

Doctorado en Educación

Programa lúdico educativo de psicomotricidad y comprensión lectora en estudiantes de educación inicial

Diana Patricia Riaño García

Director: Doctora Irene Becerril Arostegui

Codirector: Doctora Ana Patricia León Urquijo

Bogotá, Colombia, agosto de 2024

Resumen

Este ejercicio investigativo surgió del interés de indagación acerca de procesos en la adquisición de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de transición, a partir de la propuesta de un programa lúdico educativo de psicomotricidad, para la comparación de habilidades de comprensión lectora de 44 estudiantes de dos grupos de transición (A y B), 22 en cada uno, si con el grupo A se desarrolla el programa educativo de psicomotricidad y con el grupo B no, en una Institución Educativa Distrital. Se desarrolló con el método dialéctico de enfoque mixto (cualitativo – cuantitativo), de alcance descriptivo y correlacional, esto permitió una descripción de características y particularidades de ellos, de los grupos experimental y control, para la verificación del progreso mediante la aplicación de un programa lúdico pedagógico. Se caracterizaron las competencias básicas de comprensión lectora, lo cual se llevó a cabo al inicio, con los dos cursos de transición; otro instrumento es la bitácora de campo, la cual facilitó el registro de información y contribuyó de forma efectiva en la observación de los participantes. La técnica de análisis de resultados se llevó cabo mediante la estadística descriptiva, lo cual permitió la construcción de discusiones conceptuales en la aplicación del programa lúdico. En los resultados se evidenció el avance de los estudiantes del grupo experimental, frente al grupo, control, es decir, fue adecuado y pertinente el programa lúdico educativo para la comprensión lectora.

***Palabras clave*:** Comprensión lectora, Estudiantes de transición, Lúdica, Psicomotricidad.

Abstract

This research exercise resulted from the interest of inquiring about processes in the acquisition of reading comprehension skills in transition students, through the proposal of a psychomotricity educational ludic program for the comparison of reading comprehension skills of 44 students of two transition groups in a District Educational Institution, 22 students in each group (A and B), if the psychomotricity educational program is developed with group A and not with group B. The research was developed with the dialectic method of mixed approach (qualitative - quantitative), of descriptive and correlational scope. This method allowed for a detailed description of the characteristics and particularities of the experimental and control groups, enabling the verification of the progress by means of the application of a pedagogical ludic program. The basic reading comprehension competencies were assessed at the beginning in both transition courses. Another instrument used was the field log, which facilitated the recording of information and effectively contributed to the observation of the participants. The results analysis technique was carried out by means of descriptive statistics, which allowed the construction of conceptual discussions in the application of the ludic program. The results showed progress of the students in the experimental group compared to the control group, which means that the educational ludic program for reading comprehension was suitable and relevant for reading comprehension.

***Keywords*:** Reading comprehension, Transition students, Ludic, Psychomotricity.

Dedicatorias

A Dios por haberme permitido iniciar y culminar este proceso investigativo, por haberme dado sabiduría y fortaleza para afrontar cada una de las etapas, dificultades y situaciones que hicieron que creciera en todas las áreas de mi vida.

A mi familia, Francisco Javier, esposo, Diana Carolina, hija, Sofía, nieta, María Evelia y Manuel José, padres, María Elena, abuela+, que siempre estuvieron allí con su apoyo, respaldo y comprensión para el éxito de este arduo camino personal y profesional. Quienes con sus palabras de aliento y motivación permitieron mantenerme firme en esta trayectoria académica.

A todas y a cada una de las personas que contribuyeron con un granito de arena y palabras de aliento en esta formación postgradual.

Agradecimientos

A Dios por la oportunidad de emprender un nuevo desafío en mi área profesional el cual ha contribuido en mi formación como profesora de preescolar y de nivel universitario.

A mis tutores de la Universidad, la Doctora Irene Becerril Arostegui, quien con sus aportes y cooperación orientó esta tesis de forma asertiva.

A la Doctora Ana Patricia León Urquijo, quién con su experiencia y saberes contribuyó enormemente es este producto postgradual.

A mis amigos y colegas que con su ejemplo, motivación y consejos aportaron en la consolidación de este propósito investigativo.

A la institución educativa, en cabeza de su Rectora, que me permitió realizar este estudio con éxito.

A los estudiantes que participaron siempre con buena actitud y disposición, lo cual facilitó la realización de las experiencias pedagógicas de acuerdo con lo planeado.

Contenido

Resumen ii
Abstract iii
Dedicatorias iv
Agradecimientos v
Contenido vi
Lista de tablas y figuras ix
Tablas ix
Figuras x
Introducción 1
Descripción del problema 4
Delimitación del problema 11
Justificación 19
1.Marco de referencia 24
1.1. Marco Legal 24
1.2. Marco Normativo 31
1.3. Marco Conceptual 34
1.4. Definiciones 37
1.5. Marco Teórico 39
1.5.1. Comprensión lectora en estudiantes de transición 39
1.5.1.1. El papel del lenguaje en la comprensión lectora 40
1.5.1.2 El significado de leer en la comprensión lectora 41
1.5.1.3. El aprendizaje de la comprensión lectora 43
1.5.1.4. Los modelos de comprensión lectora 44
1.5.1.5. Habilidades lingüísticas y de percepción visual para la comprensión lectora 46
1.5.1.6. Competencias comunicativas y su relación con la comprensión lectora 49
1.5.1.7. Estrategias usadas en el proceso lector 58
1.5.2. La psicomotricidad en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de transición (de 5 a 6 años) 60
1.5.2.1. Psicomotricidad 60
1.5.2.2. Importancia y Beneficios de la Psicomotricidad 62

1.5.2.3. Áreas de la Psicomotricidad 63
1.5.3. Programa lúdico educativo de psicomotricidad para la comprensión lectora en estudiantes de transición 76
1.5.4. Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de transición (de 5 a 6 años) 80
1.6. Estado del arte 82
1.6.1. Antecedentes de estudios sobre comprensión lectora 82
1.6.2. Antecedentes de estudios sobre la Psicomotricidad 96
2. Diseño metodológico 119
2.1. Enfoque metodológico 119
2.2. Tipo de investigación 119
2.3. Método dialéctico 120
2.4. Alcance de la investigación 121
2.5. Diseño de la investigación 122
2.6. Hipótesis 128
2.6.1. Hipótesis de investigación 128
2.6.2. Hipótesis nula 128
2.7. Objetivos 128
2.7.1. Objetivo general 128
2.7.2. Objetivos específicos 128
2.8. Variables 129
2.8.1. Variable dependiente 129
2.8.1.2. Definiciones teóricas 130
2.8.1.3. Operacionalización 130
2.8.2. Variable independiente 134
2.8.2.1. Definiciones teóricas 135
2.8.2.2. Operacionalización 135
2.9. Instrumentos 139
2.10. Población 140
2.10.1. Población y muestra de estudio 140
2.11. Procesamiento de datos 142
3. Resultados 143
3.1. A partir del planteamiento del problema 143
3.1.2. Resultados sociodemográficos 143

3.2. Resultados de la Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura BADICBALE, (Molina, 1992)..... 144
4. Conclusiones..... 173
4.1. Hallazgos en la muestra..... 173
4.2. Recomendaciones..... 179
4.3. Sugerencias para nuevos estudios..... 181
Referencias..... 183
Apéndices..... 211
Apéndice 1. Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura de Molina (1992) 211
Apéndice 2 Bitácora de campo..... 220
Apéndice 3. Autorización Rectora..... 221
Apéndice 4. Consentimiento informado..... 222
Apéndice 5. Programa lúdico educativo de psicomotricidad. 223
Apéndice 6. Caracterización realizada a los grupos A y B..... 237
Apéndice 7. Tablas de resultados 248
Apéndice 8. Bitácora de campo. 260
Apéndice 9. Procesamiento de datos estadísticos en SPSS versión 26.0 278
Glosario..... 284

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Puntaje promedio prueba de Lectura crítica Saber 11 ° para los años 2016 a 2023. 8

Tabla 2 Grado 3°: Promedio del puntaje de la prueba de competencias comunicativas en lenguaje: lectura. 9

Tabla 3 Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño alcanzado en la prueba de Lectura según grado, sector y departamento de la región Centro Oriente. 10

Tabla 4 Edad estudiantes transición 1 y 2. 144

Tabla 5 Género estudiantes transición 1 y 2. 144

Tabla 6 Coordinación visoespacial 146

Tabla 7 Reconocimiento de diferencias espaciales 147

Tabla 8 Cierre visual. 149

Tabla 9 Cierre auditivo. 150

Tabla 10 Cierre gramatical. 151

Tabla 11 Concreción abstracción lexical 152

Tabla 12 Conciencia silábica 154

Tabla 13 Conciencia grafo-fonemática 155

Tabla 14 Memoria de fonemas 156

Tabla 15 Lateralidad dominancia de la mano. 157

Tabla 16 Dominancia del pie. 158

Tabla 17 Dominancia del ojo. 159

Tabla 18 Dominancia del oído. 160

Tabla 19 Orientación derecha - izquierda. 161

Tabla 20 Estrategias utilizadas en el proceso lector. 162

Tabla 21 Articulación fonética - Omite. 163

Tabla 22 Articulación fonética - Añade. 164

Tabla 23 Articulación fonética - Sustituye. 165

Tabla 24 Articulación fonética – Distorsiona. 166

Tabla 25 Normalizado 168

Figuras

Figura 1 Ubicación Localidad Engativá. 15

Figura 2 Ubicación Colegio Tabora IED. 17

Figura 3 Colegio Tabora IED. Sede B. 32

Figura 4 Grupo Transición 2. Experimental 141

Introducción

La comprensión lectora se determina como un proceso integral que requiere de habilidades lingüísticas y competencias comunicativas que a su vez incluye aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales. En este sentido, se observa la pertinencia de abordar estos aprendizajes desde edades iniciales en el ciclo escolar. La comprensión lectora es requisito necesario para otras operaciones complejas de razonamiento a partir de imágenes o textos (Neira et al., 2015), así como para diferentes áreas del conocimiento y en la cotidianidad de los estudiantes. En relación con esto, una de las estrategias pertinentes es el trabajo desde lo corporal, por lo cual se recurre a la psicomotricidad y a la lúdica como herramientas que resignifican las actividades en el entorno escolar.

El planteamiento del problema se refiere a la dificultad que presentan los estudiantes colombianos en la obtención de buenos resultados en comprensión lectora, en las pruebas internacionales como Programme for International Student Assessment – (PISA) Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es decir, se encuentra por debajo de la media en comparación con países latinoamericanos y de otros continentes; estos resultados son producto de un proceso académico que viven los estudiantes desde la educación inicial hasta el grado once; este derrotero demarca la relevancia del planteamiento de estrategias por parte de los profesores que conlleve a un mejoramiento gradual en este ámbito.

El marco referencial desglosa elementos legales, normativos, conceptuales y teóricos que sirven de base para sustentar posturas que enmarcan este ejercicio investigativo. En el marco legal se abordan normativas internacionales, nacionales y locales que impactan en el servicio educativo, así mismo, buscan la equidad en el acceso a la educación y formación integral de los

estudiantes desde el inicio de su etapa escolar. En el marco normativo, se determinan lineamientos propios que orientan acciones de la institución educativa en relación con la oferta académica y en consonancia con los requerimientos legales a nivel del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Secretaría de Educación del Distrito (SED). En el marco conceptual se desarrollan aspectos desde donde se fundamenta y enmarca la investigación.

Y finalmente, en el marco teórico se revelan categorías conceptuales, las cuales se perfilan como estructurantes en este estudio, entre las cuales se encuentra la comprensión lectora, la psicomotricidad en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, el programa lúdico educativo de psicomotricidad y la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de transición de 5 años, este diálogo conceptual permite la profundización y articulación de elementos del proceso investigativo.

En el estado del arte, se plantean 48 estudios de los últimos 5 años, 25 corresponden a la comprensión lectora y 23 a psicomotricidad en la educación preescolar y primeros años de la educación básica primaria en instituciones educativas. En la línea de la comprensión lectora, a nivel internacional sobresale el estudio realizado por Gutiérrez (2018), cuyo propósito es el análisis en la utilización de programas que integran dinámicas de lectura compartida junto con el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica que favorecen el aprendizaje lector en las primeras edades; a nivel nacional, se encuentra el estudio que elabora González y Díaz (2019), con la intencionalidad en el planteamiento de acciones desde la práctica del profesor y que posibiliten el aprestamiento para el proceso lector en estudiantes de primer grado. Y, por último, a nivel local se ubica la investigación de Argüello (2021), para el robustecimiento en el aprendizaje de codificación de signos (lectura) mediante la aplicación de la ruta fonológica.

Entre los estudios de psicomotricidad se destaca el de Gamboa et al. (2018), cuya intencionalidad es la identificación de concepciones, características y lineamientos orientadores de las prácticas corporales con un carácter innovador en la educación infantil. Otro de ellos es de Bolaños et al. (2018), para el desarrollo de un programa de alfabetización corporal como una estrategia educativa planteada desde el paradigma de la psicomotricidad, con estudiantes de preescolar entre los 6 y 7 años. Y por último el estudio que desarrolla Sierra (2018), "Cuerpo y movimiento en la educación infantil", con la finalidad de detallar el conocimiento de los conceptos sobre el saber del cuerpo y del movimiento en el marco de lo educativo, de acuerdo con las particularidades de estudiantes entre los 3 y los 5 años.

El enfoque del estudio es mixto (cualitativo-cuantitativo); el alcance de la investigación es descriptivo porque se nutre desde detalles y las características, de los estudiantes de transición y correlacional porque se tienen dos grupos uno experimental y otro control cuyos resultandos iniciales y finales se comparan para determinar la eficacia de la intervención educativa. En este orden de ideas, el diseño metodológico es transformativo secuencial, que presenta varios momentos para la obtención de datos en uno cuantitativos y en otros cualitativos. Para dar paso a las fases de la investigación.

En el siguiente apartado enuncian los hallazgos en los cuales se dan a conocer los resultados del pretest y postest del grupo experimental comparados con el grupo control, los cuales muestra mejoramiento en los resultados después de la implementación del programa lúdico pedagógico basado en la psicomotricidad, esto permite el reconocimiento de estrategias pertinentes con los estudiantes de transición que ubican a los profesores como promotores de acciones en aula de clase desde el juego y la lúdica que logren un progreso alentador en esta área del conocimiento. Así mismo, se realizan las discusiones conceptuales que recogen elementos

del marco teórico y permiten la profundización de aspectos relevantes en la comprensión lectora y la psicomotricidad en estudiantes de transición del grupo A.

En el último capítulo, se presenta las conclusiones que surgen desde el proceso investigativo que se implementa con los estudiantes de transición del grupo A. Así mismo, se particularizan las recomendaciones que resultan en articulación con las reflexiones que se producen en esta investigación; para finalizar, las sugerencias como prospectiva para estudios en un contexto escolar, como contribución a procesos educativos vinculados al ciclo de preescolar.

Descripción del problema

En el marco de este estudio, se identifica la problemática que a continuación se detalla y emerge como interés investigativo en esta tesis doctoral. La práctica educativa de los profesores en los niveles de preescolar se inquieta por el diseño y ejecución de experiencias significativas que conlleven a un desarrollo integral de los estudiantes; sin embargo, se evidencian situaciones en las cuales es pertinente el establecimiento de estrategias que involucren procesos cognitivos, corporales, emocionales que favorecen el desarrollo de habilidades en el fortalecimiento de hábitos, rutinas y comprensiones de su entorno como herramientas para la vida personal, académica y a futuro profesional.

En este sentido, Goodman (1996), explica “si la lectura significa dar sentido a la lengua escrita entonces se trata de un proceso psicolingüístico: una teoría de la lectura debe incluir, por consiguiente, las relaciones de pensamiento y lenguaje” (p. 17), donde el contexto, los saberes y la realidad del sujeto hacen parte del significado de lo que se lee. Dentro del proceso de la lectura, la comprensión de acuerdo con Solé (2006) “es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p. 37), es decir, se reconocen

palabras, pero también se relaciona con conceptos previamente adquiridos y la experiencia con otros textos para la interpretación de significados e intencionalidades del autor.

De acuerdo con lo anterior, es posible evidenciar falencias a lo largo de la vida escolar, en cuanto a la comprensión lectora que dan cuenta en pruebas internacionales como Programme for International Student Assessment – (PISA) Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde se evalúa la formación de los estudiantes cuando llegan al final de la enseñanza obligatoria, esta evaluación se lleva a cabo cada tres años, con el fin de proporcionar a los países la posibilidad de ejecución de un seguimiento y valoración en el alcance de las metas educativas propuestas. Las áreas evaluadas son: lectura, matemáticas y competencia científica. Según el comité de expertos de la OCDE (2002), se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades y participar en la sociedad.

De acuerdo con el Informe nacional de resultados para Colombia PISA 2022, los estudiantes colombianos obtienen un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (409 puntos), su desempeño fue más cercano al de los estudiantes de Perú, Montenegro, Jamaica y Brasil. Para Colombia se evidenció un mejor desempeño en el año 2015. Cabe destacar que las mujeres superan a los hombres en lectura por 12 puntos, la brecha entre el puntaje promedio de ambos géneros fue en términos estadísticos significativa. En Colombia, en la competencia en lectura, el 26 % de los estudiantes alcanzan al menos el nivel de desempeño 2, (media de la OCDE: 24 %). Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque algunas

veces complejos y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les instruye explícitamente para hacerlo. Sin embargo, el 51% obtuvieron un nivel inferior a 2.

El 1 % de los estudiantes de Colombia se sitúan como los de mejor desempeño en lectura, es decir, alcanzan el Nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura (media de la OCDE: 7 %). En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. En relación con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, los de ventajas económicas obtienen mejores resultados en lectura que los estudiantes con desventajas económicas, esto posiblemente debido a entornos institucionales en donde no se cuenta con la planta de profesores suficiente y los recursos son escasos para un adecuado servicio educativo.

A nivel mundial, los países asiáticos obtienen los puntajes más altos en las tres áreas: Singapur, Japón, Corea, respectivamente, junto con Estonia, Suiza, Canadá, Países Bajos e Irlanda. Los países latinoamericanos obtienen una puntuación menor al promedio en las tres áreas. Chile se encuentra con el mejor puntaje en lectura ocupando el puesto 37 a nivel global, seguido por Uruguay (43), Costa Rica (49), México (50), Colombia (54), Argentina (58), Perú (55), Panamá (59), República Dominicana (74).

Otro punto de referencia son las Pruebas Saber en Colombia, donde se desarrolla este estudio, las cuales, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas. Estas pruebas evalúan los desempeños al final de los ciclos de los niveles educativos de la educación básica y media. Saber 3º y 5º en la básica primaria, Saber

9º en la básica secundaria y Saber 11º al finalizar la educación media. También se encuentran las pruebas Saber Pro que evalúan competencias genéricas (comunicación escrita, lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas e inglés) y específicas (disciplinares) al término de los programas de pregrado, como requisito de grado en la educación superior.

En este orden de ideas, el examen de Estado Saber 11º evalúa lectura crítica, matemáticas, sociales y competencias ciudadanas, ciencias naturales e inglés. La prueba correspondiente a lectura crítica "mide la habilidad para entender, interpretar y formar juicios críticos sobre textos de la vida cotidiana como académicos generales, con el fin de desarrollar una perspectiva crítica" (ICFES, 2023, p. 22). Para el año 2023, el promedio en lectura crítica es de 54 puntos, aumenta el número de estudiantes que apenas alcanzan los niveles 2 y 3 de desempeño. Los colegios de zonas rurales presentan un menor desempeño global y por competencia frente a los estudiantes de las zonas urbanas.

Así mismo se encuentran las Pruebas Saber 3º, 5º, 7° y 9º que permiten la identificación de las competencias y habilidades en las áreas de conocimiento de Competencias Comunicativas en Lenguaje (lectura) y Matemáticas para los estudiantes del grado 3º; para los estudiantes de los grados 5º, 7°y 9º, las áreas de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Competencias Comunicativas en Lenguaje (lectura y escritura), Matemáticas y Competencias Ciudadanas. En el Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7º y 9° (2022), se determina que en el grado 3º, para la ciudad de Bogotá, en la competencia comunicativa lectora el 40% de los estudiantes se ubican en el nivel 1, es decir el más bajo. En los colegios oficiales el 45% se sitúan en este nivel.

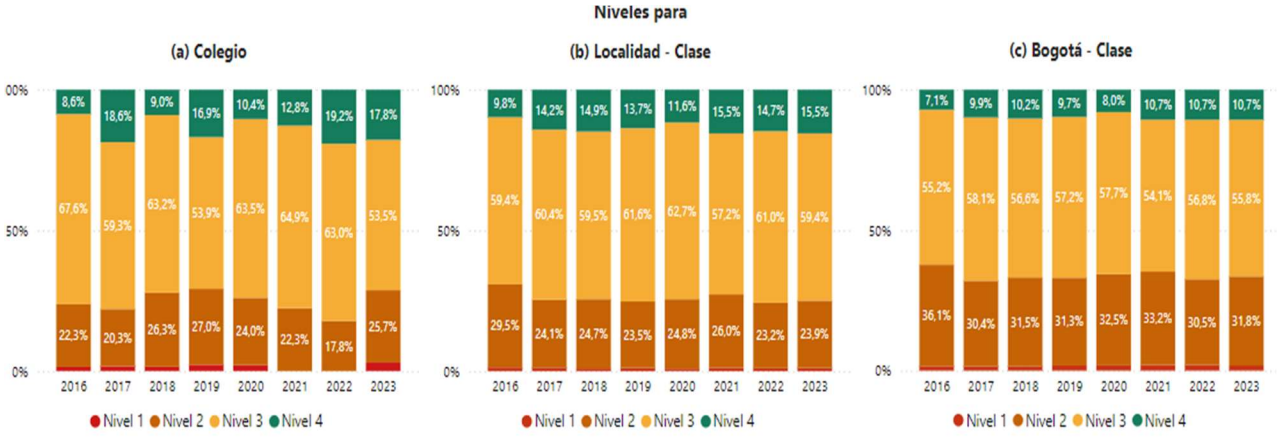
A continuación, se detalla el análisis del desempeño de los estudiantes de acuerdo con el informe de resultados emitido por el MEN y el ICFES. En el componente semántico el 58% no

identifica la estructura explícita del texto (silueta textual); el 45% no compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido; el 35% no recupera información explícita en el contenido del texto; en el componente sintáctico el 31% no identifica la estructura implícita del texto; en el componente pragmático el 29% no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto; el 27% no reconoce información explícita de la situación de comunicación; el 25% no recupera información implícita en el contenido del texto; el 20% no evalúa información explícita o implícita. Estos resultados son desalentadores, pese a los esfuerzos que se realizan para la formación integral de los estudiantes, aproximadamente un tercio de ellos no alcanzan las competencias comunicativas lectoras básicas.

En la IED Colegio Tabora, de acuerdo con el informe emitido por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), mediante el Sistema Multidimensional de Evaluación de la Calidad Educativa (SMECE), en Bogotá, en las pruebas Saber 11°, en la competencia de lectura crítica para los últimos ocho años (2016-2017-2018-2019-2020-2021-2022-2023) se evidencia una disminución por parte de los estudiantes, en los puntajes que se referencian en los niveles altos y por lo tanto, un aumento en los niveles bajos (Tabla 1).

Tabla 1

Puntaje promedio prueba de Lectura crítica Saber 11 ° para los años 2016 a 2023.



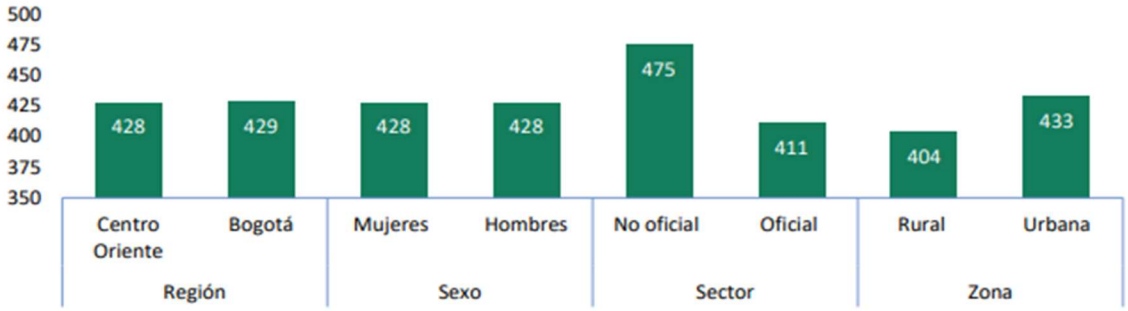
Nota. Secretaría de Educación del Distrito. Cálculos: Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad Educativa (SMECE).

De acuerdo con lo anterior, se detalla un descenso gradual en los resultados de los estudiantes de la institución educativa, así como también en comparación con la localidad de Engativá y la ciudad de Bogotá, donde la mayoría se ubica en los niveles 2 y 3. Por lo tanto, es necesario abordar un trabajo pedagógico que aporte en la mejora de los resultados en el área de lectura crítica, desde el inicio del proceso escolar con los estudiantes, es decir desde el preescolar; así mismo contribuir en el desempeño académico durante su trayectoria académica.

En las pruebas Saber grado 3°, de acuerdo con el Informe nacional de resultados, en competencias comunicativas en lenguaje: lectura, durante para el año 2022, los resultados se agrupan por regiones, en este caso la Región Centro Oriente corresponde a los departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Norte de Santander y Santander junto con Bogotá. Aunque en la ciudad de Bogotá se observa un punto por encima de la región, en los colegios oficiales se presenta un puntaje bajo equivalente a 411 frente a los colegios no oficiales con 475. Este panorama presenta un reto relevante para las instituciones educativas del sector oficial en el mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora. (Tabla 2).

Tabla 2

Grado 3°: Promedio del puntaje de la prueba de competencias comunicativas en lenguaje: lectura.



Nota. ICFES, Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Aplicación 2022.

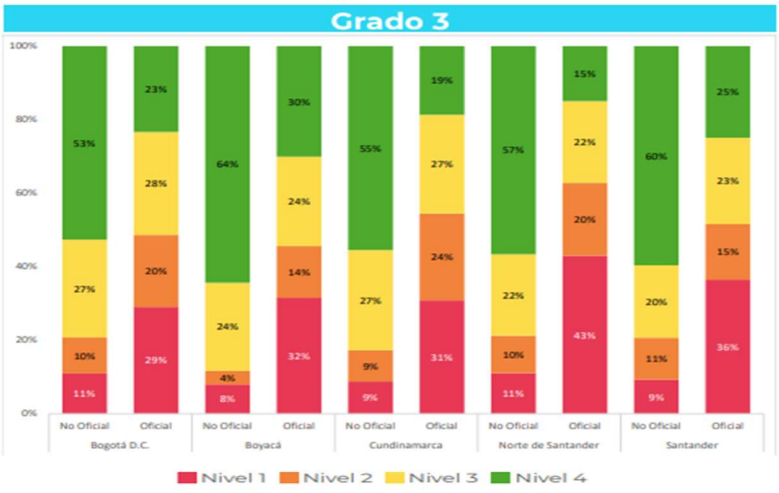
Esta prueba contiene tres procesos básicos de la comprensión de un texto: el literal, el inferencial y el crítico (ICFES, 2022), donde se comprueba la capacidad de los estudiantes en el reconocimiento del significado explícito dentro de un texto; la identificación del tema; el

relacionamiento de información con el fin de inferir situaciones no explícitas. Estos referentes visibilizan que los resultados en Bogotá, aunque sobresale en un punto frente a otros lugares de la región, se observa que en la básica primaria no están adquiriendo las habilidades de comprensión lectora, en el contexto escolar de los colegios oficiales, lo cual influye en los subsiguientes años escolares y se refleja en los resultados conseguidos en las pruebas aplicadas a nivel nacional e internacional.

En relación con lo anterior, se presentan los resultados de esta prueba para grado tercero desde los niveles de desempeño, donde se observan competencias en proceso, pero también aquellas que deben reforzarse y fortalecerse en el entorno escolar; se detalla un comparativo entre los departamentos analizados e instituciones del sector oficial y no oficial. En estos resultados (tabla 3) se observa la cantidad de estudiantes que se ubican por niveles, donde se visibiliza el alto número de estudiantes en nivel 1 y pocos en el nivel 4 correspondientes a las instituciones educativas oficiales, de lo cual surge la necesidad de intervenciones pedagógicas que favorezcan en el mejoramiento de esta situación.

Tabla 3

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño alcanzado en la prueba de Lectura según grado, sector y departamento de la región Centro Oriente.



Nota. ICFES, Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Aplicación 2022.

A partir de lo que se observa en la tabla 3 y según el Informe nacional de resultados por Regiones (2022), los estudiantes que se ubican en el nivel 1, logran la ubicación del tiempo, acciones, lugares y personajes de un texto, cuando esta información se encuentra de forma literal, la identificación de palabras con significado similar a otras en un determinado contexto; sin embargo, se les dificulta el reconocimiento de inferencias mediante expresiones dentro de una situación y las estrategias argumentativas en un texto. Estos descriptores de desempeño orientan a los profesores en la planeación de experiencias pedagógicas que aporten en esta área del saber.

Delimitación del problema

De acuerdo a lo expresado en líneas anteriores, a continuación se desglosa la delimitación del problema, a partir de la lectura de realidad en la IED Colegio Tabora donde los estudiantes que inician su ciclo escolar en preescolar en el curso transición, para algunos de ellos es su primera experiencia en un entorno escolar, para otros dan continuidad a un proceso iniciado en otras instituciones educativas centralizadas más en el cuidado, por lo cual se requiere comenzar con los estudiantes desde un nivel básico los procesos comunicativos, corporales y cognitivos. También es relevante mencionar que actualmente en las familias persiste la falta de actividad física, debido a múltiples ocupaciones o por falta de espacios, “la infancia moderna está marcada por cambios drásticos. El espacio y la libertad de jugar disminuyen significativamente, el resultado de procesos urbanísticos que inducen la necesidad de seguridad y el creciente avance tecnológico” (Camargos & Maciel, 2016, p. 257), lo cual limita la actividad motriz y queda en manos de las instituciones educativas abordar un trabajo desde la psicomotricidad.

Otro aspecto para tener en cuenta es la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, la cual obligó a que los estudiantes de todos los niveles escolares continuaran su proceso pedagógico con la estrategia “Aprende en casa” con ayuda de herramientas tecnológicas, el

apoyo de la red familiar de cada estudiante y las orientaciones del profesor ya sea a través de guías o encuentros asincrónicos y sincrónicos, desde el mes de marzo de 2020 hasta mediados del año 2021. Esta situación genera que, en la actualidad, año 2024, los estudiantes dentro del proceso de adaptación a las aulas escolares de forma presencial tengan carencias en cuanto a los hábitos, rutinas, realización de actividades dentro de límites de tiempo, además les cuesta seguir instrucciones, falta de coordinación en los movimientos corporales, se les dificulta el relacionamiento con el otro y en los hábitos alimenticios se observa el poco gusto por las frutas al momento de consumir su refrigerio.

En los estudiantes de preescolar, en el nivel de transición, se observa falta de atención en la descripción de detalles relevantes en la lectura de imágenes, poca facilidad en el aprendizaje de canciones junto con movimientos que involucran acciones propias de la letra de la canción, limitaciones en el seguimiento de indicaciones, en la escucha de un cuento o historia difícilmente expresan lo que comprenden del mismo, en sus respuestas se evidencia carencia de detalles y pertinencia de sus aportes con respecto a la temática abordada en la lectura, impulsividad en la realización de las actividades por la falta de escucha atenta orientada a la ejecución de una tarea, falta de destreza en la organización de secuencias espacio-temporales, escaso vocabulario en la descripción de imágenes. Este tipo de situaciones condicionan las competencias para comprender lo que se lee e interpretar y expresar con ideas propias sobre el contenido de este.

De acuerdo con lo descrito, la dificultad en las habilidades en la comprensión lectora son un problema que se presenta constantemente en las aulas escolares, que afecta el desempeño de los estudiantes durante su trayectoria escolar lo cual se ve reflejado en los resultados de las pruebas internacionales y nacionales explicadas a profundidad en párrafos anteriores. Este problema puede incidir no solo en el desempeño académico de los estudiantes sino también en la

motivación por aprender y en procesos de interpretación y comprensión, es decir, la lectura se puede convertir en un ejercicio mecánico en donde el interés radica en la decodificación del código escrito.

Es así como resulta prioritario que se generen estrategias en las habilidades de comprensión lectora desde los niveles de preescolar con un proceso que articule la integralidad de los estudiantes, como es la psicomotricidad, entendida como la interrelación entre psique-soma, en el que se desarrollan las capacidades individuales a partir de la experiencia y ejercicio consciente del propio cuerpo, que conllevan a un conocimiento de sus habilidades y las interrelaciones con el entorno (Cameselle, 2005). Es decir, se fundamenta en la concepción integral de los estudiantes en donde se armonizan las interacciones físicas, psíquicas, sociales y emocionales que favorecen destrezas en el movimiento, conciencia de lo que realiza, expresión a través de diferentes lenguajes, procesos de pensamiento, comprensiones de lo que lo rodea, relacionamiento en un entorno social y reconocimiento de sí mismo y de los demás.

Por lo cual se hace necesario realizar un estudio comparativo sobre las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de transición de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Tabora, de la ciudad de Bogotá, en el año 2024, para lo cual se toman dos grupos (A y B), con el A se desarrolla el programa educativo de psicomotricidad y con el B no, para saber si este programa influye en el desarrollo de la comprensión lectora.

Dada la problemática descrita, surgen las preguntas de investigación, las cuales guían este estudio, frente a la necesidad de indagación en este campo educativo; es así como se formula la pregunta problema ¿Qué diferencias se encuentran en las habilidades de comprensión lectora en dos grupos de estudiantes de transición (A y B) si con el grupo A se desarrolla el programa

educativo de psicomotricidad y con el grupo B no, de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Tabora de Bogotá?

Así mismo, se plantean las siguientes preguntas de investigación, que orientan este estudio: ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en estudiantes de transición de la IED Colegio Tabora para el diseño de un programa que permita su mejoramiento? ¿Qué contenidos debe tener un programa lúdico educativo de psicomotridad para la comprensión lectora de estudiantes de Transición de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Tabora de Bogotá? ¿Mediante qué estrategias didácticas se implementa el programa lúdico educativo de psicomotricidad para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de transición del IED Colegio Tabora? ¿Cómo influye el programa lúdico educativo de psicomotricidad en las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de transición de la Institución Educativa Distrital (IED), Colegio Tabora de Bogotá?

En este sentido es relevante realizar la contextualización del entorno educativo, con el fin de reconocer elementos que hacen parte de la cotidianidad de la institución educativa distrital (IED) Colegio Tabora, la cual se localiza en la ciudad de Bogotá, Colombia, en la localidad 10 de Engativá, que se ubica al noroccidente de la ciudad (figura 1). De acuerdo con la Alcaldía Local de Engativá (2023), está conformada por 332 barrios; esta localidad se reconoce como un lugar en donde se encuentra una afluencia de comercio, empresas de servicios y de cultura; se destaca la actividad industrial de pequeño y mediano alcance, como la fabricación de muebles, litografías, almacenes de ropa y de venta de electrodomésticos. Posee 578 espacios recreativos al aire libre, en los cuales se encuentran 7 parques zonales con dotación de gimnasios y 9 parques con dotación en las áreas de juegos infantiles.

Figura 1

Ubicación Localidad Engativá.



Nota. Datos de Google maps.

En relación con los datos emitidos por la Secretaría de Integración Social (2022), esta localidad cuenta con una población de 878,430 habitantes, que, de acuerdo con la estructura poblacional, el 4.1% corresponde a la primera infancia, el 10.3% a la infancia, el 23,5% a la juventud, el 45,7% a la adultez y el 16,4% a adultos mayores, quienes se ubican en su mayoría en el estrato 3, otros en el 4 y una minoría corresponde al 5. En el 51,3% los residentes de la localidad son propietarios de las viviendas, el 42,4% están en arriendo, 3,8% de los bienes en tenencia y el 2,5% a manera de posesión. En cuanto a instituciones educativas y de acuerdo con la Secretaría de Educación del Distrito (2021) se ubican 292 establecimientos educativos de los cuales 35 son instituciones educativas distritales y 257 de carácter privado; estas entidades atienden a población en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media. En cuanto a la cultura cuenta con un museo y siete centros comerciales, lo cual brinda espacios de esparcimiento y recreación a sus habitantes.

Cómo problemáticas en algunas partes de la localidad, principalmente en zona aledañas al comercio, de acuerdo con información de la Secretaría Distrital de Salud (2021), se evidencia la

invasión del espacio público por parte de vendedores informales y del comercio formal, espacios que se transforman en bodegas de reciclaje lo cual genera un alto índice de basuras y desperdicios en la vía pública, contaminación ambiental y auditiva. Así mismo, se percibe inseguridad en los diferentes entornos, lo cual se manifiesta en hurto a personas, a residencias, de automotores, de motos, de bicicletas y celulares. También la venta y consumo de sustancias psicoactivas; las problemáticas descritas anteriormente tienen un impacto en los diferentes integrantes de la población de esta localidad.

La IED Colegio Tabora, de carácter público, cuenta con dos sedes; la sede A ubicada en la Carrera 77 B No 74 – 02 (figura 2), en donde se encuentran las oficinas administrativas de Rectoría, Secretaría Académica, Coordinaciones, Orientación, Almacenista y Tesorería, allí se atiende a los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de primaria y los grados correspondientes a bachillerato. La jornada es única con un horario de 7:00 a. m. a 1:00 p. m. para primaria y hasta las 2:00 p. m. para bachillerato. La sede B, se encuentra situada en la calle 74b No 73 A-30, en donde se atienden a los estudiantes de preescolar con cuatro cursos de Transición y primaria con cuatro cursos desde primero hasta segundo. En esta sede se encuentran las dependencias de coordinación y orientación. A los estudiantes de preescolar se les atiende en un horario de 7:00 a.m. a 12:00 m. y a los de primaria de 7:00 a. m. a 1:00 p. m.

Figura 2

Ubicación Colegio Tabora IED.



Nota. Datos Google maps.

De acuerdo con el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI, 2022), el modelo pedagógico es el constructivismo "se concibe como un proceso a través del cual se ayuda, apoya y dirige al estudiante en la construcción del conocimiento; se trata de ir de lo simple (conocimiento intuitivo) a lo complejo (conocimiento formal, científico)" (p. 22). En este sentido el enfoque pedagógico se determina por la enseñanza para la comprensión el cual es un enfoque "de tipo constructivista que incentiva la capacidad de pensar y actuar flexiblemente aplicando los conocimientos a un contexto, asumiendo que comprender es interiorizar conocimientos, traducirlos a una propia lengua y transformarlos con su aplicación o reflexión" (p. 22), en este sentido se considera al estudiante como un ser que indaga, dinámico y participativo en el proceso de formación.

En este orden de ideas, dentro de la metodología que adopta la institución se encuentra el aprendizaje basado en proyectos (ABP) el cual "sitúa al estudiante en el contexto real de su vida

cotidiana y la implementación de tecnologías de la información o la comunicación o herramientas digitales que potencian esas competencias digitales tanto en el estudiante, como en el docente" (PEI, 2022, p. 32), lo anterior se refleja en la construcción de proyectos pedagógicos de aula en los grados de primaria que estimulan el aprendizaje colaborativo, la transversalidad, la investigación acerca del tema desarrollado y la socialización de productos por parte de los estudiantes del proyecto abordado.

En el marco de planeación curricular, surge el aprendizaje por competencias como uno de los principales objetivos orientado al desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para un adecuado desenvolvimiento en la sociedad (PEI, 2022), lo cual permite el reconocimiento de cada uno de los estudiantes desde sus fortalezas y necesidades, a partir del contexto en el cual se encuentran, para así lograr experiencias pedagógicas pertinentes que se articulen con los propósitos institucionales en el proceso de aprendizaje.

Acorde a lo anterior en el nivel de preescolar, específicamente para el curso de transición se asume lo propuesto por el Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial (2019), en el sentido de abordar los tres ejes de trabajo pedagógico en la planeación curricular, los cuales son eje Experimentación y pensamiento lógico, Desarrollo social personal en la primera infancia y Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento, los cuales permiten la transversalización de las competencias entorno a las maneras de pensar, formas de vivir el mundo, formas de relacionarse con los otros y herramientas para integrarse al mundo (PEI, 2022), lo cual se desarrolla en el proyecto de ciclo inicial que apropia la institución educativa.

Sin embargo, una de las situaciones que preocupa a la institución educativa son los resultados en las pruebas Saber 11°, en la competencia de lectura crítica para los últimos cinco

años (2019-2020-2021-2022-2023) que, de acuerdo con el MEN, se observa un descenso gradual en los resultados de los estudiantes no solo en la IED, sino también en comparación con la localidad Engativá y la ciudad de Bogotá y con instituciones educativas de carácter privado; así como en las pruebas Saber grado 3°, en donde los resultados de la institución educativa fluctúan por debajo de la media local y nacional; se observa que en la básica primaria no adquieren las habilidades de comprensión lectora necesarias, lo cual puede persistir en los subsiguientes años escolares y se refleja en los resultados conseguidos en las pruebas aplicadas a nivel nacional e internacional.

Justificación

Los procesos de pensamiento que contienen las habilidades de comprensión lectora "incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de ideas significativas, la extracción de conclusiones y la realización entre lo que se lee y lo que ya se sabe" (Vallés, 2005, p. 55). Por lo tanto, desde el aula se deben proponer prácticas pedagógicas significativas que conlleven a situaciones que propicien un ambiente enriquecido desde lo cognitivo, emocional y corporal.

Las investigaciones que profundizan sobre la comprensión lectora en el nivel de preescolar indagan sobre diferentes estrategias y problemáticas, sin embargo, el planteamiento y desarrollo de una propuesta desde la psicomotricidad para la contribución en el fortalecimiento y potenciamiento de las habilidades de comprensión lectora cobra relevancia en el sentido que, la psicomotricidad procura elaborar "una lectura globalizadora de los progresos y adquisiciones motrices que marcan la evolución de la criatura humana y cuya importancia condiciona el devenir de otros procesos (el lenguaje, la relación afectiva, los aprendizajes de lectura, escritura y cálculo, etc.)" (Berruezo, 2000, p. 2). Este proceso psicomotor vincula vivencias sensoriales,

intelectuales y afectivas que intervienen en cualquier tipo de actividad o movimiento espontáneo o planeado específicamente, lo cual requiere de una maduración global de los estudiantes.

Este ejercicio investigativo tiene un impacto en el ámbito educativo en donde contribuye a la reflexión frente a las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de preescolar, incorporando la psicomotricidad en la implementación de experiencias que apoyen este proceso vital en la formación integral de ellos. También aporta en fundamentos teóricos y conceptuales en la posibilidad de la continuación del desarrollo de propuestas pedagógicas pertinentes e integrales en el entorno escolar.

Así mismo, esta investigación beneficia de manera práctica y conveniente a las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de transición (5 años) de la IED Colegio Tabora a través de experiencias mediadas por procesos desde la psicomotricidad, con lo cual se puede obtener un mejor desempeño en el transcurso de su formación integral, dando lugar a prácticas que vinculan al cuerpo. También a largo plazo la institución educativa, dentro del proyecto educativo de preescolar, puede incluir este programa de psicomotricidad como propuesta pedagógica innovadora, donde “el movimiento, la gestualidad, los colores, el espacio, el tiempo, las materias y la corporeidad de los primeros años de vida, como aspectos que hacen parte del desarrollo integral de los niños y las niñas” (Olaya, 2015, p. 34); es decir, la experiencia corporal vincula diversas capacidades como son sensoriales, expresivas, simbolización, movimiento y conciencia corporal.

Esta investigación se constituye en un plan de acción que promueve la definición e implementación de prácticas de enseñanza desde la educación preescolar que contribuyen en el avance progresivo y constante de los aprendizajes de los estudiantes, tanto a corto como a largo plazo. La investigación propone una intervención a partir de elementos teóricos y prácticos de la

psicomotricidad, lo cual recoge una metodología ligada a las necesidades contextuales, en el alcance de habilidades en la comprensión lectora en el entorno escolar, donde los estudiantes construyen estructuras cognitivas, corporales y emocionales desde niveles básicos y que se vuelven complejas a medida que avanzan en los diferentes periodos escolares.

De acuerdo con lo anterior, a corto plazo se va a lograr que los estudiantes, puedan centrar su atención en la descripción de detalles relevantes en la lectura de imágenes, facilidad en el aprendizaje de canciones junto con movimientos corporales que las acompañan, comprensión de lo que leen, expresión oral y gestual de sus ideas frente a un tema, dar respuesta pertinente a preguntas relacionadas con una lectura, historia o cuento, enriquecimiento del vocabulario en la descripción de situaciones y destreza en la organización de secuencias espacio-temporales. De acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) “Leer, en la educación inicial, se entiende en el sentido amplio de desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos, lo cual no implica enseñar letras descontextualizadas hacer planas o alfabetizar prematuramente” (p. 2). Lo anterior, destaca que la estimulación oportuna a través experiencias pedagógicas significativas resulta altamente relevante en estas primeras edades escolares.

A mediano plazo se va a conseguir en los estudiantes una mejor interpretación y comprensión de lecturas desde las diferentes áreas de conocimiento como son las ciencias naturales y sociales, el lenguaje, la literatura, las artes; así como en la resolución de situaciones-problema que implican análisis de procesos lógicos-matemáticos partiendo del entendimiento claro y preciso del problema a resolver, de acuerdo con Neira et al. (2015) “La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo, requisito necesario para muchas otras operaciones de alto nivel, como el aprendizaje o el razonamiento, cuando en ello se ve implicado material textual escrito” (p. 224). Las habilidades en la comprensión lectora se requieren en todos los

niveles escolares, por lo cual es vital fomentar unas adecuadas bases que visibilicen resultados apropiados en el entorno escolar.

A largo plazo se puede lograr destreza en la comprensión de la lectura critica, escritura de diferentes textos, interpretación de la intencionalidad de cada uno, conversaciones fluidas frente a un tema de interés, motivación por explorar, crear y construir textos, adecuada utilización del tiempo libre en donde la lectura juega un papel protagónico, “los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad” (Solé, 2012, p. 57). Todo lo anterior no solamente es indispensable en las etapas escolares sino también en los diferentes ámbitos en el que el ser humano se desenvuelve es decir que son aprendizajes que permanecen para la vida y emergen en entornos profesionales, escolares, personales, familiares.

En el ámbito educativo el planteamiento y desarrollo de estas propuestas contribuye en el conocimiento acerca de los niveles de competencia básica para el aprendizaje de la lectura en estudiantes de transición, así mismo, permite la reflexión desde el campo investigativo para el fortalecimiento en la articulación de estrategias didácticas favorables a un contexto determinado, donde ellos tengan oportunidades de avance en este conocimiento mediante la utilización de metodologías pedagógicas que aporten desde el juego y la lúdica en experiencias significativas para la adquisición de la lectura.

La indagación acerca de las posibilidades que otorga la psicomotricidad como disciplina, brindan un horizonte educativo que convoca a la investigación en este campo, para dar un paso en la transformación de prácticas pedagógicas en el aula de transición que proporcione una posición de preferencia al cuerpo de los estudiantes, con el fin de que realmente ellos se reconozcan así mismos, a los otros y su entorno como parte integral de su formación en la institución educativa.

En el alcance se determina la contribución que se obtiene en la articulación de propuestas que beneficien la vida de los estudiantes, de tal manera que se sienten las bases significativas que aporten en los procesos de comprensión lectora y psicomotricidad a lo largo de la trayectoria escolar de ellos. Es decir, que la utilización de metodologías pedagógicas permita que ellos participen y aprendan continuamente desde el juego y la lúdica.

1. Marco de referencia

El marco de referencia aborda un compendio teórico a partir de literatura existente que describen el estado actual y anterior de categorías conceptuales en relación con el problema de estudio (Hernández & Mendoza, 2018). En este sentido, a continuación, se desarrollan elementos que acogen aspectos legales, normativos, conceptuales y teóricos que fundamentan de manera sólida el presente ejercicio investigativo, así mismo brindan un panorama orientador frente a posturas que delimitan este estudio.

1.1. Marco Legal

En seguida, se presentan las principales normativas a nivel internacional, nacional y local que se relacionan directamente con la reglamentación del servicio educativo, así como la sensibilización frente a la oferta educativa de calidad y la oportunidad en la igualdad de derechos para los estudiantes que se encuentran en edades de iniciar su trayectoria escolar. En este sentido, se inicia con el ámbito internacional, en relación con acciones que favorecen a la infancia, para lo cual se encuentra, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [United Nations Children's Fund] (UNICEF), la Convención sobre los Derechos del Niño y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Internacional

La UNICEF "es el organismo de las Naciones Unidas encargado de proteger los derechos de todos los niños, en todas partes, especialmente de los más desfavorecidos" (2020), dentro de sus acciones se encuentran el apoyo "a la salud y la nutrición de la infancia, el agua potable y el saneamiento, la educación de calidad y el desarrollo de capacidades" (UNICEF, 2020, párr 1), lo anterior lo logra a través de aportes voluntarios de personas y de entidades gubernamentales y privadas. En el ámbito educativo se preocupa por brindar oportunidades para que los niños y los

adolescentes accedan a la escuela para aprender conocimientos y destrezas que necesitan para sobrevivir, que puedan ejercer un oficio en edad adulta, para cerrar brechas de desigualdades y exclusión.

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas, reconoce que las personas menores de 18 años requieren de una atención y protección diferencial, es decir, promueve a nivel global los derechos de los niños, para sensibilizar a la población sobre la relevancia de la infancia, por lo cual los estados han acogido esta normatividad dentro de sus políticas públicas con el fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de este grupo etario. De acuerdo con la Convención (1989) se articulan sobre la base de cuatro principios fundamentales: la no discriminación; el interés superior de los niños; el derecho a la vida, la supervivencia, el desarrollo y el respeto por la opinión de ellos.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), son “adoptados por las Naciones Unidas en 2015 como un llamamiento universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que para el 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2023), en este sentido el objetivo cuatro “Educación de Calidad”, abarca diez metas entre las cuales se encuentra garantizar a los niños que “tengan acceso a un desarrollo, atención y educación preprimaria de calidad en la primera infancia para que estén preparados para la educación primaria” (ODS, 2023, parr 1), lo cual invita a los países a establecer políticas educativas que tengan una cobertura desde la educación inicial; así mismo se expresa en otra de las metas garantizar a los estudiantes que “adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible” (párr 1), es decir, brindar una educación de calidad que facilite aprendizajes para la vida de forma integral.

Nacional en Colombia

En el ámbito nacional se reconocen leyes, decretos y normatividades que expresan argumentos y disposiciones en favor de la educación de calidad, cobertura y garantía de derechos fundamentales en el desarrollo del ser humano, se destaca la Constitución Política de Colombia, la Ley 115 de febrero 8 de 1994, el Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997, la Ley 1804 de 2016, las Bases Curriculares y Pedagógicas en Educación Inicial y Preescolar y los Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición (DBA).

La Constitución Política de Colombia (1991), rige los derechos y deberes que como ciudadanos se adquieren, así como la organización política del Estado. En relación con los derechos sociales, económicos y culturales determinados en el Capítulo 2, el Artículo 44 expresa que entre los derechos fundamentales de los niños se encuentran la "vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación, la cultura, la recreación y la libre expresión" (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 11), en este sentido se destaca la protección integral desde los ambientes familiares, escolares y sociales. Lo anterior resalta el interés por parte del Estado en garantizar que los niños crezcan en un entorno seguro con los derechos que como ciudadanos colombianos pueden disfrutar en el marco de un desarrollo integral.

La Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, reglamenta y organiza la prestación del servicio educativo en Colombia en sus diferentes niveles. En el Artículo 15 define elementos esenciales de la educación preescolar, la cual "corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas"

(1994, p. 5), en donde se procura generar estrategias didácticas significativas e intencionales que fortalezcan el desarrollo integral de los estudiantes. En el Artículo 16 se exponen 9 objetivos específicos para la educación preescolar, entre los cuales se destacan “El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía” (1994, p. 5.), en donde el reconocimiento de sí mismo como un ser que hace parte de una comunidad, posibilita interacciones adecuadas con sus compañeros y profesores. Posiciona a la educación preescolar como proceso vital que fortalece habilidades y destrezas que aportan a su desarrollo no solo en el aquí y en el ahora sino en su futuro próximo.

El Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar en cuanto a organización y orientaciones curriculares. En el Capítulo I, Artículo 2, expresa que el “nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años y comprenderá tres (3) grados” (p.1), los cuales se encuentran distribuidos para los estudiantes: tres años Pre-jardín, cuatro años Jardín, y cinco años Transición, este último es el grado obligatorio. En el Capítulo II se detallan orientaciones curriculares, en el Artículo 11 se expresan los principios de la educación preescolar como “la integralidad, la participación y la lúdica” (p. 3), los cuales sugieren la planeación y ejecución de experiencias pedagógicas intencionadas que vinculan el juego como estrategias que implican el reconocimiento del ser desde su integralidad y la oportunidad de participar como sujeto de derechos.

En el Artículo 12 se hace referencia a que “los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano” (p. 3), se pretende tener en cuenta la integralidad del ser humano, los ritmos de aprendizaje de los estudiantes e intereses que se

articulen con proyectos lúdico pedagógicos en donde se evidencien procesos educativos mediante la exploración del entorno, la expresión de emociones, la interacción con los otros y con recursos pertinentes que fomenten un aprendizaje significativo.

La Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, “representa la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia, el conjunto de normas asociadas, los procesos, los valores, las estructuras y los roles institucionales y las acciones estratégicas lideradas por el Gobierno” (p. 1), en sintonía con los actores sociales que fortalecen el cumplimiento de los derechos y la protección integral de los niños desde los cero a los seis años, así como de mujeres en estado de embarazo. En el Artículo 5 define la educación inicial como un derecho impostergable de los niños menores de seis años, “se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado” (p. 2), con el fin de lograr que los niños desarrollen habilidades y destrezas en corresponsabilidad con la familia.

Las Bases Curriculares y Pedagógicas en Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017), se instalan como un documento que guía en la “organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que propende por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los proyectos educativos institucionales (PEI) de los establecimientos educativos, y de los proyectos pedagógicos” (p. 22), es decir, los profesores adelantan acciones focalizadas en “la experiencia, y hacen un énfasis en la acción de los estudiantes, y en las relaciones que construyen en la cotidianidad, como el escenario privilegiado donde los procesos educativos y pedagógicos cobran vida” (p. 22). En la construcción de ambientes de aprendizaje propicios para los procesos de desarrollo y de aprendizaje de la población estudiantil de acuerdo con sus niveles escolares.

Así mismo en este documento se propone la reflexión acerca de cuatro momentos en el ejercicio pedagógico de las maestras: indagación, proyección, vivencia de experiencias y valoración del proceso (MEN, 2017), a partir de la sistematización de situaciones que surgen desde la cotidianidad del entorno escolar desde el reconocimiento de cada uno de los estudiantes a través de la observación y de la escucha activa, la planeación de propuestas pedagógicas pertinentes, la ejecución de experiencias que vinculen la integralidad del ser humano y el valorar desde una mirada retrospectiva lo vivido en los momentos descritos anteriormente.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición (DBA) (MEN, 2017), se definen como los aprendizajes estructurados que elaboran los estudiantes en las interacciones consigo mismo, con los otros y el entorno, a través de experiencias en ambientes pedagógicos, donde los profesores faciliten juego, arte, literatura y exploración del medio. Lo anterior se fundamenta en tres propósitos, en donde los estudiantes "construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo" (p. 8), se promueve el reconocimiento de sí mismo, de las relaciones de afecto y confianza con los otros y las formas de interactuar con su entorno.

El siguiente propósito hace referencia a que los estudiantes "son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad" (p. 8), lo cual se basa en las diferentes expresiones del ser humano a través de su cuerpo, de la palabra, de representaciones gráficas, a partir de situaciones que conllevan observaciones, lecturas, juegos, música e imágenes, entre otros. Y por último se menciona que los estudiantes "disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo" (p. 9), se estimula a la indagación de hechos, la explicación de situaciones y la manipulación de objetos y recursos que permiten la construcción de aprendizajes. Es relevante, el reconocimiento de estas

apuestas las cuales requieren ajustarse al contexto y a las necesidades tanto institucionales como de los estudiantes.

Regional Bogotá

A nivel local se cuenta con el Lineamiento Pedagógico y Curricular de Educación Inicial en el Distrito (2019), el cual propone los ejes que identifican los elementos necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes: Desarrollo social y personal en la primera infancia, que expresa la relevancia de afianzar seguridad de los estudiantes en ellos mismos y en el mundo circundante. Estas propuestas se direccionan al favorecimiento de construir la autonomía, la participación y la identidad de ellos (Secretaría de Educación del Distrito, SED, 2019), los profesores propician espacios e interacciones que conllevan a aprender lo que se puede hacer y lo que no, expresar emociones y comprender normas y acuerdos en el aula de clase.

El eje de Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento construir conocimientos, el cual posibilita experiencias para de creación de saberes, descubrimiento de formas de actuación sobre el entorno y su apropiación como también la expresión oral de las comprensiones, las representaciones gráficas, los movimientos, las danzas y otros lenguajes (SED, 2019); en donde los profesores proponen experiencias de movimiento con el cuerpo a través del juego, de carácter sensorial desde lo visual, auditivo, táctil y olfativo que posibilitan la verbalización y el reconocimiento de código escrito. En este sentido el Lineamiento curricular y pedagógico, propone el concepto de las actividades rectoras las cuales se asumen como la base en la construcción de los significados que los estudiantes elaboran sobre el mundo circundante, en las interacciones sociales con los pares, los profesores y su familia (SED, 2019), dentro de las cuales se sitúa el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio como parte

fundamental en las experiencias pedagógicas que facilitan el aprendizaje a partir de proyectos pedagógicos de acuerdo a los intereses de ellos.

1.2. Marco Normativo

Otro aspecto relevante es el reconocimiento de la normatividad que rige a la institución educativa, la cual orienta el funcionamiento y operación adecuada del servicio que se presta a los integrantes de la comunidad, entre ellos, estudiantes, familias, profesores, directivos y personal administrativo, así como interacciones con otras entidades que apoyan la función educativa. En este orden de ideas, a continuación, se describen aquellos documentos que hacen parte de la regulación del colegio como son: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).

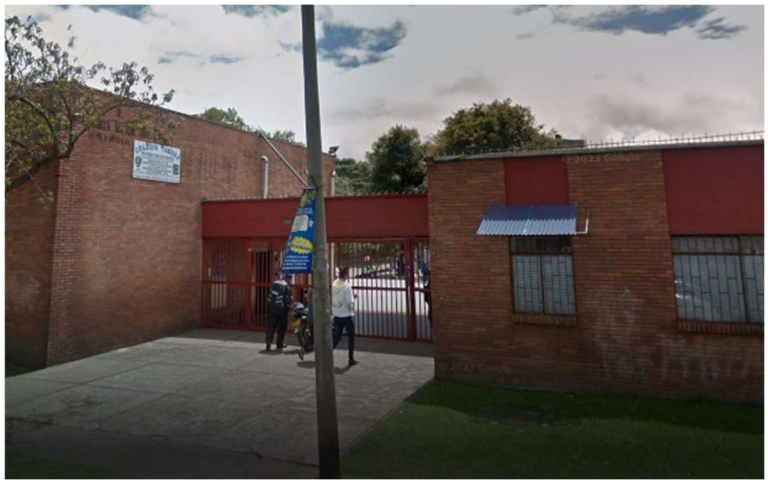
El Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el contexto escolar detalla los principios y fines institucionales, los recursos humanos (profesores y administrativos), didácticos, el modelo pedagógico, la reglamentación en cuanto a deberes y derechos para profesores y estudiantes y el sistema organizacional. De acuerdo con el decreto 1860 de 1994, en el artículo 14, las instituciones educativas deben proponer y ejecutar, un proyecto educativo institucional que enuncie los procedimientos para lograr los fines pretendidos en la ley general de educación, a partir de los elementos culturales, sociales y económicos que emergen en la comunidad educativa.

En relación con lo anterior, el Colegio Tabora IED (figura 3) propone su PEI “Gestores en tecnología, arte y comunicación”, el cual procura una formación integral de los estudiantes como lideres, emprendedores, con competencias personales, organizacionales, tecnológicas y comunicativas, así como saberes académicos que permitan el desarrollo de acciones transformadoras en su entorno con responsabilidad social, pensamiento crítico, respeto por el

otro y cuidado del medio ambiente. Lo anterior se logra, a partir del servicio educativo desde transición hasta grado once, donde se articulan prácticas pedagógicas pertinentes e innovadoras enmarcadas en el aprendizaje significativo.

Figura 3

Colegio Tabora IED. Sede B.



Nota. Fuente: Elaboración propia

En el marco de este PEI, para el nivel de transición los profesores planean experiencias pedagógicas, a partir de las dimensiones del desarrollo como son la cognitiva, corporal, comunicativa, artística y personal social para el cumplimiento de los fines institucionales propuestos en la formación integral de estudiantes con capacidades para el trabajo colaborativo, el desarrollo del carácter, habilidades socioemocionales, actitudes emprendedoras, la solución de problemas de su entorno y el pensamiento crítico. Por lo anterior este ejercicio investigativo se articula altamente con este horizonte institucional.

El Manual de Convivencia (Colegio Tabora IED, 2024), determina dentro de la institución educativa, el fomento de una cultura de respeto y relaciones armónicas que aporten al bienestar colectivo e individual de los estudiantes; en este documento convergen seis enfoques con los que se pretende el afianzamiento de interacciones armónicas: enfoque de derechos

humanos, de género, diferencial de orientación sexual, de justicia escolar restaurativa, de debido proceso y socioemocional y del carácter. También se reconoce la tipificación de situaciones que afectan la convivencia escolar y protocolos de atención frente a diferentes aspectos convivenciales.

Cada aula de clase construye los pactos de aula, de forma colaborativa entre estudiantes y profesores, a la luz de los deberes y derechos establecidos en el Manual de Convivencia, estos pactos determinan acuerdos en las interacciones de los integrantes de cada curso, con el fin de mantener un clima escolar armónico que fortalezca un ambiente propicio para las actividades académicas; así mismo, las normas de comportamiento en otros lugares diferentes al salón de clase, como es el patio, la biblioteca y los baños. Todo lo anterior se establece a partir del nivel de preescolar para el afianzamiento de hábitos que promuevan una sana convivencia e identificar dificultades para el establecimiento de estrategias que mejoren las relaciones entre estudiantes y profesores.

El Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), del Colegio Tabora IED (2023), “contiene criterios, procesos, procedimientos, estrategias de evaluación, superación de debilidades y la promoción de los estudiantes” (p. 101), en este documento se define la evaluación como un proceso valorativo donde se emiten juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades en el progreso académico, así mismo la evaluación es continua, integral, dialógica y formativa, con el fin de identificar intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes para suministrar información acerca de procesos educativos y en el establecimiento de estrategias para apoyo en situaciones de dificultades académicas y convivenciales.

En este orden de ideas, en transición la evaluación de los estudiantes es cualitativa, en el marco del proceso de formación integral, así mismo se acude a estrategias que integran a las actividades rectoras como son el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura en las experiencias pedagógicas, que aporten en la construcción de aprendizajes y procesos de socialización pertinentes al ciclo de vida en el cual se encuentran; en este seguimiento se vincula a la familia como figura relevante en el acompañamiento constante de la formación académica y convivencial de los estudiantes.

1.3. Marco Conceptual

En esta sección se abordan elementos fundamentales en el que se enmarca el presente estudio en relación con la comprensión lectora y la psicomotricidad en el campo educativo, para el planteamiento y ejecución de un programa lúdico educativo dirigido a estudiantes del nivel de transición. Para este abordaje se retoma el concepto de leer, a partir de lo expuesto por Goodman (2003), quien propone que los estudiantes “comienzan desde muy temprano a responder a lo impreso y a asignarle significado, cuando reconocen logotipos y signos como una manera de identificar lugares y productos” (p. 80), es así como descubren la esencia de una historia, narrativa o texto, donde la imaginación contribuye en la búsqueda de significado en un ilimitado mundo que genera sensaciones, aprendizajes y saberes. En este sentido, leer en la educación inicial, armoniza procesos entre la visión al relacionar palabras impresas con los sonidos de ellas y de lenguaje cuando se relaciona con el significado, lo cual implica una decodificación entre las letras y sonidos, pero también existen interacciones sociales que vinculan a los otros, (profesor, estudiante, familia) en la motivación de leer (Alcántara, et al., 2024), lo anterior permea la relación que se establece entre el texto y el lector.

Así mismo, Cassany (2019) refiere que leer es comprender el significado de la palabra dentro de un texto, a partir de escasos indicios para descifrar el resto, es así como el ser humano desde la cotidianidad está rodeado de señales, símbolos e informaciones que puede comprender en diferentes niveles. De acuerdo con lo anterior, el MEN (2014) precisa que leer en la educación inicial, “se entiende en el sentido amplio de desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos, lo cual no implica enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o alfabetizar prematuramente” (p. 24), por esta razón los profesores proponen diferentes actividades que faciliten la adquisición de la lectura, mediante estrategias que involucre el juego.

Desde un inicio se pretende que los estudiantes disfruten de la experiencia de leer, mediante la exploración de cuentos, libros y textos que estimulen su curiosidad. Es decir, se reconfiguran actividades que incluyen sentimientos, emociones y la cotidianidad para dejar de ser repetitivas y se tornan comunicativas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021). En este sentido, los estudiantes reconocen en la lectura la posibilidad de aprender acerca sobre el mundo que les rodea e incentiva las habilidades de reflexión mediante preguntas que surgen en las aproximaciones a la lectura emergente.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora se define como “un proceso complejo en el que interactúan factores cognitivos, contextuales, motivacionales y emocionales” (García et al., 2022), que dan lugar a ejercicios intencionados que logran la explicación del sentido de un texto, pero también el disfrute que conlleva al acercamiento a una lectura no solo para el aprendizaje de un tema, sino también para el entretenimiento que genera comprender situaciones propuestas en un texto y en la cotidianidad de los estudiantes.

En consecuencia, resulta relevante provocar el disfrute por la lectura en los estudiantes, en un primer momento por la escucha de un cuento o historia de forma oral, donde la mediación del profesor genera experiencias que orienten al interés por el texto, lo cual promueve la comprensión de éste (Delgado et al., 2022), a este respecto, cuando el estudiante comprende lo que escucha a través de la lectura, encuentra sentido y deseo por conocer el significado del código escrito, lo cual motiva a aproximarse a contenidos literarios por iniciativa propia.

Estos avances se dan de manera progresiva, en un comienzo los estudiantes se enfocan en detalles concretos, más adelante progresan en interpretar conceptos abstractos y luego logran realizar inferencias a partir de la información que presenta el texto (Granda-Asencio et al., 2023), desde este punto de vista, la comprensión lectora es esencial para el alcance de adecuados resultados en el proceso académico; estos desempeños se reflejan en la posibilidad de resolución de situaciones problémicas, capacidad de análisis, pensamiento crítico, argumentación de puntos de vista, entre otros.

Otro concepto relevante en este estudio es el de la psicomotricidad, la cual se define a partir de una faceta simple y otra integral, de acuerdo con Aristizábal et al. (2018) “simple, cómo el movimiento, entendido a partir del desplazamiento que un cuerpo tiene por el espacio, en el integral, como la concepción en la que el movimiento constituye su principal fuente de vitalidad y aprendizaje del infante” (p. 7), esta posibilidad de movimiento brinda autonomía, habilidades motrices y aprendizajes de lo que puede ejecutar con su cuerpo. En este sentido, y como lo expone Soto et al. (2019), la psicomotricidad interviene en el aprendizaje, donde se establece una relación entre actividades de tipo perceptivo motor como: espaciotemporal, ritmo, coordinación manual, lateralidad y otras condiciones cognitivas que facilitan a los estudiantes en la adquisición de diferentes habilidades de escritura y lectura.

Las actividades psicomotoras contribuyen en los estudiantes en el incremento de capacidades como son la concentración y la atención, lo cual favorece en el seguimiento de indicaciones y la escucha en el momento de la lectura; también brindan seguridad en la expresión corporal de situaciones o representación de personajes a partir de una historia (González, 2020). Las actividades en equipo que surgen de la lúdica proporcionan interacciones que enriquecen el vocabulario, la pronunciación y la comunicación entre pares.

1.4. Definiciones

A continuación, se desglosan definiciones de conceptos relevantes en el desarrollo de este estudio; en este orden de ideas, el juego se posiciona como una actividad que vincula acciones de entretenimiento, relacionamiento y aprendizaje, de acuerdo con lo propuesto por Sarlé (2017), "el juego como actividad cognitiva aparece asociado con el desarrollo del pensamiento abstracto, la perseverancia y la concentración, el pensamiento divergente y creativo, el desarrollo de procesos de análisis y síntesis que facilitan la organización perceptual" (p. 95), donde se determinan reglas para su desarrollo o también desde la iniciativa y autonomía de los estudiantes, a manera individual o colaborativa.

En este sentido, la lúdica se considera como todo aquello que el ser humano realiza en su tiempo libre, con la finalidad de distensionarse, relacionarse con los otros, renovación en las prácticas de la cotidianidad para alcanzar momentos de entretenimiento y diversión. Noy y Jaimes (2019), expresan que la lúdica es una posibilidad pedagógica para optimizar relaciones interpersonales, así como la relevancia en que los estudiantes aprendan a moverse para adaptarse a su entorno. Esta perspectiva aporta en la planeación de experiencias pedagógicas que donde se disfrute y se logren aprendizajes significativos.

La Ley General de Educación de Colombia, determina que la educación preescolar facilita el desarrollo integral de los estudiantes en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (Congreso de la República de Colombia, 1994). En este sentido, la relevancia de las experiencias pedagógicas, en el entorno escolar contribuyen en el cumplimiento de los propósitos para una formación integral, por lo cual el rol de los profesores incide en estas acciones educativas.

Así mismo, es vital el reconocimiento del concepto de práctica pedagógica, la cual "se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica", (MEN, 2019, p. 5), donde las interacciones de los profesores transforman escenarios de acuerdo a los procesos de desarrollo de los estudiantes para un aprendizaje en contexto con las realidades de la institución educativa, es decir y en concordancia con lo expuesto por el MEN, 2017, la práctica pedagógica facilita a los profesores el establecimiento de intencionalidades para el potenciamiento del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, de forma estructurada.

Otro concepto para tener en cuenta es el desarrollo infantil, en consonancia con el MEN, 2009, se comprende como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente. Se deja atrás la premisa de desarrollo como progresión estable de etapas, no se percibe como un proceso lineal, sino por el contrario, se caracteriza por ser irregular, con avances y retrocesos; es continuo, es decir no tiene un inicio definitivo, ni una etapa final. Por lo cual, es necesario que los profesores identifiquen las características de este proceso de desarrollo, con el fin de aportar de forma pertinente en la consolidación de momentos importantes en el ciclo vital de los estudiantes.

1.5. Marco Teórico

En este apartado se abordan conceptos teóricos que fundamentan el presente ejercicio investigativo y que son referentes de las categorías a desarrollar, la construcción del marco teórico se centra en el saber, los avances teóricos de un área del conocimiento y el detalle de información que aporta en la profundización de aspectos que dan cuenta del problema de investigación (Baena, 2017), en este sentido se relacionan de forma reflexiva y lógica los conceptos y las proposiciones existentes en estudios anteriores.

Para este abordaje se desglosan las categorías conceptuales que emergen desde los objetivos específicos propuestos en la investigación, en esta perspectiva las temáticas centrales a desarrollar son la comprensión lectora en estudiantes de transición de (5 a 6 años), la psicomotricidad en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, el programa lúdico educativo de psicomotricidad para la comprensión lectora y la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de transición (de 5 a 6 años), las cuales se desarrollan a continuación.

1.5.1. Comprensión lectora en estudiantes de transición

Con el fin de desarrollar esta categoría se hace imprescindible reconocer elementos necesarios que constituyen aspectos relacionados con la comprensión lectora, la cual, de acuerdo con Tamayo et al. (2021), es un proceso intencional, activo e interactivo que ocurre antes, durante y después de que una persona lee un escrito, así mismo elabora un significado en su interacción personal con el texto. En este orden de ideas, se abordan los conceptos enunciados a continuación que sustentan este apartado: El papel del lenguaje en la comprensión lectora, el significado de leer en la comprensión lectora, el aprendizaje de la comprensión lectora, los modelos de comprensión lectora, habilidades lingüísticas y de percepción visual para la

comprensión lectora, competencias comunicativas y su relación con la comprensión lectora y estrategias usadas en el proceso lector.

1.5.1.1. El papel del lenguaje en la comprensión lectora.

El lenguaje como condición humana de acuerdo con Vygotsky (1986) “es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión” (p. 7), es así como el autor establece que la “función inicial del lenguaje es de comunicación, de conexión social, de influencia en quienes nos rodean, tanto por parte de los adultos como del niño. Por consiguiente, el lenguaje inicial del niño es solamente social” (p. 7), es decir en este lenguaje, “mediante el cual el niño se dirige a los demás dando lugar a formas básicas de comunicación” (Monsalvo, et al., 2021, p. 5), evoluciona y se manifiesta de forma diferenciada en “lenguaje egocéntrico y comunicativo” (p. 29), a medida que se desarrolla el lenguaje, se sientan las bases para la adquisición de la lectura y la escritura.

De acuerdo con lo anterior, se puede definir el lenguaje egocéntrico “cuando el niño habla sólo sobre sí mismo, no toma en cuenta a su interlocutor, por tanto, no trata de comunicarse ni espera respuesta y a menudo ni siquiera le interesa si los otros le prestan atención o no”, (Mendoza, 2018, p. 5), este lenguaje hace parte de la actividad cognitiva de los estudiantes, habita en la mente infantil en las actividades que realiza, formula propósitos que lleva a cabo durante la ejecución de determinada tarea y que verbaliza en la búsqueda de opciones en donde la tarea se complejiza.

Cabe señalar que el lenguaje egocéntrico, que se diferencia del social, surge del lenguaje interno (Vygotsky, 1986) del niño, que se observa en un pensamiento silencioso al comienzo de la edad escolar, un lenguaje no pronunciado, es decir para uno mismo, un diálogo interior; se considera como una “función verbal completamente especializada y distinta en cuanto a su

conformación y modo de funcionamiento" (Vigosky, 1986, p. 179), del mismo modo, estudios realizados por Fossa (2020) menciona que "las formas de expresión del lenguaje interior fluctúan entre pensamiento verbal y pensamiento en imágenes" (p. 8), es decir, probablemente sea fragmentado, incoherente e incomprensible, así mismo la palabra tiene una carga de sentido altamente identificable que puede configurarse en un nuevo sentido, de acuerdo a la experiencia personal de cada uno.

En este orden de ideas, el lenguaje permite la interacción del ser humano con el entorno, por lo tanto "en el nivel inicial el objetivo primordial es la estimulación del lenguaje oral, realizando para ello diversas actividades como juego con palabras, a partir de lo cual los niños notan las múltiples posibilidades que el lenguaje diario les ofrece" (De la Hoz, 2019, p. 60). La adquisición de competencias del lenguaje y su uso cotidiano permiten en el ser humano ser competentes en las interacciones con el otro y con su entorno, de acuerdo con el contexto social y cultural determinado, en donde el lenguaje se posiciona como un elemento relevante en los niveles iniciales de educación para el proceso de aprendizaje de la lectura, por lo tanto, se considera esencial la exposición de este tema.

1.5.1.2 El significado de leer en la comprensión lectora.

El desarrollo de los procesos del lenguaje se incrementa a través de actividades habituales como escuchar, hablar, escribir, leer, las cuales involucran experiencias cognitivas, es así como Goodman (1989) plantea que "leer es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están en continua transacción, cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso" (p. 17), es decir, no es solamente la facultad de descifrar un conjunto de códigos escritos y el reconocimiento de letras, sino la posibilidad de "incrementar la capacidad de leer críticamente su

entorno” (Salazar, 2021, p. 22), en otras palabas, adquirir habilidades que pueden favorecer su desempeño en la escuela.

Por su parte, Cassany (2009) describe que el acto de leer se desarrolla mediante un proceso de darle significado a la palabra dentro de un texto, el lector se apropia del significado e interioriza la palabra como suya, “el valor de leer va más allá de lo exclusivamente académico, ya que la lectura es una herramienta primordial para el desarrollo propio y social de los sujetos a partir de la reflexión de su propio contexto” (Contreras-Morales, 2021, p. 74), lo cual invita a alejarse de posturas y prácticas en donde la lectura se asume como un proceso mecánico de corresponsabilidad con el lenguaje oral y con lecturas descontextualizadas y estructuradas que dificultan su comprensión, se desconoce el propósito del texto de la lectura, ahora bien, tampoco se da la opción de escoger la lectura del gusto de los estudiantes. Es decir, se pretende que ellos tengan la posibilidad de acercarse a los libros para el conocimiento de otras culturas que allí surgen, la promoción de la curiosidad y el enriquecimiento de su vocabulario; de este mismo modo, ellos se interesan por lo que le leen y por la interpretación, lo cual surge de manera natural.

De esta forma, leer se concreta con la disposición de la interpretación comprensiva de lo que se devela en la lectura, desde la realidad cercana a los estudiantes, relacionadas con su cultura y con el contexto de ella. Lo anterior, con el fin de la búsqueda de integración de lo leído al propio conocimiento del lector, con una actitud reflexiva y crítica de la información. Así mismo, este proceso lector impacta en el desempeño académico de los estudiantes, en donde reiterativamente se enfrentan a información que además de decodificar, debe tener un proceso de comprensión y apropiación de conocimiento.

1.5.1.3. El aprendizaje de la comprensión lectora.

La interacción entre el texto y el lector implica procesos que van desde la decodificación del código escrito o imágenes, hasta la comprensión de lo allí expuesto, es así como las situaciones comunicativas que se proponen en el contexto de los estudiantes facilitan o no este aprendizaje, “la comprensión lectora es un proceso complejo en el que interactúan factores cognitivos, contextuales, motivacionales y emocionales” (García et al., 2022); es decir, no solamente lo cognitivo juega un papel relevante en este proceso, sino también las interacciones que establecen los estudiantes con su entorno, los estímulos que recibe en diferentes momentos la vida, también el tipo de lectura, las condiciones para acceder a ella, los recursos con los cuales se cuenta y la motivación de su contexto para ser un lector no solo para la escuela, sino también desde su propia iniciativa.

Es decir, la actitud del adulto (familia-escuela) frente a la lectura aporta altamente en como los estudiantes adquieren el hábito lector. Otro aspecto para considerar es que existe la tendencia equivocada a pensar “que una vez que un estudiante «ha aprendido a leer» –entendiéndose por ello que comprende el significado de determinados textos– podrá usar sin problemas la lectura para aprender a partir de textos distintos y más complejos” (Solé, 2012, p. 52), lo cual merece especial atención por cuanto esta competencia se incrementa a través de los ciclos escolares y de acuerdo con las diferentes intencionalidades de los textos, correspondientes a las áreas del conocimiento que a lo largo de la vida académica hacen parte del contexto escolar de los estudiantes, es así como aprender a leer trasciende como una forma de comprender o de interpretar de acuerdo con la necesidad que el lector experimenta.

Otorgar a la lectura además de un valor pedagógico, busca resignificarla con un valor social que implica la participación, el reconocimiento de textos relacionados con el contexto del

estudiante como son revistas, afiches, folletos, entre otros, es así como, de acuerdo con Ferreiro y Gómez (1987) otorgar a la lectura y escritura su condición de objeto social es una tarea excepcional, que de por sí genera un cuestionamiento con las prácticas tradicionales; es decir, acoge procesos comunicativos y sociales que pueden llegar a incrementar el vocabulario, centrar la atención, formula ideas y opiniones, orienta la imaginación en la creación y resolución de situaciones que surgen a partir de la lectura.

En esta línea, emerge la comprensión lectora la cual está relacionada con los conocimientos previos que tienen los estudiantes, de este modo en su estudio Álvarez et al. (2021), expresa que, "la comprensión lectora en la etapa escolar es determinante para adquirir un mejor entendimiento del contexto" (p. 4); para llegar a ser un buen lector, es posible que se requiera de parte de los profesores una mediación intencionada que oriente a los estudiantes en la adquisición de habilidades en la comprensión lectora desde los niveles iniciales. De esta manera, se hace relevante describir los modelos de comprensión lectora, con el fin de articular desde propuestas teóricas elementos que aportan en el análisis de este ámbito conceptual.

1.5.1.4. Los modelos de comprensión lectora.

El procesamiento de la información que se lleva a cabo en la comprensión de textos, en donde intervienen diversos elementos que referencian procesos complejos. Es así como Caamaño (2019) expone tres modelos seriales de comprensión lectora: de procesamiento ascendente o Botton up, descendente o Botton Down e interactivo. El modelo de procesamiento ascendente, de Botton Up (primarios, superficiales) o de procesamiento *on-line* del discurso, de acuerdo con Solé (1987), considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que inicia con el deletreo de las palabras hasta reconocer de forma global el texto, desde elementos básicos hasta los más complejos, en donde la decodificación juega un papel relevante junto con la velocidad

que se realiza la lectura. En el modelo descendente o Botton Down (secundarios o profundos), el lector utiliza los conocimientos previos otorgando un significado al texto, puede realizar anticipaciones sobre el mismo; parte de la globalidad del texto para llegar a las letras y sonidos.

El modelo interactivo toma la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto (Solé, 1987). Mediante la integración de procesos descendentes y ascendentes se genera el esperado resultado de la comprensión. Se logra dar significado desde lo encontrado en el texto y los conocimientos previos con mediación de esquemas que el lector utiliza en esta tarea. Es así como como la lectura involucra una actividad cognitiva compleja, como lo expone Caamaño (2019), "comprender es un universo polifacético, pero que nace de pequeños, diminutos chispazos léxicos extraídos del texto y que iluminan los primeros instantes del entendimiento humano" (p. 174); lo anterior evidencia una interacción constante del lector con el texto, se despoja de una actitud pasiva con el fin de llegar a la comprensión.

Otro modelo es el propuesto por Knitsch y van Dijk (1978) y van Dijk (1983), denominado modelo proposicional de comprensión de textos, el cual explica que el lector representa el significado de un texto, a través de la elaboración de una microestructura, que consiste en un conjunto de proposiciones que siguen una jerarquía que demuestra el sentido de este, es decir "para comprender las palabras es necesario ejecutar una traducción hacia un lenguaje mental, más específicamente, una transformación de las estructuras sintácticas a proposiciones," (Moreno et. al. 2023, p. 11530). Este modelo declara la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el autor del texto; en donde el lector concibe el significado, desde la organización que le proporciona el texto y relaciona la información con sus experiencias y conocimientos previos.

Y por último se retoma el modelo de construcción-integración, de Kintsch (1988), en donde el autor propone dos procesos, de construcción y de integración, para el primero se reconoce la información del texto y los conocimientos previos del lector; en la integración se conforma una red de conceptos en el que los conceptos que tienen más conexiones se mantienen y los que tienen menos se retiran. Los modelos de procesamiento explicados anteriormente procuran reconocer las operaciones lingüísticas o de pensamiento que se requieren para comprender un texto, cuyas reflexiones ubican situaciones que se dan en el aula y cómo los profesores pueden favorecer en su conjunto la motivación hacia la lectura y la comprensión de esta por parte de los estudiantes.

1.5.1.5. Habilidades lingüísticas y de percepción visual para la comprensión lectora.

En este orden de ideas, el estudiante cuando inicia su proceso de aprendizaje lector, la decodificación y las habilidades lingüísticas emergen como un asunto relevante que inciden en la comprensión lectora; es así como para Huanca-Arohuanca et al. (2021), las habilidades lingüísticas son las competencias, destrezas o capacidades para emplear el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones académicas y sociales, así como también, en el acto de la comprensión de textos y la lectura. Estos aspectos se evidencian tanto en el lenguaje oral como en el escrito, en donde existe una interrelación significativa. En el desarrollo de las habilidades lingüísticas, está relacionado el proceso de enseñanza aprendizaje desde el aula de clase, lo cual depende de lo que los estudiantes aprenden, del desarrollo de sus habilidades y de la adquisición exitosa en su proceso de comprensión lectora (Salvatierra & Game, 2021). Los procesos de comunicación oral y escrita que llevan a cabo desde un nivel inicial se incrementan a medida que se avanza a mayor complejidad cognoscitiva.

La descripción realizada indica que las habilidades del lenguaje contribuyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este orden de ideas, se aprecian otros componentes del lenguaje que evolucionan al mismo tiempo y median en este proceso; de modo que el vocabulario aporta significativamente en el reconocimiento y la comprensión de palabras nuevas que se aprenden en el contexto escolar y familiar, lo cual incide en la capacidad de comprensión y expresión. Las habilidades lingüísticas son relevantes en cualquier nivel educativo, donde la compresión oral o escrita se convierten además de un medio de aprendizaje, en un instrumento de registro de evaluación que espera dar cuenta del conocimiento que posee un individuo, (Figuera et al., 2022). La utilización de palabras nuevas dentro de conversaciones y actividades de los estudiantes con los profesores y familiares enriquece el lenguaje oral y por lo tanto fortalece el aprendizaje de la lectura.

Las habilidades lingüísticas se clasifican en “Receptivas (de comprensión): escuchar (código oral) y leer (código escrito) y productivas (de expresión): hablar (código oral) y escribir (código escrito)” (Ramírez et al, 2020, p. 179). En este sentido, escuchar se reconoce como la habilidad para decodificar la producción oral; leer como la capacidad de comprender los signos lingüísticos; hablar como expresar asertivamente pensamientos e ideas y escribir como la expresión a través del código escrito. Es así como los estudiantes inician con el código oral a partir de su entorno familiar y luego a partir de la escolarización se procura llevar a cabo procesos en la adquisición del código escrito por medio de la lectura y la escritura.

La habilidad de percepción visual está permeada por la experiencia personal de cada estudiante, es decir, está fundamentada en sus vivencias; en este sentido, para el asunto de la lectura, en la medida que se les proporcione situaciones de experiencias lectoras es posible que desarrollen mejor estas habilidades, por tanto, la percepción visual permite procesar y ordenar la

información para llegar a la comprensión de esta; mientras que, cualquier alteración puede aumentar la presencia de dificultades de aprendizaje (Ramírez et al., 2020). En este orden de ideas, dentro de los tipos de las habilidades de esta percepción se encuentra el cierre visual, el cual se define como la "capacidad para llegar a reconocer una forma completa entre unas cuantas formas u objetos incompletos" (Ramírez et al., 2020, p. 179), es decir, se logra la identificación de una figura cuando está fragmentada, sin contar con todas sus partes. Lo anterior, en el plano de la lectura fomenta el adecuado reconocimiento de las letras, aunque tengan un patrón semejante.

Otro concepto relevante en estas habilidades es la integración auditiva la cual hace referencia a un proceso complejo, que se realiza en diferentes zonas de la corteza cerebral como la corteza auditiva, áreas del lenguaje y lóbulo frontal, por lo tanto, es la capacidad para procesar lo que se escucha, es decir, para darle sentido a aquello que se escucha y cómo se comprende; en este orden de ideas, la integración auditiva tiene una repercusión directa tanto en la escritura dictada y como en la lectura comprensiva (Área 44 Centro pedagógico, 2021). Es así como uno de los elementos que hacen parte de este concepto es el cierre auditivo, el cual "permite completar partes distorsionadas o ausentes de la señal acústica y poder reconocer el mensaje en su totalidad" (Miotti et al., 2018, p. 205); es decir, los estudiantes deben complementar lo que falta en una palabra a partir de la escucha de algunas silababas que la componen, lo cual se convierte en un reto para darle sentido a los sonidos, así mismo, para concluir frases a partir de un estímulo visual que orienta a completarlas con la palabra faltante, de forma adecuada.

En este sentido y de acuerdo con lo anterior, otra habilidad relevante en este proceso es la integración gramatical, la cual se define como la aptitud para anticipar acontecimientos lingüísticos a partir de la experiencia previa y el uso de la gramática de forma automática, es

decir, la habilidad para completar frases con apoyo de un dibujo (Garcés, 2023); en este caso se acude al cierre gramatical, que permite el conocimiento del grado de dominio de las formas gramaticales, así como la aptitud de los estudiantes para la construcción de frases y oraciones con sentido. Otro aspecto para tener en cuenta es la concreción-abstracción lexical, la cual hace referencia a dos rasgos diferentes, la concreción se asocia desde lo perceptible por los sentidos; por el contrario, lo que no se vincula de forma directa con la realidad percibida se considera abstracto, en este sentido tanto la abstracción como la concreción se consideran al momento de inquirir sobre las habilidades léxicas (Bargetto & Riffo, 2019). En este orden de ideas, para realizar esta validación, se nombran una serie de vocabulario y ellos deben decir con sus propias palabras qué significado tiene, lo cual es un facilitador para el reconocimiento léxico.

1.5.1.6. Competencias comunicativas y su relación con la comprensión lectora.

En la cotidianidad del ser humano se llevan a cabo ejercicios comunicativos que surgen a partir de la necesidad de desempeñar un rol determinado en un entorno social, lo cual se aprende desde la infancia con la familia, luego en la escuela y a medida que el ser humano crece se vuelve aún más complejo el asunto comunicativo de acuerdo con una disciplina o profesión que se ejerce. Aliaga (2020), expresa que las competencias gramatical, sociolingüística y discursiva, son requeridas en una adecuada competencia comunicativa, es decir, se comprende como una acción de qué decir, en qué momento, cómo hacerlo y cuando estar en silencio.

En relación con lo anterior Hymes y Bernal (1996) definen la competencia comunicativa como el “término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla” (p. 13). Lo cual está influenciado por las condiciones sociales, las exigencias y motivaciones, que dinamizan la experiencia humana desde lo individual y lo colectivo, a partir de reglas lingüísticas y sociales en

el acto comunicativo. Los lectores deben comprender la lógica del texto y reconocer la estructura que lo compone, lo cual es posible lograr a través de la exploración y acercamiento a diversos tipos de texto. En relación con lo anterior, se describen los niveles de competencia argumentativa, interpretativa y propositiva.

La competencia interpretativa se concibe como un proceso cognitivo que conlleva a acciones que los estudiantes efectúan con la intención de comprender los diferentes significados, dentro de un contexto, para establecer relaciones de sentido del texto; es decir "busca encontrar las ideas principales de textos como situaciones problema, proposiciones, gráficas, mapas y esquemas para reconstruir un pensamiento interpretativo del entorno cotidiano" (Montañez & Rubio, 2018, p. 53). Se identifican ideas importantes de una información que puede estar representada en texto o de forma audiovisual, así como gráficos, esquemas o mapas, lo cual transciende del aspecto académico a la cotidianidad del ser quien ejerce un papel activo en el proceso de lectura, en donde la motivación puede incidir de manera favorable.

Con el fin de ejercitar la interpretación se requiere realizar la lectura completa de la información, utilizar el tiempo adecuado de acuerdo con el ritmo de lectura, tener claridad sobre el contexto de la misma frente al tema o disciplina, expresar con las propias palabras el contenido, en caso de encontrar palabras cuyo significado no es familiar, es aconsejable indagar su concepto. En el aula de clase con estudiantes de los primeros niveles escolares, se pueden realizar preguntas relacionadas con la información del tema abordado, buscar palabras desconocidas, dar ejemplos acerca de situaciones presentadas en la información.

La competencia argumentativa, de acuerdo con lo establecido por el ICFES (2010), implica la capacidad de darse cuenta de una afirmación, exponer razones, defender posiciones y sustentar una tesis, lo cual se puede presentar de forma escrita u oral; es una acción

contextualizada que demanda explicaciones y argumentos de las ideas contenidas en una información en particular, con el fin de llegar a conclusiones que sustenten una postura o punto de vista, a partir de acuerdos o desacuerdos, de manera colectiva o individual.

De esa manera, consolidar procesos de argumentación conlleva a participar en diálogos desde diferentes perspectivas para llegar a puntos comunes, formular posiciones, aportar razones, lo cual se puede dar en el plano oral o escrito, es decir, “las habilidades para la argumentación, no sólo avanzan con la edad, se desarrollan más bien gracias a la posibilidad de exponerse de forma sistemática a experiencias participativas que involucren el debate o instancias que demandan de estas habilidades” (Torres et al., 2018, p. 36). Lo anterior, con prácticas en la escuela en donde este proceso se fortalezca a través de diferentes actividades.

La competencia propositiva se refiere a la facultad de creación y transformación en un entorno, se fundamenta en el planteamiento y resolución de problemas, proposición de hipótesis y expresa las lógicas que se encuentran en las ideas planteadas en el texto (De Florio, 2109); en relación a lo anterior, se puede lograr la construcción de estrategias factibles y diferentes en la resolución de situaciones problémicas con los elementos que cuenta, es decir, acude a la recursividad, en un contexto dado; establece conexiones y relaciones para descubrir soluciones teniendo en cuenta diferentes alternativas a partir del análisis y profundización de la información propuesta. La práctica de esta competencia conlleva a utilizar las dos anteriormente descritas. En este caso los estudiantes logran el planteamiento de hipótesis para dar a conocer determinados hechos, elaboración de posibles soluciones, anticipación a las consecuencias y construcción de productos, ya sean de forma oral o escrita, en diferentes áreas del conocimiento, sin embargo, no solamente desde el aula escolar sino también desde la cotidianidad de ellos.

Las disertaciones entorno al concepto de comprensión lectora dan cuenta de diferentes posturas, entre las cuales se encuentra la que el MEN (1998) determina en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, en donde comprender un texto “significa dar cuenta de este, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan” (p. 47), de acuerdo con la existencia de un lector, un texto y un contexto. En este orden de ideas, este proceso puede conllevar retos que se establecen de acuerdo con el nivel que se alcanza en la comprensión lectora, el primero de ellos consiste en igualar la comprensión de lo escrito con la de lo oral en contenidos de la vida cotidiana; un segundo reto es aprender de la lectura y el tercero leer múltiples textos para alcanzar una meta de aprendizaje en determinado tema o disciplina (Sánchez & García, 2021). Es oportuno considerar que, en este proceso, se pueden establecer estrategias como una fase de motivación y reconocimiento de saberes previos; una siguiente que se da durante la lectura para activar la concentración y aquellas después de la lectura para estimular procesos de reflexión y de pensamiento.

En este sentido, es relevante caracterizar los procesos de la competencia en la lectura, en donde surgen los niveles de comprensión lectora que son visibles y se sitúan desde los niveles básicos a los más complejos. A continuación, se describen estos tres referentes relacionados con los modos de leer, en donde el primero de ellos es el nivel de comprensión literal, en el cual el lector identifica lo que el texto plantea de manera explícita, puede decirse que es una aproximación al texto teniendo en cuenta ideas centrales que propone el autor, la composición base y unidades de texto, “se reconocen y recuerdan elementos explícitos en el texto; además, se localiza información específica dentro del texto y se puede repetir la información mediante las mismas expresiones usadas en el escrito o parafrasearla empleando sinónimos”, (Ramírez & Fernández 2022, p. 492). Es decir, se logra identificar quien habla en el contexto del escrito e

ideas que se encuentran explícitamente declaradas en el texto, así como tiempos, lugares y ciertos hechos.

El próximo nivel es el de comprensión inferencial, el cual se refiere al contenido del texto que no necesariamente está explícito teniendo en cuenta las intenciones comunicativas que emergen en él. Demanda del lector la deducción de implícitos, la relación entre las ideas propuestas, inferir detalles, predecir acontecimientos, realizar conjeturas, "se establece un diálogo entre el texto y el lector, del que extrae significados implícitos, relaciona ideas del texto con ideas previas, para darle un significado global al texto" (Ramírez & Fernández, 2022, p. 492); es decir, se busca analizar la información para extraer conclusiones que no están específicamente expresadas en el texto. Así mismo, se reconoce el tipo de disciplina o área de conocimiento que aborda la lectura y también la clase de texto, si es narrativo, argumentativo o explicativo, entre otros.

Y en el siguiente nivel, se encuentra el de comprensión critico intertextual, aquí el lector se ubica desde una postura crítica frente al texto, elabora argumentos fundamentados a partir de diversos saberes en los que se tiene en cuenta un contexto histórico tanto del autor como del lector. Emite un juicio de valor frente a la aceptación o no del contenido de la lectura, "el lector activa sus saberes para valorar el mensaje que le trasmite el texto, siendo capaz de identificar la intencionalidad del texto e incorporar nuevas estructuras mentales a su pensamiento con base en sus interpretaciones" (Ramírez & Fernández, 2022, p. 493). Se identifican factores políticos, ideológicos o simbólicos presentes en la lectura. Los niveles descritos, se pueden abordar desde los primeros cursos escolares donde el entorno escolar y familiar impulsa acciones como la lectura que el profesor le realiza a los estudiantes, el gusto y motivación por parte de éste en los momentos de lectura; se promueve la iniciativa de los estudiantes en la selección de lecturas

desde su interés; es decir, se descartan actividades mecánicas y desprovistas de sentido que hacen ver la lectura como una obligación y descontextualizada de su entorno social.

Otro aspecto relevante en la comprensión lectora es el de las habilidades de prelectura, que son todas aquellas experiencias que se viven desde el nacimiento, en el contexto familiar; pueden facilitar o no el aprendizaje del lenguaje y más tarde los procesos de lectura y escritura, cuando inicia su etapa escolar. En este sentido, se identifican estas habilidades como las destrezas que se refuerzan en la iniciación a la lectura, cuyo desarrollo se da de forma paulatina, desde situaciones de su entorno, las cuales permitan estimular de forma natural este proceso (Cruz et al., 2020), es decir, es necesario un conjunto de habilidades que se realizan "a medida que avanza el desarrollo del lenguaje en el niño, en particular, el desarrollo de subdominios de la conciencia fonológica como la rima, el silabeo, la conciencia fonémica y la noción de palabra" (Arango et al., 2018, p. 143), aquí el conocimiento del profesor y sus prácticas en el aula favorecen este proceso que se convierte en un desafío con el uso de diferentes recursos desde lo cotidiano.

Entre las habilidades que se sitúan en este ámbito cabe destacar las siguientes: comprensión auditiva, conciencia fonológica, velocidad de nombramiento de letras, velocidad de nominación de categorías verbales y conocimiento del nombre de las letras. Estas habilidades también denominadas predictores los cuales son necesarios en el aprendizaje lector y fortalecen las competencias para la lectura formal. Es importante destacar que en el caso del aprendizaje de la lectura es una condición fundamental que los estudiantes dispongan de habilidades previas para que el aprendizaje lector se realice con éxito (Calderón, 2019). Lo anterior cobra relevancia con el fin de realizar intervenciones en el aula que apoyen el proceso lector y se puedan identificar posibles dificultades a tiempo. A continuación, se detallan estas habilidades.

La comprensión auditiva es esencial para que los estudiantes aprendan a pronunciar las palabras de forma adecuada, es así como la estimulación para escuchar y comprender el lenguaje hablado que se le proporcione en el entorno, fomenta la comprensión tanto para la audición como para el habla. Es decir, es un proceso activo que se lleva a cabo durante la interacción y comunicación, en el cual interviene una serie de estructuras mentales que permiten escuchar sonidos, percibir señales sonoras o emocionales, interpretar ideas y construir significados para transformar el proceso cognitivo (Cruz et al., 2020), con la finalidad de dar sentido a lo que se lee o se escucha. Es necesario que la producción auditiva tenga una apropiada intencionalidad y calidad, lo cual puede influir en su aprendizaje del lenguaje, así mismo como en la comprensión de lo escuchan.

La conciencia fonológica, de acuerdo con Arango et al. (2018) se refiere a la capacidad de los estudiantes de manipular la estructura de los sonidos del lenguaje oral, lo cual les permite ser conscientes de los sonidos de las letras que componen las palabras, segmentarlos, aislarlos o eliminarlos e identificar las similitudes sonoras entre dos palabras; en este orden de ideas, si ellos desarrollan escasas habilidades de conciencia fonológica al finaliza el jardín de infancia, les es difícil dominar el principio alfabético y asociar los sonidos con las letras que los representan (Porta et al., 2020); otro aspecto relevante es la corresponsabilidad entre el lenguaje escrito y el lenguaje auditivo, así mismo, de acuerdo con estudios realizados, la conciencia fonológica ha sido reconocida como un predictor clave del rendimiento en lectura en varios idiomas (Porta et al., 2021); es decir, se reconocen los elementos sonoros de las palabras, lo cual está directamente relacionado con los procesos de lectura.

En la conciencia fonológica según Gutiérrez y Diez (2018) se determinan tres niveles de adquisición de acuerdo con la complejidad de esta: la conciencia silábica, la conciencia

intrasilábica y la conciencia fonémica. La conciencia silábica hace referencia a la habilidad de identificación, segmentación o manipulación consciente de las sílabas que componen una palabra. La conciencia intrasilábica se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de *onset* y rima, en donde "el onset es una parte que conforma la sílaba, que está formada por la consonante inicial y la rima comienza en la vocal y se extiende hasta el final de la sílaba" (Calderón, 2019, p. 27). Y la conciencia fonémica la cual se asocia con la habilidad para segmentar y manipular las unidades mínimas no significativas que son los fonemas. A partir de lo anterior, se deduce que la competencia de la conciencia fonológica se vincula con el aprendizaje de la lectura y la escritura, cuando se adquiere la habilidad de manipular elementos del lenguaje hablado.

La velocidad de denominación radica en nombrar de forma rápida una colección de imágenes que pueden ser colores, objetos, números o letras, conocidos, que demanda de la correspondencia y armonía de diversos procesos que hacen parte del acto lector; se demuestra una alta influencia en la adquisición de la lectura, por cuanto determina la rapidez con la que se recupera cierta información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo (Gutiérrez, 2018), es así como se relaciona de forma esencial con la fluidez y precisión lectora, lo que puede favorecer la relación entre grafía y sonido.

El conocimiento del nombre de las letras tiene gran relevancia en el proceso lector, en donde "el conocimiento alfabético facilita el desarrollo de habilidades fonológicas al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de sus sonidos" (Gutiérrez, 2018, p.47), lo cual puede lograrse a través de situaciones del entorno que sean de interés para los estudiantes, como diferenciación de dibujos de letras, reconocimiento de

su propio nombre, el de sus compañeros, el de personajes u otros que sean de su agrado, y en donde se identifican los sonidos que corresponden a cada letra y por el nombre de las letras.

La conciencia grafo-fonemática es un elemento que permite la lectura, lo cual exige un conocimiento de la estructura fonológica interna de las palabras de la lengua. Este aprendizaje, puede ser adquirido de forma implícita según el nivel de estimulación a lo escrito; en condiciones normales debe enseñarse de manera explícita en referencia a dos elementos: conocimiento del alfabeto y recodificación fonológica (Muñoz-Valenzuela & Schesltraete, 2008). De acuerdo con lo anterior para los estudiantes que empiezan el proceso lector es indispensable que comprendan que las palabras están formadas por letras, en donde éstas implican un sonido. En esta misma línea, es relevante una adecuada pronunciación de las palabras. Esta conciencia se evidencia en la habilidad para la identificación y diferenciación de los sonidos comunes en las palabras, los cuales se pueden ubicar al inicio o a final de las palabras, así como en la asociación fonema y grafema (Acosta, 2022). Para el logro de lo anteriormente descrito se pueden realizar actividades en donde los estudiantes tengan que señalar las palabras que son iguales, ordenar las letras o sílabas de una palabra, escribir la letra o la sílaba que le falta a una palabra, entre otros.

La memoria fonológica interviene en las operaciones mentales que integra información de naturaleza fonológica en donde los estudiantes logran generar subprocesos de forma coherente y pronta, es decir, que su aplicación se orienta en la adquisición de las habilidades de lectura y comprensión lectora, donde prevalece el aprendizaje de nuevas palabras (Olaya et al., 2018). En este caso, los estudiantes logran identificar palabras a partir de la escucha de una de las sílabas que la componen, con ayuda de un estímulo visual, es decir, relaciona la palabra con la imagen correspondiente. La articulación fonética hace referencia a la pronunciación que se realiza de las

vocales o consonantes al ejecutar movimientos con los labios, el paladar y la lengua, a través de los cuales los estudiantes generan el habla, en donde a través de la práctica se avanza en una apropiada dicción (García & Matías, 2023). Por lo tanto, es esencial que desde los primeros años se fomenten habilidades comunicativas, lo cual permite la vocalización, dicción y articulación tanto en conversaciones como en el inicio del proceso lector.

La correcta articulación de los fonemas que conforman una lengua implica niveles de maduración cerebral y de órganos que intervienen en el proceso fonoarticulatorio. En los inicios de la adquisición del lenguaje, estas condiciones no se hallan completamente desarrolladas, lo que conlleva a los estudiantes a no articular o a cambiar algunos fonemas (Navarro, 2019). Estas situaciones conducen a la ejercitación, en donde se recurren a ejercicios a través de la imitación, repetición y juegos orales con canciones, rimas, entre otros. En relación con lo anterior, estudios demuestran que en estas habilidades de prelectura “lo más aconsejable sería iniciar el desarrollo desde las primeras edades” (Gutiérrez, 2020, p. 77), este conocimiento en el ámbito escolar por parte de profesores aporta en el reconocimiento de posibles dificultades que requieran de una intervención oportuna, para la prevención a futuras limitaciones lectoras que influyan en el desempeño académico de los estudiantes; así mismo, estas habilidades fortalecen los procesos de comprensión lectora, incremento de vocabulario y manejo de estructuras gramaticales.

1.5.1.7. Estrategias usadas en el proceso lector.

La utilización de las historietas en el fortalecimiento de la comprensión lectora se convierte en una estrategia para estimular el interés de los estudiantes a la lectura, fomentar hábitos que promuevan leer de forma fácil, pues gran parte de su contenido son imágenes (Salazar et al., 2021). Este recurso gráfico señala información que se resume de manera visual, en una secuencia de imágenes, en donde los estudiantes deben interpretar las acciones allí

plasmadas y completar la historia de forma coherente, de acuerdo con el contexto en el cual se encuentra. En el contexto escolar el uso de la literatura puede favorecer el desarrollo de la competencia interpretativa mediante la lectura de cuentos, en donde la narrativa acorde al momento de vida de los estudiantes, la comprensión a partir de respuestas a preguntas que orientan el sentido de la historia y la construcción simbólica de las situaciones propuestas en la lectura (Arenas et al., 2019), apuntan en la estimulación y exploración de los procesos de lectura que involucra la comprensión de acciones entre personajes, la pronunciación de palabras, el reconocimiento de nuevo vocabulario y las relaciones interpersonales que surgen durante la experiencia lectora.

Es así como la lectura de imágenes se convierte en una estrategia que coopera con la narración a partir de elementos relevantes como la identificación, descripción e interpretación de la información, lo cual anima la capacidad lectora en la creación y vivencia de situaciones que los estudiantes integran por medio del lenguaje. Por ende, las imágenes establecen un apoyo en procesos de construcción del conocimiento, puesto que al leer una imagen se observa con detalle para comprender qué elementos la conforman y cómo se disponen en la comunicación de ideas y narración de historias (Cajamarca, 2021). Lo anterior permite a los estudiantes cierta libertad en darle sentido a la imagen desde sus propias experiencias y sentires, lo cual contempla posibilidades en la construcción de relatos orales que visibilizan habilidades en la comprensión lectora.

La revisión teórica de los conceptos planteados en torno a la comprensión lectora en la infancia convoca la generación y replanteamiento de estrategias pedagógicas que fomenten un acercamiento a la lectura que favorezcan la motivación y el interés por leer, que los estudiantes encuentren en la lectura una forma de recrearse, de aprendizaje, de imaginación y de expresión.

Todo lo anterior, con el acompañamiento intencionado de los profesores en las trayectorias académicas que a través de las diversas interacciones se promuevan y fomenten la iniciación de la lectura como un momento que se dinamice dentro de la cotidianidad de los estudiantes y no solamente para cumplir con un programa académico. En este sentido, se hace imprescindible la selección de posibilidades que contribuyan en el progreso de las habilidades de comprensión lectora, para lo cual, a continuación, se plantea la categoría correspondiente al campo de la psicomotricidad, que, sin duda, es vital en el proceso de desarrollo integral en la infancia donde a partir de dominio corporal, tanto grueso como fino, los estudiantes pueden afianzar procesos no solo motores, sino cognitivos, sociales y afectivos.

1.5.2. La psicomotricidad en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de transición (de 5 a 6 años)

Con el fin de desglosar esta categoría se hace indispensable reconocer elementos necesarios relacionados con el desarrollo motor y las "habilidades cognitivas, sociales y afectivas para comprender el mundo que les rodea, crecer y ser más autónomos" (Pérez et al., 2022, p. 1142), para lo cual, el movimiento corporal y la percepción se articulan con el espacio y el tiempo, en donde se propicia un reconocimiento de sí mismo, de los otros, en relación con lo que le rodea. Es así, como la actividad motriz que se desarrolla en el entorno escolar facilita la adquisición progresiva de la autonomía y de una serie de actitudes en relación con el propio cuerpo (Mérida et al., 2018), a partir de la exploración de movimientos y posturas que contribuyen en la identificación de las posibilidades que tiene el cuerpo en diferentes situaciones propuestas en el aula de clase.

1.5.2.1. Psicomotricidad.

En este orden de ideas, la psicomotricidad se define como la ciencia que "concibe al ser humano como un ser integral, desde su corporeidad y que analiza la relación existente entre el

desarrollo cognitivo, el movimiento, las emociones y la interacción con el medio en el que se relaciona y se expresa" (Andreu-Cabrera & Romero-Naranjo, 2021, p. 928). Las experiencias que el ser humano vivencia desde su nacimiento lo involucran con el mundo que lo rodea y a través de las diferentes acciones que realiza mediante su cuerpo, resuelve situaciones y se comunica para establecer relaciones con su entorno de forma visible a través de actitudes y de su expresión corporal lo cual se manifiesta en algunas situaciones con seguridad, serenidad y paciencia y en otras con inseguridad, ansiedad o agresividad, lo cual influye en los procesos de adaptación al medio y de socialización.

Desde esta perspectiva, en el ámbito educativo, la psicomotricidad se sustenta en la "concepción integral del niño, desde la interacción entre el conocimiento del objeto, la percepción de las emociones y las funciones motrices las cuales permiten el mejor desarrollo de los niños" (Mendieta et al., 2017, p. 32), es decir, a partir de su propio cuerpo se estimulan movimientos espontáneos o autónomos y orientados por un adulto, expresiones corporales, verbales y no verbales y las interacciones con el entorno social. En este sentido, el movimiento influye en el desarrollo integral de los estudiantes, en el alcance de la estructuración de la personalidad, el desarrollo del proceso comunicativo, la expresión y el empleo de los objetos, así como el comienzo de las relaciones con otras personas del entorno (Apan et al., 2020). Lo anterior, impacta en la construcción de la autonomía, la iniciativa y procesos de pensamiento que van desde lo simple a lo complejo; estos elementos fundamentales en las etapas escolares iniciales favorecen la configuración de habilidades perceptivas, motrices, lingüísticas y socioafectivas.

1.5.2.2. Importancia y Beneficios de la Psicomotricidad.

De acuerdo con Soto et al. (2019), la psicomotricidad interviene en el aprendizaje, puesto que se establece una relación entre actividades de tipo perceptivo motor como: espaciotemporal, ritmo, coordinación manual, lateralidad y otras condiciones cognitivas que preparan al estudiante para la adquisición de diferentes procesos como la escritura y la lectura. El aprendizaje se lleva a cabo a través de los sentidos, en donde juega un papel importante la percepción la cual es necesario estimular mediante la ejecución de actividades prácticas con objetos y con su propio cuerpo que conlleven diversas experiencias y sensaciones visuales, musculares, táctiles y cinestésicas.

En este aspecto, el desarrollo físico influye directamente en otros desarrollos de los estudiantes, como el cognitivo, básicamente mediante propuestas que involucra la capacidad simbólica y corporal, de forma que ellos perfeccionan su capacidad de representación mental y de organización conceptual (Mérida-Serrano et al., 2018). Lo anterior, vincula actividades lúdicas y el juego como estrategias que conllevan a crear escenarios en donde los estudiantes son protagonistas y participes de experiencias que invitan a expresarse, comunicarse y resolución de situaciones a través de la exploración y creatividad. En este orden de ideas, la psicomotricidad se encuentra altamente enlazada con el nivel motor, lo cual hace referencia al dominio del movimiento y la conciencia corporal; con el cognitivo, relacionado con los procesos de atención, concentración, retención, memoria y creatividad y con el nivel social, que alude al ámbito exploratorio, la interacción con el medio y la afectividad (Cadena, 2022); cabe considerar que se permite el desarrollo global de los estudiantes desde una perspectiva integral que proporciona bases para el aprendizaje y la apropiación de conocimiento en un entorno escolar.

Durante los primeros años de vida es de suma importancia que los estudiantes se muevan, a partir del juego, que interactúen con otros, que empleen diversos objetos y que exploren el entorno. “La relación entre el dominio del lenguaje y el dominio motor es crucial para desarrollar modelos de cognición motriz, para que a partir de estos conocimientos se puedan proponer estrategias e intervenciones” (Baquero & Segovia, 2018, p. 128), es decir, que los estímulos de las funciones perceptivo-motoras, pueden favorecer en la maduración para el proceso de lectura, en la adquisición de bases que aportan en las posibilidades de éxito en su trayectoria académica.

Dentro de los beneficios de la psicomotricidad en el ámbito escolar, desde los niveles iniciales, se destacan, el aporte en la adquisición del esquema corporal, la percepción y conciencia de su propio cuerpo, fortalece procesos de atención, concentración y memoria, la integración con sus compañeros en actividades grupales e identificación de sus propias posibilidades (Laica, 2022), entre otras. Lo anterior, debe reconocerse en las prácticas que los profesores llevan a cabo en las aulas de clase, así como con los recursos metodológicos y didácticos pertinentes, la utilización de espacios y tiempos apropiados, por cuanto se determinan notables contribuciones en el desarrollo integral de los estudiantes. Con el fin de profundizar en este estudio, a continuación, se describen elementos que hacen parte del área de la psicomotricidad, los cuales se involucran en actividades cotidianas, en el juego individual y colaborativo, rutinas y experiencias pedagógicas que los estudiantes realizan de acuerdo con las orientaciones de los profesores y que conllevan procesos relevantes en este ámbito.

1.5.2.3. Áreas de la Psicomotricidad.

Para dar alcance a este análisis, se considera que “La psicomotricidad es una metodología que según sus objetivos, puede ser educativa, reeducativa o terapéutica, y que está basada en técnicas y actividades lúdicas” (Andreau-Cabrera & Romero-Naranjo, 2021, p. 930), en este

orden de ideas, se considera relevante describir los elementos neuromotores de base que la componen en el entorno educativo y en especial para la educación infantil, así como los recursos pedagógicos en la práctica con el fin de lograr una maduración global en los estudiantes. Los elementos neuromotores de base establecen un momento previo y uno posterior en la vida del ser humano, los cuales son imprescindibles para llevar a cabo procesos de desarrollo evolutivo, maduración y crecimiento, también para realizar movimientos, lo que favorece en los procesos globales, con el propósito de que cada uno de los estudiantes logre adaptarse en el medio de acuerdo en el que se encuentra (Tuquerres & Vaca, 2021). Esta exploración del entorno se considera vital desde la primera infancia, desde el ámbito familiar para luego dar continuidad en la escuela, de esta manera se evidencia que los estímulos desde una edad temprana influyen posteriormente. Dentro de esta categoría se encuentran la tonicidad y el autocontrol, que se describen a continuación.

De acuerdo con Verástegui (2020), la tonicidad es el nivel de tensión y relajación que tienen los músculos, para efectuar algún acto motor; el tono muscular preciso para ejecutar cualquier movimiento regulado por el sistema nervioso. El autocontrol (Simbaña et al., 2021), es la capacidad de los estudiantes de regular la energía para realizar cualquier actividad, está vinculado al desarrollo del control postural. La ejecución de diferentes acciones por parte de los estudiantes, a partir del juego, tanto individual como en grupo, involucra movimientos y reposo lo cual favorece la ubicación de diferentes posiciones.

La motricidad gruesa hace referencia “al control de los movimientos musculares generales del cuerpo o también llamados en masa; éstas llevan al niño desde la dependencia absoluta a desplazarse solos” (Espinosa et al., 2018, p. 211). Estos movimientos permiten a los estudiantes realizar desplazamientos de un lugar a otro y ejecutar cambios de postura como

gateo, carrera y salto. El desarrollo y maduración de la motricidad gruesa, es un atributo esencial para el sano y el pleno crecimiento de los estudiantes, que además influye en sus interacciones con los otros en un entorno social (Portilla, 2020), de esta manera el juego libre y las actividades orientadas desde la escuela fortalecen estas habilidades de coordinación corporal.

En este orden de ideas, el reconocimiento del esquema corporal por parte de los estudiantes y el desarrollo de la motricidad gruesa, es decir, la utilización de los músculos grandes del cuerpo, resultan relevantes en la práctica de la lectura, escritura y cálculo (Portilla, 2020). En este sentido, los movimientos globales que se ejecutan con el cuerpo demandan de la coordinación y desarrollo adecuado tanto de los músculos y huesos, con el fin de adquirir habilidades como la identificación de la lateralidad, sostener el equilibrio y en general la sincronización de desplazamientos y acciones corporales. Dentro de la motricidad gruesa se encuentran los procesos de dominio corporal dinámico y el dominio corporal estático, los cuales se describen a continuación.

El dominio corporal dinámico alude a la facultad de controlar diferentes partes del cuerpo de los estudiantes, como son las extremidades superiores e inferiores y el torso en la ejecución de movimientos, según la voluntad del ser humano (Rosales, 2019), en este sentido se promueve la autonomía, la seguridad y la confianza en sí mismo, en donde se es consciente del dominio que tiene de su propio cuerpo al realizar distintas acciones, que implican el movimiento de un segmento o de la totalidad corporal. En este orden de ideas, se consideran las siguientes áreas como parte de este dominio, la coordinación general, el equilibrio dinámico y la coordinación viso motriz.

La coordinación general hace referencia a todos aquellos movimientos generales que los estudiantes ejecutan con todas las partes del cuerpo, en donde se debe lograr paulatinamente

armonía en estos, de acuerdo con las edades en las que se encuentra el ser humano (Tuquerres & Vaca, 2021). Cabe destacar que el juego libre o dirigido, no solo con el cuerpo sino con otros elementos como aros, lazos, palos, pelotas, entre otros, pueden favorecer el desarrollo de habilidades que fortalecen la adquisición de la coordinación general en actividades cotidianas tanto en el aula de clase como en el entorno familiar, así como aspectos ambientales a modo de espacios e interacciones con los otros. Dentro de las actividades que implican esta coordinación se encuentran: marcha, subir, correr, saltar, rastrear, pedalear, trepar y movimientos simultáneos.

El equilibrio dinámico está relacionado con el dominio corporal dinámico, se perfila como la capacidad de los estudiantes de controlar el cuerpo en una posición estable al momento de realizar desplazamientos o movimientos para evitar caerse al suelo, en actividades como montar bicicleta, caminar sobre líneas que estén dibujadas en el piso de diferentes formas o en juegos con obstáculos (Tuquerres & Vaca, 2021), se comprende de manera consciente que de acuerdo al movimiento o desplazamiento, el cuerpo debe adoptar una posición que evite perder el equilibrio, es decir prevenir una caída. La coordinación viso motriz es otro componente del dominio corporal dinámico con un alto grado de complejidad, la cual es la capacidad que poseen los estudiantes para emplear simultáneamente las manos, los pies y la vista con la intención de llevar a cabo una acción (Arana, 2018), es decir se evidencia un manejo de los movimientos corporales con precisión, en relación a un estímulo visual, por lo cual se requiere tener en cuenta el espacio, la velocidad y la percepción de objetos en movimiento o de otras personas.

Es relevante mencionar que, al realizar actividades de mayor complejidad, los estudiantes requieren de un nivel de madurez viso motriz, lo cual comprende una serie de experiencias en las que son necesarios cinco elementos de acuerdo con Comellas y Perpinyá (2000, p. 47) los cuales son “el cuerpo, el sentido de la visión, el oído, el movimiento del cuerpo o del objeto, el espacio

como escenario", para lo cual es relevante la ejecución de actividades con diferentes materiales como pelotas, aros, lazos, entre otros, en un espacio, los movimientos corporales con el recurso externo y el cumplimiento del objetivo propuesto en la acción que deben realizar los estudiantes. En la línea de la motricidad gruesa se encuentra también el dominio corporal estático.

El dominio corporal estático se refiere a la conciencia del cuerpo de los estudiantes cuando no se encuentra en movimiento; de acuerdo con Comellas y Perpinyá (2000), son "todas las actividades motrices que permiten interiorizar el esquema corporal" (p. 50), es decir, se reconoce tanto la globalidad del cuerpo como de forma segmentaria, en donde se estructura e interioriza progresivamente la imagen corporal y las posibilidades de movimiento. Como parte de este dominio se encuentran el equilibrio estático, la respiración toráxica y abdominal y la relajación segmentaria y global. El equilibrio estático "se presenta cuando el centro de gravedad del cuerpo humano se encuentra dentro del área donde se localizan los puntos de apoyo del sujeto y que le permite realizar ajustes anti gravitatorios" (Samaniego et al., 2020, p. 793), es decir, sostener el cuerpo en una postura esperada sin caerse, la cual puede ser de pie o sentada, desde situaciones habituales normales y complejas. Lo anterior, se puede iniciar con ejercicios sencillos como colocarse en cuclillas, ubicarse en diferentes superficies y luego con acciones con mayor grado de dificultad como pararse en un solo pie, sostenerse sobre la punta de los pies, sobre los talones, entre otras.

La respiración es una función mecánica vital del cuerpo, que se desarrolla en dos tiempos, la inspiración y la expiración (Arana, 2018), en la inspiración el aire ingresa a través de las fosas nasales de modo regular y rítmico, se conduce a los pulmones, luego en la expiración el aire es expulsado y sale por la boca o la nariz. En este orden de ideas, la respiración puede ser toráxica o abdominal. La respiración toráxica es la que se utiliza en la cotidianidad. Mientras que la

respiración abdominal es profunda, en la que la persona toma una gran bocanada de aire (inspiración), y tras retenerlo unos segundos, lo expulsa (expiración) de forma lenta y controlada (Ortega et al., 2023), la cual se realiza de forma consciente tanto al tomar el aire como al expulsarlo, esto contribuye en la relajación.

La relajación se trata de la disminución voluntaria de la actividad corporal, lo cual resulta relevante porque “la mente se calma y el cuerpo está preparado para aprender mejor, en un estado de mayor concentración, pues logran una mayor conciencia de sus propios pensamientos y emociones” (Moratalla, 2019, p. 128), es decir que, en las actividades cotidianas en el aula, la vinculación de la relajación resulta favorable para lograr una mejor atención y desempeño por parte de los estudiantes, la cual se puede llevar a cabo al comenzar o terminar una actividad, o para descansar en medio de una experiencia pedagógica. De acuerdo con Comellas y Perpinyá (2000), la relajación se determina como segmentaria o global, en donde la primera se refiere a la distensión del tono de una parte del cuerpo y la segunda como la de todo el cuerpo.

Otro de los componentes de la psicomotricidad es la motricidad fina, conforme a lo expuesto por Portilla (2020) hace referencia a actividades que requieren de precisión y un alto nivel de coordinación; estos movimientos son de poca amplitud, llevados a cabo por una o varias partes del cuerpo y estas corresponden a la necesidad de exactitud en su elaboración. En este orden de ideas, el control de la motricidad fina apunta a la “coordinación de las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares” (Arana, 2018, p. 240), por lo cual requiere de mayor tiempo y práctica para su adquisición, así como ejercitar con actividades en donde se incrementa el nivel de dificultad con el paso de los años; en este caso los estudiantes adquieren significativamente autonomía e iniciativa en la ejecución de actividades tanto en el ámbito

escolar como cotidiano. La motricidad fina incluye la motricidad facial, motricidad gestual y motricidad manual.

La motricidad facial, alude a la destreza que tienen los estudiantes para comunicarse con los gestos del rostro, de forma voluntaria o involuntaria (García & Lazo, 2022), en donde controlan los músculos de la cara que les permite el descubrimiento y expresión a través de estos movimientos emocionales y actitudinales. Desde el ámbito educativo puede incluirse estas actividades con el fin de fortalecer el desarrollo y flexibilidad muscular (Comellas & Perpinyá, 2000), lo anterior, también facilita la interpretación y comprensión de guiños, gestos, sonrisas, muecas, en el proceso comunicativo. En la motricidad gestual, se involucra el dominio de las manos y el conjunto de los dedos, en donde los estudiantes comprenden que una mano ayuda a la otra al ejecutar diferentes acciones (Rivera, 2021); el control de la coordinación gestual está constituido por los miembros de la mano los cuales son fundamentales en la precisión para la realización de una actividad dada. Aquí el lenguaje gestual cobra importancia en donde la comunicación no se da solamente a través de la palabra verbalizada, sino el gesto, ya sea espontáneo o como complemento comunicativo en la expresión de ideas o sentimientos.

La motricidad manual, la cual hace parte de la motricidad fina, se define como las actividades que se realizan por medio de una mano sin que sea necesaria el uso de las dos manos al mismo tiempo (Comellas & Perpinyá, 2000), es decir, se pueden involucrar objetos o materiales con los cuales se ejercitan movimientos en la manipulación para la construcción o creación de formas, para ello se requiere destrezas manuales en los estudiantes de preescolar, que se adquieren a través de una serie de ejercicios como realizar rayas, trazos, trenzas, modelados, entre otros que poco a poco les ayuda a realizarlos con mayor precisión, que los prepara para el "proceso de articulación para la escritura a mano y no tener más adelante una carencia motora específica" (Herrera et al., 2021, p. 5). Para lograrlo en los estudiantes de los niveles iniciales es

indispensable tener estas experiencias que conlleven a la agilidad, flexibilidad y precisión, las cuales favorecen su desempeño en su trayectoria escolar. Como parte de la motricidad manual se encuentran la coordinación manual, viso manual y la grafo-perceptiva.

En la coordinación manual, se evidencia la utilización de las dos manos, en donde cada una debe realizar unos movimientos que implican habilidades propias para llevar a cabo una acción de forma conveniente, esto implica que los estudiantes planifiquen para llevar a cabo acciones para adquirir destrezas en los niveles iniciales, como abrochar (botones, cremalleras), hacer lazos, atornillar/desatornillar, envolver paquetes, realizar figuras con papel o plegado (Comellas & Perpinyá, 2000). Lo anterior, denota la labor de los profesores, en donde la "preparación y actualización continua en métodos de enseñanza, creación de entornos eficaces para mejorar el aprendizaje y las habilidades de los niños en los maestros es fundamental por que conduce a un beneficio y progreso notable" (Basto et al., 2021, p. 6), a partir de actividades lúdicas que enriquecen el ambiente escolar.

En la coordinación viso manual se "relaciona la visión con la acción de las manos, es decir movimientos específicos que determinan el ajuste postural de las extremidades superiores, con destrezas manuales encaminados a la precisión" (Sánchez, 2017, p. 41), en donde se involucra un nivel de complejidad mayor al utilizar con exactitud las manos en actividades que requieren de apoyo visual, de acuerdo con el proceso de maduración en el que se encuentran los estudiantes. De las actividades más comunes que desarrollan esta coordinación se destacan las siguientes: punzado, recorte de papel con los dedos, enhebrado, recortado con tijera, modelado y pintura con las manos, dedos e instrumentos como pinceles o esponjas (Comellas & Perpinyá, 2000).

La coordinación grafo perceptiva, en donde conjuntamente con el dominio muscular y motor, influyen el análisis perceptivo y la utilización de elementos como crayolas, marcadores,

pinceles, tizas, lápices, entre otros, de los cuales se consigue una respuesta gráfica sobre una superficie con el fin de corroborar la relación entre el resultado y lo estímulos observados (Comellas & Perpinyá, 2000), este alcance permite que los estudiantes logren una independencia segmentaria de la mano y el brazo, a partir de una postura de su cuerpo en relación al espacio, también es recomendable iniciar con superficies amplias para luego ir reduciendo su tamaño. Entre las actividades se destacan las siguientes: garabatos, dibujo, coloreado, laberintos, copiado de formas y figuras, calcado, grafías, entre otras.

El esquema corporal se define como la representación mental que los estudiantes tienen de su cuerpo, es un elemento relevante porque su apropiada estructuración favorece en el desarrollo de la personalidad, la inteligencia y el conocimiento de los otros y de los objetos que lo rodean (Mamani et al., 2019), por lo tanto, se trata de lograr la comprensión del propio cuerpo y el de los otros, bien sea desde una posición estática o dinámica a partir de actividades corporales. Un insipiente reconocimiento del esquema corporal conlleva diferentes problemáticas, desde dificultades de percepción, motricidad fina y gruesa, inseguridad en las relaciones, baja autoestima, agresividad, déficit de atención y en los procesos escolares de manera específica en el aprendizaje (Mamani et al., 2019), este alcance no se puede lograr desde lo teórico puesto que es necesario el conocimiento de diversas partes del cuerpo, la comprensión del movimiento y su función, conciencia del eje corporal y sus giros, maduración espacial y lateralización.

El conocimiento de diversas partes del cuerpo se inicia en los primeros meses de vida, lo cual está condicionado por la estimulación que los estudiantes reciben de su entorno. También la comprensión de que el cuerpo además de las partes externas tiene otras que funcionan internamente (Comellas & Perpinyá, 2000), en lo anterior los estudiantes nombran las diferentes partes de su cuerpo a partir de las indicaciones del adulto o por imitación. En la comprensión del

movimiento corporal y sus funciones, el espacio por donde los estudiantes se desplazan cobra gran importancia en lo referente a las posibilidades de movimiento tanto libre como dirigido, lo cual favorece procesos de orientación y estructuración.

La conciencia del eje corporal permite a los estudiantes reconocer que el cuerpo tiene dos lados, derecho e izquierdo, en donde se identifican dos mitades idénticas, con la presencia de los miembros correspondientes a cada lado como son los brazos, las piernas, las manos, los pies, los ojos, las orejas (Mera & Gómez, 2020), aquí, la relación del cuerpo con el espacio permite la ubicación y orientación, lo cual se logra a través de actividades con o sin elementos que exige un alto nivel de complejidad cognitiva, en la identificación de esta construcción del espacio en relación con la posición corporal en un proceso de maduración espacial.

La lateralidad demuestra la integración bilateral postural del cuerpo, de acuerdo con actividades motrices y la edad predomina prácticamente la utilización de una mitad del cuerpo en relación con la otra. Lo cual tienen una base neurológica que se propicia por dominancia hemisférica, factores sociales e incluso genéticos. Es el producto de la integración sensoriomotora de los dos lados del cuerpo (Sánchez, 2017), en la mayoría de los casos se evidencia la lateralidad diestra o en otros casos la zurda, lo cual se da dentro de un proceso complejo de reconocimiento por parte de los estudiantes; se manifiesta su importancia porque la "lateralidad y otras condiciones cognitivas que preparan para la adquisición de la escritura y la lectura" (Soto et al., 2019, p. 49), es decir, la definición de la lateralización consolida una adecuada relación con los objetos que rodean a los estudiantes, en el espacio gráfico y con procesos de aprendizaje.

A partir de lo anterior y de acuerdo con el predominio lateral que presentan los estudiantes a nivel ocular, auditivo y manual se encuentran diferentes tipos de lateralidad, entre los cuales están el diestro en donde el predominio cerebral es el izquierdo, por lo tanto, el lado

derecho del cuerpo es el que se utiliza con preferencia; el zurdo en el cual el manejo del cuerpo está focalizado del lado izquierdo por consiguiente el predominio cerebral se encuentra en el lado derecho (Sánchez & Briones, 2022); lo cual influye en la coordinación de movimientos segmentarios como ojo mano, ojo pie, la habilidad para ubicarse en el espacio y procesos cognitivos. Otro tipo de lateralidad es la ambidiestra, en donde los estudiantes utilizan ambos lados del cuerpo, es posible que se dé al inicio de la definición de la lateralización. Por último, la lateralidad cruzada en el caso de que los órganos dominantes como el oído, ojo, mano y pie, no se encuentran en el mismo lado del cuerpo (Sánchez & Briones, 2022), en la consolidación de la lateralidad influyen aspectos sociales en donde se induce que el lado dominante debe ser el derecho, así como factores hereditarios.

Otro elemento relevante es la construcción del espacio en donde la orientación y estructuración espacial intervienen en estos procesos del reconocimiento del espacio en relación con su propio cuerpo y los objetos, así como a nivel gráfico en el reconocimiento de diferencias espaciales. La orientación espacial por la cual se establece la posición de un objeto o de una persona o de sí mismo, de acuerdo con las relaciones espaciales como vertical, horizontal e inclinado, así como en imágenes. Así mismo, la orientación con su propio cuerpo respecto a nociones arriba, abajo, derecha, izquierda y delante, detrás, luego con objetos y en espacios más amplios. Por esta razón, orientarse espacialmente proporciona capacidades altamente relevantes en la vida de los estudiantes que van a influir en el proceso de aprendizaje en la trayectoria escolar (Zamora et al., 2021). Lo anterior es indispensable abordarlo desde los niveles iniciales con el fin de que ellos interioricen este vocabulario y lo puedan aplicar en actividades vivenciales, manipulativas y gráficas.

La estructuración espacial faculta a los estudiantes en determinar relaciones entre los elementos seleccionados para formar un todo, esta correspondencia involucra la independencia

de las partes que integran la totalidad (Navarrete, 2018), lo anterior se elabora y construye a través de diferentes experiencias con diversos materiales como son los rompecabezas, que de acuerdo con los procesos de los estudiantes pueden variar en el número de piezas, de menor a mayor para incrementar el nivel de complejidad; otra actividad es la resolución de laberintos. Lo anterior favorece el análisis del espacio desde la manipulación hasta la interiorización con el cuerpo y elementos del entorno.

A medida que los estudiantes avanzan en el desarrollo de habilidades, se encuentra la coordinación viso espacial, la cual permite la interacción (real o imaginaria) con el espacio, en relación con la identificación y representación de tamaños, dimensiones y formas, así como la diferenciación de la posición, dirección y la comprensión en el empleo de componentes del lenguaje en la interpretación de información al leer (Roselli, 2015). Estas habilidades se estructuran en edades en donde los estudiantes inician su proceso escolar, por lo cual se hace indispensable generar actividades que aporten en este propósito.

Estos conceptos se inician desde experiencias corporales, luego con objetos y finalmente se materializan en el papel de manera gráfica. “La adquisición de las nociones espaciales, son parte clave para interactuar con el entorno, pues permiten ordenar, jerarquizar, clasificar los objetos que se encuentran en su entorno y así comprender su realidad e interactuar” (Laica, 2022, p. 24). Es relevante que estas actividades se realicen desde los primeros niveles escolares, con el fin de afianzar progresivamente habilidades que influyen en los procesos cognitivos como la lectura.

Junto con la construcción del espacio otro elemento que surge es la construcción y estructuración del tiempo, en donde la orientación temporal “es un proceso lento y paulatino, que exige que el niño sea capaz de distinguir previamente otras nociones más básicas, como mañana/tarde/noche, antes/ahora/después, ayer/hoy/mañana u otros más complejos, como los

días de la semana, los meses y los años" (Mera & Gómez, 2020, p. 394). En este orden de ideas, la noción de tiempo se lleva a cabo desde la cotidianidad de los estudiantes en donde a través de las diferentes acciones realizadas en la jornada escolar se estructuran hábitos y rutinas que tienen un antes, un después y una duración estipulada. La estructuración temporal implica que a nivel corporal los movimientos se realizan sucesivamente durante un tiempo determinado. Es así como a nivel visual y gráfico se ordenan historietas en donde se llevan a cabo situaciones que tienen una secuencia lógica en el tiempo y de acuerdo con el nivel de maduración de los estudiantes, estas secuencias pueden tener entre tres y seis acciones. En relación con este concepto surgen elementos como la velocidad y la duración que se pueden representar a través del ritmo.

El ritmo es una sucesión de movimientos durante un tiempo en el espacio, es decir, representa en sí mismo orden, equilibrio, proporción y armonía, lo cual está presente en el entorno de los estudiantes (Arias & Fernández, 2022). En el ámbito de la lectura "el ritmo es considerado como la percepción que tiene el niño de la palabra leída, que mal establecido puede llevar a dificultades en la lectura como es la lentitud y entonación incorrecta" (Soto et al., 2019, p. 51). Las actividades que se pueden realizar para lograr esta estructuración es la marcha con acompañamiento de sonidos que marcan los pasos, desplazarse rápido y luego despacio, con el cuerpo producir diferentes sonidos con las palmas, los pies, la boca con la combinación de modalidades rítmicas, así como también con sonidos vocálicos, palabras y frases.

El estudio teórico de los conceptos anteriormente abordados en relación con la psicomotricidad en la infancia apremia en la construcción y transformación de estrategias pedagógicas que posibiliten el desarrollo de las habilidades corporales y motrices a partir de una postura transversalizada, que incida convenientemente en los procesos comunicativos, cognitivos, motores, sociales y emocionales, así como hábitos de vida saludables de los estudiantes, desde los niveles iniciales. Lo anterior desde una reflexión pedagógica por parte de

los profesores que integre dentro de la cotidianidad de los estudiantes experiencias que favorezcan notablemente su desempeño académico.

En este sentido, es indispensable la disposición y aplicación de un programa lúdico educativo de psicomotricidad que contribuya en el incremento de las habilidades no solo corporales y motrices, sino que aporten en el buen desempeño de los estudiantes en su trayectoria educativa. Para este caso en procesos que influyen en la comprensión lectora, por lo cual, a continuación, se propone avanzar en la categoría pertinente en el diseño de un programa lúdico educativo de psicomotricidad, que, sin duda, puede influir esencialmente en el desarrollo integral en los estudiantes, mediante estrategias pedagógicas de parte de los profesores en los niveles escolares iniciales, en donde a partir de experiencias que aborden el dominio corporal, se pueden consolidar procesos además de motores, también cognitivos, sociales y afectivos.

1.5.3. Programa lúdico educativo de psicomotricidad para la comprensión lectora en estudiantes de transición

La formación integral en el nivel de transición vincula experiencias pedagógicas desde el juego, la lúdica y prácticas corporales que conlleven al desarrollo de habilidades que aporten a un desenvolvimiento social, emocional, cognitivo y corporal en el proceso académico y convivencial escolar de los estudiantes. En este orden de ideas, se desarrollan conceptos relevantes para tener en cuenta en este programa lúdico educativo de psicomotricidad. La lúdica alude a la necesidad del ser humano de sentir, expresarse y comunicarse a través del entretenimiento, la diversión y el esparcimiento, lo cual genera gozo, alegría, así como disgusto o desagrado, por ello la lúdica fomenta el desarrollo psico-social, de la personalidad, de valores, también de saberes en donde se evidencia placer, deleite, creatividad y aprendizajes (Oñate, 2020), en torno a la experiencia que se vivencia. La intencionalidad de ejecutar actividades lúdicas contribuye en una motivación intrínseca, es decir, que los estudiantes suscitan un apego

hacia la actividad ocasionado por las experiencias estimulantes, (Mera et al., 2022), lo cual va de la mano con las estrategias pedagógicas que proponen los profesores en la ejecución de acciones que fomenten el interés de los estudiantes en participar.

En este sentido, el juego se configura como una actividad irremplazable en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de los estudiantes, una forma de expresión y de maduración en las dimensiones del ser humano como corporal, cognitiva y social (Gil et al., 2018) que permite explorar diversos espacios, materiales, recursos e interacciones a partir de la intencionalidad que los profesores orientan en sus prácticas pedagógicas, “el ambiente del juego permite la expresión libre de los niños en todas sus dimensiones y es un dispositivo fundamental para pensar, comprender y transformar la práctica docente” (Martín & Durán, 2018, p. 91). Lo anterior, posiciona a los profesores de forma vital en la planeación y ejecución de acciones que promuevan el juego como estrategia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en los niveles iniciales de educación.

En este orden de ideas, es posible reconocer que el juego y la lúdica contribuyen en disponer de escenarios agradables de aprendizaje y de moldeamiento de conductas que transforman el ambiente en un espacio grato y fascinante para los estudiantes, es decir, que ofrece la oportunidad de comunicación, participación e interacción (Núñez et al., 2019), en este sentido los contenidos temáticos se vinculan en experiencias pedagógicas desde la lúdica dando lugar a vivencias que inciden en aprendizajes cooperativos, autónomos y para la vida de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, el campo de la psicomotricidad ofrece diversas estrategias que se vinculan con aprendizajes de áreas del conocimiento como lo es la propuesta de la alfabetización corporal en donde se representan las vocales y consonantes mediante movimientos corporales, teniendo en cuenta acciones previamente diseñadas, desde la lúdica dirigida a

estudiantes de preescolar (Bolaños-Motta et al., 2018), es decir, que la planeación y ejecución de un programa orientado desde la corporalidad puede favorecer la interiorización de aprendizajes que posteriormente facilitan su expresión y comunicación. Aquí los profesores asumen una postura desde la interdisciplinariedad, para enriquecer las prácticas pedagógicas con los niveles escolares iniciales.

En los propósitos de la educación infantil se encuentra que la percepción del cuerpo y la expresión motriz deben ser estimadas desde la globalidad e individualidad del ser humano, mediante experiencias pedagógicas que vinculen la corporalidad (Gamboa et al., 2020), lo cual en numerosos casos queda en el discurso puesto que en la realidad las prácticas pedagógicas se focalizan en utilizar el lápiz, el cuaderno y la guía como mediadores en el aprendizaje de la comprensión lectora, lo cual no visibilizan propuestas educativas que propicien la lúdica y el movimiento como ejes vertebradores en un currículo infantil. Por lo anterior, la reflexión de los profesores en este alcance es vital para proponer y ejecutar programas que vinculen la psicomotricidad y la lúdica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas corporales aluden a una propuesta educativa en la corporeidad, “una forma de lenguaje propio del ser, de la convivencia humana y del saber hacer, que no podrían traducirse, en un conjunto de actividades ejercitadas mecánicamente o en la realización de rutinas motrices que se agotan en sí mismas” (Gamboa et al., 2018, p. 226), en donde la reproducción de movimientos no tiene una intencionalidad clara. Es allí donde surge la importancia de reconocer el cuerpo desde la subjetividad humana, es decir, no solo la parte física, sino un cuerpo que siente experimenta y aprende, ‘‘la corporalidad la podemos entender como el lugar en que se escribe la historia del ser humano’’ (Gamboa et al., 2108, p. 225), lo cual se refleja en las interacciones con los otros y con su entorno, en la contribución de posibilidades de comunicación, expresión y autoconocimiento.

En este sentido, se comprende que, “incentivar el estímulo del cerebro con una pedagogía del movimiento sintetizada en tres ejes centrales: la estimulación del desarrollo artístico, la estimulación del desarrollo físico y la estimulación del desarrollo de juegos lógicos” (Ventura, 2020, p. 150) resulta altamente significativo durante los primeros años de escolaridad. De acuerdo con el autor el incremento en los procesos de comprensión de un texto no depende en gran manera del aumento en la lectura de libros, ni en las estrategias reduccionistas que se llevan a cabo para comprenderlo, sino en la estimulación cerebral, mediante el movimiento corporal de los estudiantes. Es decir, el movimiento corporal fortalece la coordinación espacial, temporal y el ritmo, los cuales están involucrados en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de acuerdo con sus procesos de maduración y necesidades en un contexto dado.

La propuesta de un programa lúdico educativo de psicomotricidad para el curso de transición debe considerar en primera instancia el reconocimiento de cada uno de los estudiantes a partir de sus fortalezas, intereses y necesidades desde observaciones intencionadas que los profesores deben realizar para obtener un análisis de cada uno de ellos. En la construcción de esta propuesta es imprescindible vincular estrategias pedagógicas que posibiliten el desarrollo de las habilidades corporales y motrices, que incida de forma satisfactoria en los procesos comunicativos, cognitivos, motores, sociales y emocionales, así como en la comprensión lectora de los estudiantes, desde los niveles iniciales. Lo anterior desde una postura por parte de los profesores que involucre experiencias altamente significativas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este orden de ideas, es indispensable además de la aproximación al conocimiento conceptual, el diseño e implementación de un programa lúdico educativo de psicomotricidad que contribuya a la comprensión lectora de los estudiantes de transición, que tenga en cuenta la evaluación en el impacto e influencia de este programa en el desempeño relacionado con los

procesos de comprensión lectora en los estudiantes, para lo cual se acude a instrumentos que puedan facilitar esta evaluación y el análisis reflexivo en torno al alcance en el desarrollo de esta propuesta.

1.5.4. Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de transición (de 5 a 6 años)

El aprendizaje de la lectura inicia formalmente en la escuela, aunque es muy posible que, desde su nacimiento, los estudiantes tengan experiencias previas en los entornos en los cuales se lleva a cabo su proceso de crecimiento y desarrollo (De Souza et al., 2018). En el ámbito escolar es relevante que los profesores reconozcan las características cognitivas, sociales y físicas, del grupo de estudiantes correspondiente al curso en el cual se encuentran, en donde es necesario que se observe e identifique desde la individualidad de cada uno de ellos, con el fin establecer planeaciones de experiencias pedagógicas acordes a su proceso de maduración y ritmo de aprendizaje (Muñoz & Quijano, 2109), lo que permite explorar posibles fortalezas o dificultades en sus habilidades.

Los instrumentos estandarizados, pruebas y baterías psicopedagógicas, se diseñan como un proceso de recolección, análisis e interpretación de información, con el fin de explicar aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje. Esta evaluación se fundamenta en realidades de los estudiantes inmersos en procesos académicos en condiciones singulares, en entornos personales, familiares y escolares particulares (Berrio et al., 2019), lo cual puede determinar características tanto grupales como individuales de una población escolar, con el fin de planear una intervención pedagógica que oriente acciones pertinentes, en relación con problemáticas identificadas en los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación psicopedagógica no apunta únicamente a obtener un diagnóstico y clasificación de los estudiantes, sino en la posibilidad de determinar el apoyo, acompañamiento y refuerzo que se requiere para fortalecer y afianzar el proceso escolar

(Martínez et al., 2021), es decir, se reconocen aquellas habilidades que los estudiantes ya utilizan adecuadamente y aquellas que requieren incrementar a partir de su desempeño grupal e individual, en el ámbito de la lectura y comprensión lectora, para lo cual se tiene en cuenta su contexto y necesidades particulares.

La prueba a tener en cuenta para esta investigación es la BADICBALE –Batería diagnóstica de la competencia básica para el aprendizaje de la lectura, de Molina (1992), dirigida a estudiantes entre los 4 y 7 años, consta de 13 test, cuya finalidad es analizar los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje lector; entre las habilidades que evalúan se encuentran, la coordinación visoespacial, el reconocimiento de diferencias espaciales, los cierres visual, (habilidad para identificar una figura cuando está desfragmentada), cierre auditivo, (cuando se hace una pausa en una canción o lectura para permitir que el estudiante la complete para terminar la frase) y cierre gramatical (completar una oración con la palabra adecuada para terminarla), la concreción-abstracción lexical, la conciencia silábica y grafo-fonemática, la memoria de fonemas y frases, la lateralización, la orientación derecha-izquierda, las estrategias usadas en el proceso lector y la articulación fonética (Prüssing, 2019), en donde se evidencian elementos perceptivos y habilidades lingüísticas y lectoras predictoras.

Este instrumento se adapta a las edades con las cuales se desarrolla este proceso investigativo, así mismo se articula a las intencionalidades que busca indagar y abordar con los estudiantes; es decir evalúa factores localizados por el autor como precursores de la lectura, así como elementos relacionados con la psicomotricidad, lo cual puede generar una caracterización en cuanto a procesos lectores en los estudiantes y de esta manera plantear y ejecutar una intervención que fortalezca estas habilidades. El análisis de instrumentos estandarizados, pruebas y baterías psicopedagógicas que facilitan la evaluación de la comprensión lectora en los estudiantes de transición, a partir de una postura que permita el reconocimiento de habilidades,

destrezas y fortalezas, así como también de dificultades y debilidades de los estudiantes en este ámbito, proporciona información relevante para la construcción de estrategias pedagógicas que aporten en el desarrollo de habilidades que impacten de forma adecuada en los procesos comunicativos, cognitivos, sociales y emocionales.

En consonancia con lo anterior, la evaluación debe tener una intencionalidad de indagación y búsqueda de información que fortalezca el ejercicio investigativo, mas no de categorizar a los estudiantes como buenos o malos dentro de un proceso académico. En este sentido, la planeación de un programa lúdico educativo de psicomotricidad para la comprensión lectora en estudiantes del nivel de transición, cobra relevancia puesto que es un criterio que se trabaja constantemente a lo largo de la trayectoria académica de ellos y que en los niveles iniciales de escolaridad puede sentar las bases para consolidar de forma exitosa este proceso y que aporta significativamente en el desempeño escolar pues se integra de forma transversal en todas las áreas del conocimiento.

1.6. Estado del arte

Los aspectos centrales de esta investigación se determinan en dos campos de estudio: la comprensión lectora y la psicomotricidad, a partir de una revisión de antecedentes en diferentes contextos, internacional, nacional y regional, durante los últimos cinco años. Es así como se plantean 48 estudios, en donde 25 corresponden a la temática relacionada con la comprensión lectora y 23 a la psicomotricidad, en la educación preescolar y primeros años de la educación básica primaria en instituciones educativas.

1.6.1. Antecedentes de estudios sobre comprensión lectora

En primer lugar, para este campo del conocimiento se desarrollan 13 estudios que abordan la comprensión lectora en el contexto internacional, 9 en Colombia y 3 en la región. Los documentos que se analizan corresponden a tesis de doctorado y maestría, así como artículos de

divulgación correspondiente a resultados de investigación y de revisión académica. En el ámbito internacional se encuentran trabajos realizados en países como España, Puerto Rico, México, Ecuador, Perú, Argentina y Chile.

Internacional

Para empezar se menciona la investigación realizada por Pascual et al. (2018) "Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura", en Málaga, España, el objetivo es la identificación de factores predictores o facilitadores del aprendizaje inicial a la lectura que predominan positivamente entre los conocimientos fonológico, alfabético y metalingüístico, las habilidades lingüísticas, los procesos cognitivos, el género, el tipo de centro escolar (público o privado) y su contexto (urbano o rural), siendo un estudio de análisis correlacional. Se aplica la prueba de iniciación a la lectura a 677 estudiantes de último curso de educación infantil, con edades de entre 59 y 76 meses, cuya media es de 69.24 meses. Se utiliza la técnica de muestreo no probabilística incidental, para seleccionar 28 aulas provenientes de 20 centros escolares. Se concluye la posibilidad de incluir tareas que refuercen elementos que potencialmente podrían presentar debilidades y mitigar posibles inconvenientes en estudiantes al plantear intervenciones tempranas. Contribuye en el conocimiento de los factores que son sobresalientes en la iniciación a la lectura, que impactan en el desarrollo de las habilidades en el proceso lector.

Dentro de esta perspectiva, se encuentra la investigación con un enfoque cuantitativo exploratorio y diseño cuasi experimental, realizada por Santiago, (2018) "El uso de los títeres por los educadores como herramienta didáctica para el aprendizaje de la lectura emergente, en el grado de kindergarten", en Guarabo, Puerto Rico, con educadores del grado de kindergarten; los instrumentos utilizados son pre/post prueba y un cuestionario. Se concluye que los profesores tienen la preparación, capacidad y habilidades para el manejo de la herramienta, poseen los conocimientos básicos sobre las teorías presentadas y están en disposición de adquirir nuevas.

Contribuye en la posibilidad de los profesores para capacitarse y ejercitarse en estrategias que favorezcan los procesos en el aprendizaje de la lectura emergente en los estudiantes, lo cual puede generar interés de los estudiantes mediante un aprendizaje significativo.

Así mismo, en el estudio con diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos con medidas pre y postest, realizado por Gutiérrez (2018), en Alicante, España “Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector”, el objetivo es el análisis de la utilización de programas que integren dinámicas de lectura compartida junto con el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica para el aprendizaje lector en las primeras edades, con 424 estudiantes entre los 5 y 6 años, se utilizan 4 instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez, Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO), Batería de inicio a la lectura (BIL), Prueba de vocabulario expresivo en Educación Infantil y Evaluación de los procesos de lectura. Para la evaluación de la lectura se han utilizado cuatro subtest de la prueba PROLEC-R. Se concluye que la formación en estas habilidades favorece de forma representativa el proceso lector en los primeros niveles de escolarización. Contribuye en el diseño de intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades en el proceso lector por medio de propuestas pedagógicas didácticas, basadas en prácticas de lectura con experiencias interactivas.

En relación con lo expuesto, el estudio cuantitativo realizado por Venegas y Roa (2019) “La motivación hacia la lectura de textos literarios”, el objetivo es la identificación de motivaciones de los estudiantes de segundo año medio de un colegio subvencionado de la comuna de El Bosque, en Chile, por la lectura de textos literarios. Los instrumentos utilizados son cuestionario con preguntas cerradas y encuesta. Se concluye que los estudiantes encuentran gozo en la lectura en algunas situaciones; la carencia de motivación para leer, los inconvenientes para la comprensión y el insuficiente vocabulario son los aspectos que dificultan la lectura de

textos literarios. Este estudio aporta en las experiencias lectoras que se ofrecen desde la educación infantil generan en los estudiantes motivación para la lectura desde el gusto por acceder a diferentes tipos de textos.

En este sentido se encuentra el estudio de tipo cualitativo, realizado por Miranda et al. (2020), “Uso de cortometrajes para favorecer la comprensión lectora: un análisis desde la cognición distribuida”, el objetivo es la descripción y reflexión sobre la construcción de la comprensión lectora del texto fílmico a partir de la literacidad y el empleo de cortometrajes. Los instrumentos utilizados son notas de campo, observación no participante y videograbación, con 46 alumnos de primer grado en una escuela pública del municipio de Villa Hidalgo, Sonora, México. Se concluye que es posible desarrollar la comprensión lectora en estudiantes, antes del inicio al aprendizaje convencional de la escritura. Contribuye en la apropiación desde el nivel conceptual y aplicativo en el empleo de estrategias que ayuden a superar los déficits y fortalecer procesos desde el inicio del aprendizaje lector.

Dentro de este orden de ideas, en el estudio realizado por Ventura (2020) “Una pedagogía para la comprensión del texto y el pensamiento crítico”, en Lima, Perú, el objetivo es la explicación de las causas que motivan que el estudiante de educación básica tenga una escasa comprensión del texto y cómo, esto, repercute negativamente en el desarrollo del pensamiento crítico. Se concluye que la comprensión del texto y el desarrollo del pensamiento crítico no dependen solo de la mediación y animación de la lectura estructurada, en el Plan Lector Institucional, sino que se debe a la estimulación cognitiva permanente, centrada en una pedagogía del movimiento corporal, del estímulo lógico y artístico del estudiante, desde la temprana edad. Contribuye en la utilización de estrategias que fomenten la estimulación cognitiva permanente, mediante la corporeidad, a través de una propuesta de intervención apropiada a las edades de los estudiantes.

En función de lo planteado, se encuentra el estudio de enfoque cuantitativo realizado por Tamayo et al. (2021), “El comic como estrategia de la comprensión lectora en niños de educación básica inicial”, en los centros de cuidado infantil del municipio de Guayaquil, Ecuador, el objetivo es la demostración del uso del comic en el aprendizaje de la lectura, como competencia de desarrollo de la vida escolar. Se utiliza un cuestionario con escala Likert, de seis preguntas: tres para identificar el uso de los comics y las otras tres para el aprendizaje en la lectura. Concluye que el uso del comic como estrategia de enseñanza de la lectura en educación básica, se adapta a este proceso; promueve interés en los estudiantes por leer, se estimula el aprendizaje de la lectura, como competencia en la trayectoria escolar. El aporte consiste en que los comics fortalecen las habilidades de comprensión lectora, si se tiene en cuenta la motivación de los estudiantes por acercarse a un texto, en donde también se encuentran imágenes o dibujos de personajes.

En la siguiente investigación realizada por Porta et al. (2021), “Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families” [Efectos de una intervención de conciencia fonológica de jardín de infantes en el rendimiento de lectura de primer grado entre niños hispanohablantes de familias de bajos ingresos], en Mendoza, Argentina, con 178 niños (96 hombres y 82 mujeres), de ocho grupos en tres escuelas públicas. El diseño es comparativo, cuasiexperimental de aplicación de instrumento antes y después de la prueba con medidas repetidas. La intervención dura tres meses. El pretest se realiza al finalizar el año académico, el postest se aplica al finalizar el siguiente año, cuando terminan el primer grado. Se concluye que la intervención les ayuda a detectar sonidos fonéticos permitiendo decodificar palabras más fácilmente. Este estudio aporta al crecimiento de las habilidades lectoras, ortografía y comprensión, no solamente en el presente, sino en su trayectoria escolar.

De acuerdo a este tema, en el estudio experimental realizado por Sánchez y García (2021), “Helping to Understand and Teaching to Understand: Two Instructional Approaches for Elementary Education Students”, [Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos enfoques didácticos para alumnos de primaria], en Salamanca, España, el objetivo es la identificación de las necesidades y posibilidades para actuar ante los textos académicos y sugerir el apoyo instruccional para ayudar a comprender y enseñar a comprender. Los participantes son evaluados en 4 pruebas de comprensión lectora, nivel de lectura de palabras, conocimientos previos y competencia retórica. Concluyen que, a partir de una indagación acerca de la enseñanza de estrategias de comprensión, los estudiantes que presentan problemáticas pueden tener herramientas básicas para procesar la información, pero no reconocer cuándo es vital utilizarlas para contribuir en el cumplimiento de una tarea. El aporte del estudio consiste en el proceso de adquisición de la habilidad de comprensión lectora, que debe ser observado para realizar los ajustes necesarios cuando sea conveniente.

En este orden de ideas, en la investigación de alcance cuasi-experimental, realizada por Gutiérrez-Fresneda y Gilar (2021) “Mejora del proceso de aprendizaje de la escritura mediante las rutinas del pensamiento”, en la provincia de Alicante, España, el objetivo es el análisis del efecto de la intervención de un programa para el desarrollo de las habilidades que favorecen el aprendizaje de la escritura mediante dinámicas que potencien la capacidad de pensar y razonar, con 356 estudiantes en edades entre los 5 y 6 años, el 49,3% son hombres y el 50,7% mujeres. Se utilizan tres instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez. Las pruebas son: Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R); Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO), (silábico y fonémico); Proescri-Primaria (Prueba de Evaluación de los Procesos Cognitivos en la Escritura). Con la intencionalidad de evaluar el alcance del programa en el lenguaje oral, los datos aportan mejora del desarrollo de este lenguaje aplicable a la

intervención realizada. Este estudio aporta con la propuesta didáctica que fomenta las habilidades preescritoras mediante rutinas de pensamiento que facilitan el acceso al proceso escrito.

Dentro de esta perspectiva, en el estudio realizado por Contreras-Morales (2021) “La comprensión lectora para el éxito escolar”, en Trujillo, Perú, el objetivo es acercarse a la importancia de la comprensión lectora, en la formación académica de los estudiantes de las instituciones educativas del nivel primaria de Educación Básica Regular. Se seleccionan 40 artículos que los metadatos tienen relación directa con la variable comprensión lectora. Se concluye que la comprensión lectora contribuye al crecimiento académico de los estudiantes de primaria. Mediante la comprensión lectora los estudiantes elaboran significados en su interacción personal con el texto. Este estudio fortalece las habilidades en la formación integral de los estudiantes, tanto a nivel académico como social y personal.

Para continuar en esta línea de análisis, se encuentra el estudio de enfoque cuantitativo descriptivo-interpretativo, de tipo no experimental, realizado por Huanca- Arohuanca et al. (2021), “Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno-Perú”, el objetivo de análisis de la relación entre habilidades lingüísticas y la comprensión de lectura en los estudiantes de la Institución Educativa, con 148 estudiantes, de tipo intencional probabilístico. Los instrumentos utilizados son la ficha de observación de las habilidades lingüísticas y la prueba de comprensión de textos, el cual consta de tres niveles: literal, inferencial y crítico. Se concluye que los estudiantes que logran desarrollar adecuadamente sus habilidades lingüísticas (hablar, escribir, leer y escuchar) logran un alto nivel de comprensión de lectura. Este estudio contribuye en que se logre el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, lo cual aporta en la comprensión de la lectura en los estudiantes.

En última instancia, se encuentra la investigación correlacional, no experimental realizada por Miranda, (2021) “Habilidades comunicativas e incremento de la psicomotricidad en niños de la institución educativa inicial No. 244 Curiyacu, Chazuta, Perú”, el objetivo es el establecimiento de la relación entre las habilidades comunicativas y el incremento de la psicomotricidad de 20 estudiantes. Los instrumentos utilizados son encuesta, basado en ítems de 2 variables de estudio, cuestionario que estuvo implementado con reactivos, dividido en dimensiones: escucha conformado por 5 ítems, las dimensiones formulación hablar con 5 ítems, leer con 5 ítems y escribir constituido por 5 ítems. Se concluye que las habilidades comunicativas se relacionan significativamente con el incremento de la psicomotricidad, donde la dimensión de mayor relación es la psicomotricidad gruesa. Este estudio aporta en el diseño de estrategias pedagógicas que mejoren las habilidades cognitivas en los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, los estudios en el ámbito internacional destacan la relevancia de identificar factores que son determinantes en la iniciación a la lectura, lo cual moviliza en el entorno escolar a la proposición de estrategias pedagógicas relacionadas con procesos cognitivos y corporales, así como recursos apropiados que generan interés y motivación en los estudiantes, con el fin de potenciar la comprensión lectora no solo para el presente, sino que impacte también en la trayectoria escolar a futuro. En este orden de ideas, en seguida se desarrollan los antecedentes ubicados a nivel nacional en torno a la comprensión lectora.

Nacional (Colombia)

Para dar continuidad a este rastreo de antecedentes, se tienen en cuenta 9 estudios realizados en Colombia en diferentes ciudades como Girón (Santander), Envigado, Medellín (Antioquia), Ibagué (Tolima), Barranquilla (Atlántico), Samacá (Boyacá), Cali (Valle del Cauca). Los hallazgos que se describen a continuación son producto de tesis de doctorado y

maestría, así como artículos de procesos investigativos y de revisión documental, en el marco de experiencias pedagógicas que emergen e impactan en diferentes contextos educativos.

En primer lugar, se encuentra la investigación acción realizada por Martínez (2017), “La comprensión lectora mediada desde las danzas folclóricas colombianas, en los estudiantes del grado 4° de la institución educativa Facundo Navas Mantilla sede D”, en Girón, Colombia, con 38 estudiantes de la jornada de la mañana. Los instrumentos utilizados son el diario pedagógico, la ficha de observación de la velocidad y la calidad de la lectura avalado por MEN en el Programa P.T.A (Programa Todos Aprender). Se concluye que los talleres de lectura ligados con el área de educación física específicamente danzas folclóricas colombianas son un buen pretexto creativo que fortalece la transversalización y el desarrollo de inteligencias múltiples. Este estudio aporta en la implementación de actividades a partir de los procesos cognitivos, que fortalecen las competencias de comprensión lectora a lo largo de las diferentes etapas escolares, desde los niveles iniciales.

Dentro de este orden de ideas, el estudio de corte cualitativo de tipo descriptivo realizado por Hoyos y Gallego (2017) “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de la básica primaria”, en Envigado, Colombia, el objetivo es el desarrollo de habilidades de comprensión lectora como puerta de entrada a la obtención de una lectura con sentido reflexivo y crítico, con 15 integrantes, 6 niños y 9 niñas, entre los 7 y 11 años. Se utiliza la observación participante y entrevistas semiestructuradas. Se concluye que la lectura no constituye únicamente la decodificación de signos lingüísticos; el sujeto reconoce e integra los signos para formar una secuencia de análisis que da un significado a las letras, palabras y frases. Este estudio aporta en el fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora depende de concepciones y percepciones que posean los profesores acerca del proceso lector, para motivar en acciones pedagógicas pertinentes.

En este sentido la investigación mixta cuasiexperimental realizada por Mozo et al. (2017), “Uso de b-learning en educación primaria para desarrollar la habilidad lector”, el objetivo la evaluación del impacto de la implementación del b-learning en el aprendizaje de la lectura de estudiantes de primer año de educación básica, con 19 estudiantes de tres escuelas de Colombia, Ecuador y México. Se utilizan pruebas de habilidades lingüísticas y metalingüísticas de tipo fonológico, encuestas y la observación in situ se evaluó el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica, el desempeño lector y los niveles de motivación tras la intervención pedagógica. Se concluye que usar las TIC en la enseñanza permite respetar la heterogeneidad y preferencias individuales de los estudiantes, el desarrollo de la conciencia fonológica, con el juego y la utilización de actividades de aprendizaje implícito, es un elemento fundamental para adquirir la habilidad de leer en los estudiantes de los primeros grados. Contribuye en la construcción de ambientes de aprendizaje pertinentes en torno al contexto de los estudiantes, pueden propiciar la integración curricular y de recursos que fortalecen habilidades de forma integral en los estudiantes.

En esta perspectiva, el estudio cualitativo realizado por Bolívar y Bolívar (2018), “Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del grado primero jornada tarde, de la Institución Educativa Liceo Nacional de Ibagué a partir de la interacción lúdica y la expresión corporal”, en Colombia, con 32 estudiantes. Los instrumentos utilizados son taller diagnóstico, observación cotidiana, talleres y ejercicios de lectura y de escritura. Se concluye que, al incorporar la interacción lúdica y la expresión corporal al desarrollo del proceso lector en su fase inicial, se logran mejores niveles de conocimiento sobre el proceso pedagógico mismo. Este estudio aporta en promover procesos de investigación entre los profesores, la reflexión constante de las prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes, con el juego, la expresión corporal y la interacción lúdica.

De acuerdo a este tema, la investigación acción educativa de tipo cualitativo, realizada por González y Londoño (2019), “Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una institución educativa de Boyacá, Colombia”, el objetivo es la realización de intervención a partir de estrategias pedagógicas para fortalecer estos niveles, teniendo en cuenta el aprendizaje significativo, con 20 estudiantes, 12 niñas y 8 niños, entre 7 y 8 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Los instrumentos utilizados son observación directa, prueba de entrada y de salida y talleres pedagógicos. Se concluye que se evidencia una incidencia significativa con la implementación de las estrategias pedagógicas en pro del desarrollo de los niveles de la literacidad para los y las estudiantes. Este estudio aporta en las intervenciones pedagógicas que se realizan en el primer ciclo educativo evidencian mejoras en los procesos de lectura, de acuerdo con el contexto de los estudiantes.

En este orden de ideas, el estudio acción-reflexión, realizado por De La Hoz (2019), “La lectura inicial: ventana para acceder a mundos posibles”, en Barranquilla, Colombia, el objetivo es el análisis del nivel de desarrollo de la lecto-escritura en el grado de transición, en la adquisición de la habilidad de leer a partir de las grafías que corresponden a los sonidos que representan las cosas llevándolos desde su oralidad a la literalidad inicial. Se hizo seguimiento a 25 estudiantes. Se observaron y entrevistaron 3 profesores del área español de los grados de transición. Se concluye que los estudiantes sienten deleite a través de un aprendizaje experiencial de la lectura unido a un significativo valor didáctico. Este estudio aporta en estrategias innovadoras en el proceso de la lectura que pueden motivar en los estudiantes avances significativos haciendo que este proceso sea fácil y rápido.

Para dar continuidad a este eje de análisis, el estudio histórico hermenéutico, con enfoque cualitativo realizado por González y Díaz (2019) “Aprestamiento para el proceso lector una acción necesaria en la práctica del profesor” en Barranquilla, Colombia, el objetivo es el

planteamiento de acciones que pueden implementarse desde la práctica del profesor y que posibiliten el aprestamiento para el proceso lector en estudiantes de primer grado. En la revisión bibliográfica se tomaron 22 trabajos de investigación. Los instrumentos utilizados son las fichas bibliográficas y las listas de matrices. Se concluye que la estimulación cognitiva y perceptiva en los estudiantes desde la educación inicial sienta las bases para la construcción de un proceso que va de lo simple a lo complejo. Contribuye en el aprestamiento que debe estar presente en el aula y en el conocimiento de las familias para la realización de actividades que fortalezcan la maduración de estructuras propias en el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas.

En este sentido la investigación realizada por Molina y Padrón (2020), “Desafíos del modelo colombiano pedagógico para las habilidades lectoras en primer grado de la educación básica primaria”. La muestra son 14 instituciones educativas oficiales del municipio Santiago de Cali en Colombia, 31 profesores de primer y segundo grados. Los 102 escolares de la muestra se extrajeron de una población de 343 que representa el 29,7% de la población, entre los 6 a 8 años. Se utiliza una prueba pedagógica. El cuestionario con preguntas relacionadas a: métodos usados para la enseñanza de la lectura, enseñanza de la lectura alfabética con ilustraciones, las gramaticales. Se concluye que existen contradicciones entre el modelo colombiano para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en el primer ciclo de la educación básica primaria y su concreción en el proyecto educativo. Este estudio aporta para que en la planeación curricular se desarrollen habilidades motrices con el fin de atender las diferentes áreas del ser humano y propiciar aprendizajes significativos, a partir del juego y la lúdica.

De acuerdo con el estudio cualitativo desde la acción participativa realizada por Naranjo (2021), “El uso de las TIC como herramienta de apoyo para la adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en el ciclo uno de educación básica primaria”, en Medellín, Colombia, con quienes iniciaron el grado primero de la básica primaria en el año 2016 y finalizaron el grado

tercero en el año 2018, durante los tres años, 24 estudiantes permanecieron en todo el proceso. Con la aplicación de las pruebas EGRA y Aprendamos. Se concluye que la implementación de las TIC dio lugar a unas estrategias de enseñanza a partir del reconocimiento de los contextos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se logra en cierta medida que los procesos de aprendizaje de cada estudiante tuvieran sus propios ritmos, estilos y etapas. Este estudio aporta en el proceso que tienen los estudiantes en el aula de clase varía dependiendo el contexto, sin embargo, se deben emplear estrategias de enseñanza que efectivamente conduzcan a la adquisición de habilidades en los procesos de lectura desde los primeros años de escolaridad.

En relación con lo anterior, a partir de lo propuesto en los estudios se plantea la incorporación de estrategias lúdicas y de expresión corporal en el desarrollo del proceso lector, así como la reflexión de los profesores en la construcción de ambientes de aprendizaje que vinculen procesos cognitivos y perceptivos que fortalezcan habilidades de forma integral en los estudiantes y motiven en ellos los hábitos de lectura que contribuyan a la comprensión lectora de diferentes tipos de textos. En este orden de ideas, se presenta a continuación el desarrollo de los antecedentes desde el contexto regional, para este caso, la ciudad de Bogotá, Colombia.

Regional (Bogotá)

Desde el contexto regional, en la ciudad de Bogotá, Colombia, se encuentran 3 estudios que dan cuenta de procesos investigativos realizados en torno a la comprensión lectora que dan lugar a tesis de maestría y artículos, a partir de interacciones por parte de los profesores investigadores en contextos educativos, en donde convergen importantes hallazgos que a continuación se relacionan.

Para iniciar se encuentra la investigación cuantitativa realizada por Burgos y Polanco (2019) “Procesos atencionales como predictores cognitivos de la comprensión lectora”, en un colegio distrital de Bogotá, con 30 niños, entre los 10 y 11 años, de 5° grado de educación básica

sin antecedentes de repitencia escolar. La evaluación neuropsicológica se realiza con los siguientes instrumentos: Subpruebas Escala de Inteligencia Wechsler para Niños IV -WISC-IV- (dígitos en orden directos, dígitos en orden inverso, letras y números, animales, búsqueda de símbolos), Trail Making Test (parte B) y Subpruebas Evaluación Neuropsicológica Infantil -ENI- (precisión y comprensión de oraciones). Se concluye que el proceso atencional, tanto visual como verbal, tiene una correlación significativa con el proceso de comprensión lectora; si los estudiantes han sido expuestos a situaciones que favorezcan la construcción de significados que les permitan anticiparse al contenido de un texto. Este estudio aporta en las bases teóricas sobre la comprensión lectora la cual puede estar precedida por algunos procesos básicos mentales (predictores cognitivos), que incrementen o debiliten el desarrollo lector.

En este orden de ideas, el estudio cualitativo bajo el enfoque interpretativo de la hermenéutica crítica realizada por Salazar (2021), “La mentalidad de crecimiento como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Escolar República de Colombia, en la ciudad de Bogotá”, con 35 estudiantes, 16 niñas y 19 niños entre los 8 y 10 años. Los instrumentos utilizados son diarios de campo, la observación directa, la prueba diagnóstica. Se concluye que un proceso consciente e intencionado donde se destaca la fijación de metas, la responsabilidad y desarrollo con una actitud como lector activo, reflexivo, crítico. El aporte de este estudio es que se requiere un desarrollo que perdure, trascienda y transforme de manera activa y significativa el proceso lector.

Por último, en la investigación cuantitativa realizada por Argüello (2021), “Enseñanza de la lectura mediante la ruta fonológica como estrategia para incrementar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado en el Colegio la Paz en la Ciudad de Bogotá, Colombia”, el objetivo es el robustecimiento del aprendizaje de codificación de signos (lectura) a través de la

aplicación de la ruta fonológica en 36 estudiantes de la jordana de la tarde. Los instrumentos utilizados son la encuesta, el cuestionario, los datos secundarios (Análisis documental). Se concluye que los estudiantes presentaban un bajo nivel de conciencia fonológica; la capacidad de reconocer y utilizar los sonidos del lenguaje representa una cualidad fundamental para el aprendizaje de la lectura; se evidencia una mejora en la capacidad y comprensión lectora de los participantes. Contribuye en la implementación de la ruta fonológica permite aumentar la capacidad lectora en los estudiantes.

En relación con lo anterior, en los estudios se hace referencia a la necesidad de reconocer los procesos de comprensión lectora de los estudiantes en diferentes niveles escolares y mediante diversas estrategias pedagógicas establecer acciones que fortalezcan y mejoren, en primera medida, los hábitos de lectura y de esta manera al interactuar con el texto se fomente la construcción de significados que permita evidenciar habilidades en la comprensión, a partir de experiencias que los motiven a ser lectores activos y autónomos.

En este sentido, el rol del profesor se asume desde una postura investigativa que evidencia problemáticas en el aula, analiza y propone acciones pertinentes de acuerdo con el contexto en el cual se encuentra. Es así como la comprensión lectora en los procesos educativos desde las primeras edades, resulta ser un elemento relevante que convoca a diseñar acciones oportunas que mejoren en los estudiantes estas habilidades, pero no solo para un nivel educativo sino durante su trayectoria académica.

1.6.2. Antecedentes de estudios sobre la Psicomotricidad

En el campo de la psicomotricidad se realiza la búsqueda de antecedentes correspondiente a los contextos internacional, nacional (Colombia) y regional (Bogotá), en donde se ubican 17 estudios de carácter internacional, 3 nacional y 3 regionales, que surgen a partir de tesis de doctorado, maestría y artículos de resultado de investigación, así como de reflexiones

académicas. En el ámbito internacional se encuentran trabajos realizados en países como España, Portugal, México, Ecuador, Perú, Argentina y Chile, los cuales se relacionan a continuación.

Internacional

En el estudio “Psicomotricidad infantil”, realizado por Mendieta et al. (2017), en Guayaquil, Ecuador, el objetivo es la propuesta de cómo el niño se puede comunicar, de manera verbal y corporal, desde su sensibilidad, cómo le ayuda a conocer su cuerpo y enviar a su sistema nervioso posiciones que le permitan la identificación de su esquema corporal. Los instrumentos utilizados son entrevistas a profesores de la Universidad de Guayaquil. Se concluye que la deconstrucción del objeto en miras de la transformación del sujeto en persona humana, con lo cual, la adquisición de competencias, vistas desde aquellas habilidades, destrezas y valores, sirvan a los lectores para la vida diaria, profesional y humana. Este estudio aporta en la reflexión en torno a la relevancia de la psicomotricidad en la primera infancia desde la sensibilización frente a procesos de formación integral en donde se brinden escenarios propicios que nutran todas las áreas del desarrollo humano.

En la siguiente investigación realizada por Carballar et. al. (2017), “Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria”, en Madrid, España, el objetivo es el estudio de la relación entre las habilidades neuropsicológicas y la comprensión lectora, con una muestra de 52 niños de 8 años en los que se evaluaron los movimientos oculares sacádicos para leer, los patrones motores básicos, la lateralidad y la comprensión lectora. Los instrumentos utilizados son Test K-D de King y Devick, Prueba de motricidad Adaptación del Test de Subirana, Batería PROLEC. Se concluye que es conveniente un correcto desarrollo de patrones motores para favorecer el aprendizaje de la lectura; una lateralidad homogénea está en relación con una mejor ejecución en la prueba de comprensión lectora, lo que resulta coherente con otros estudios que demuestran la influencia de la lateralidad

en los procesos de lectura Contribuye en la influencia en los procesos de desarrollo y aprendizaje de la lectura, desde diferentes componentes de las habilidades neuropsicológicas se ven implicadas en procesos asociados al aprendizaje.

En este orden de ideas, la investigación de tipo cuantitativo “Psicomotricidad y lectoescritura en estudiantes de inicial 5 años en instituciones educativas Red 03, Huaral”, realizado por Silva (2017) en Perú, el objetivo es la comprobación de la relación entre la psicomotricidad y la lectoescritura en estudiantes de inicial, con una muestra de 193 estudiantes. Los instrumentos utilizados son Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) la cual describe la variable psicomotricidad. El segundo instrumento se denomina Test ABC de Filho, que permite medir los procesos de maduración de la lectoescritura. Se concluye que la psicomotricidad es una actividad que otorga significancia psicológica al movimiento corporal, en donde se desarrolla una nueva habilidad a partir de otras menos organizadas. Este estudio aporta en el reconocimiento, acercamiento y comprensiones de cómo abordar una intervención teniendo un horizonte de diversas posibilidades que se conjugan en el desarrollo integral del estudiante.

En este sentido en el estudio experimental “Psicomotricidad, madurez para la lectoescritura, autocontrol y aceptación en preescolares de Huancayo”, realizada por Yarlequé et al. (2017), en Perú, el objetivo es la comprobación si el desarrollo de la psicomotricidad influye en la madurez para la lectoescritura, el autocontrol y la aceptación en preescolares. La muestra fue de 179 estudiantes de 3 instituciones educativas estatales del nivel inicial, de 3, 4 y 5 años. Se concluye que el programa Estimulando el cerebro y movimiento del niño, tuvo un efecto positivo en el desarrollo psicomotor de los estudiantes, pero más aún en el grupo experimental. Este estudio aporta en cómo una intervención pedagógica que estimula la psicomotricidad y de manera especial las áreas de coordinación viso manual, la orientación espacial y la estructura

espacio temporal son funciones perceptivo-motoras que influyen adecuadamente en la madurez para la lectoescritura.

Dentro de esta perspectiva, en el estudio de tipo cualitativo, fenomenológico, descriptivo e interpretativo “Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos”, realizado por Gamboa et al. (2018), en Viña del Mar, Chile, el objetivo es la identificación de concepciones, características y lineamientos orientadores de las prácticas corporales con un carácter innovador, llevado a cabo con profesionales, profesores en educación superior para la formación de profesionales e investigadores en Educación e Infancia; los instrumentos utilizados son entrevistas semiestructuradas a profundidad. Se concluye del proceso reflexivo en torno a la concepción de prácticas corporales, como el conjunto de manifestaciones intencionadas propias del acervo motriz natural vividas por estudiantes que se expresan desde una biografía particular en un contexto sociocultural presente y situado. El aporte de este estudio está relacionado en como los profesores reflexionan e identifican dentro del quehacer educativo la renovación y transformación de prácticas corporales en beneficio de los estudiantes que propicie la apertura a la innovación.

En la siguiente investigación transversal, descriptiva correlacional, con diseño no experimental “La psicomotricidad y su relación con la lectoescritura en estudiantes de segundo grado de una Unidad Educativa de Guayaquil”, realizado por Parra (2019), el objetivo es la comprobación de la relación entre las variables psicomotricidad y lectoescritura en estudiantes de segundo grado de una unidad educativa, con 36 estudiantes. Los instrumentos utilizados son guía de observación, listas de cotejo de psicomotricidad y de lectoescritura. Se concluye que la psicomotricidad desarrolla habilidades básicas para el aprendizaje como la atención, la coordinación visomotora y la orientación en su espacio, imprescindibles para el proceso de lectoescritura. Este estudio contribuye en la relación existente entre la psicomotricidad y los

procesos de desarrollo integral de los estudiantes; el desarrollo de intervenciones que promueven el reconocimiento del cuerpo, el movimiento y diferentes posibilidades de expresión.

Para dar continuidad, se encuentra la investigación de tipo cuantitativo con carácter descriptivo “Desarrollo Motor y su Influencia en el Proceso Lectoescritor en Estudiantes de 6 años”, realizado por Soto-Rubio et al. (2019), en Cáceres, España, el objetivo es el conocimiento del nivel de madurez motriz y su relación con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, con 20 estudiantes de primer curso, muestra de tipo no aleatoria. Los instrumentos utilizados son prueba de patrones básicos del movimiento, test de lateralidad de la prueba neuropsicológica, prueba de motricidad y escritura, guía de observación de lectura que incluye los siguientes apartados: velocidad y número de palabras, comprensión lectora y errores. Se concluye que las funciones visuales, auditivas, táctiles, de espaciotemporal, de coordinación visual y motriz, de control manual, del trazo y de una lateralidad bien definida, son fundamentales para adquirir el proceso lecto gráfico. El aporte de este estudio en las habilidades motrices de los estudiantes, desde una perspectiva globalizada favorece en el desarrollo de los aspectos cognitivo, comunicativo, social, emocional y motor de los estudiantes.

Otro el estudio con enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo “Motor and linguistic skills. their impact on early stimulation” [Habilidades motrices y lingüísticas. su impacto en la estimulación temprana], realizado por Andaluz et al. (2018), en Babahoyo, Ecuador, el objetivo es el fortalecimiento de áreas motoras y lingüísticas a través de la implementación de una sala de estimulación temprana, en estudiantes de 3 a 6 años. Se recogieron los datos de las encuestas aplicadas a la comunidad sobre la creación de una sala de atención. Se concluye que la estimulación temprana es importante porque se aprovecha la capacidad y plasticidad del cerebro en su beneficio, para el desarrollo óptimo de las distintas áreas de su desarrollo. Este estudio contribuye en la vinculación de la familia en los procesos de estimulación temprana de los

estudiantes, aporta significativamente en el desarrollo de las áreas cognitiva, motriz, lenguaje y socioemocional proyectando a los estudiantes en un mejor desempeño en el entorno escolar.

A continuación, la investigación de Mérida-Serrano et al. (2018), “Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil”, en Córdoba, España, el objetivo es el análisis de la presencia de la psicomotricidad en el marco de la metodología de ABP en Educación Infantil, con 47 estudiantes del Grado de Infantil, 47 maestras del segundo ciclo de la etapa Infantil expertas en ABP, 2 asesoras del CEP, 945 niños y 53 padres y madres. Un total de 1094 participantes. Esta investigación cualitativa utiliza la documentación pedagógica y las memorias reflexivas de los estudiantes de Magisterio. Se concluye que la psicomotricidad se puede considerar como un aspecto que atraviesa los proyectos escolares. Es decir, se puede ajustar a diferentes temáticas incluidas como el ABP. Contribuye en la incidencia que tiene el desarrollo de actividades infantiles con el cuerpo, para fortalecer la realización de proyectos de aula que involucran de forma transversal la psicomotricidad.

En este orden de ideas, el estudio de revisión bibliográfica “Neuromotricidad, Psicomotricidad y Motricidad. Nuevas aproximaciones metodológicas”, realizada por Andreu y Romero (2021), en Alicante, España, el objetivo es la discusión conceptual entre los profesionales de la motricidad y fomentar la investigación en lo relativo al cerebro, sus funciones y su implicación en el acto motor. Búsqueda en bases de datos, en donde existen escasas definiciones de la neuromotricidad, ya sea como disciplina o como método. Se concluye que es fundamental conocer a nivel neuropsicológico los principios de la coordinación motora vinculados a las funciones cognitivas y las funciones ejecutivas. El aporte de este estudio permite profundizar en conceptos relacionados con la motricidad, psicomotricidad y neuromotricidad que

revelan orientaciones y acciones para tener en cuenta en el proceso de desarrollo de los estudiantes.

En el siguiente trabajo de investigación con método mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, “Desarrollo psicomotor y su vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en Educación Infantil”, realizada por Sáez y Martínez (2021), en Castilla, España, el objetivo es el conocimiento de las relaciones entre el rendimiento psicomotor, la motivación y el rendimiento académico en otros ámbitos de aprendizaje, con 215 niños (3-6 años) y 11 maestras de género femenino diplomadas en Educación infantil. Los instrumentos utilizados son la Escala de Motivación hacia el Aprendizaje Infantil (EMAPI) compuesta por 22 ítems Checklist of Psychomotor Activities (CPA). Hoja de observación constituida por un total de 53 ítems con tareas valoradas mediante una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Entrevista semiestructurada y Focus Group. Se concluye que la importancia de los factores psicomotores como facilitadores y enriquecedores del resto de adquisiciones, en cuanto a destrezas matemáticas y lingüísticas, a las habilidades de autonomía y, aunque en menor grado, al ámbito de relaciones sociales y control emocional. La contribución de este estudio conlleva en vivenciar los aprendizajes a través del cuerpo para una apropiación e interiorización de conocimientos a través de la manipulación y de la exploración.

De otra parte, en el estudio descriptivo, comparativo y longitudinal “Influence of the psychomotor profile in the improvement of learning in early childhood education” [Influencia del perfil psicomotor en la mejora del aprendizaje en educación infantil], realizado por Borrego et al. (2021), en Murcia, España, el objetivo es la evaluación longitudinalmente del perfil psicomotor, a lo largo de tres años académicos, de estudiantes de 3, 4 y 5 años pertenecientes al segundo ciclo de la escuela infantil, relacionado descriptivamente con el rendimiento académico, con 82 sujetos de 3 años en el primer año académico del estudio (2018-19), los de 4 años en el

segundo año (2019-20) y los de 5 años en el tercer año (2020-21). Los instrumentos utilizados son Evaluación del Perfil Psicomotor y Evaluación del rendimiento académico. Se concluye que la mejora de la motricidad fina a través de la coordinación manual se relaciona con la mejora de la variable académica “lenguaje”, en vista de que para que los estudiantes aprendan a tomar un lápiz y comienzan a trazar y escribir, primero deben haber desarrollado su habilidad para manejar bien sus manos y dedos, así como la sincronización de sus movimientos. Contribuye en ejecutar un programa psicomotor apropiado en edades preescolares influye positivamente en la atención, el lenguaje, la memoria, la velocidad de procesamiento, la percepción y el pensamiento se desarrollan con mayor facilidad.

A continuación en la investigación de tipo comparativo, “Differences between the Dynamic and Normative Psychomotricity in Child Development” [Diferencias entre psicomotricidad dinámica y normativa en el desarrollo infantil], realizada por Ferre et al. (2021), en Tarragona, España, el objetivo es la comprobación de diferencias significativas entre la práctica de la psicomotricidad dinámica y la psicomotricidad normativa en el desarrollo general y psicomotriz de estudiantes de edades preescolares (de 3 a 5 años) y, en caso de haberlas, cuál es la metodología más óptima, con 75 estudiantes de dos escuelas públicas. Los instrumentos utilizados son Inventario de Desarrollo Battelle, Test Psicomotor, Test del dibujo de la figura humana. Se concluye que los estudiantes que estuvieron expuestos a sesiones de psicomotricidad dinámica obtuvieron mejores resultados en el desarrollo general y a nivel psicomotor que los estudiantes que realizaron psicomotricidad normativa, ya que un trabajo a nivel tónico-emocional con los estudiantes preescolares tiene una repercusión en las otras áreas del desarrollo. Contribuye en la aplicación apropiada de un programa psicomotriz en el entorno escolar, facilita el mejoramiento de sus habilidades en el desarrollo de actividades escolares.

En este orden de ideas, la investigación de enfoque de tipo mixto “Aplicación de un cuestionario diagnóstico-evaluativo para medir la psicomotricidad fina por medio de un libro sensorial en preescolar”, realizado por García y Chávez (2021), en Ixtapaluca, México, el objetivo es la medición de la psicomotricidad fina de estudiantes por medio de un cuestionario evaluativo conformado por 38 preguntas que contiene el libro sensorial para determinar si es necesario o no el empleo de este material didáctico, con 28 estudiantes del primer grado de preescolar (17 niños y 11 niñas), en edades de entre 3 y 4 años. Se concluye que por medio de la aplicación del Instrumento de evaluación diagnóstico se observó que los profesores no trabajan con la psicomotricidad fina por medio de un libro sensorial, además de que deben otorgarle la importancia debida al desarrollo de los sentidos para que los estudiantes logren potencializar todas sus destrezas y habilidades. Este estudio contribuye en el empleo de diferentes estrategias didácticas con estudiantes de educación infantil, en el sentido que ellos perciben, reconocen y adquieren nuevos conocimientos y aprendizajes a través de los sentidos, su cuerpo juega un papel fundamental en el desarrollo de destrezas y habilidades.

A continuación, en la investigación “Ludomotricidad y Habilidades Motrices Básicas Locomotrices (HLMB) (Caminar, Correr y Saltar). Una propuesta didáctica para la clase de Educación Física en México”, realizada por Pérez et al. (2022), el objetivo es el conocimiento de la propuesta de Ludomotricidad en la sesión de Educación Física del nivel primaria con estudiantes de primer grado, para favorecer las HLMB y el desarrollo de la competencia motriz como eje transversal de una formación integral en el ser humano, propiciando la alfabetización motriz en él. Los instrumentos utilizados son unidad didáctica, propuesta evaluativa de la unidad didáctica que se diseñó en base en una escala valorativa sobre las Habilidades Locomotrices (caminar, correr y saltar), la cual contiene indicadores objetivos que permite reconocer el desempeño de los patrones locomotrices antes mencionados. Se concluye que la utilización del

método lúdico para la selección de estrategias didácticas óptimas de acuerdo con lo que se quiere favorecer, los profesores deben dominar las actividades o juegos que implementa. Este estudio contribuye en el reconocimiento del contexto y los estudiantes con el fin de realizar planeaciones y experiencias pedagógicas encaminadas en el fortalecimiento habilidades en ellos.

En la siguiente investigación de enfoque cuantitativo, de tipo no experimental de fuente documental y empírica “La estimulación temprana como programa neurológico en las habilidades y destrezas del lenguaje en niños de educación inicia”, realizada por Zambrano et al. (2022), en Ambato, Ecuador, el objetivo es la demostración de la importancia de la estimulación temprana como respuesta ante la necesidad de emplear actividades educativas que le permitan al estudiante equilibrar habilidades y destrezas psicomotrices y lenguaje cognoscitivo, con 200 niños de educación inicial II, entre los 3 y 5 años. Los instrumentos de medición empleados fueron la Escala Abreviada de Desarrollo y el Test ELA-Albor. Se concluye que los niveles de desarrollo de habilidades y destrezas determinadas antes y después de aplicar el programa, trajo como consecuencia la identificación de áreas representadas por enfoques físicos (motricidad gruesa y fina adaptativa), cognoscitivos (audición y lingüística) y socioafectivas (socialización), todos de manera conjunta. Como aporte el fomento de actividades que contribuyan en el neurodesarrollo para el fortalecimiento de procesos de desarrollo psicomotriz y lingüístico lo que evidencia que son efectivos en la evolución de los estudiantes.

En este sentido el estudio de Laica (2022), “La psicomotricidad y la construcción del espacio en la Educación Inicial”, en Latacunga, Ecuador, el objetivo es el fortalecimiento de la construcción del espacio como parte de la psicomotricidad infantil mediante estrategias didácticas para garantizar las condiciones adecuadas para el desarrollo cognitivo de 22 estudiantes de 4 a 5 años de la Unidad Educativa "Dr. Trajano Naranjo Iturralde”, con un diseño metodológico de enfoque mixto, modalidad investigación – acción, diseño bibliográfico y de

campo. Los instrumentos que se utilizan son la entrevista a la profesora y la ficha de observación a los estudiantes. Se concluye con el diseño de un manual de estrategias didácticas para trabajar la construcción del espacio como parte de la psicomotricidad fundamentada en el trabajo tridimensional. Contribuye en estrategias didácticas para la construcción del espacio como parte de la psicomotricidad desde el reconocimiento de las nociones espaciales y la interacción con el entorno, lo cual es la base fundamental del desarrollo cognitivo en los estudiantes de educación inicial.

Por último, en la investigación de enfoque mixto “La Psicomotricidad y la iniciación de la Lecto-escritura en el nivel de Educación Inicial 2”, en Ibarra, Ecuador, realizada por Cadena (2022), el objetivo es el análisis de la incidencia de la psicomotricidad en la iniciación de la lectoescritura en el subnivel de Educación Inicial 2, con 41 niños en edades de 4 a 5 años de la institución educativa “Víctor Manuel Guzmán” Sede 1. Los instrumentos utilizados son Test A. B. C., de Lorenzo Filho, Sub test: Memoria visual y capacidad de atención dirigida, Coordinación viso motriz, Memoria auditiva, Capacidad de comprensión y memoria lógica, Lenguaje expresivo y especialmente trastornos de tipo fonoarticulatorios, Coordinación visomotora, Coordinación viso motriz y resistencia a la fatiga; encuesta aplicada a padres de familia, entrevistas aplicada a profesora de inicial y a experta de inicial. Se concluye que los estudiantes tienen más afinidad a la maduración de las destrezas sobre la memoria visual y capacidad de atención dirigida, la coordinación viso motriz y la memoria auditiva; manejan mejor los estímulos y reacciones de su cuerpo que facilita el proceso de enseñanza de la lengua y la escritura. Contribuye en que las estrategias pedagógicas deben partir de un reconocimiento de las realidades y necesidades de los estudiantes para que las intervenciones fomenten un desarrollo integral a partir de lo corporal, cognitivo y emocional.

En los estudios relacionados se evidencia la relevancia de una estimulación temprana lo cual puede aprovechar la capacidad y plasticidad del cerebro para el desarrollo adecuado de las distintas áreas de desarrollo de los estudiantes. Se visibiliza la necesidad de integrar la psicomotricidad en la enseñanza de cualquier contenido para garantizar la significatividad de este y lograr resultados óptimos, mediante el diseño de experiencias que vinculen el hacer, sentir y pensar desde lo corpóreo, acorde con los principios pedagógicos propios de la educación infantil. En este orden de ideas, a continuación, se hace referencia a estudios realizados a nivel nacional en el país Colombia.

Nacional (Colombia)

A nivel nacional, en Colombia se encuentran los siguientes 3 estudios relacionados con el campo de la psicomotricidad, producto de procesos investigativos y de tesis de maestría, en donde se da a conocer hallazgos relevantes frente a propuestas pertinentes con estudiantes en los primeros niveles escolares. Estos estudios fueron realizados en diferentes ciudades como Villavicencio (Meta), Pamplona (Norte de Santander) y Cali (Valle del Cauca).

En la investigación cualitativa dentro del campo de la investigación acción "Alfabetización Corporal. Una propuesta de aula desde la psicomotricidad", en Villavicencio, Colombia, realizado por Bolaños et al. (2018), el objetivo es el desarrollo de un programa de alfabetización corporal como estrategia educativa planteada desde el paradigma de la psicomotricidad, con estudiantes entre los 6 y 7 años. Los instrumentos utilizados son diarios de campo de las actividades dancísticas del Alfabeto Corporal, entrevistas a los padres de familia y una entrevista a la profesora en ejercicio. Se concluye que el estudiante aprende por las emociones generadas en el movimiento; propiciar un aprendizaje sensorial corpóreo y con la posibilidad de generar placer por actividades de este ejercicio físico para obtener un plano mental (interno) del alfabeto graficado con el cuerpo. Este estudio aporta en el reconocimiento del

cuerpo en actividades motrices, la experimentación y ejercitación desde su propia realidad movimientos en un espacio determinado, para luego ubicarse en los límites como el cuaderno o una hoja.

En el estudio cuantitativo “Estrategias lúdicas para el desarrollo motor grueso en la etapa infantil de niños de 5 a 7 años”, realizado por Portilla (2020), en el Colegio Bicentenario en Pamplona, Colombia, con 79 estudiantes de los grados transición. Los instrumentos utilizados son observación, cuestionario, entrevistas, encuestas. Se concluye que la motricidad en los primeros años de vida de los estudiantes es relevante, lo cual se evidencia desde preescolar en todos los procesos continuos para adquirir habilidades gradualmente complejas. Este estudio aporta en planificar experiencias innovadoras que propicien el desarrollo de habilidades relacionadas con la motricidad gruesa por medio de estrategias lúdicas como parte del quehacer pedagógico.

Por último, se encuentra el estudio de Quiñones y Ramos (2021), “Diseño de la asignatura de psicomotricidad para favorecer el desarrollo infantil en estudiantes de tres a seis años”, en Cali, el objetivo es el diseño de la asignatura de psicomotricidad para favorecer el desarrollo infantil en los estudiantes de educación inicial, en una institución educativa privada, con enfoque cualitativo desde un alcance de la Investigación Acción, el instrumento utilizado es la entrevista. Se concluye que a partir del juego libre y dirigido se pueden observar conductas y patrones de comportamientos de los estudiantes que inciden en procesos de desarrollo infantil. Contribuye en la apropiación de conceptos relevantes como educación inicial, prácticas psicomotrices y el enfoque sociocultural, enriquecen elementos que hacen parte de la planeación y la ejecución de la gestión de aula.

Estos estudios anteriormente desarrollados, destacan que un aprendizaje sensorial y corpóreo proporciona no solo conocimientos, sino emociones que los estudiantes expresan

durante las experiencias pedagógicas. Es así como se posiciona la psicomotricidad como un factor relevante desde la edad preescolar, lo cual fortalece la adquisición de habilidades a partir de actividades que vinculan el juego y la lúdica. En este orden de ideas se presenta a continuación investigaciones realizadas a nivel regional, en Bogotá (Colombia).

Regional (Bogotá)

Y finalmente, se detallan a continuación 3 investigaciones realizadas en la ciudad de Bogotá, Colombia, en instituciones educativas que abordan el entorno del aula escolar, su contexto y sus realidades, con estudiantes que van desde el nivel de preescolar hasta segundo de primaria, en donde se plantean y desarrollan elementos, reflexiones y propuestas relevantes en torno a la psicomotricidad en la infancia.

En el estudio de investigación mixta “La psicomotricidad como fundamento pedagógico en educación física preescolar de Los Liceos del Ejército”, en Bogotá, Colombia, realizado por Sánchez (2017), el objetivo es la identificación de los componentes psicomotores pertinentes en la elaboración de unidades didácticas en el área de educación física para estudiantes entre 5 y 6 años de los Liceos del Ejército Nacional, con 34 participantes divididos en dos cursos de 17 estudiantes y profesores de educación física; se utiliza la observación estructurada a partir de la escala no verbal, test de medición psicomotriz; encuesta a los profesores de educación física de los liceos y un grupo focal con los que orientan en grado preescolar tanto educación física como asignaturas afines a la lúdica. Se concluye que los profesores direccionan su orientación pedagógica en las posibilidades de movimiento en torno a los estudiantes. Contribuye en abordar el trabajo psicomotriz desplegando la exploración de habilidades motoras, diversas experiencias que estimulan los sentidos y posibilitan el fortalecimiento motor, en relación con el movimiento, a la conciencia corporal, los gestos motores y la interacción con el otro.

El estudio “Cuerpo y movimiento en la educación infantil”, realizado por Sierra (2018), el objetivo es el conocimiento de los conceptos sobre saberes del cuerpo y del movimiento en el marco de lo educativo y acerca de lo observado en el aula, su contexto y sus realidades, con estudiantes entre los 3 y 5 años. Se concluye que identificar los conceptos, escritos y las teorías de los procesos metodológicos, didácticos y contextuales para una formación integral, aportan a los modelos de enseñanza; el agente educativo debe saber y hacer. Este estudio aporta en la postura crítica del maestro, los programas y los escenarios educativos para educar desde la corporalidad y la movilidad del sujeto en la condición de sujetos de derechos y educar con las capacidades, habilidades y destrezas en la educación corporal, que conduzca a la formación integral.

La investigación cualitativa “Manual de secuencias didácticas para docentes sobre el uso de materiales de la educación física psicomotriz en ciclo 1 en el Colegio Atanasio Girardot, realizada por Barrero et al. (2018), el objetivo es el diseño de un manual de secuencias didácticas que instruya en la disciplina de la educación física, sobre el desarrollo del esquema corporal a partir de la perspectiva psicomotriz, con estudiantes de los cursos primero, 11 niños y 10 niñas de 6 a 7 años y segundo, con 11 niñas y 8 niños. Los instrumentos utilizados son observación no participante y la entrevista semiestructurada y el diario de campo. Se concluye que el manual de secuencias didácticas sirvió para ampliar la gama de actividades y ejercicios en la aplicación de las clases y adaptarlas en función de las características individuales de los estudiantes. Este estudio aporta la construcción de unidades didácticas con recursos y materiales adaptadas a las necesidades de un contexto determinado.

En estos estudios se destaca la motricidad como un factor relevante en la práctica escolar con los estudiantes, lo cual fomenta que los profesores identifiquen conceptos y teorías que aportan en procesos metodológicos y didácticos para la formación integral, de acuerdo con el

contexto escolar. El diseño y ejecución de secuencias didácticas que involucran el juego y la lúdica resulta altamente motivador tanto para los profesores como para los estudiantes de los primeros niveles escolares.

Análisis estado del arte

Las investigaciones consideradas como antecedentes de esta investigación dan cuenta sobre la relevancia que tiene la comprensión lectora desde la primera infancia, con el fin de consolidar procesos que son útiles para los estudiantes a lo largo de la vida escolar, tanto a nivel profesional y personal. Así mismo, se identifican diferentes estrategias pedagógicas ajustadas a los contextos que pretenden el fortalecimiento del proceso de la comprensión lectora como una necesidad prevalente, en razón a consolidar mejores resultados académicos a futuro para la comunidad educativa. Lo anterior, permite la pertinencia de la continuidad en el abordaje de ejercicios investigativos que nutran este proceso en las instituciones educativas y contribuyan a la reflexión por parte de los profesores en la generación de propuestas pedagógicas que impacten de manera favorable los procesos de comprensión lectora desde la primera infancia.

Los estudios realizados por Pascual et al. (2018) y Miranda (2021) utilizan el análisis correlacional, en donde identifican cuales factores son relevantes en el aprendizaje lector y las habilidades comunicativas, para luego dar cuenta de la relación existente entre las variables propuestas, en donde es relevante destacar que los profesores de educación infantil logren el reconocimiento sobre cuáles son aquellos factores que influyen en el aprendizaje lector exitoso e incorporarlos en las intervenciones relacionadas con el proceso pedagógico de los estudiantes en edad preescolar.

Gutiérrez-Fresneda y Gilar (2021), Gutiérrez (2018) y Porta et al. (2021), emplean en sus investigaciones el diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos experimental y control (A y B), en donde antes del inicio y en la finalización del plan de

intervención se aplican instrumentos de evaluación a los estudiantes de los dos grupos, con lo cual se puede establecer que la intervención diseñada se desarrolla con el grupo A aporta significativamente en los procesos de aprendizaje lector en las edades comprendidas entre los 5 y los 6 años, no solo a corto sino a largo plazo, en donde se observa un mejor desempeño en las habilidades lectoras, de ortografía y comprensión de lectura.

Los trabajos de González y Londoño (2019), Bolaños et al. (2018), Martínez (2017), Naranjo (2021) y Olaya y Ramírez (2021), abordan la investigación acción donde se promueve la investigación en el aula por medio de la observación y reflexión crítica, se parte de un diagnóstico sobre la muestra determinada y se ejecutan acciones encaminadas en un trabajo participativo, que parte del interés y motivación de los estudiantes, tienen en cuenta el contexto y necesidades del entorno educativo. Sáez y Martínez (2021), Sánchez (2017), García y Chávez (2021) Cadena (2022) y Laica (2022), en sus investigaciones aplican métodos mixtos, en donde combinan técnicas cuantitativas y cualitativas, tienen en consideración registros observacionales de los estudiantes para luego cuantificar los resultados obtenidos, lo cual permite establecer un perfil grupal como referente para el diseño de una propuesta pertinente que fortalezca procesos pedagógicos en el aula preescolar.

Gutiérrez (2018) y Gutiérrez-Fresneda y Gilar (2021), con el propósito de evaluar las variables dependientes objeto de estudio, utilizan como uno de los instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez, la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (Ramos y Cuadrado, 2006), la cual valora en los estudiantes el nivel de conocimiento fonológico de tipo silábico y fonémico, es decir, la capacidad para tomar conciencia y manipular oralmente la estructura silábica y fonémica de las palabras. Tamayo et al. (2021) y García y Chávez (2021), emplean como uno de los instrumentos un cuestionario con escala de Likert, para la identificación de las variables independientes y

dependientes; esta escala de calificación se aplica para comprender el nivel de acuerdo o desacuerdo con una situación. Es propicia para la medición de reacciones, actitudes y comportamientos de una persona.

En cuanto a estudios relacionados con la psicomotricidad se encuentran Zambrano et al. (2022), Borrego et al. (2021), Gamboa et al. (2018), Silva (2017) y García y Chávez (2021), quienes plantean propósitos investigativos en torno a demostrar la importancia de la estimulación temprana para el fortalecimiento de las habilidades y destrezas psicomotrices y lenguaje cognoscitivo que beneficie un adecuado desarrollo integral; así mismo evaluar el perfil psicomotor relacionándolo descriptivamente con el rendimiento académico, contribuyen en procesos intelectuales, afectivos y sociales. Lo anterior, mediante propuestas pedagógico-prácticas relacionadas con la corporeidad y su expresión motriz que favorezcan la adaptación al entorno escolar en las diferentes etapas que este conlleva.

Pérez et al. (2022), Andreu y Romero (2021), Borrego et al. (2021), Gamboa et al. (2018), destacan la relevancia de la creación de propuestas didácticas para la implementación de intervenciones que favorezcan las habilidades motrices básicas, sin embargo, se evidencian dificultades por falta de conocimiento de parte de los profesores, quienes generalizan propuestas sin la conceptualización pertinente de términos que convoquen al diseño de experiencias en donde se vinculen el hacer, el sentir y pensar acorde a los propósitos de la educación infantil.

En los estudios de Gamboa et al. (2018), Yarlequé et al. (2017) y Mendieta et al. (2017), se determina como problemática la concepción reduccionista y limitada del cuerpo concebido como accesorio y máquina y se alejan de lo esencial en la educación infantil en cuanto a la corporeidad y expresión motriz. En los estudiantes de nivel inicial se observan dificultades para orientarse en el espacio, realizar actividades relacionadas con la coordinación viso manual y podal, escasa integración en los juegos grupales y poca tolerancia a la frustración. Por lo tanto, se

asume el estudio de la psicomotricidad como parte esencial y vital para el desarrollo integral de las habilidades sensoriomotrices, emocionales y cognitivas en el ser humano.

Soto-Rubio et al. (2019), Cadena (2022) y Mérida-Serrano et al. (2018), establecen que las dificultades o inmadurez motriz pueden incidir en aprendizajes relacionados con los procesos lecto-escritor, de cálculo o el desarrollo del lenguaje; así mismo se encuentra que el centrarse solamente en lo motriz, descuida de alguna forma, la interrelación que debe existir entre las áreas cognitiva, afectiva y psicomotriz para el desarrollo integral de los estudiantes. En este orden de ideas, se pone de manifiesto que el uso de materiales adecuados propicia un reconocimiento proporcional y gradual de la imagen corporal de los estudiantes, como base para la construcción de una identidad, autoestima y autonomía personal apropiada.

Para Andaluz et al. (2018), Bolaños et al. (2018) y Yarlequé et al. (2017), en los resultados de sus procesos investigativos destacan que la estimulación temprana es relevante, en donde se aprovecha la capacidad y plasticidad del cerebro, para el progreso óptimo de las áreas del desarrollo infantil; se puede afirmar que los estudiantes aprenden gracias a las emociones generadas en el movimiento que experimenta con su cuerpo, en este sentido se busca lograr un trabajo interdisciplinario para la estimulación adecuada del área psicomotriz y establecer intervenciones intencionadas que involucren este desarrollo.

Sánchez et al. (2020) y Olaya y Ramírez (2021), exponen que en áreas urbanas el desarrollo motor grueso puede verse limitado por la disminución de la actividad física y la reducción de las áreas utilizadas para llevar a cabo estas actividades, así mismo otro factor que puede impactar es el confinamiento obligado por las condiciones de la pandemia Covid 19, lo cual incide sobre el desarrollo psicomotriz. También se hace notorio que en las instituciones educativas no se dispone de un espacio adecuado para la realización de diferentes prácticas psico-motoras.

En lo concerniente a la comprensión lectora se localizan estudios como los de Tamayo et al. (2021); Santiago, (2018); Martínez (2017) y Mozo et al. (2017), quienes proponen diversas estrategias como el uso del comic, de los títeres, la danza, el b-learning, como herramientas educativas para provocar en los estudiantes el aprendizaje de la lectura emergente, en donde la transversalización ejerce un papel relevante en la construcción de propuestas que generen interés y motivación de acuerdo con el entorno sociocultural de ellos.

Porta et al. (2021); Pascual et al. (2018); González y Londoño (2019); De La Hoz (2019) y Huanca, et al. (2021), se proponen la identificación de los factores del aprendizaje inicial a la lectura, los efectos de intervenciones relacionadas con la conciencia fonológica y el fortalecimiento de los niveles de literacidad en el desarrollo lector, con el fin de la comprensión de las habilidades cognitivas que contribuyen en este proceso durante la primera infancia. De La Hoz (2019); Mozo et al. (2017) y Gutiérrez (2018), abordan la intencionalidad de analizar el nivel de desarrollo de la lecto-escritura desde su oralidad a la literalidad inicial, así como la utilización de programas que, enfocados en el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica, se logra el favorecimiento del aprendizaje lector en la educación preescolar.

En este orden de ideas, Ventura (2020), Contreras-Morales (2021) y Molina y Padrón (2020), exponen algunas causas por las cuales los estudiantes de básica tienen una escasa comprensión del texto y se reitera la importancia que durante la formación académica se aborde la comprensión lectora para el avance desde el desciframiento del código escrito hasta la comprensión del significado y el logro de la formación de esquemas mentales de aprendizaje. Es así como emerge el desafío en el desarrollo de las habilidades lectoras desde los primeros niveles escolares.

En los estudios realizados por Argüello (2021); Carballar et. al. (2017) y Ventura (2020), se plantean problemáticas entorno al fortalecimiento del proceso de enseñanza de la lectura para

la incrementación de la comprensión lectora. En este orden de ideas, se considera necesario profundizar en el funcionamiento cerebral en cuanto a las habilidades neuropsicológicas y patrones básicos de movimiento en el proceso lector. Para un aprendizaje significativo del texto es perentorio que el cerebro esté dispuesto mediante la estimulación cognitiva permanente.

En Hoyos y Gallego (2017); Venegas y Roa (2019) y González y Díaz (2019), se ponen de manifiesto problemas en la localización de datos e ideas en un texto, limitaciones para la expresión de los objetivos de la lectura, lo cual traduce en bajos niveles de lectura y de comprensión lo que afecta el rendimiento académico de los estudiantes en los niveles iniciales. También se plantea otra problemática que es la desmotivación que presentan los estudiantes por la lectura de textos literarios, por lo cual se requiere la generación de estrategias que se encuentren contextualizadas de acuerdo con las necesidades y requerimientos de la población estudiantil. En este orden de ideas es pertinente que el profesor reflexione frente a su práctica y cómo se generen didácticas que favorezcan en los estudiantes este proceso de comprensión lectora.

Porta et al. (2021), Huanca, et al. (2021), promueven el análisis de la situación de estudiantes de preescolar en donde se evidencia pérdida del año escolar debido a que se espera que ellos aprendan a leer, sin embargo las condiciones socioeconómicas y educativas de la población limita las experiencias pedagógicas que enriquezcan el hábito lector, por lo tanto se recomienda brindar en la escuela una mejor instrucción sobre la conciencia fonológica con el fin de nivelar los vacíos de los estudiantes desde la educación inicial. Es común que en la enseñanza tanto del código oral como escrito se centre en escuchar, hablar, leer y escribir de forma competente y se excluyen didácticas centradas en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

En las investigaciones realizadas por De La Hoz (2019), Ventura (2020) y Gutiérrez (2018), se concluye que los estudiantes que adquirieren procesos de aprestamiento para la lectura

en el nivel inicial aprenden a leer más rápido y con mayor facilidad. La comprensión del texto y el desarrollo del pensamiento crítico no están asociados solo a la mediación y animación de la lectura estructurada, sino también se debe a la estimulación cognitiva, interrelacionada con una pedagogía del movimiento corporal, del estímulo lógico y artístico, máxime, si se aborda desde la temprana edad. La instrucción intencionada de habilidades que desarrollan la conciencia fonológica aporta de manera representativa en el proceso lector en los primeros niveles de escolarización.

González y Díaz (2019), Carballar et al. (2017) y Burgos y Polanco (2019), exponen en sus resultados investigativos que la estimulación cognitiva y perceptiva en los estudiantes desde la educación inicial fija bases para la construcción de un proceso que transita de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, lo cual puede asegurar el éxito en el aprendizaje de la lectura. Para una adecuada comprensión lectora es necesario un desarrollo de los componentes cognitivo, neuropsicológico y optométrico del estudiante lo cual se relaciona con la velocidad lectora y ésta con la comprensión del texto leído. Y, por último, para la comprensión un texto es importante los conocimientos previos, los cuales pueden ser posibles, si los estudiantes han participado en situaciones que favorezcan la construcción de significados que les permitan la interpretación el contenido de un texto.

El análisis anterior determina la incidencia que tienen las intervenciones en los niveles iniciales de la educación, para el fomento de procesos que benefician el desarrollo integral infantil y para este caso la comprensión lectora que tiene una transversalidad tanto en las áreas del conocimiento, como en la trayectoria escolar de los estudiantes que aporta en el desempeño y en la continuidad de sus estudios en los ciclos superiores. En algunos resultados se evidencian que los estudiantes no en todos los momentos disfrutan de la lectura y la poca motivación puede tener origen en no generar espacios adecuados para entrar en contacto con el texto escrito; la

falta de interacción con diversas metodologías ocasiona que no lean, no participen y se cansen rápidamente de los ejercicios lectores. En este orden de ideas, es relevante que la familia también participe para fomentar hábitos desde los primeros años de vida de los estudiantes, con el fin de que una vez en el contexto escolar puedan dar continuidad en la consolidación de este proceso lector.

El empleo de diferentes didácticas en la escuela, en especial las que están relacionadas directamente con el cuerpo y las formas de expresión y comunicación a través de la corporalidad, conllevan al diseño de experiencias de aprendizaje que nutran vivencias y la construcción de conocimientos, para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas dirigidas a la educación inicial. Es así como dar continuidad a la investigación acerca del aprestamiento, experiencias y situaciones relacionadas con la comprensión lectora desde los niveles iniciales de educación, a través de estrategias relacionadas con la psicomotricidad, aportan al mejoramiento de las didácticas, los procedimientos y metodologías que sean pertinentes en los procesos pedagógicos tendientes a procurar un desarrollo integral en los estudiantes desde la educación inicial. De acuerdo con lo anterior y, con respecto a este proceso investigativo, se da paso al marco teórico en donde a través de diferentes posturas, constructos teóricos y factores en los cuales se cimientan posibilidades de especificación, justificación y análisis de elementos y sustentos que parten de consideraciones previamente disertadas y que orientan el presente estudio.

2. Diseño metodológico

En este capítulo se describe el proceso que se adelantó durante el ejercicio investigativo, es decir, hace referencia al procedimiento que se determinó para el alcance del propósito expuesto con el fin de dar respuesta al planteamiento del problema (Hernández & Mendoza, 2018). A lo largo de este apartado se encuentra en detalle, el enfoque metodológico, el tipo, el método, el alcance, el diseño de la investigación, la hipótesis, los objetivos, las variables, los instrumentos, la población y muestra de estudio y el procesamiento de datos.

2.1. Enfoque metodológico

De conformidad con el método dialéctico, el enfoque metodológico de este estudio fue mixto: cualitativo – cuantitativo, porque "el investigador combina técnicas, métodos y enfoques, conceptos o lenguaje de las investigaciones cualitativa y cuantitativa en un solo estudio" (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, p. 17), lo cual facilitó la profundización del ejercicio investigativo sobre la comprensión lectora de los estudiantes del curso transición, tanto en la recolección de datos como en el análisis de la información, en donde se permitió el uso de las variables numéricas, a través de la Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura de Molina (1992), así como narrativas que dieron cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes en el que se realizó una recolección de datos que se registraron en la bitácora de campo para el posterior análisis amplio frente a la problemática de las dificultades en la comprensión lectora que se planteaba y cuyos resultados permitieron comprender los datos cuantitativos.

2.2. Tipo de investigación

El proceso investigativo condujo a cuestionarse e intentar dar respuesta a problemáticas que surgen en ambientes en los que el investigador se encuentra, es así como la investigación

educativa asume desafíos para pensarse en los problemas emergentes en este ámbito, concretarse como una opción que encamine los pasos hacia la reflexión, el análisis de hechos, de causas y de diversos fenómenos que conforman lo educativo, apoyarse en conocimientos (paradigmas) que faciliten la aproximación a las realidades e incida de manera significativa en el fortalecimiento de prácticas investigativas que permitieron resignificarse frente a las transformaciones contemporáneas (Miranda & Ortiz, 2020), en este sentido el investigador tomó decisiones intencionales para plantear su estudio en donde acogió procedimientos y métodos que lo orientaron.

En el marco de este ejercicio investigativo, a continuación, se presenta el proceso metodológico, el cual se articuló con la problemática identificada y las acciones en función de plantear intervenciones pedagógicas pertinentes que aporten en beneficio de la población objeto de estudio. En este orden de ideas, se abordó el método dialéctico, el enfoque mixto: cualitativo – cuantitativo, el alcance de la investigación es descriptivo y correlacional; el diseño metodológico es transformativo secuencial, como se expone a continuación.

2.3. Método dialéctico

De acuerdo con las particularidades de esta investigación el método que se empleó fue el dialéctico, el cual se apoyó en que “todo en la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano está concatenado o interconectado, en constante movimiento, cambio y transformación” (Arias, 2018, p. 633), por lo que esta transformación se logró a través del reconocimiento de la esencia del objeto de investigación y los sucesos de la cotidianidad, desde lo concreto. En este orden de ideas, de forma inductiva se realizó la recolección de información y deductiva desde las posturas teóricas de las cuales se adquirieron los datos cuantitativos. Es así como el papel del investigador se tornó activo para lograr una aproximación al objeto de estudio mediante datos e indicios de la

realidad y con ellos se dio alcance a posibles explicaciones que emergieron en el proceso investigativo.

2.4. Alcance de la investigación

En esta investigación se adoptó el estudio descriptivo y correlacional, el primero procuró "detallar propiedades, características y perfiles" (Hernández & Mendoza, 2018, p. 108) de los estudiantes de transición con los procesos de aprendizaje para la comprensión lectora a partir de un programa lúdico pedagógico basado en la psicomotricidad, es decir, aportó de forma determinante en la observación de la problemática y sus variables, a través de la medición y recolección de datos y se obtuvo información sobre diversos elementos relacionados con el objeto de estudio referente a este ejercicio investigativo.

También es correlacional porque tuvo un grupo experimental y otro control, esto permitió verificar la eficacia de la intervención educativa con el programa lúdico pedagógico basado en la psicomotricidad dirigido a estudiantes de transición del primer grupo, mientras que con el segundo grupo no. La prueba de comprensión lectora se aplicó a los dos grupos al inicio, posteriormente se aplicó la intervención educativa al grupo A, y cuando esta finalizó se volvió a aplicar la misma prueba a los dos grupos. Al interior de cada grupo se hizo las comparaciones iniciales y finales para verificar la significancia bilateral que determinó si existe o no cambios en cada uno.

Estos resultados finalmente se compararon entre los dos grupos. Este estudio tiene el propósito de determinar la relación que se presenta entre dos variables a través de técnicas estadísticas (Vásquez et al., 2023); lo anterior permitió agenciar conclusiones que resultaron de la relación entre las variables del estudio y dieron respuesta a la pregunta inicial ¿Qué diferencias se encuentran en las habilidades de comprensión lectora en dos grupos de estudiantes de

transición (A y B) si con el grupo A se desarrolla el programa educativo de psicomotricidad y con el grupo B no, de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Tabora de Bogotá?

2.5. Diseño de la investigación

En esta perspectiva, el diseño más apropiado es el transformativo secuencial que recopila información en diferentes fases (Creswell, 2009), es decir, la prioridad y fase iniciales cuantitativa a través de la aplicación de la Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura de Molina (1992) a los dos grupos, posteriormente en la aplicación del programa lúdico pedagógico basado en la psicomotricidad se recolectan los datos cualitativos los cuales evidencian los procesos de elaboración de comprensión lectora en el pensamiento lógico de los estudiantes de transición, posteriormente se vuelve a aplicar la prueba inicial de comprensión lectora a los dos grupos que se compara interna y externamente, de esta forma se pudo establecer cuál es el efecto de la variable independiente (programa lúdico pedagógico basado en la psicomotricidad) sobre la variable dependiente (comprensión lectora); todo ello contrastado con las bases teóricas que fundamentan el estudio.

Este diseño tuvo como punto de referencia la construcción teórica relacionada con categorías y elementos conceptuales que nutren la aproximación al problema objeto de estudio, lo cual orientó al investigador no solo en conseguir datos sino en plantear acciones pertinentes al contexto en donde se encuentran los estudiantes, quienes también se visibilizaron con su voz tanto a nivel individual como colectivo (Hernández & Mendoza, 2018), es así como este diseño transformativo secuencial se acopló al interés del presente proceso investigativo.

Fases de la investigación

De acuerdo con el enfoque mixto de la investigación, en este sentido, las fases que corresponden al enfoque cualitativo son: la fase 1: Ubicación de la muestra con que se realiza la

investigación, fase IV: Diseño de la intervención educativa y fase V: Implementación, lo cual permite una descripción del fenómeno a estudiar, (Baena, 2017), en consecuencia, permite el establecimiento de acciones pertinentes al contexto y momento en el que se realiza la investigación, con la participación de los estudiantes.

En el mixto (cuantitativo y cualitativo), se ubican las siguientes: fase II: Ubicación del instrumento, fase VI: Recolección de información, fase VII: Interpretación y análisis de los resultados. Se percibe una "convergencia en los resultados" (Cueva et al., 2023, p. 151), lo cual involucra la asociación de los hallazgos para el alcance de un análisis detallado y facilita la aproximación coherente que aborda el presente estudio.

Y, por último, en el cuantitativo, se encuentran fase III: Caracterización de los estudiantes de transición 01 y 02, donde se precisan elementos que proporcionan información de la muestra (Barreto & Lezcano, 2023), lo cual resulta útil para la construcción de estrategias pertinentes en relación con el problema que se aborda.

A continuación, se describen las fases de investigación que involucran acciones pertinentes en el estudio desarrollado.

Fase I: Ubicación de la muestra con la que se realiza la investigación. La muestra corresponde a estudiantes de los cursos transición 01 y 02 de la jornada única de la IED Colegio Tabora, ubicada en la localidad 10 correspondiente a Engativá, de la ciudad de Bogotá, Colombia. Los estudiantes se encuentran en las edades de 5 a 6 años. Cada curso cuenta con 22 estudiantes. Esta selección se realiza debido a que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora. Para este estudio se requiere de la autorización de la institución educativa (apéndice 4) y de los padres de familia o acudientes de los estudiantes (apéndice 5) por cuanto son menores de edad.

Fase II: Ubicación del instrumento. De acuerdo con los objetivos y variables de la investigación, los instrumentos seleccionados para aplicar en el proceso son: la Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura de Molina (1992). La observación directa de lo que sucede en el entorno con los participantes a través de la audición y la vista; la bitácora de campo en donde se toma nota de elementos significativos del desempeño, comportamiento de acuerdo con el tiempo y espacio en donde se desenvuelven los participantes; registros fotográficos y grabaciones que pueden aportar en la descripción de experiencias, reacciones a situaciones en el contexto investigativo.

Fase III: Caracterización de los estudiantes de transición 01 y 02, mediante el instrumento Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura de Molina (1992), el cual tiene una duración de sesenta minutos, lo cual permitió la identificación de la situación inicial de los estudiantes con respecto a los procesos de la compresión lectora; se describe a continuación:

a. Coordinación visoespacial (prueba de Bender, según la adaptación de Hilda Santucci). Consiste en presentar a los estudiantes unas tarjetas con dibujos para que los copie.

b. Reconocimiento de diferencias espaciales (base original de la prueba: Reversal de Edfeldt). Se le presenta a los estudiantes una lámina con parejas de dibujos, en donde debe tachar aquellos que no son iguales al primero.

c. Cierre visual (prueba de Colarusso y Hammill). Basada en la prueba de TPVNM (Test de Percepción Visual No Motriz) de Colarusso y Hammill. Se presenta a los estudiantes una serie de láminas, en las que en cada una de ellas aparece un modelo completo y debajo una serie de dibujos incompletos o sin cerrar para que seleccione cuál de ellos corresponde a la figura modelo.

d. Cierre auditivo (base original de la prueba: ITPA de Kirk). Los estudiantes escuchan unas palabras a las cuales les falta un fonema, para que cada uno mencione la palabra completa de forma adecuada.

e. Cierre gramatical (base original de la prueba: ITPA de Kirk). Los estudiantes escuchan una serie de frases sin terminar para que las completen con la palabra que falta a partir de un apoyo visual.

f. Concreción-abstracción lexical (base original de la prueba: WISC de Wechsler). Se les nombra a los estudiantes una serie de palabras, para que cada uno explique su significado.

g. Conciencia Silábica. En esta prueba los estudiantes escuchan una palabra, en la primera parte, deben palmear las sílabas de cada palabra, y en la segunda parte, tienen que colocar cruces según los golpes de voz de otra serie de palabras que se mencionan.

h. Consciencia grafo-fonemática. Se le presenta a los estudiantes una hoja con palabras a las que le falta un fonema y deben escribir lo que le falta a la palabra.

i. Memoria de fonemas. Los estudiantes escuchan una sílaba y deben encontrar entre varios dibujos, el que empieza por la sílaba que escucha.

j. Lateralización (base original de la prueba: test de Harris). Los estudiantes deben realizar acciones, para valorar su lateralidad en ojo, oído, mano y pie.

k. Orientación derecha-izquierda (base original de la prueba: test de PiagetHead). A partir de una serie de instrucciones que implican un conocimiento de la derecha y de la izquierda, los estudiantes deben realizar acciones con su cuerpo y objetos.

l. Estrategias usadas en el proceso lector. Se presenta a los estudiantes una historia con imágenes, en las que algunas de ellas están en blanco. Cada uno debe contar el cuento y cuando llegue al espacio en blanco imaginar y narrar que es lo que podría pasar en ella.

m. Articulación fonética. Los estudiantes deben repetir una lista de palabras. Lo anterior, implica la realización de un análisis para reconocer el estado inicial de la muestra de estudio.

Fase IV: Diseño de la intervención educativa. Se planteó el diseño de un programa lúdico educativo de psicomotricidad (apéndice 6), dirigido a la muestra grupo experimental, es decir, estudiantes de transición del curso 02. En este caso se proyectó la realización de catorce sesiones en donde se estructura a partir de un objetivo, tiempo, recursos, desarrollo y evaluación para cada una de las intervenciones. El diseño de esta intervención surgió a partir de observaciones directas realizadas en el contexto de los estudiantes, así como de los resultados del primer análisis que emergen de la caracterización inicial.

Se propusieron actividades pedagógicas que lograron ejercitar aspectos relacionados con la psicomotricidad como es la motricidad gruesa en donde se encuentran los procesos de dominio corporal dinámico y el dominio corporal estático; así como la motricidad fina que incluye la motricidad facial, motricidad gestual y motricidad manual. También se vincula el esquema corporal, la lateralidad, la estructuración espacial y temporal. Lo anterior, mediante experiencias pedagógicas articuladas con la comprensión lectora a través de la lúdica y prácticas corporales que aportaron en el desarrollo de habilidades vinculadas con los procesos académico y convivencial de los estudiantes. Cada sesión tiene una duración de 30 a 40 minutos.

Fase V: Implementación. Inicialmente se recurrió a la caracterización (apéndice 7) que se realizó a los estudiantes de los dos cursos, en cuanto a la comprensión lectora, para luego aplicar el programa lúdico educativo de psicomotricidad a los estudiantes de transición 02 que hacen parte del grupo experimental. En este orden de ideas, la implementación de este programa se llevó a cabo en correspondencia con el objetivo general del proyecto de investigación. Éste se desarrolló dentro de la jornada escolar de los estudiantes, tres veces a la semana, para cumplir

con catorce sesiones propuestas, en el aula de clases y en el espacio abierto como el patio del colegio. En la ejecución se abordaron las actividades con todo el grupo, para realizar observaciones en la bitácora de campo en donde se registraron aspectos que se evidencian como relevantes en estas interacciones.

Fase VI: Para la recolección de información, se realizó la caracterización mediante la batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura de Molina (1992), relacionado con la comprensión lectora, lo cual se lleva a cabo al inicio, con los dos cursos de transición. Luego se ejecuta el programa lúdico educativo de psicomotricidad, lo cual arroja datos cualitativos, durante las catorce intervenciones propuestas. Finalmente se aplica de nuevo la batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura de Molina (1992), relacionado con la comprensión lectora, para los cursos mencionados anteriormente y de esta forma confrontar la eficacia del programa lúdico frente a los cambios que presentan los estudiantes en torno a la comprensión lectora.

Fase VII: Interpretación y análisis de los resultados. Una vez se han aplicado los instrumentos relacionados anteriormente, se procede a la interpretación y análisis de los resultados de acuerdo con este estudio de carácter mixto. Es decir, se analizan los datos cuantitativos mediante SPSS Versión 26.0 y los datos cualitativos a través de matrices de categorías. En esta fase los resultados se contrastaron con el marco teórico abordado en este ejercicio investigativo. Aquí se presentan las tablas (apéndice 8), en donde se especifican los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, junto con el respectivo análisis de este proceso.

2.6. Hipótesis

La hipótesis en la investigación se plantea como una propuesta provisional que puede ser demostrada y verificada mediante la rigurosidad del proceso investigativo (Espinoza. 2018). En este sentido, el autor expresa que la hipótesis nula formula la negación de las relaciones estimadas entre las variables establecidas en la hipótesis.

2.6.1. Hipótesis de investigación

Existe diferencia en la comprensión lectora de los estudiantes de Transición (5 a 6 años) de dos grupos (A y B), si con el grupo A se desarrolla un programa lúdico educativo de psicomotricidad y con el grupo B no.

2.6.2. Hipótesis nula

No existe diferencia en la comprensión lectora de los estudiantes de Transición (5 años) de dos grupos (A y B), si con el grupo A se desarrolla un programa lúdico educativo de psicomotricidad y con el grupo B no.

2.7. Objetivos

2.7.1. Objetivo general

Determinar la influencia de un programa lúdico educativo de psicomotricidad en la comprensión lectora de estudiantes de Transición de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Tabora, de Bogotá.

2.7.2. Objetivos específicos

Caracterizar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de transición de la IED Colegio Tabora para el diseño de un programa que permita su mejoramiento.

Diseñar un programa lúdico educativo de psicomotridad para la comprensión lectora de estudiantes de Transición de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Tabora, de Bogotá.

Implementar un programa lúdico educativo de psicomotricidad para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de transición del IED Colegio Tabora.

Analizar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de transición para la evaluación de la eficacia del programa lúdico educativo de psicomotricidad.

2.8. Variables

En relación con el enfoque mixto, es importante aclarar que en una investigación cuantitativa se utilizan variables de investigación que se derivan de la hipótesis; en la investigación cualitativa las categorías de análisis son equivalentes a las variables para la investigación cuantitativa (Cueva et al., 2023). En este estudio, la variable dependiente es de carácter cuantitativa, porque de acuerdo con los indicadores se obtienen los datos sobre la comprensión lectora de los estudiantes antes y después de la intervención educativa.

La variable independiente equivale a la categoría que permite la construcción de la intervención educativa y la recolección de la información durante el proceso de desarrollo de esta, a través de la observación directa que se consignan de manera narrativa en la bitácora de campo. Los resultados obtenidos de manera cuantitativa se interpretan con apoyo de los datos cualitativos de acuerdo con el diseño metodológico mixto transformativo secuencial que, de manera sucesiva, se obtienen en primera instancia datos cuantitativos, posteriormente todos los registros cualitativos y finalmente se vuelve a obtener resultados cuantitativos para así compararlos con los primeros, esto permite realizar el análisis e interpretación de los resultados que se contrastan con el marco teórico.

2.8.1. Variable dependiente

Comprensión lectora de estudiantes de transición (5 a 6 años)

2.8.1.2. Definiciones teóricas.

La comprensión lectora es un proceso intencional que implica elementos cognitivos, contextuales, motivacionales y emocionales, en donde los estudiantes elaboran un significado a partir de la relación con el texto y desde los conocimientos previos. Es decir, los estudiantes de transición pueden dar respuesta a preguntas de situaciones explicitas en el texto o imagen, como personajes, lugares, descripciones de entornos y sucesos representativos. Implica habilidades de coordinación visoespacial; reconocimiento de diferencias espaciales; cierre visual; cierre auditivo; cierre gramatical; concreción-abstracción lexical; conciencia silábica; conciencia grafo-fonemática; memoria fonológica; lateralización; orientación izquierda-derecha; estrategias usadas en el proceso lector como la descripción de imágenes y articulación fonética (Molina, 1992).

2.8.1.3. Operacionalización.

Se consideran los indicadores relacionados con la adquisición del proceso lector, los cuales influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de transición, de acuerdo con las pruebas propuestas en la Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura (Molina, 1992): coordinación viso-espacial; reconocimiento de diferencias espaciales; cierre visual; cierre auditivo; cierre gramatical; concreción-abstracción lexical; conciencia silábica; conciencia grafo-fonemática; memoria fonológica; lateralización; orientación izquierda-derecha; estrategias usadas en el proceso lector como la lectura de imágenes y articulación fonética.

Indicador 1 coordinación visoespacial

Se refiere a la relación de forma real o simbólica con el espacio, conforme a la identificación y representación de tamaños y formas, así como la diferenciación en la ubicación y direccionalidad de elementos, en donde los estudiantes a partir de un modelo de manera visual

deben observarlo y trazarlo en una hoja lo más parecido posible; lo anterior valora la percepción y la estructuración espacial relacionada con la coordinación ojo mano en relación con el espacio.

Indicador 2 reconocimiento de diferencias espaciales

Hace referencia al reconocimiento del espacio en relación con el propio cuerpo y los objetos, así como a nivel gráfico en el reconocimiento de diferencias espaciales; en este sentido la orientación espacial en donde se determina la posición de un objeto, de una persona y de sí mismo, de acuerdo con ubicaciones espaciales como vertical, horizontal e inclinado, así como en imágenes. De este modo también se requiere la orientación con su propio cuerpo respecto a posiciones como arriba, abajo, derecha, izquierda y delante, detrás, luego con objetos. Por lo tanto, los estudiantes deben reconocer en pares de figuras geométricas simples las que no son iguales; aquí se destacan habilidades en la percepción de formas y la identificación de diferentes posiciones de figuras en el espacio.

Indicador 3 cierre visual

Consiste en la identificación de una figura cuando está fraccionada, sin poseer todas sus partes. Este aspecto en el ámbito de la lectura puede favorecer en el reconocimiento apropiado de las letras, en donde se encuentra un patrón semejante. En este sentido, a partir de un modelo completo de una figura, los estudiantes deben señalar entre varias opciones que tienen esta misma, de manera incompleta, cuál de ellas sirve para completar la imagen, de acuerdo con el modelo propuesto.

Indicador 4 cierre auditivo

Radica en la identificación de una palabra de manera auditiva, en donde a ésta le hace falta un fonema ya sea al inicio, en el medio o al final; lo anterior conlleva a completar lo que hace falta y lograr el reconocimiento de la palabra en su totalidad. En este aspecto, los estudiantes deben completar la parte faltante a partir de la escucha de las sílabas que componen

la palabra, lo cual se convierte en un reto para darle sentido a los sonidos y poder pronunciar la palabra de acuerdo con las comprensiones de cada uno de ellos.

Indicador 5 cierre gramatical

La cual se define como la habilidad para explorar elementos lingüísticos a partir de la utilización de la gramática de forma automática y de la experiencia previa; en este caso los estudiantes escuchan oraciones que se encuentran incompletas y ellos deben complementarlas con la palabra que falta, con apoyo de un dibujo que se relaciona con aquella que es adecuada para la construcción con sentido de la oración propuesta, lo cual permite el reconocimiento del grado de dominio de las prácticas gramaticales.

Indicador 6 concreción abstracción lexical

La cual hace referencia a la asociación de conceptos que son perceptibles por los sentidos y de aquellos que son ideas o cualidades de un objeto o persona, a este respecto, estos elementos son relevantes al momento de evaluar habilidades de carácter léxico. De acuerdo con lo anterior, se nombran a los estudiantes una serie de vocabulario y ellos deben explicar con sus propias palabras qué significado tiene, lo cual se establece para la verificación del conocimiento que tienen del acervo lexical.

Indicador 7 conciencia silábica

Se determina dentro de los niveles de la conciencia fonológica. Consiste en la habilidad de identificación, segmentación o manipulación consciente de las sílabas que componen una palabra. Aquí los estudiantes escuchan una palabra determinada y deben dar palmadas de acuerdo con el número de sílabas que tiene cada una de ellas, luego en vez de dar palmadas, deben escribir tantas cruces en relación con los golpes de voz de cada palabra.

Indicador 8 conciencia grafo-fonemática

Es un aspecto que faculta la lectura, lo cual requiere de un reconocimiento de la estructura fonológica interna de las palabras, se evidencia en la habilidad para la identificación y diferenciación de sonidos comunes en las palabras. En este sentido, para los estudiantes que inician el proceso lector es imprescindible que comprendan que las palabras están formadas por letras, en donde éstas implican un sonido. Para cumplir lo descrito, se pueden realizar actividades en donde los estudiantes deben señalar las palabras que son iguales, ordenar las letras o sílabas de una palabra, escribir la letra o la sílaba que le falta a una palabra, entre otros.

Indicador 9 memoria fonológica

Interviene en las operaciones mentales que constituye información de carácter fonológico en donde los estudiantes logran generar procesos de pensamiento de manera coherente y pronta. En este orden de ideas, los estudiantes escuchan la sílaba inicial de una palabra y señalan en una fila de diferentes dibujos el que corresponde con la silaba escuchada, para relacionarla con la imagen adecuada de entre las otras.

Indicador 10 lateralización

Explica la integración bilateral del cuerpo, de acuerdo con las actividades motrices y la edad predomina usualmente la utilización de una mitad del cuerpo en relación con la otra. De acuerdo con lo anterior, se puede evidenciar la lateralidad diestra o en otros casos la zurda, lo cual se da durante un proceso complejo de reconocimiento por parte de los estudiantes; en este orden de ideas, la definición de la lateralización fortalece una adecuada interacción con los objetos que los rodean, así como en el espacio gráfico y con procesos de aprendizaje.

Indicador 11 orientación izquierda-derecha

En relación con el predominio lateral que presentan los estudiantes a nivel ocular, auditivo y manual se encuentran diferentes tipos de lateralidad, entre los cuales están diestro y

zurdo; lo anterior incide en la coordinación de movimientos segmentarios como ojo mano, ojo pie, la habilidad para ubicarse en el espacio y procesos cognitivos. Otro tipo de lateralidad es la ambidiestra, en donde los estudiantes utilizan ambos lados del cuerpo. Por último, la lateralidad cruzada en el caso de que los órganos dominantes como el oído, ojo, mano y pie, no se encuentran en el mismo lado del cuerpo. En este sentido los estudiantes, a partir de una serie de instrucciones que implican el conocimiento de la izquierda y la derecha deben realizarlas.

Indicador 12 estrategias usadas en el proceso lector como la lectura de imágenes

Es una estrategia que favorece la identificación, descripción e interpretación de la información, en donde se fortalece la capacidad lectora en la creación y vivencia de situaciones que los estudiantes integran por medio del lenguaje. En este sentido, les permite cierta libertad en darle sentido a la imagen desde sus propias experiencias y sentires, lo cual revela posibilidades en la construcción de relatos orales que visibilizan habilidades en la comprensión lectora.

Indicador 13 articulación fonética

Se refiere a la pronunciación que se lleva a cabo de las vocales o consonantes al realizar movimientos con los labios, el paladar y la lengua, mediante los cuales los estudiantes generan el habla. En este sentido, es primordial que desde los primeros años se generen habilidades comunicativas, lo que permite la vocalización, dicción y articulación tanto en conversaciones como en el inicio del proceso lector. De acuerdo con lo anterior, la repetición de palabras con diferentes fonemas por parte de los estudiantes conduce a la ejercitación de esta habilidad.

2.8.2. Variable independiente

Programa lúdico educativo de psicomotricidad.

2.8.2.1. Definiciones teóricas.

El programa lúdico educativo de psicomotricidad vincula experiencias pedagógicas desde el juego y prácticas corporales que promueven el desarrollo de habilidades que aportan al desenvolvimiento cognitivo, emocional, social y corporal en el proceso académico y convivencial de los estudiantes. El juego explora diferentes posibilidades que contribuyen en la construcción de escenarios de aprendizaje que determinan la enseñanza, es decir, que la planeación y ejecución de un programa orientado desde la corporalidad favorece la interiorización de aprendizajes que posteriormente facilitan su expresión y comunicación, a través de habilidades y destrezas como aprestamiento para el aprendizaje de las áreas del conocimiento.

2.8.2.2. Operacionalización.

Se propone la planeación y ejecución de 14 sesiones del programa lúdico educativo de psicomotricidad para la comprensión lectora en estudiantes de transición, cuya intervención vincula estrategias pedagógicas que posibilitan el desarrollo de las habilidades corporales y motrices, que puede influir de forma satisfactoria en los procesos comunicativos, cognitivos, motores, sociales y emocionales, así como en la comprensión lectora de los estudiantes, desde los niveles iniciales. De acuerdo con lo anterior, se proponen 10 indicadores: esquema corporal, dominio corporal dinámico, motricidad gruesa, dominio corporal estático, respiración y relajación, motricidad fina, coordinación manual, coordinación grafo-perceptiva, coordinación viso manual y orientación, estructuración espacial.

Indicador 1 el esquema corporal

Se refiere a la representación mental que los estudiantes tienen de su cuerpo, en donde una adecuada estructuración aporta en el desarrollo de aspectos como la personalidad, la

inteligencia y el conocimiento de los otros y de los objetos que lo rodean, es decir, se propone lograr la comprensión del propio cuerpo y el de los otros, desde una posición con o sin movimiento a partir de actividades corporales. En este sentido se hace indispensable que los estudiantes conozcan las partes del cuerpo, la comprensión del movimiento, el seguimiento de indicaciones para realizar diferentes desplazamientos como trotar, gatear, rodar, subir al rodadero y deslizarse.

Indicador 2 dominio corporal dinámico

Se explica como la capacidad de los estudiantes de controlar diferentes partes de su cuerpo, en este orden de ideas se estimula la autonomía, la seguridad y la confianza en sí mismo, en donde cada uno de ellos es consciente del movimiento que realizan de un segmento o de la totalidad corporal. En este sentido se proponen actividades como caminar (rápido-lento) sobre líneas previamente demarcadas, con un punto de inicio y uno final. Realizar el mismo camino con las siguientes indicaciones: saltar con dos pies y con un solo pie, alternar los pies y trotar.

Indicador 3 motricidad gruesa

Consiste en el control de movimientos musculares generales del cuerpo que se lleva a cabo de forma gradual a medida que madura las condiciones físicas de los estudiantes. Estos movimientos les permiten ejecutar desplazamientos de un lugar a otro y llevar a cabo cambios de postura como gateo, carrera y salto. De esta manera el juego libre y las actividades orientadas desde la escuela fortalecen estas habilidades de coordinación corporal, así como lanzar con las manos una pelota y encestarla un recipiente, lanzar con el pie una pelota y ubicarla en un punto determinado.

Indicador 4 dominio corporal estático

Hace referencia a la conciencia del cuerpo cuando no se encuentra en movimiento, se reconoce tanto la totalidad del cuerpo como de forma segmentaria, en donde se interioriza paulatinamente la imagen corporal y las probabilidades de movimiento. En este aspecto, los estudiantes pueden caminar alrededor de un aro de diferentes formas: en puntas de pie, sobre los talones, en cuclillas, en una dirección y luego hacia la otra.

Indicador 5 respiración y relajación

Es una actividad mecánica vital del cuerpo, que conlleva la inspiración y la expiración; la respiración puede ser toráxica o abdominal. La respiración toráxica es la que se utiliza en la cotidianidad. Mientras que la respiración abdominal es profunda, de forma consciente tanto al tomar el aire como al expulsarlo, de manera que contribuye en la relajación, la cual se define como la disminución voluntaria de la actividad corporal. En actividades cotidianas en el aula, la relajación resulta favorable en una mejor atención y desempeño por parte de los estudiantes, la cual se puede llevar a cabo al comenzar o terminar una actividad, o para descansar en medio de una experiencia pedagógica.

Indicador 6 motricidad fina

Se refiere a actividades que requieren de precisión y un alto nivel de coordinación; estos movimientos son llevados a cabo por una o varias partes del cuerpo, por lo cual requiere de mayor tiempo y práctica para su adquisición, así como ejercitar actividades en donde se incrementa el nivel de dificultad con el paso de los años; en este caso los estudiantes adquieren significativamente autonomía e iniciativa en la ejecución de actividades tanto en el ámbito escolar como cotidiano. La motricidad fina incluye la motricidad facial, motricidad gestual y motricidad manual. Imitar diferentes gestos de acuerdo con la indicación (feliz, triste, enojado, asustado, sorprendido, enfermo, inflar y chupar las mejillas, realizar movimientos con los ojos y con la boca). Realizar los movimientos coordinados de las manos.

Indicador 7 coordinación manual

Se utilizan las dos manos, en donde cada una debe realizar unos movimientos que implican habilidades propias para llevar a cabo una acción de forma conveniente, como abrochar (botones, cremalleras), retorcer, arrugar, hacer lazos, atornillar/desatornillar, envolver paquetes y realizar figuras con papel.

Indicador 8 coordinación grafo perceptiva

Influye en el análisis perceptivo y la utilización de elementos como crayolas, marcadores, pinceles, tizas, lápices, entre otros, de los cuales se consigue una respuesta gráfica sobre una superficie, lo anterior permite que logren una independencia segmentaria de la mano y el brazo, también es recomendable iniciar con superficies amplias para luego reducir su tamaño. Entre las actividades se destacan las siguientes: garabatos, dibujo, coloreado, laberintos, copiado de formas y figuras, calcado y grafías.

Indicador 9 coordinación viso manual

Se involucra un nivel de complejidad mayor al utilizar con exactitud las manos en actividades que requieren de apoyo visual, de acuerdo con el proceso de maduración en el que se encuentran los estudiantes. Las actividades que desarrollan esta coordinación son: punzado, recorte de papel con los dedos, enhebrado, recortado con tijera, modelado y pintura con las manos, dedos e instrumentos como pinceles.

Indicador 10 orientación y estructuración espacial

Intervienen en el reconocimiento del espacio en relación con el propio cuerpo y los objetos. La orientación espacial establece la posición de un objeto o de una persona o de sí mismo, de acuerdo con las relaciones espaciales como vertical, horizontal e inclinado, así como en imágenes. En este sentido, también hace referencia a la orientación con su propio cuerpo

respecto a nociones arriba, abajo, derecha, izquierda y delante, detrás, luego con objetos y en espacios físicos.

La estructuración espacial permite a los estudiantes determinar relaciones entre los elementos seleccionados para formar un todo. Lo anterior, se elabora y construye a través de diferentes experiencias como son los rompecabezas, que de acuerdo con los procesos de los estudiantes pueden variar en el número de piezas, de menor a mayor para incrementar el nivel de complejidad; otra actividad es la resolución de laberintos.

2.9. Instrumentos

De acuerdo con los objetivos y variables de la investigación se seleccionan los instrumentos pertinentes para recolectar los datos, los cuales "permiten la parte operativa: el control, registro, transformación o manipulación de una parcela específica de la realidad" (Baena, 2017, p. 68); en este sentido, para la recolección de datos cuantitativos se utiliza la prueba estandarizada de la batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura de Molina (1992), apéndice 1, la cual se utiliza en dos momentos pretest y postest.

En la recolección de datos cualitativos, se realiza desde la cotidianidad del entorno escolar de los estudiantes que permite una contextualización pertinente de los mismos (Cueva, et al., 2023), por lo cual, se recurre a la observación, acerca del comportamiento de la muestra, en donde se debe evitar que los participantes se sientan observados y se conserve su actuar habitual, así mismo permite conseguir registros en el momento oportuno por lo que se puede tener mayor exactitud en la información (Piza et al., 2019), en relación con lo anterior, el investigador asume un papel activo y sensible que permite el reconocimiento, interacciones y características propias del contexto de forma intencionada, así como de los participantes.

Otro instrumento es la bitácora de campo, (Hurtuado & Ibarbo, 2021), la cual no requiere de validación porque se ha utilizado en otros estudios de doctorado. Este formato facilita el registro de información mediante una estructura donde se documenta de manera clara las observaciones, detalles del proceso (Hernández, 2017) y contribuye de forma efectiva en la observación de los participantes. Para este estudio, este instrumento se estructura de la siguiente forma: se identifica el nombre de la institución educativa y del investigador, fecha, lugar, hora de inicio y de finalización, participantes, contenido, capacidad a desarrollar, descripción de las actividades desarrolladas, recursos, dificultades y evaluación (Apéndice 2).

Por último, las fotografías y grabaciones de video, las cuales detallan de manera definida comportamientos y relaciones de los estudiantes, que suceden durante las observaciones e intervenciones a partir de la realidad (Sánchez, et al., 2021), estos dispositivos favorecen no solo en la documentación de información, sino en la recopilación de evidencias reales y valiosas de lo que acontece en las diferentes interacciones que el investigador logra en el contexto para el cumplimento de los objetivos propuestos.

2.10. Población

2.10.1. Población y muestra de estudio

La IED Colegio Tabora Sede B, atiende a estudiantes de primaria y preescolar, en jornada única, con una cobertura de carácter mixta. Esta sede cuenta con alrededor de 420 estudiantes pertenecientes a los cursos desde transición hasta grado segundo. De este universo se definió la población que corresponde a 88 estudiantes de transición de cuatro grupos y se elige de manera conveniente dos de ellos, el grupo A en el que labora la investigadora se toma como grupo experimental y el B porque la profesora acepta de manera voluntaria participar en el estudio como grupo control. En este sentido, la muestra es de 44 estudiantes del grado transición (A y B)

de los cuales 22 hacen parte del curso A y los otros 22 al B, de ellos 24 son niños y 20 son niñas, en edades de 5 años (figura 4).

De acuerdo con la naturaleza de esta investigación en cuanto al enfoque mixto y el diseño transformativo secuencial, el criterio de selección corresponde a una muestra no probabilística, intencional o dirigida; se acoge esta decisión entorno a lo que se explicó en el párrafo anterior. Es decir, los participantes se seleccionan porque que tienen particularidades y características que son relevantes para este estudio (Cueva, et al., 2023), de acuerdo con criterio del investigador.

Los criterios de inclusión son: que los estudiantes estén matriculados en la institución educativa, en el curso de Transición durante el año electivo 2024; que la institución educativa otorgue el permiso para la realización del estudio; que los padres de familia o acudientes firmen el consentimiento informado como autorización para que sus hijos participen en la investigación; y la voluntad de los estudiantes de participar en el estudio. Los padres de familia en su totalidad firmaron este formato, por lo que no existe necesidad de excluir a ningún estudiante del desarrollo de la investigación, porque, además, todos participan en las actividades de manera agradable.

Figura 4

Grupo Transición 2. Experimental



Nota. Fuente: Elaboración propia

2.11. Procesamiento de datos

Para el procesamiento, interpretación y análisis de los datos cuantitativos se utiliza el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) [Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales], versión 26.0, el cual se emplea para el análisis estadístico con el fin de tener un procesamiento de datos efectivo y claro para el logro de la interpretación de la realidad (Baena, 2017), a partir de la gestión de cantidades de información acordes al proceso investigativo, es decir, se configuran tablas y gráficas que aportan en las descripciones estadísticas de las variables de la investigación. De acuerdo con los autores, se establece una secuencia en cuanto al procedimiento a seguir, el cual inicia con analizar ítem por ítem en función a tablas de frecuencias y estadísticas fundamentales; luego de lo anterior se transforman, se organizan los ítems de acuerdo con las variables de estudio.

En este sentido, los datos cualitativos se analizan a partir de los resultados obtenidos en cada indicador de la prueba, junto con las observaciones que se derivan del desarrollo del programa lúdico educativo de psicomotricidad lo cual brinda una estrategia metodológica para describir el objeto de estudio, en donde se dispone la información a partir de las categorías propuestas desde los objetivos de investigación; lo anterior conlleva a derivar subcategorías las cuales dan claridad y especificidad en este análisis (Fajardo et al., 2020). Las reflexiones que surgen durante este proceso se registran en la bitácora de campo, las cuales aportan en hallazgos relacionados con las realidades educativas de los estudiantes de transición en torno a las intencionalidades investigativas.

3. Resultados

En este capítulo se relacionan los resultados de la investigación, que son producto del análisis de los datos (Hernández & Mendoza, 2018) en este caso, en torno a la aplicación del programa lúdico educativo de psicomotricidad con los estudiantes del grupo experimental, desde un análisis cualitativo y cuantitativo que describe de forma amplia la comparación entre los dos grupos, experimental y control en los procesos de comprensión lectora.

3.1. A partir del planteamiento del problema

Conforme a la hipótesis de investigación del presente estudio en donde se plantea si existen diferencias entre las habilidades de comprensión lectora en dos grupos de estudiantes de transición (A y B) si con el grupo A se desarrolla el programa educativo de psicomotricidad y con el grupo B no, en una Institución Educativa Distrital, se aplican los instrumentos que consisten en la Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura BADICBALE (Molina, 1992) y el registro de la observación mediante la bitácora de campo (apéndice 9) que ayuda a comprender los resultados cuantitativos, que se discuten con el marco teórico en la interpretación y discusión de los mismos.

3.1.1. Resultados sociodemográficos

Los 44 estudiantes que participan en este estudio tienen 5 años cumplidos (Tabla 4) y están matriculados en el grado de transición, 22 en el grupo 1 y 22 en el grupo 2. De los cuales en el grupo experimental hay 6 mujeres y 16 hombres y en el control 14 mujeres y 8 hombres (Tabla 5).

Tabla 4

Edad estudiantes transición 1 y 2.

Edad	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5 años	22	100	22	100

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Género estudiantes transición 1 y 2.

Género	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	6	27,3	14	63,6
Hombre	16	72,7	8	36,4
Total	22	100,0	22	100,0

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.2. Resultados de la Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura

Para el procesamiento de los datos obtenidos de la prueba diagnóstica de la competencia básica para la lectura BADICBALE (Molina, 1992), se utiliza el paquete estadístico SPSS Versión 26.0 (IBM, 2019) para la obtención de los resultados en términos de frecuencia (F) y porcentaje (%) y se aplica la prueba T Student, para la comparación de las medias aritméticas de los resultados iniciales y finales de cada grupo. Estadísticamente el valor α = o menor de ,05, indica diferencia significativa entre esos dos resultados. La prueba T Student se calcula así: N=el número de participantes, la desviación típica es una medida de desviación S_x se obtiene de la raíz cuadrada (positiva) de la varianza y se calcula con la siguiente formula (Londoño, 2009):

$$s_x = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot n_i}{n}} = \sqrt{\frac{\sum x_i^2 \cdot n_i}{n} - \bar{x}^2}$$

De esta manera, se conoce si existen la significancia bilateral (sig. bilateral), que en estadística se utiliza α = a ,05 que es la selección de la región critica, cuando es menor a α = a ,05, se presenta diferencia significativa en la comparación de los datos en los ítems que se corresponden uno a uno, así se logra saber que cambios hay en la comprensión lectora de los estudiantes de cada grupo (A y B) cuyos resultados se comparan entre ellos y se analizan con los datos cualitativos registrados en la bitácora de campo.

La BADICBALE contiene 13 test que evalúan las siguientes habilidades, la coordinación visoespacial, el reconocimiento de diferencias espaciales, los cierres visual, (habilidad para identificar una figura cuando está desfragmentada), cierre auditivo, (cuando se hace una pausa en una lectura para permitir que el estudiante la complete para terminar la frase) y cierre gramatical (completar una oración con la palabra adecuada para terminarla), la concreción-abstracción lexical, la conciencia silábica y grafo-fonemática, la memoria de fonemas y frases, la lateralización, la orientación derecha-izquierda, las estrategias usadas en el proceso lector y la articulación fonética. A continuación, se presenta el consolidado de la aplicación al inicio y al final a los dos grupos.

Con respecto a la coordinación visoespacial se observa en la tabla 6 en el grupo experimental la significancia bilateral es menor α = ,05 (,000 < ,05), por lo que se afirma que existe diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo control la significancia bilateral es mayor a α = ,05 (,628 > ,05) lo que indica que no hay diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo experimental aumentan los aciertos que inicialmente solo el 4,5% alcanza el mayor número de ellos que es 17 aciertos y al finalizar el 54,5% lo logra y los demás tienen entre 13 (22,7%) a 15 (4,5%) aciertos. Mientras que en el grupo control oscilan los aciertos inicialmente entre 5 (4,5%) a 14 (27,3%) y se mantienen en la prueba final entre 6 y 14, es decir 4,5% y 18,2%, respectivamente. Los ejercicios

de psicomotricidad de diferenciación, ubicación y direccionalidad del cuerpo con referencia a elementos del entorno y en imágenes aumentan el desarrollo visoespacial en los estudiantes. Este es un componente que contribuye al dominio corporal dinámico el cual es complejo y se observa con la capacidad de emplear simultáneamente manos, pies y vista para realizar una acción (Arana, 2018) específica intencionada. En el trabajo de campo los estudiantes del grupo experimental participan de manera motivada y se apresuran en dar respuestas de acuerdo con el ejercicio indicado, esto les permite asimilar la intencionalidad de los juegos de manera natural sin sentir que están siendo observados o evaluados.

Tabla 6

Coordinación visoespacial.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
3	2	9,1	0	0		0	0	0	0	
5	0	0	0	0		1	4,5	0	0	
6	0	0	0	0		1	4,5	1	4,5	
7	3	13,6	0	0		4	18,2	3	13,6	
8	0	0	0	0		2	9,1	4	18,2	
9	0	0	0	0		1	4,5	2	9,1	
10	6	27,3	0	0	,000	4	18,2	3	13,6	,628
11	0	0	0	0		2	9,1	3	13,6	
12	1	4,5	0	0		0	0	1	4,5	
13	6	27,3	5	22,7		1	4,5	1	4,5	
14	2	9,1	4	18,2		6	27,3	4	18,2	
15	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
16	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
17	1	4,5	12	54,5		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al reconocimiento de las diferencias espaciales, se percibe en la tabla 7 en los dos grupos la significancia bilateral es menor a $\alpha = ,05$ (,000 < ,05 y ,022 < ,05), por lo que existe diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales, pero como se observa, en el grupo experimental en la prueba final son mayores los aciertos entre 29 y 44, lo que equivale a un 58,8% de los estudiantes; mientras en que el grupo control aumentan los aciertos entre 15 y

27, es decir menores aciertos. Es importante anotar que en la zona de desarrollo próximo los estudiantes con el proceso individual mejoran sus habilidades, pero si se estimula la zona de desarrollo potencial se alcanzan esas habilidades antes (Vygotsky, 1986) como sucede con el grupo experimental, con el que se realiza el programa lúdico educativo de psicomotricidad.

Se alcanza el reconocimiento espacial en relación con el propio cuerpo y los objetos, así como a nivel gráfico en donde se determina la posición de un objeto en donde se destacan habilidades en la percepción de formas y la identificación de diferentes posiciones de figuras en el espacio (Zamora et al., 2021) lo que genera altas capacidades en la trayectoria escolar. Como se manifiesta en el desarrollo del programa, los estudiantes del grupo experimental fortalecen sus procesos de atención en la escucha y ejecución de acciones que conllevan a seguir modelos en movimientos corporales y a nivel gráfico.

Tabla 7

Reconocimiento de diferencias espaciales.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. Bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
-12	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
-7	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
0	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
2	0	0	0	0		1	4,5	0	0	
3	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
4	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
5	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
9	3	13,6	0	0		1	4,5	0	0	
10	0	0	0	0		2	9,1	0	0	
11	0	0	0	0		1	4,5	0	0	
12	2	9,1	0	0		0	0	0	0	
13	0	0	0	0	,000	2	9,1	0	0	,022
14	1	4,5	1	4,5		0	0	0	0	
15	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
16	0	0	0	0		1	4,5	0	0	
17	1	4,5	1	4,5		0	0	0	0	
18	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
19	0	0	0	0		2	9,1	0	0	
20	1	4,5	1	4,5		4	18,2	3	13,6	
21	3	13,6	0	0		1	4,5	2	9,1	
22	0	0	0	0		0	0	1	4,5	

23	1	4,5	4	18,2	1	4,5	6	27,3
24	1	4,5	0	0	0	0	5	22,7
26	0	0	4	18,2	1	4,5	2	9,1
27	0	0	0	0	3	13,6	1	4,5
28	1	4,5	0	0	0	0	0	0
29	0	0	1	4,5	1	4,5	0	0
32	0	0	7	31,8	1	4,5	0	0
35	0	0	1	4,5	0	0	0	0
36	1	4,5	1	4,5	0	0	0	0
39	1	4,5	1	4,5	0	0	0	0
41	0	0	1	4,5	0	0	0	0
44	0	0	1	4,5	0	0	0	0
Total	22	100,0	22	100,0	22	100,0	22	100,0

Nota. Fuente: Elaboración propia

En lo concerniente al cierre visual como se indica en la tabla 8, en el grupo experimental la significancia bilateral es menor α = ,05 (,000 < ,05), por lo cual se asegura que prevalece una diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo control la significancia bilateral es mayor a α = ,05 (,083 > ,05) lo que muestra que no existe diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo experimental aumentan los aciertos, en donde se observa que al inicio la mayoría de los estudiantes se ubican en resultados entre 0 a 7 y el 9,1% de ellos en 10, el 4, 5% en 13 y en 16 aciertos, mientras que al final el puntaje menor obtenido se ubica en 10 con 9,1% y de allí en adelante hasta 19 con 90,9%. Por el contrario, el grupo control al inicio tiene resultados desde 1 con 9,1% a 11, con 90,9% y al final se ubican entre 2 y 11 aciertos lo cual refleja que se conserva un desempeño sin cambios representativos.

Las actividades que conllevan al dominio de la motricidad fina robustecen la "coordinación de las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares" (Arana, 2018, p. 240), por lo cual se hace necesario incrementar el nivel de dificultad a medida que avanzan los años. En estos ejercicios de percepción se logra la identificación de una figura aun cuando no está completa, lo cual en el plano de la lectura favorece el reconocimiento de letras, aunque tengan un trazo similar. En el desarrollo de las intervenciones con los estudiantes del grupo experimental se

convierte en un reto para ellos el completar figuras y descubrir por si solos la parte que falta en estas, para ser igual al modelo propuesto.

Tabla 8

Cierre visual.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
0	4	18,2	0	0		0	0	0	0	
1	3	13,6	0	0		2	9,1	0	0	
2	1	4,5	0	0		0	0	2	9,1	
3	0	0	0	0		4	18,2	3	13,6	
4	0	0	0	0		1	4,5	2	9,1	
5	3	13,6	0	0		4	18,2	4	18,2	
6	2	9,1	0	0		3	13,6	3	13,6	
7	5	22,7	0	0	,000	1	4,5	1	4,5	,083
8	0	0	0	0		1	4,5	1	4,5	
9	0	0	0	0		2	9,1	2	9,1	
10	2	9,1	2	9,1		3	13,6	3	13,6	
11	0	0	5	22,7		1	4,5	1	4,5	
13	1	4,5	7	31,8		0	0	0	0	
14	0	0	3	13,6		0	0	0	0	
15	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
16	1	4,5	3	13,6		0	0	0	0	
19	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Con referencia al cierre auditivo, en los dos grupos la significancia bilateral es menor a $\alpha = ,05$ (,000 < ,05 y ,042 < ,05), en donde predomina diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales, sin embargo, como se detalla en la tabla 9 en el grupo experimental en la prueba final los aciertos son mayores con puntajes entre 18 con 18,2% y hasta 25, lo que representa el 81,2%; en contraste, en el grupo control los aciertos se incrementan entre 7 con 4,5% y 21, pero ninguno alcanza el puntaje más alto. Estas habilidades de integración auditiva permiten procesar lo que se escucha para completar partes que faltan e identificar el mensaje en su totalidad (Miotti et al., 2018), es decir, que al escuchar se decodifica el código oral con el fin de darle sentido a los sonidos. En la práctica de campo para los estudiantes del grupo experimental en un comienzo no es fácil la identificación de rimas al inicio o final de una

palabra, por lo cual es necesario repetir estos ejercicios para el reconocimiento de forma auditiva de fonemas que suenan igual o similar en canciones, poesías y palabras acompañadas de imágenes.

Tabla 9

*Cierre auditivo***.**

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
6	0	0	0	0		1	4,5	0	0	
7	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
8	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
9	0	0	0	0		1	4,5	0	0	
10	4	18,2	0	0		2	9,1	2	9,1	
11	0	0	0	0		1	4,5	2	9,1	
12	2	9,1	0	0		2	9,1	2	9,1	
13	1	4,5	0	0		1	4,5	1	4,5	
14	1	4,5	0	0	,000	2	9,1	2	9,1	,042
15	1	4,5	0	0		5	22,7	4	18,2	
16	4	18,2	0	0		1	4,5	2	9,1	
17	2	9,1	0	0		0	0	0	0	
18	2	9,1	4	18,2		4	18,2	4	18,2	
19	2	9,1	0	0		0	0	0	0	
20	2	9,1	4	18,2		1	4,5	1	4,5	
21	0	0	2	9,1		1	4,5	1	4,5	
22	0	0	4	18,2		0	0	0	0	
23	0	0	3	13,6		0	0	0	0	
24	0	0	4	18,2		0	0	0	0	
25	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Con respecto al cierre gramatical, en la tabla 10 se evidencia en el grupo experimental la significancia bilateral es menor a α = ,05 (,000 < ,05), lo que se indica que existe diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo control la significancia bilateral es mayor a α = ,05 (,576> ,05) por lo que se afirma que no hay diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo experimental mejoran los aciertos en comparación con la prueba inicial en donde se ubican desde 17 con 9,1% hasta 22, que equivale al 90,9%; en la final el menor obtuvo 21 y el mayor 27 aciertos, es decir que el 100% se ubican en ese rango de

aciertos. Por el contrario, en el grupo control los resultados iniciales oscilan entre 15 con 4,1% y hasta 24 aciertos, es decir el 95,9%; en los finales fluctúan entre los 16 y 25 aciertos, lo cual muestra poco cambio, es decir, permanecen similar que al inicio.

En este sentido, la integración gramatical, permite anticipar acontecimientos lingüísticos a partir de la experiencia previa y la utilización de la gramática de forma espontánea desde un estímulo visual (Garcés, 2023); es decir, se evidencia la capacidad de los estudiantes en la elaboración de frases y oraciones con sentido. En la intervención en el aula, con el grupo experimental, se realizan movimientos a partir de acciones que menciona una historia en donde cada uno presta atención para seguir las indicaciones que se deben realizar a partir de la escucha activa, esto genera interés y adecuada participación para evitar equivocarse.

Tabla 10

Cierre gramatical.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. Bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
15	0	0	0	0		1	4,5	0	0	
16	0	0	0	0		1	4,5	2	9,1	
17	2	9,1	0	0		0	0	0	0	
18	2	9,1	0	0		0	0	2	9,1	
19	0	0	0	0		2	9,1	3	13,6	
20	2	9,1	0	0		7	31,8	6	27,3	
21	6	27,3	1	4,5	,000	4	18,2	4	18,2	,576
22	10	45,5	0	0		3	13,6	1	4,5	
23	0	0	3	13,6		2	9,1	3	13,6	
24	0	0	3	13,6		1	4,5	0	0	
25	0	0	8	36,4		0	0	1	4,5	
26	0	0	6	27,3		0	0	0	0	
27	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
28	0	0	0	0		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

En lo concerniente a la concreción abstracción lexical, como se referencia en la tabla 11 en el grupo experimental la significancia bilateral es menor a $\alpha = ,05$ (,000 < ,05), por lo cual se identifica que prevalece una diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el

grupo control la significancia bilateral es mayor a α = ,05 (,083 > ,05) lo que destaca que no existe diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo experimental se observa que los resultados se sitúan entre 0, el 4.5%, hasta 6 aciertos, con el 95,9%, mientras que al final se obtiene un rango entre 4, el 9,1% y 8 acierto, el resto, es decir, 90,9%, permite destacar un mejor desempeño en lo que quiere decir la palabra que se menciona. Por el contrario, con el grupo control, en el inicio y final no se acentúan cambios.

Esta identificación de vocabulario con apoyo de imágenes y luego verbalmente vinculan tanto la abstracción como la concreción lo cual es relevante al momento de rastrear sobre las habilidades léxicas (Bargetto & Riffo, 2019), es decir, los estudiantes explican con sus propias palabras el significado de diferentes vocablos. Durante el programa lúdico los estudiantes del grupo experimental expresan sus ideas de forma espontánea a partir de imágenes que se presentan, así mismo mediante la lectura de pictogramas avanzan en comprensiones que surgen a partir de historias cortas que fortalecen la atención y la escucha en la construcción del relato.

Tabla 11

Concreción abstracción lexical

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. Bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
0	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
1	1	4,5	0	0		1	4,5	1	4,5	
2	2	9,1	0	0		3	13,6	2	9,1	
3	3	13,6	0	0	,000	1	4,5	2	9,1	,083
4	4	18,2	2	9,1		7	31,8	5	22,7	
5	7	31,8	4	18,2		2	9,1	4	18,2	
6	4	18,2	10	45,5		6	27,3	6	27,3	
7	0	0	4	18,2		2	9,1	2	9,1	
8	0	0	2	9,1		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la conciencia silábica, en los dos grupos la significancia bilateral es menor a α = ,05 (,000 < ,05 y ,016 < ,05), por lo que se evidencia diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales; en contraste como se detalla en la tabla 12 en el grupo experimental en la prueba final son mayores los aciertos entre 36, con 31,8%, 37, el 27,3% y 40 con 40,9%; mientras que el grupo control aumentan los aciertos entre 7, con 4,5% , hasta 22 aciertos con el resto, es decir, el 95,5%, pero ninguno se ubica en aciertos mayores. Entre los aspectos relevantes en la comprensión lectora se encuentran las habilidades de prelectura, las cuales facilitan la adquisición de la lectura; una de ellas es la conciencia fonológica, de acuerdo con Arango *et al.* (2018) hace referencia a la capacidad de emplear la estructura de los sonidos del lenguaje oral, por parte de los estudiantes, lo cual favorece ser conscientes de los sonidos de las sílabas que conforman las palabras y reconocer las coincidencias sonoras entre ellas.

En este sentido se abordan actividades que ejercitan el ritmo en donde a través de una sucesión de movimientos durante un tiempo representa en sí mismo orden, equilibrio, proporción y armonía (Arias & Fernández, 2022), acompañado de sonidos que se producen con diferentes partes del cuerpo como los pies, las palmas, la boca. En la práctica, con el grupo experimental se realizan movimientos corporales que implican una sucesión sincronizada de diferentes acciones y luego con palabras para encontrar el número de silabas de cada una de ellas, así como la identificación de la cantidad de éstas a través del coloreado; estas actividades resultan de fácil aplicación para ellos a medida que se reitera el ejercicio, sin embargo, algunos requieren de apoyo para seguir el ritmo.

Tabla 12

Conciencia silábica

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
6	1	4,5	0	0		1	4,5	0	0	
7	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
8	1	4,5	0	0		1	4,5	1	4,5	
9	10	45,5	0	0		10	45,5	7	31,8	
10	0	0	0	0		0	0	3	13,6	
12	7	31,8	0	0		7	31,8	7	31,8	
13	1	4,5	0	0		1	4,5	0	0	
14	0	0	0	0	,000	0	0	1	4,5	,016
17	1	4,5	0	0		1	4,5	1	4,5	
18	0	0	0	0		0	0	0	0	
19	0	0	0	0		0	0	0	0	
20	1	4,5	0	0		1	4,5	0	0	
21	0	0	0	0		0	0	0	0	
22	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
23	0	0	0	0		0	0	0	0	
24	0	0	0	0		0	0	0	0	
32	0	0	0	0		0	0	0	0	
34	0	0	0	0		0	0	0	0	
36	0	0	7	31,8		0	0	0	0	
37	0	0	6	27,3		0	0	0	0	
40	0	0	9	40,9		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la conciencia grafo fonemática, en los dos grupos la significancia bilateral es menor a α = ,05 (,000 < ,05 y ,000 < ,05), por lo que se evidencia diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales; en contraste como se detalla en la tabla 13 en el grupo experimental en prueba final son mayores los aciertos entre 2, con 4,5%, hasta 6 aciertos el resto, es decir el 95,5%; mientras que el grupo control aumentan los aciertos entre 3, con 50%, hasta 5, aciertos el resto, que representa el 50%, lo cual indica que han mejorado. La conciencia grafo-fonemática exige un conocimiento de la estructura fonológica interna de las palabras; en condiciones normales es posible enseñarse de forma explícita en referencia a dos aspectos: conocimiento del alfabeto y recodificación fonológica (Muñoz-Valenzuela & Schesltraete, 2008).

En las actividades de campo con el grupo experimental, los estudiantes señalan las palabras que son iguales, ordenan las letras o sílabas de una palabra y escriben la letra o la sílaba que le falta a una palabra, lo cual se apoya con el ejercicio corporal como la golosa en donde deben nombrar la vocal o letra a medida que avanza el juego; esto genera en ellos interés y cuando un estudiante no sabe los demás le ayudan con el nombre de la letra correspondiente.

Tabla 13

Conciencia grafo-fonemática

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
0	4	18,2	0	0		4	18,2	0	0	
1	6	27,3	0	0		6	27,3	0	0	
2	6	27,3	1	4,5	,000	6	27,3	0	0	,000
3	6	27,3	3	13,6		6	27,3	11	50,0	
4	0	0	9	40,9		0	0	6	27,3	
5	0	0	6	27,3		0	0	5	22,7	
6	0	0	3	13,6		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

En relación con la memoria de fonemas, en los dos grupos la significancia bilateral es menor a $\alpha = ,05$ (,000 < ,05 y ,000 < ,05), por lo que se demuestra diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales; en contraste como se detalla en la tabla 14 en el grupo experimental en prueba final son mayores los aciertos entre 8, con el 4,5%, hasta 14 aciertos el resto, es decir el 95,5%; en el grupo control aumentan los aciertos entre 3, con 4,5% hasta 13 aciertos el resto, que representa el 95,5%, pero ninguno en puntaje mayor obtenido por el grupo experimental. El estímulo de la zona de desarrollo próximo mediante las actividades escolares favorece el progreso paulatino de estas habilidades.

En este sentido, la información de carácter fonológico hace parte de operaciones mentales que genera la adquisición de las habilidades de lectura y comprensión lectora, donde prevalece el

aprendizaje de nuevas palabras (Olaya et al., 2018); es decir se procura el reconocimiento de sílabas de manera auditiva que hacen parte de una palabra. Durante las intervenciones con el grupo experimental, los estudiantes escuchan la sílaba inicial de una palabra e indican en una fila de diferentes dibujos el que corresponde con la sílaba escuchada, para relacionarla con la imagen correcta, así mismo colorean el dibujo apropiado a la silaba inicial de una palabra, esto genera en los estudiantes a partir de la lectura de imágenes una escucha activa y centrar la atención para ubicar la palabra acertada.

Tabla 14

Memoria de fonemas

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
2	0	0	0	0		2	9,1	0	0	
3	4	18,2	0	0		0	0	0	0	
4	3	13,6	0	0		2	9,1	0	0	
5	0	0	0	0		3	13,6	1	4,5	
6	2	9,1	0	0		5	22,7	1	4,5	
7	2	9,1	0	0	,000	0	0	2	9,1	,000
8	5	22,7	1	4,5		4	18,2	4	18,2	
9	3	13,6	4	18,2		2	9,1	3	13,6	
10	2	9,1	7	31,8		3	13,6	5	22,7	
11	0	0	4	18,2		1	4,5	2	9,1	
12	0	0	3	13,6		0	0	3	13,6	
13	1	4,5	2	9,1		0	0	1	4,5	
14	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

En lo pertinente a la lateralidad dominancia de la mano, la significancia bilateral es mayor a α = ,05 en el grupo experimental (,329 > ,05), esto quiere decir que no existe diferencia significativa; en el grupo control la significancia bilateral es menor α = ,05 (,000 < ,05); en el grupo experimental se mantuvo la dominancia en derecha - izquierda, en el grupo control aumento la dominancia derecha. Esta prueba contiene los siguientes test: dominancia de la mano, del pie, del ojo, del oído, en donde cada una valida la siguiente escala valorativa: D, cuando

efectúa todas las pruebas con la mano o pie u ojo u oído derecho; d, cuando se realizan 7, 8 o 9 pruebas con la mano, o pie, u ojo, u oído derecho; I, cuando se ejecutan todas las pruebas con la mano, o pie, u ojo, u oído izquierdo; i: cuando se llevan a cabo 7, 8 o 9 con la mano, o pie, u ojo, u oído, derecho; A o M (ambidiestro o mixto) (Molina, 1992), para los demás casos; esta descripción aplica para las tablas 15, 16, 17 y 18.

El reconocimiento por parte de los estudiantes que el cuerpo tiene dos lados, derecho e izquierdo, con la presencia de miembros ubicados a cada lado como son los brazos, las piernas, las manos, los pies, los ojos, las orejas, les permite adquirir conciencia del eje corporal (Mera & Gómez, 2020), en este caso, es vital la relación del cuerpo con el entorno que facilita la ubicación y orientación, en un proceso de maduración y construcción del espacio en relación con la posición corporal. En este caso, con el grupo experimental se han llevado a cabo actividades de identificación del lado derecho e izquierdo de forma corporal, en ejercicios a partir de canciones y juegos con objetos, lo cual favorece la orientación en el espacio gráfico al dar indicaciones para ubicarse en una hoja de papel.

Tabla 15

Lateralidad dominancia de la mano.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Derecha	15	68,2	15	68,2		9	40,9	21	95,5	
Derecha	6	27,3	6	27,3	,329	13	59,1	1	4,5	,000
Izquierda	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
Izquierda	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la dominancia del pie, la significancia bilateral es mayor a α = ,05 en el dos grupos (,329 > ,05 y 1,000 > ,05), esto quiere decir que no existe diferencia significativa en los dos

grupos, porque la definición de la lateralidad del pie ya la tienen, como se muestra en la tabla 16. En esta prueba se tiene en cuenta la escala valorativa descrita en el ítem anterior. En el desarrollo de actividades motrices y de acuerdo con la edad, predomina la utilización de una mitad del cuerpo en relación con la otra, esta situación tiene una base neurológica que se origina por dominancia hemisférica, factores sociales e incluso genéticos (Sánchez, 2017), a partir de un proceso complejo por parte de los estudiantes se da el reconocimiento de la lateralidad diestra, zurda o ambidiestra; en la mayoría de los casos se presenta la lateralidad derecha. En la intervención con el grupo experimental se realizan juegos corporales en donde se debe ubicar el pie derecho o el pie izquierdo de acuerdo con una indicación (adelante, atrás, arriba, abajo, saltar en un pie); en actividades gráficas colorear el lado derecho o el lado izquierdo de una figura, en donde se observan avances en el reconocimiento de la lateralidad en relación con su propio cuerpo.

Tabla 16

Dominancia del pie.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Derecha	2	9,1	2	9,1		2	9,1	2	9,1	
Derecha	18	81,8	17	77,3	,329	16	72,7	16	72,7	1,000
Ambidiestro-mixto	2	9,1	3	13,6		4	18,2	4	18,2	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la dominancia del ojo, la significancia bilateral es mayor a $\alpha = ,05$ en el dos grupos (1,000 > ,05 y 1,000 > ,05), esto quiere decir que no existe diferencia significativa en ellos, porque se encuentra definida la lateralidad del ojo, relacionado en la tabla 17. La escala valorativa de esta prueba corresponde a la descrita en el ítem en donde se describe la dominancia

de la mano. En este sentido, se encuentran diferentes tipos de lateralidad, entre los cuales se ubica el diestro en donde el predominio cerebral es el izquierdo, por lo tanto, el lado derecho del cuerpo es el que se utiliza con preferencia (Sánchez & Briones, 2022), la definición de la lateralización fortalece una apropiada relación con los objetos que rodean a los estudiantes, tanto en el espacio gráfico como en los procesos de aprendizaje. En actividades con el grupo experimental, se realizan ejercicios manuales para la ubicación del lado derecho e izquierdo con elementos, lo cual involucra la coordinación viso manual; también en la percepción visual de imágenes con figura fondo e identificación de siluetas; los estudiantes a medida que se reiteran las actividades van adquiriendo facilidad en la realización de diferentes ejercicios que vinculan la lateralidad.

Tabla 17

Dominancia del ojo.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Derecha	22	100,0	22	100,0	1,000	22	100,0	22	100,0	1,000
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la dominancia del oído, la significancia bilateral es mayor a α = ,05 en el dos grupos (,329 > ,05 y ,069 > ,05), esto quiere decir que no existe diferencia significativa en ellos. Para esta prueba se reconoce la escala valorativa explicada en el ítem de dominancia de la mano (tabla 18); así mismo y de acuerdo con lo descrito en párrafos anteriores otro tipo de lateralidad es el zurdo en donde el uso de la parte del cuerpo está centralizado del lado izquierdo por ende el predominio cerebral se encuentra en el lado derecho (Sánchez & Briones, 2022), lo anterior, impacta en la coordinación de movimientos segmentarios, en la habilidad para ubicarse en el espacio y procesos cognitivos. En las actividades de campo realizadas con el grupo experimental

se denota interés en participar en la escucha de sonidos del entorno y otros que se reproducen a través de ayudas auditivas como la grabadora, para ampliar la gama de estos. Se reiteran actividades corporales y gráficas que buscan del reconocimiento del lado izquierdo y derecho, en las cuales se observan notable progresos en este aspecto.

Tabla 18

Dominancia del oído.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Derecha	0	0	0	0		3	13,6	6	27,3	
derecha	11	50,0	10	45,5	,329	6	27,3	7	31,8	,069
Izquierda	9	40,9	10	45,5		8	36,4	8	36,4	
izquierda	2	9,1	2	9,1		5	22,7	1	4,5	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la orientación derecha – izquierda, en los dos grupos la significancia bilateral es menor a $\alpha = ,05$ (,000 < ,05 y ,000 < ,05), por lo que se evidencia diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales, como se aprecia en la tabla 19. En relación con lo anterior, la mejora de estas habilidades faculta el conocimiento del esquema corporal y la orientación espacial lo que contribuye en la adecuada ubicación en un punto establecido y la definición de su lateralidad, por consiguiente, favorece procesos cognitivos que demandan de cierta madurez perceptiva en las áreas visual, auditiva y de motricidad.

Como en este caso para la adquisición de la lectura (Cuitiva & Rodríguez, 2018), por lo tanto, los estímulos que se trabajen durante los primeros años de vida son vitales para el alcance de avances en las áreas mencionadas. En las actividades desarrolladas con el grupo experimental a medida que se realizan se lleva a cabo una realimentación a los estudiantes cuando no se ubican adecuadamente a partir de las indicaciones derecha o izquierda, esto en ejercicios

corporales, en el espacio gráfico, en juegos físicos y de mesa, lo cual evidencia mejoras en este reconocimiento.

Tabla 19

Orientación derecha - izquierda.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
0	3	13,6	0	0		3	13,6			
1	9	40,9	14	63,6	,000	9	40,9	3	13,6	,000
2	10	45,5	8	36,4		10	45,5	14	63,6	
3	0	0	0	0		0	0	5	22,7	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las estrategias utilizadas en el proceso lector, en la tabla 20 se evidencia en el grupo experimental la significancia bilateral es menor α = ,05 (,000 < ,05), lo que muestra que existe diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo control la significancia bilateral es mayor a α = ,05 (,135> ,05) por lo que se corrobora que no hay diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo experimental se evidencian progresos en los aciertos en comparación con la prueba inicial en donde se ubican desde 0 hasta 3; en la final, se ubican en 2 y 3. Por el contrario, en el grupo control los resultados iniciales oscilan entre 1 y 3; en los finales varían entre 1 y 2, lo cual no muestra un avance, es decir, permanecen similar que al inicio.

El uso de historietas se convierte en una estrategia en el fortalecimiento de la comprensión lectora en donde se genera interés a la lectura, se fomentan hábitos que promueven leer de forma fácil, debido a que gran parte de su contenido son imágenes (Salazar et al., 2021); es decir, este recurso gráfico contiene información de manera visual, en una secuencia de imágenes, en donde los estudiantes deben dar cuenta las acciones allí plasmadas.

En este sentido, también se trabaja la construcción y estructuración del tiempo, en donde la orientación temporal exige la distinción de nociones más básicas, como mañana/tarde/noche, antes/ahora/después, ayer/hoy/mañana u otros más complejos, como los días de la semana, los meses y los años" (Mera & Gómez, 2020), esos ejercicios en donde se organizan secuencias temporales a partir de acciones, se identifica qué se realiza primero y así sucesivamente para completar una historia de forma coherente. En las actividades realizadas con el grupo experimental se evidencian expresiones verbales espontáneas de los estudiantes, a partir de la lectura de imágenes que dan cuenta de sus comprensiones, para luego organizar las secuencias de acuerdo con el orden lógico.

Tabla 20

Estrategias utilizadas en el proceso lector.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. Bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
0	5	22,7	0	0		0	0	0	0	
1	4	18,2	0	0	,000	10	45,5	2	9,1	,135
2	8	36,4	8	36,4		9	40,9	20	90,9	
3	5	22,7	14	63,6		3	13,6	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la articulación fonética - omite se reconoce en la tabla 21 en el grupo experimental la significancia bilateral es menor a $\alpha = ,05$ (,006 < ,05), lo que indica que existe diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo control la significancia bilateral es mayor a $\alpha = ,05$ (,240 > ,05) lo que muestra que no hay diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales. En el grupo experimental mejoran los aciertos respecto a lo que inicialmente se evalúa, es decir, disminuye la cantidad de omisiones al pronunciar las palabras indicadas. Mientras que en el grupo control, aunque se reducen las omisiones no es tanto como en el grupo 1. En esta prueba se evalúa la pronunciación de 436 palabras las cuales contienen

diferentes combinaciones de fonemas, los parámetros que se tienen en cuenta son omite, añade, sustituye, distorsiona y normalizado, los cuales se desarrollan en las siguientes tablas 22, 23, 24 y 25.

De esta manera, la articulación fonética se refiere a la pronunciación que se efectúa de vocales y/o consonantes al realizar movimientos con los labios, el paladar y la lengua, a través de los cuales se genera el habla (García & Matías, 2023) en donde a través de la práctica se progresa en una adecuada dicción. Para este caso, en el referente de omisión se observa que falta un sonido en algunas de las palabras determinadas en la prueba. En actividades realizadas con el grupo experimental se enfatizan en el aprendizaje y repetición de trabalenguas para practicar diferentes palabras de difícil pronunciación, lo cual se inicia de forma lenta para luego incrementar la velocidad.

Tabla 21

Articulación fonética - Omite.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. Bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
2	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
4	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
5	1	4,5	1	4,5		1	4,5	0	0	
6	2	9,1	1	4,5		2	9,1	0	0	
7	0	0	1	4,5		0	0	1	4,5	
8	1	4,5	2	9,1		1	4,5	1	4,5	
9	2	9,1	1	4,5		3	13,6	1	4,5	
10	2	9,1	4	18,2	,006	2	9,1	1	4,5	,240
11	2	9,1	4	18,2		2	9,1	2	9,1	
12	4	18,2	3	13,6		3	13,6	5	22,7	
13	2	9,1	0	0		3	13,6	3	13,6	
14	2	9,1	2	9,1		1	4,5	0	0	
15	1	4,5	1	4,5		1	4,5	5	22,7	
17	1	4,5	1	4,5		1	4,5	1	4,5	
20	2	9,1	0	0		2	9,1	0	0	
31	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la articulación fonética – añade, la significancia bilateral es mayor a α = ,05 en los dos grupos (,329 > ,05 y ,858 > ,05), lo cual evidencia una ligera mejora en el grupo experimental, pero los aciertos y errores se mantienen lo que requiere más tiempo y ejercicios para poder mejorar esta dificultad presentada (tabla 22). En los inicios de la adquisición del lenguaje se evidencia un proceso de maduración tanto cerebral como de los órganos que intervienen en el aspecto fonoarticulatorio, lo cual conlleva a que no se logre articular o a cambiar algunos fonemas (Navarro, 2019), en este orden de ideas, es vital que desde los primeros años se promuevan las habilidades comunicativas, lo cual facilita la vocalización, dicción y articulación. En este aspecto se perciben intrusiones de otros sonidos que cambian la estructura silábica. En ejercicios con el grupo experimental se realizan juegos orales con canciones en donde los estudiantes participan de forma animada, para aprender y repetir la letra, junto con realizar movimientos relacionados con la misma.

Tabla 22

Articulación fonética - Añade.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
0	11	50,0	11	50,0		11	50,0	12	54,5	
1	7	31,8	7	31,8	,329	7	31,8	6	27,3	,858
2	2	9,1	3	13,6		2	9,1	2	9,1	
3	1	4,5	0	0		1	4,5	1	4,5	
4	1	4,5	1	4,5		1	4,5	1	4,5	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la articulación fonética – sustituye, la significancia bilateral es mayor a α = ,05 en los dos grupos (,030 > ,05 y ,239 > ,05), poco cambia entre los resultados iniciales y finales; las dificultades que tienen las estudiantes son normales en esta edad de desarrollo en la pronunciación de algunas palabras que no son de uso corriente para ellos (tabla 23). En este aspecto, en la sustitución se da lugar al cambio de un sonido por otro; sin embargo, con el paso

de los años, el ser humano conoce el significado de las palabras, mejora su pronunciación e incrementa su vocabulario (Ayala et al., 2022).

De otra parte, se vincula un trabajo desde la motricidad facial, la cual se refiere a la destreza que tienen los estudiantes para comunicarse con los gestos del rostro, de forma voluntaria o involuntaria (García & Lazo, 2022), que permite fortalecer el desarrollo y flexibilidad muscular en los movimientos de la mandíbula. Con el grupo experimental se llevan a cabo ejercicios que vinculan movimientos con la boca, la lengua, decir las vocales o consonantes con la abertura de forma exagerada de la boca, imitación de sonidos onomatopéyicos, así como ejercicios de soplar; en estas actividades los estudiantes las realizan a partir de las indicaciones brindadas por la profesora, lo cual resulta divertido para ellos la ejecución de estos juegos en donde participan de forma animada.

Tabla 23

Articulación fonética - Sustituye.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
0	1	4,5	1	4,5		1	4,5	1	4,5	
1	2	9,1	2	9,1		2	9,1	4	18,2	
2	1	4,5	2	9,1		2	9,1	1	4,5	
3	1	4,5	2	9,1		1	4,5	3	13,6	
4	4	18,2	5	22,7		4	18,2	1	4,5	
6	0	0	1	4,5	,030	0	0	2	9,1	,239
7	2	9,1	1	4,5		2	9,1	2	9,1	
8	4	18,2	4	18,2		5	22,7	3	13,6	
9	2	9,1	1	4,5		1	4,5	3	13,6	
10	0	0	1	4,5		0	0	2	9,1	
11	1	4,5	1	4,5		1	4,5	0	0	
12	2	9,1	1	4,5		2	9,1	0	0	
15	1	4,5	0	0		1	4,5	0	0	
20	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la articulación fonética - distorsiona, en los dos grupos la significancia bilateral es menor a α = ,05 (,003 < ,05 y ,003 < ,05), por lo que se evidencia diferencia

significativa entre los resultados iniciales y finales, en donde se muestra que muy pocos estudiantes distorsionan en los dos grupos y se mantiene este aspecto, como se evidencia en la tabla 24. En este orden de ideas, durante el desarrollo del habla, los errores en la articulación fonética se consideran normales mientras los estudiantes aprenden a decir palabras nuevas (St Jude. org, s.f.), en este proceso interviene la imitación de sonidos que en la cotidianidad se realiza para el progreso en la adecuada articulación fonética. La distorsión se presenta cuando se identifica el sonido de un fonema, pero suena diferente.

En las actividades de intervención realizadas con el grupo experimental se nombran objetos presentados en imágenes, se fortalece la identificación de rimas y se repiten expresiones literarias como adivinanzas, trabalenguas y retahílas, en donde se observa que los estudiantes se motivan en estas prácticas al jugar con las palabras, sin embargo, también allí se identifican algunas dificultades en su pronunciación que son dialogadas con las familias para que realicen refuerzo en casa.

Tabla 24

Articulación fonética – Distorsiona.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
23	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
24	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
26	0	0	1	4,5		0	0	1	4,5	
27	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
28	1	4,5	1	4,5		1	4,5	0	0	
29	1	4,5	2	9,1		1	4,5	0	0	
30	0	0	1	4,5		0	0	1	4,5	
31	1	4,5	0	0		2	9,1	2	9,1	
32	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
33	1	4,5	0	0	,003	1	4,5	1	4,5	,003
34	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
35	1	4,5	0	0		1	4,5	1	4,5	
38	0	0	2	9,1		0	0	3	13,6	
40	2	9,1	1	4,5		2	9,1	2	9,1	
41	1	4,5	0	0		1	4,5	0	0	
42	1	4,5	1	4,5		1	4,5	0	0	
43	1	4,5	0	0		1	4,5	0	0	
44	2	9,1	1	4,5		1	4,5	1	4,5	
45	1	4,5	1	4,5		1	4,5	0	0	

46	0	0	0	0	0	0	1	4,5
47	0	0	1	4,5	0	0	1	4,5
49	0	0	1	4,5	0	0	0	0
51	1	4,5	1	4,5	1	4,5	2	9,1
55	1	4,5	0	0	1	4,5	0	0
56	0	0	0	0	1	4,5	1	4,5
57	0	0	1	4,5	0	0	0	0
59	1	4,5	0	0	1	4,5	0	0
63	1	4,5	0	0	1	4,5	0	0
66	1	4,5	0	0	1	4,5	0	0
68	1	4,5	0	0	0	0	0	0
69	0	0	0	0	1	4,5	0	0
73	0	0	0	0	0	0	1	4,5
81	0	0	0	0	0	0	1	4,5
82	0	0	1	4,5	0	0	0	0
96	0	0	0	0	0	0	1	4,5
98	1	4,5	0	0	1	4,5	0	0
115	1	4,5	1	4,5	1	4,5	0	0
135	1	4,5	0	0	1	4,5	0	0
Total	22	100,0	22	100,0	22	100,0	22	100,0

Nota. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la articulación fonética – normalizado, en los dos grupos la significancia bilateral es menor a α = ,05 (,002 < a ,05 y ,015 < ,05), en donde predomina diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales (tabla 25); se obtienen resultados que indican que en la mayoría de las palabras se logra una adecuada pronunciación, sin embargo, se debe seguir fortaleciendo el vocabulario de nuevas palabras que integren diferentes fonemas y sus combinaciones para estimular una adecuada articulación.

En los niveles escolares iniciales uno de los objetivos primordiales es la estimulación del lenguaje oral en donde los estudiantes encuentran múltiples posibilidades que el lenguaje diario les ofrece (De la Hoz, 2019), es así como las conversaciones, diálogos y asambleas en el aula de clase permiten la participación de los estudiantes para que expresen sus opiniones e ideas que estimulan la comunicación oral. En el desarrollo del programa lúdico con el grupo experimental se generan actividades que procuran la expresión de los estudiantes a través de diferentes lenguajes que les da confianza y seguridad en la realización de diversas actividades comunicativas como lectura de imágenes, inventar una historia, representar personajes, solucionar problemas, entre otras.

Tabla 25

Normalizado.

	Grupo experimental					Grupo control				
	Pretest		Postest		Sig. bilateral	Pretest		Postest		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
281	1	4,5	0	0		1	4,5	0	0	
296	1	4,5	1	4,5		1	4,5	0	0	
299	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
312	1	4,5	0	0		1	4,5	0	0	
342	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
343	0	0	1	4,5		0	0	1	4,5	
346	0	0	0	0		1	4,5	0	0	
347	1	4,5	0	0		0	0	0	0	
350	0	0	0	0	,002	1	4,5	0	0	,015
352	2	9,1	0	0		1	4,5	0	0	
354	1	4,5	0	0		1	4,5	0	0	
359	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
361	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
363	0	0	1	4,5		0	0	1	4,5	
365	0	0	0	0		1	4,5	0	0	
366	2	9,1	0	0		0	0	1	4,5	
367	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
369	1	4,5	1	4,5		1	4,5	0	0	
370	1	4,5	1	4,5		1	4,5	1	4,5	
372	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
373	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
374	1	4,5	1	4,5		1	4,5	1	4,5	
376	1	4,5	1	4,5		1	4,5	1	4,5	
377	3	13,6	1	4,5		3	13,6	1	4,5	
378	1	4,5	1	4,5		1	4,5	0	0	
379	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
380	1	4,5	2	9,1		1	4,5	1	4,5	
381	1	4,5	0	0		1	4,5	0	0	
382	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
383	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
384	1	4,5	2	9,1		1	4,5	1	4,5	
386	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
388	0	0	1	4,5		0	0	1	4,5	
390	1	4,5	2	9,1		1	4,5	1	4,5	
391	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
392	1	4,5	0	0		1	4,5	1	4,5	
394	0	0	0	0		0	0	1	4,5	
396	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
397	0	0	1	4,5		0	0	0	0	
Total	22	100,0	22	100,0		22	100,0	22	100,0	

Nota. Fuente: elaboración propia.

A partir del anterior análisis, con base en la aplicación de la Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura BADICBALE (Molina, 1992), junto con el desarrollo del Programa lúdico educativo de psicomotricidad para la comprensión lectora en estudiantes de transición, se observan dos situaciones específicas que dan cuenta de este relevante proceso, en

una de ellas, en los dos grupos (control y experimental) predomina diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales; es decir en el 100 % de los resultados se observan progresos en los estudiantes. La segunda es que se presenta en el grupo experimental la existencia de diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales, lo cual denota avances durante la aplicación del programa lúdico educativo de psicomotricidad, que se reflejan en los resultados obtenidos por los estudiantes a partir de la comparación de los resultados descritos en el análisis anterior.

Durante el desarrollo del Programa lúdico educativo de psicomotricidad para la comprensión lectora en estudiantes de transición, se evidencian aprendizajes que aportan en la consolidación progresiva de habilidades para la contribución en el desarrollo integral y en aspectos relacionados con la comprensión lectora, a partir de experiencias pedagógicas en donde el reconocimiento del propio cuerpo vincula movimientos conscientes que consolidan procesos atencionales y de coordinación, así mismo en el reconocimiento del otro al interactuar con cuidado de no lastimar físicamente. En este sentido, se logra avances en el dominio corporal dinámico al realizar ejercicios que conllevan el seguimiento de instrucciones a nivel motriz grueso y fino.

En relación con lo anterior, en los test de Reconocimiento de las diferencias espaciales, Cierre auditivo, Conciencia silábica, Conciencia grafo fonemática, Memoria de fonemas, Articulación fonética - sustituye, distorsiona y normalizado, en los dos grupos (control y experimental), prevalece diferencia significativa entre los resultados iniciales y finales, lo cual permite explicar que en los procesos de aprendizaje del ser humano, la zona de desarrollo próximo se ubica como el espacio entre el nivel real de desarrollo establecido por la capacidad de realizar una acción o solucionar de forma independiente una situación problema y el nivel de desarrollo potencial, definido a través de la respuesta a una tarea mediante la orientación del

profesor o en cooperación con otro estudiante (Vigotsky, 2006), es decir, que los estímulos en las interacciones diarias a partir de los entornos escolar y familiar contribuyen en beneficio de procesos integrales de los estudiantes.

Por otra parte, se observa la eficacia del programa lúdico educativo de psicomotricidad aplicado al grupo experimental, lo cual se reconoce en los resultados obtenidos en las pruebas con respecto a la Coordinación visoespacial, al Cierre visual, Cierre gramatical, Concreción abstracción lexical, Estrategias utilizadas en el proceso lector, Articulación fonética – omite, en donde se aprecian avances importantes que fortalecen los procesos de comprensión lectora, puesto que en estos ítems la significancia bilateral es menor a $\alpha = ,05$ que estadísticamente demuestra que existe diferencia significativa entre los datos iniciales y finales en el grupo A. En estos mismos ítems en el grupo B, no existe diferencia significativa puesto que la significancia bilateral es mayor a $\alpha = ,05$. La discriminación en la percepción visual orienta a los estudiantes en la identificación correcta de letras y palabras; en la percepción auditiva se evidencia la distinción entre diferentes sonidos vocálicos, consonánticos y de palabras que permite reconocer la silaba inicial de una palabra o la final de esta, asociándolas en la construcción de palabras e indagar por su significado.

Otro aspecto que cabe resaltar es el incremento del vocabulario en la relación de imágenes con sus respectivos nombres, para luego sin apoyo de la imagen apropiarse del significado, lo cual favorece una adecuada pronunciación. También se destaca la lectura de imágenes a partir de secuencias que forman parte de una historia corta, completarlas con descripciones a nivel oral o mediante el dibujo. De otra parte, el equilibrio al realizar los movimientos en los cuales se logra el reconocimiento de las partes de su cuerpo tanto en movimiento como de forma estática, así como la direccionalidad de los trazos en la ejecución de laberintos en donde se ejercitan habilidades óculo manuales indispensables para los procesos de

lectura. También, se logra establecer el respeto por el turno en actividades grupales, lo cual favorece en la realización de actividades con un tiempo límite.

A lo largo de este proceso se identifican aprendizajes que resultan relevantes para la adquisición de la comprensión lectora, en donde el seguimiento de indicaciones en la ejecución de diferentes desplazamientos corporales como arriba, abajo, izquierda y derecha, fortalece una adecuada ubicación en el espacio físico, así como en superficies más reducidas como el papel. En este sentido, la coordinación corporal de miembros superiores e inferiores incrementan las habilidades de la motricidad gruesa, lo cual se evidencia en el reconocimiento del esquema corporal por parte de los estudiantes.

Es así como la respiración y la relajación aportan en la consciencia corporal, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de centrar su atención en las indicaciones propias para la realización del ejercicio. Se favorece en el manejo adecuado de diferentes elementos que contribuyen en la motricidad fina y gruesa, en donde los estudiantes manipulan y realizan creaciones que estimulan la parte sensorial. Se contribuye en la identificación auditiva de sonidos del entorno, así como de palabras en donde se reconocen sonidos vocálicos y de consonantes que aportan también en la percepción visual que implica la lectura de imágenes lo cual involucra procesos de observación en la expresión de detalles propios en el ejercicio propuesto

En este sentido, a partir de movimientos corporales coordinados, que se emplean en ejercicios motrices gruesos y finos, se encuentra disposición por parte de los estudiantes en su participación en cada una de las actividades encontrando interés, motivación y entusiasmo, lo que favorece centrar la atención, el seguimiento de instrucciones y la adecuada ubicación en el espacio tanto físico como gráfico. También el trabajo en equipo, el cuidado por sí mismo y por los otros mediante juegos colaborativos que permiten interacciones para el cumplimiento de una tarea o reto. En síntesis, la hipótesis de investigación se acepta porque se logra verificar que

existe diferencia en la comprensión lectora de los estudiantes de Transición (5 a 6 años) de los dos grupos (A y B), puesto que con el A se desarrolló el programa lúdico educativo de psicomotricidad que influyó en la diferencia significativa con respecto al grupo B que no recibió la intervención educativa propuesta para este estudio.

4. Conclusiones

En esta sección se exponen las conclusiones, recomendaciones y sugerencias para nuevos estudios, a partir del análisis y reflexión que surgen desde las fases de investigación, así mismo en cumplimiento de los objetivos general y específicos propuestos en este ejercicio investigativo. Estos hallazgos brindan pautas para tener en cuenta en las propuestas pedagógicas en la educación inicial, lo cual es posible su aplicación en otros contextos.

4.1. Hallazgos en la muestra

A partir del análisis de los resultados, en el presente apartado se exponen las conclusiones que emergen a partir del proceso investigativo que se implementa con los estudiantes de transición del grupo A. Así mismo, se detallan las recomendaciones que surgen en concordancia con las reflexiones que se suscitan en esta investigación y por último las sugerencias para futuros estudios en un entorno escolar, como aporte significativo a procesos educativos vinculados al ciclo de preescolar. En este orden de ideas, las conclusiones se determinan a partir de los objetivos establecidos en esta investigación, donde se disponen acciones que permiten dar alcance al propósito que convoca este ejercicio investigativo, a través de las fases proyectadas, el desarrollo teórico y metodológico que orientan esta propuesta.

De acuerdo con los resultados, se acepta la hipótesis de investigación (H_1) porque existe, en la mayoría de los ítems aplicados, diferencia en los procesos que vinculan la comprensión lectora de los estudiantes de Transición (5 años) del grupo A con el que se desarrolla el programa lúdico educativo de psicomotricidad que, comparado con el B, en este último son pocos los ítems en los que los estudiantes progresan.

En un primer momento, se efectuó la caracterización correspondiente al nivel de procesos en la comprensión lectora, lo que permitió analizar elementos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje lector en estudiantes de transición, grupos A y B, para el posterior diseño del programa lúdico con el fin de propiciar su mejoramiento, lo cual se cumple mediante la aplicación de las pruebas propuestas en la Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura (Molina, 1992), donde se abordaron los 13 test que contiene. En los resultados obtenidos en esta caracterización se observan desempeños similares entre los dos grupos (A y B) quienes se encuentran en un promedio de edad de los 5 años cumplidos, para el inicio de su proceso de académico en el colegio. Los grupos están conformados por estudiantes de género masculino y femenino, lo cual no determina una diferencia en los resultados.

Esta caracterización es conveniente en la consecución de observaciones que dan cuenta acerca de habilidades, destrezas y fortalezas, así como también de dificultades y debilidades de los estudiantes en este ámbito; esta información permitió un mejor reconocimiento de cada uno de ellos frente a su desempeño en cada prueba, así mismo, se develan factores que intervienen en la percepción sensorial y capacidades lingüísticas y lectoras predictoras. A través de esta primera indagación se inspira el diseño del programa lúdico educativo de psicomotricidad, el cual es pertinente al contexto y necesidades de los estudiantes. El análisis que se realiza desde el contexto institucional y de aula aportó en la identificación de necesidades particulares en la comprensión lectora, lo que requiere que desde los cursos iniciales se aborden estrategias que promuevan el mejoramiento en esta área. Es así como la propuesta del programa atiende a la integralidad de procesos formativos, lo cual favoreció en avances por parte de los estudiantes, esto puede llegar a impactar en su trayectoria escolar y en los resultados de pruebas estandarizadas que se realizan en grados superiores.

En relación con lo anterior, el diseño de un programa lúdico educativo de psicomotricidad para la comprensión lectora de estudiantes de transición del grupo A, vinculó experiencias pedagógicas que resaltan estrategias a partir del juego y prácticas corporales que buscaron el fortalecimiento de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas (motoras y sensoriales). En la planeación de este programa se proponen 10 indicadores, de los cuales en 7 de ellos se observaron mejores desempeños como en el reconocimiento del esquema corporal en el propio cuerpo y en imágenes, el dominio corporal dinámico, en la realización de diferentes movimientos, el seguimiento de indicaciones en acciones de respiración y relajación, la coordinación grafo-perceptiva a nivel gráfico, la coordinación viso manual en los movimientos de manos y orientación en la estructuración espacial en la ejecución de diferentes desplazamientos, desarrollados durante 14 sesiones.

En esta planeación del programa, para cada una de las sesiones se establecieron estrategias a partir de la psicomotricidad como juegos de equilibrio dinámico, de coordinación ojo – mano, ojo – pie, actividades de respiración y relajación, construcción de figuras, actividades de coordinación de los movimientos de las manos, utilización de diversos materiales (crayolas, marcadores, pinceles, tizas, lápices), organización de secuencias temporales, seguir el ritmo de una canción con las palmas y el cuerpo, lectura de imágenes para encontrar diferencias. En estas estrategias los estudiantes demostraron interés y un buen desempeño, se fortalecieron habilidades de prelectura como la comprensión auditiva que les permitió escuchar con atención y construir significados para dar sentido a lo que leen.

Otra de las habilidades que se logró fortalecer es la denominación de colecciones de imágenes, así como en el conocimiento del nombre de las letras; sin embargo, en otras estrategias como desplazamientos corporales que implican derecha – izquierda, percepción

auditiva en la identificación de rimas de palabras y percepción visual en el seguimiento de patrones en figuras, se requiere seguir reforzando para lograr avances más significativos, lo cual, también puede mejorar a medida que maduran los estudiantes en sus diferentes ámbitos de desarrollo.

En el diseño del programa se establecieron tres momentos: el inicio, desarrollo y cierre, donde se logró la participación de cada uno de los estudiantes, en actividades motivadoras con canciones, juegos corporales de forma individual y cooperativa; en el desarrollo se manejaron acciones para el cumplimiento de los objetivos planteados en cada sesión y en el cierre se recurrió a actividades en hojas de papel, donde se resuelven situaciones relacionadas con la intencionalidad de la sesión. Esto contribuyó en el seguimiento de indicaciones, centrar la atención, ejercitar la memoria; en las interacciones adecuadas con sus compañeros como la espera del turno, también en habilidades manuales como la construcción de figuras, de rompecabezas y manipulación de diferentes materiales.

La implementación del programa lúdico educativo de psicomotricidad para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de transición del grupo A, atendió a los propósitos de la educación infantil en cuanto a la percepción del cuerpo y las habilidades motrices básicas que resultan vitales en los procesos de formación integral. Es decir, se tiene en cuenta los principios establecidos para la educación preescolar (Decreto 2247, 1997), como son la integralidad, participación y lúdica, lo cual implicó la realización de actividades que posibilitó a los estudiantes la interacción con los otros y con el medio en el que se encuentran.

Esta implementación resuena con la posibilidad de la construcción de aprendizajes mediante el juego, a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, en donde la profesora orientó y acompañó no solo desde el ámbito investigativo, sino que se vinculan

elementos pedagógicos y educativos que agudizan la mirada en el descubrimiento de habilidades, pero también de dificultades en los procesos académicos de los estudiantes. Así mismo, contribuye en la generación de ambientes de aprendizaje que brindaron diferentes estímulos en la corporeidad y conciencia corporal, lo cual incrementó la seguridad en la expresión a través de diversos lenguajes, este aspecto mejoró notablemente, dado que en un comienzo se evidenció inseguridad por parte de los estudiantes en el desenvolvimiento de los ejercicios propuestos.

La utilización de diferentes espacios de la institución educativa como el patio o la biblioteca para la ejecución de actividades motrices gruesas y finas, permitió en los estudiantes el reconocimiento de otros entornos en donde se asumieron normas de comportamiento de acuerdo con la actividad realizada. En estos espacios su actitud mejoró pues en un comienzo los estudiantes no seguían las indicaciones fácilmente, pero a través de las diferentes intervenciones se adquirió una conducta favorable que influyó en el adecuado desarrollo de las experiencias pedagógicas.

En este sentido, el análisis de las habilidades de comprensión lectora en los grupos A y B de transición permite la evaluación de la eficacia del programa lúdico educativo de psicomotricidad que se aplicó al grupo A; lo anterior se reconoce en la efectividad en los estudiantes que demostraron mejor desempeño en la discriminación relacionada con la percepción visual en la identificación de diferencias, en la ubicación espacial de las formas y letras; en la percepción auditiva para distinguir sonidos vocálicos y consonánticos, así como en la identificación de sílabas al inicio y final de una palabra. El aumento de vocabulario que se evidenció en la realización de los ejercicios relacionados con la lectura de imágenes para nombrar dibujos y en el reconocimiento de palabras que al mismo tiempo requieren de una

comprensión del significado; así mismo este aspecto favoreció la práctica de una adecuada pronunciación.

En ítems donde se observaron dificultades, es la correcta pronunciación en palabras que no son de uso común y con combinaciones que no se articulan fácilmente, lo cual requiere ejercitación a lo largo del año escolar, también se dialogó con las familias de los estudiantes que persisten en esta dificultad para apoyo desde casa. Además, en un comienzo se dificultó la identificación de las palabras que riman en sus silabas iniciales y finales, sin embargo, durante el desarrollo del programa se evidenció progresos en este sentido, a través de canciones y juegos que buscan encontrar esta relación auditiva. Otro aspecto que se requiere fortalecer es la identificación de la derecha e izquierda con desplazamientos con el mismo cuerpo y a nivel gráfico en imágenes.

Dentro de las habilidades de comprensión lectora se ubica la comprensión auditiva, la conciencia fonológica, la velocidad de nombramiento de palabras, de categorías verbales y el conocimiento del nombre de las letras, las cuales son indispensables en este proceso; en este ámbito se observó importantes avances para los estudiantes, donde a través de los diferentes ejercicios planteados en el programa, a través de la psicomotricidad articulada con estas habilidades de comprensión lectora, ellos percibieron elementos auditivos como es el caso de la conciencia fonológica en la cual fácilmente indicaron la cantidad de silabas de una palabra, también en el nombramiento de palabras mediante imágenes donde los aciertos mejoraron durante el avance del programa. En este sentido, cabe resaltar que las habilidades lingüísticas también tienen un lugar relevante en estos procesos (Ramírez, 2020), es decir, la escucha como la habilidad para decodificar la producción oral; la lectura en la capacidad de comprender los

signos lingüísticos; para la manifestación oral de pensamientos e ideas y la escritura como la expresión mediante el código escrito.

Con respecto a lo anterior, se puede concluir que el objetivo general que se propone para esta investigación se cumplió, al determinar la influencia de un programa lúdico educativo de psicomotricidad en la comprensión lectora de estudiantes de Transición con el grupo A, el cual logró impactar en aspectos académicos y convivenciales que benefició los procesos de formación integral planteados en los lineamientos curriculares y pedagógicos para la educación inicial, donde cabe resaltar que las habilidades de la comprensión lectora son relevantes en todos los niveles escolares, por lo cual es transcendental la estimulación desde edades iniciales para el logro de unas adecuadas bases que visibilicen procesos pertinentes en el entorno escolar. El grupo B, aunque tuvieron un avance, este fue menor en el progreso en las habilidades de comprensión lectora.

4.2. Recomendaciones

En el marco de los resultados obtenidos en el proceso investigativo y entorno a las realidades del escenario educativo colombiano, permiten pensar cómo articular estrategias didácticas en un sistema escolar que ejerce presión en el logro de resultados significativos en los procesos de lectura y escritura en los niveles iniciales de educación formal, como es en el curso Transición, esta situación convoca a los profesores a repensarse en metodologías que, además de aportar en la formación integral de los estudiantes, se observen avances en la dimensión comunicativa en donde se encuentra inmerso el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por lo tanto, se genera la necesidad de parte de los profesores, de realizar ejercicios investigativos que proporcionen la identificación del contexto en el que se encuentran los estudiantes y se puedan adelantar propuestas pertinentes en este ámbito, así mismo reconocer

oportunidades de diálogo académico con el fin de fortalecer prácticas pedagógicas exitosas que aporten en la construcción de estrategias didácticas acordes a los requerimientos institucionales y de formación integral de los estudiantes, de acuerdo a las políticas públicas establecidas para la educación preescolar.

Otro aspecto fundamental es la aplicación de metodologías que no siempre estén centralizadas en la utilización del cuaderno, el lápiz y el tablero, sino que también se encuentren permeadas por una mirada irruptiva que fraccione estas prácticas y el profesor se dé la oportunidad de indagar acerca de otras posibilidades que atiendan las necesidades propias del contexto escolar, pero también las habilidades y oportunidades de mejora de los estudiantes. Se promueve a vivir experiencias que más allá de una planeación, se reconozcan diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como intereses que favorezcan la motivación para la participación y ejecución de las actividades.

En este sentido, se requiere que los profesores también se acerquen a referentes teóricos que detallan habilidades predictoras en el proceso de la adquisición de la lectura, lo cual demanda integrar dentro de sus prácticas este tipo de actividades para tener un aprestamiento adecuado que facilite a los estudiantes la disposición en este aprendizaje, así como en el reconocimiento de posibles dificultades que requieran de una oportuna intervención como forma de prevención y refuerzo para evitar limitaciones que puedan afectar más adelante el proceso académico. El rol del profesor lidera acciones que orienta en los avances de sus estudiantes. Las posibilidades que brinda la psicomotricidad como disciplina, abren un panorama que resignifica las prácticas en el aula de educación infantil, al proporcionar un lugar privilegiado al cuerpo de los estudiantes que permite la integración y coordinación de movimientos, de expresiones corporales y el reconocimiento de sí mismo, a partir del desarrollo integral desde los ámbitos

corporal, socioafectivo y cognitivo. En este sentido, la psicomotricidad se puede abordar al plantear un proyecto de aula que vincule diferentes áreas del conocimiento, en articulación con el juego intencionado.

En la institución educativa, se recomienda abordar desde la interdisciplinariedad este proceso, es decir, que se fomenten discusiones académicas con los otros profesores para enriquecer estrategias pedagógicas en el aula de clase. Así mismo, establecer conversatorios con las profesoras del siguiente nivel académico, como son las del curso primero de primaria, para proponer acuerdos que beneficien a los estudiantes en este aspecto y continuar con un trabajo pedagógico que fortalezca este importante proceso que impacta el desempeño académico de los estudiantes.

4.3. Sugerencias para nuevos estudios

A partir de los hallazgos de este proceso investigativo, se contempla la posibilidad de realizar futuros estudios que aporten en el ámbito educativo, en especial a la educación preescolar, donde se sientan bases relevantes para la trayectoria académica de los estudiantes. Por tal motivo, todas aquellas iniciativas que desde el rol del profesor se adelanten pueden encausarse en beneficio de la calidad educativa y pertinente, así mismo, que conduzcan al cierre de brechas en las diferentes poblaciones que recurren al sistema escolar público, cobran valor en la labor pedagógica de los profesores.

En este sentido, dar continuidad a este estudio, en el siguiente año escolar cuando los estudiantes ingresen al curso de primero de primaria, con el fin de seguir adelante con la validación del trabajo psicomotor en esta etapa de vida del ser humano y los avances en la comprensión lectora; esto nutre la perspectiva de esta idea investigativa y aportar en estrategias

didácticas que iluminen en la planeación y ejecución de experiencias pedagógicas adecuadas al contexto de la institución educativa.

Otro aspecto para estudiar en este campo es el impacto de la familia en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de transición; cómo se fomentan los hábitos de lectura desde la casa, así como las oportunidades de movimiento y actividad corporal que habitualmente se tienen en familia. En este sentido, también se tendrán recomendaciones para que, desde casa, de igual forma, se refuercen e incrementen estas habilidades que no solamente son para un año escolar, sino que hacen parte de la trayectoria académica y profesional del ser humano.

La aplicación de estudios en relación con la comprensión lectora y la psicomotricidad, en otros entornos escolares de carácter privado, donde se atiende a poblaciones con otras posibilidades socioeconómicas y educativas, puede brindar información relevante que aporte en este ámbito del conocimiento. Sin embargo, los estudiantes de estas instituciones educativas cuentan con un aprestamiento que inicia desde los 3 años con el curso prejardín, lo cual no está presente en el sector público y que requiere de un trabajo pedagógico que inicia con procesos básicos para avanzar durante un año académico. Otra sugerencia de ejercicio investigativo se puede orientar hacia la identificación de los procesos de comprensión lectora y de psicomotricidad en entornos escolares rurales, cuyas realidades están supeditadas a condiciones que complejizan el acceso a la educación como son los extensos desplazamientos para llegar a la institución educativa, la organización multigrado en el aula de clase, falta de recursos tecnológicos y materiales adecuados, así como situaciones de trabajo que los estudiantes deben realizar en sus lugares de vivienda.

Referencias

Acosta, K. S. (2022). *Desarrollo de la conciencia fonológica en la estimulación del lenguaje expresivo de niños de 4 a 5 años en el consultorio SOLMAT* [tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/35386

Aguirre, R., Macedo, M. N., Armengol, J. V. & Vivas, J. R. (2023). El estudio de los efectos de la modalidad lingüística en el léxico mental. *Interdisciplinaria*, *40*(2), 117-131.

Alcaldía Local de Engativá. (2023). *Engativá.* Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021). *Leer y escribir en educación inicial: un tejido de palabras y sentido*. Secretaría de Educación del Distrito.

Alcántara, M. E., Mero, J. A., Miño, E. C. & Triviño, A. E. (2024). La lectura y escritura en la educación inicial. *Polo del Conocimiento*, *9*(8), 1607-1625

Aliaga, L. M. (2020). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura comunicativa. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 92, 628-650.

Álvarez, C. D. P., Asencio, I. A., Chipana, H. & Lapoint, V. A. (2022). Revisión sistemática acerca de la comprensión lectora en la etapa escolar. *Sinergias Educativas, 1*, 1-18. DOI https://doi.org/10.37954/se.vi.214

Apan, K., Soriano, D., Martínez, R. & Romero, G. (2020). La psicomotricidad como una herramienta del juego terapéutico implementada en un centro de estimulación multisensorial. *Revista de Educación Básica, 4*(11), 11-16. DOI: 10.35429/JBE.2020.11.4.11.16

Andaluz, J. V., Blaschke G., Hernández, P. & León, A. M. (2018). Motor and linguistic skills. their impact on early stimulation. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 6, 1*-18.

Anderson, C. & Pearson, D. (1984). A schema- theory view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Longman

Andreu-Cabrera, E. & Romero-Naranjo, F. J. (2021). Neuromotricidad, psicomotricidad y motricidad. Nuevas aproximaciones metodológicas. *Retos, 42*, 924-938.

Arango, O. E., Monsalve, Pinilla, G. D., Loaiza, T., Puerta, I. C., Olivera, A., Ardila, A., Matute, E. & Rosselli, M. (2018). Relación entre lenguaje expresivo y receptivo y habilidades prelectoras. *Revista Latinoamericana de Psicología, 50*(3), 136-144.

Arana, A. D. (2018). Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo. *Arte y Salud, 19*, 225-245.

Área 44 Centro pedagógico. (13 de marzo de 2021). *¿Qué es la integración auditiva?* https://area44.es/que-es-la-integracion-auditiva

Arenas, C., Pulido, M., Cepeda, A. & Acosta, W. (2019). El cuento de leer, una estrategia innovadora en las prácticas de los docentes. *Nodos y Nudos, 3*(26), 25–35.

Argüello, R. (2021). *Enseñanza de la lectura mediante la ruta fonológica como estrategia para incrementar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado en el Colegio la Paz en la Ciudad de Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio Institucional UMECIT. https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/5427

Arias, G. (2018). La integralidad del método dialéctico en la Teoría Histórico Cultural. *Psicología Escolar e Educacional*, *22*(3), 631-641.https://doi.org/10.1590/2175-3539201803002

Arias, J. R. & Fernández, B. (2022). Magnitud "tiempo" en Educación Infantil: su comprensión a partir de conexiones de la Expresión Corporal y la Danza con las matemáticas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *45*, 64-74.

Aristizábal, J. L., Ramos, A., & Chirino, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *Revista Electrónica Educare*, *22*(1), 319-344.

Ayala, F.V. & Manotoa, J. G., (2022). *El método fonológico en el desarrollo oral en los niños de 4 a 5 años* [tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional UTC. http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/9046

Baena, G. (2017). Metodología de la investigación (3a. ed.). Grupo Editorial Patria.

Baquero, S. & Segovia, A. (2018). Cognición corporizada y comprensión semántica. *Pensamiento Psicológico*, *16*(2), 123-134.

Bargetto, M. Á. & Riffo, B. (2019). El reconocimiento de palabras y el acceso léxico: revisión de modelos y pruebas experimentales. *Boletín de filología*, *54*(1), 341-361.

Barrero, J. C., Copete, W. F. & Torres, Á. (2018). *Manual de secuencias didácticas para docentes sobre el uso de materiales de la educación física psicomotriz en ciclo 1 en el Colegio Atanasio Girardot* [tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Repositorio Institucional US. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/411

Barreto, J.I, & Lezcano, A. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell y Creswell (2018). *UNIDA Científica*, *7*(2), 110-117.

Basto, I. C., Barrón, J. C. & Garro-Aburto, L. L. (2021). Importancia del desarrollo de la motricidad fina en la etapa preescolar para la iniciación en la escritura. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, *6*(30), 1-9.

Berruezo, P. (2000). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Miño y Dávila.

Berrio, G, N., Redondo, C. & Mejía, W. A. (2019). Evaluación psicopedagógica: Revisión sistemática. *Pensando Psicología, 15*(26), 1-27. https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.02.01

Bolaños-Motta, J. I., Pérez-Rodríguez, M. A. & Casallas-Forero, E. (2018). Alfabetización Corporal. Una propuesta de aula desde la psicomotricidad. *Estudios pedagógicos, 44*(3), 23-34. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300023

Bolívar, D. M. & Bolívar M. V. (2018). *Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del grado primero jornada tarde, de la Institución Educativa Liceo Nacional de Ibagué a partir de la interacción lúdica y la expresión corporal* [tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional UT. http://repository.ut.edu.co/handle/001/2914

Borrego-Balsalobre, F.J., Martínez-Moreno, A., Morales-Baños, V. & Díaz-Suárez, A. (2021). Influence of the Psychomotor Profile in the Improvement of Learning in Early Childhood Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health,18*, 2-12 https://doi.org/10.3390/ijerph182312655

Burgos, A. M. & Polanco, A. M. (2019). Procesos atencionales como predictores cognitivos de la comprensión lectora. *Revista Iberoamericana De Psicología, 12*(2), 93–104. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12209

Caamaño, A. (2019). Lectura, comprensión lectora y el nivel léxico-semántico. *Pucara, 1*(30), 157-178. https://doi.org/10.18537/puc.30.01.07

Cadena, R. A. (2022). *La Psicomotricidad y la iniciación de la Lecto-escritura en el nivel de Educación Inicial 2*. [tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Institucional UTDN. http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12033

Cajamarca, l. M. (2021). *Lectura de imágenes y su efecto en el desarrollo de la narración oral en estudiantes de transición*. [tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio Institucional UDES. https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6449

Calderón, Y. M. (2019). *Habilidades prelectoras y comprensión lectora en estudiantes de inicial y primer grado de un colegio particular del distrito de Santiago de Surco* [tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional URP. https://hdl.handle.net/20.500.14138/1911

Camargos, E. & Maciel, R. (2016). La importancia de la psicomotricidad en la educación de los niños. *Revista científica multidisciplinaria base de conocimiento*, *1*(9), 254-275.

Cameselle, R. P. (2005). *Psicomotricidad: Teoría y praxis del desarrollo psicomotor en la infancia*. Ideaspropias Editorial SL.

Carballar, R., Martín-Lobo, P. & Gámez, A. M. (2017). Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa, 8*(2), 49-59.

Canales, Y., Porta, M. E. & Difabio, H. E. (2023). Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Lenguaje, 51*(1), 187–223. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.11618

Cassany, D. (2009). *La lectura y la escritura en un mundo cambiante*. Tokio: Seminario del Departamento de español. Universidad de Sofía.

Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: para entender la lectura*. Anagrama.

Castro, J. J., Robledo R. S. & Tello, P. N. (2017). Uso de b-learning en educación primaria para desarrollar la habilidad lectora. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 7*(14), 45-49.

Colegio Tabora IED. (2022). *Proyecto Pedagógico Institucional*. Secretaría de Educación de Bogotá.

Colegio Tabora IED. (2024). *Manual de Convivencia*. Secretaría de Educación de Bogotá.

Comellas, M. J. & Perpinyà, A. (2000). *Psicomotricidad en la educación infantil: recursos pedagógicos*. CEAC.

Conesa, M. R. (2022). *Estudio sobre los procesos de lectura y escritura en alumnado de Educación Primaria y Secundaria con TDAH* [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional UM. http://hdl.handle.net/10201/124103

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Ministerio de Educación Nacional.

Congreso de la República de Colombia. (1197). *Decreto 2247.* Ministerio de Educación Nacional.

Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804*. Ministerio de Educación Nacional.

Contreras-Morales, S. F. (2021) La comprensión lectora para el éxito escolar. *Revista científica el dominio de las ciencias 7* (3), 61-81. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i3.1982

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3th ed.). Sage Publications.

Cruz, J. M., Huaita, D. M., Luza, F. F., Montañez, A. P. & Vásquez, M. R. (2020). Habilidades prelectoras en niños de educación inicial. *Eduser, 7*(2), 136–145. https://doi.org/10.18050/eduser.v7i2.2691

Cueva, T., Jara, O., Arias, J. L., Flores, F. A. & Balmaceda, C. A. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi.

Cuitiva, E. & Rodríguez, S. A. (2018). *Programa de promoción de lectura para jóvenes en condición de protección legal del Centro Proteger Camilo Torres–CPCT*. [tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Repositorio Institucional US. https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/282/

Chalá, B. & Pérez, M. C. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la asignatura Lengua Castellana, primer ciclo de la Educación Básica Primaria. *Universidad y Sociedad, 11*(4), 171-176.

De Florio, E. A. (2019). Estrategias curriculares para la formación de competencias investigativas en los estudiantes de la carrera de ingeniería en industrias alimentarias UNJBG. *La Vida y La Historia, 8*, 77–84. https://doi.org/10.33326/26176041.2018.8.767

De La Hoz, M. R. (2019). La lectura inicial ventana para acceder a mundos posibles. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información: Cedotic*, *4*(2), 52-74. https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2

De Souza, M., Posada, S. & Lucio, P. A. (2019). Neuroeducación: Una propuesta pedagógica para educación infantil. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, (94), 159-179.

Delgado, M. D., Méndez, I. & Ruiz, C. (2022). Reading Comprehension and Motivation in Early Childhood Education Using Light. *Investigaciones Sobre Lectura*, *2*(17). https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14399

España, J. C., Pantoja, Z. M. & Romero, R. (2017). *Dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes en la escuela.* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB. https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3358

Espinosa-Tamayo, Y., Tórres-Jimenez, M. & Urguelles, D. F. (2018). Actividades dirigidas a estimular el desarrollo de la motricidad fina en las niñas y los niños del sexto año de vida. *Revista científica Olimpia*, *15*(50), 206-216.

Espinoza, E. E. (2018). La hipótesis en la investigación. *Mendive. Revista de Educación*, *16*(1), 122-139.

Fajardo, T., Fajardo, H. & Pinto, L. (2020). Gestión estratégica del talento humano en el sector salud de Ecuador. *Orbis: revista de Ciencias Humanas, 16*(47), 107-117.

Ferre-Rey, G., Dueñas, J.M. & Camps, C. (2021). Differences between the Dynamic and Normative Psychomotricity in Child Development. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 21* (81), 47-62. https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.81.004

Ferreiro, E. & Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

Figuera, J. G., Hernández, B. W. & Perales, A. G. (2022). La comprensión lectora a través de la lectura crítica de paratextos. *Letras, 62*(100), 267-298.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Unicef. (2020). *La función de UNICEF en materia de promoción y apoyo a la Convención sobre los Derechos del Niño.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Fossa, P. (2020). Lo representacional y lo expresivo: Dos funciones del lenguaje interior. *Psicología: Teoría e Pesquisa, 35*. https://doi.org/10.1590/0102.3772e35316

Gamboa, R. A., Bernal, M. N., Gómez, M. P., Gutiérrez, M. J., Monreal, C. B. & Muñoz-Guzmán, V. V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 18*(1), 1-22. http://dx.doi.org/ 10.11600/1692715x.18101

García O. & Chávez E. (2021). Aplicación de un cuestionario diagnóstico-evaluativo para medir la psicomotricidad fina por medio de un libro sensorial en preescolar. *Latinoamericana de Estudios Educativos, 17*(2), 55-69. https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.2.4

García, A., Olsen, C. D., Andrés, M. L. & Canet-Juric, L. (2022). Estudio de la relación entre comprensión lectora y teorías personales sobre la inteligencia. Traslaciones. *Revista*

Latinoamericana de Lectura y Escritura, 9(17), 60–79. https://doi.org/10.48162/rev.5.069

García, G. L. & Lazo, M. V. (2022). Guía de actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en estudiantes de 5 años de la Unidad Educativa Otto Arosemena Gómez. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - 26*(Extraordinario), 644–665. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1680

García, Y. E. & Matías, I. V. (2023). *Canciones infantiles en la dicción en los niños de 4 a 5 años* [tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional UEPSH. https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/9463/1/UPSE-TEI-2023-0022.pdf

Garcés, G. T. (2023). *Desarrollo de la fase lingüística con el uso de juegos didácticos interactivos como herramienta metodológica en el nivel inicial* [tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/37070

Gil, F. J., Romance, Á. R. & Nielsen, A. (2018). Juego y actividad física como indicadores de calidad en Educación Infantil. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 252-257.

Gómez, H., Redondo, C. & Mejía, W. A. (2021). *El componente psicosocial de la prueba psicopedagógica Evalúa: Fundamentos teóricos, beneficios y desafíos para su aplicación en el contexto colombiano. Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*. (pp. 569-578). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.

González, H. M. & Díaz, R. C. (2019). *Aprestamiento para el proceso lector una acción necesaria en la práctica del profesor* [tesis de maestría Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional UC. https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5934

González, M. C. & Londoño, D. A. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(1), 253-268. https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115

González, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, *3*(4), 45-68

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 78-89.

Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, *8*(1), 77–98. https://doi.org/10.14483/22486798.2480

Google. (2024). Mapa localidad Engativá [mapa]. https://acortar.link/eAl9B2

Google. (2024). Mapa ubicación Colegio Tabora IED [mapa]. https://www.google.com/maps/search/colegio+tabora+sede+b/@4.6925666,-74.0979416,376m/data=!3m2!1e3!4b1?entry=ttu

Granda-Asencio, L. J., Ordoñez-Ocampos, B. P. & Aguirre-Labanda, J.E. (2023). Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. *Revista Portal de la Ciencia*, *4*(2), 256-269. https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365

Guachi, L. M. & Soria, D. C. (2015). *La psicomotricidad y su importancia en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los niños y niñas de 5 a 6 años de primer año*

de educación básica de la escuela Manuel Matheu en la provincia de Cotopaxi Cantón Latacunga [tesis de maestría Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional UTC. http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/2034

Guevara, C. A. & Tullume, M. J. (2021). *Nivel de conciencia fonológica en niños de cinco años estudio realizado en una institución educativa inicial pública de Chiclayo* [tesis de maestría Universidad Católica SantoToribio de Mogrovejo]. Repositorio Institucional UCSTM. http://hdl.handle.net/20.500.12423/3762

Gutiérrez-Fresneda, R. & Gilar, R. (2021). Mejora del proceso de aprendizaje de la escritura mediante las rutinas del pensamiento. *Onomázein, 53,*192-209 https://doi.org/10.7764/onomazein.53.10

Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos, 51*(96), 45-60.

Gutiérrez, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista complutense de educación, 29*(2), 441-454.

Gutiérrez, R. (2020). El aprendizaje de la lectura, ¿cuál es el mejor momento para iniciar su enseñanza? En: A. Díez y R. Gutiérrez-Fresneda (coords), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*, (pp. 77-88). Octaedro.

Gutiérrez, R. & Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI, 21*(1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.13256

Hernández, L. H. (2017). La bitácora de registro: un instrumento para recabar información cualitativa. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 24*, 251-271

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta. ed.). McGraw Hill.

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

Hernández, R. & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación*. *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* (2da. ed.). McGraw Hill.

Hoyos, A. & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 51,* 23-45.

Huanca-Arohuanca, J. W., Asqui, M. L., Mamani, D., Mamani-Coaquira, H., Huayanca, P. C. & Charaja, F. (2021). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno-Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5*(18), 537-555. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i.18,194

Hurtado, A. & Ibarbo, F. D. (2021). *Programa educativo en germinación de especies forestales para la generación de actitudes positivas ambientales en estudiantes de grado décimo del bajo calima* [Tesis de maestría, Universidad Popular del Cesar]. (tesis sin publicar)

Hymes, D. H. & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.

IBM Corp. (2019). IBM SPSS Statistics for Windows (Versión 26.0) [Software]. IBM Corp. https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES. (2010). Colombia en Pisa 2009. Síntesis de resultados. Ministerio de Educación Nacional.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. ICFES. (2022). Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7º y 9°. Aplicación 2022. Ministerio de Educación Nacional.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES. (2024). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022. Ministerio de Educación Nacional.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES. (2024). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2023. Ministerio de Educación Nacional.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come." *Educational Researcher*, *33*(7), 14-26.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, *95*(2),163-182.

Laica, J. C. (2022). *La psicomotricidad y la construcción del espacio en la Educación Inicial* [tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional UTC. http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/8868

Lalama, A. & Calle, M. (2019). Psicomotricidad: construyendo aprendizajes a través del movimiento. *Sathiti: sembrador, 14*(2), 211-218. https://doi.org/10.32645/13906925.899

Londoño, G. (2019). *Aprovechamiento didáctico de un parque temático para generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de las ciencias naturales* [tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional UV. https://www.tesisenred.net/handle/10803/9646

Lozano, J. & Bueno, L. (2017). *Desde los relatos literarios, hacia una comprensión lectora en estudiantes de transición* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].

Repositorio Institucional UTP. https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/742e629b-3b69-4f68-9693-b1ac71aca78c/content.

Mamani, D., Casa, M., Cusi, L. & Laque, G. (2019). Nivel de conocimiento del esquema corporal en niñas y niños de Educación Inicial. *Revista Innova Educación, 1*(4), 566–575. https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.010

Martin, M. C. & Durán, S. M. (2018). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil, 85*–96.

Martínez, F. (2017). *La comprensión lectora mediada desde las danzas folclóricas colombianas, en los estudiantes del grado 4° de la institución educativa Facundo Navas Mantilla sede D* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UAB. https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2356

Mendoza, L. (2018). Pensamiento y Lenguaje: Fusión, disyunción o desarrollo paralelo. *Gaceta Médica Espirituana, 8* (3), 1-8.

Mendieta, L., Mendieta, R. & Vargas, T. (2017). *Psicomotricidad infantil*. Cidecuador.

Mera, E. A., Armijos, J. C. & Luarte, C. E. (2022). Efectos en el desarrollo motor de un programa de estimulación motriz basado en actividades lúdicas globalizadas, en varones escolares de la ciudad de Valdivia. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 43,* 719-727.

Mera, C. M. & Gómez, B., (2020). Neurofunctions in preschool education: importance in the teaching-learning process and health care. *Correo Científico Médico*, *24*(1), 388-408.

Mérida-Serrano, R., Olivares-García, M. D. L. Á. & Gutiérrez-Alfaya, M.E. (2018). Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 34*, 329-336.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación Inicial*. Documento No. 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Los Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición.* MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.* MEN.

Miotti, M. V., Maggi, A. L., Villarreal, A. V., Neustadt, N. & Hinalaf, M. D. L. A. (2019). El cierre auditivo según el procesamiento auditivo central y las habilidades psicolingüísticas en adolescentes. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba, 76*(4), 204-210 DOI: http://dx.doi.org/10.31053/1853.0605.v76.n4.21963

Miranda, J. B., Ruiz, M. A. & Osuna, R. (2020). Uso de cortometrajes para favorecer la comprensión lectora: un análisis desde la cognición distribuida. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, 12*(22), 14-29.

Miranda, M. J. (2021). *Habilidades comunicativas e incremento de la psicomotricidad en niños de la institución educativa inicial No. 244, Cariyacu* [tesis maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/57821

Miranda, S. & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(21), 1-18.

Molina, B. C. & Pérez, M. C. (2020). Desafíos del modelo colombiano pedagógico para las habilidades lectoras en primer grado de la educación básica primaria. *Horizonte de la Ciencia, 10*(18), 127-142.

Molina, S. (1992). *BADICBALE, Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura.* CEPE.

Mora, P. F. & Villanueva, J. D. D. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información: Cedotic*, *4*(1), 95-114.

Moreno, T., Arellano, E. & Vega, N. A. (2023). La comprensión de múltiples textos multimodales. ¿Un proceso de construcción de representaciones simbólicas o corpóreas? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 11517-11551. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6330

Montañez, Y. & Rubio, C., (2019). Fortalecimiento competencia interpretativa para potencializar procesos de aprendizaje en lenguaje y matemáticas. *Educación y Ciencia, (22*), 51-77.

Moratalla, S., Carrasco, A. & Sánchez, C. (2019). El yoga: estrategia para la mejora de la convivencia y de la participación activa en la vida social de la institución educativa en la etapa de educación inicial. *Educación, 28*(55), 123-144. https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.006

Monsalvo, L. D., Hurtado, C. A., Bayona Y. C., Pedreros, L. J. & Ochoa, M. D. P. (2021). Arte, lenguaje y pensamiento en la primera infancia. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, *4*(9), 1-8.

Muñoz, M. & Quijano, J. (2019). *Estrategia pedagógica para atender los trastornos de atención dispersa en la escuela primaria rural* [tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional UT. https://repository.ut.edu.co/handle/001/2893

Muñoz-Valenzuela, C. & Schesltraete, M. A. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de educación, 45*(5), 1-8.

Naranjo, F. E. (2021). *El uso de las TIC como herramienta de apoyo para la adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en el ciclo uno de educación básica primaria* [tesis doctoral, Universidad Americana de Europa]. Repositorio Institucional UAE. https://unade.edu.mx/area-investigacion/tesis-doctorales/td-educacion-humanidades/tic-herramienta-apoyo-educacion/

Navarrete, B. C. (2018). *Fortalecimiento de la estructuración espacial en niñas de grado tercero* [tesis doctoral, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional UEC.

https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/b22687ad-252f-40e7-8ff7-555fd8fc071b/content

Navarro, C. (2019). La estimulación del lenguaje oral en el segundo ciclo de Educación Infantil. *Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, *30*(2), 155-172.

Neira, A.C., Reyes, F.T. & Riffo, B. E., (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244. https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012

Noy, M. & Jaimes, G. (2019). La lúdica estrategia curricular para la convivencia escolar. *Actividad física y deporte*, *5*(2), 40-57.

Núñez, G., Márquez, E., Guerrero, H., Durán, M. & Silvera, B., (2019). La metodología lúdica como dinamizador de las conductas prosociales. *Lúdica pedagógica*, *1*(30), 21-29.

Olaya, O. L., (2015). Artes en la primera infancia: una aventura con bitácora de vuelo. *Tejedores de vida. Arte en primera infancia.* Buenos y creativos.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Santillana.

Olaya, A. J., Freire, M. C. & Meza, M. L. (2018). El papel de la memoria fonológica como predictor del desarrollo lingüístico en niños del nivel inicial de 4 a 5 años. In *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente:" desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"* (pp. 1153-1164). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.

Oñate, A. (2020). Lúdica como factor potenciador de la creatividad en los niños de Educación Preescolar. *CIENCIAMATRIA*, *6*(1), 210-236. https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.305

Ortega, M., Rodríguez, L. E. & Mercadet, O. E. (2023). El aprendizaje de las técnicas de respiración en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. *Educación y sociedad*, *21*(Especial), 135-154.

Ortiz, N., Velásquez, B. & Valverde, Y. (2018). La lúdica como estrategia didáctica para generar habilidades de comunicación oral en el grado Transición. *Revista Criterios, 25*(2), 13-31. https://doi. org/10.31948/rev.criterios/25.2-art1

Parra, S. M. (2019). *La psicomotricidad y su relación con la lectoescritura en estudiantes de segundo grado de una Unidad Educativa de Guayaquil 2019* [tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/44617

Pascual, M. R., Madrid, D. & Estrada-Vidal, L. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23*(79), 1121-1147.

Pérez, H. J. & Simoni, C. (2019). Transitando del juego motriz a la ludomotricidad en educación física. *EmásF: revista digital de educación física, (60*), 42-56.

Pérez, H. J., Simoni, C., Fuentes-Rubio, M. & Castillo-Paredes, A. (2022). La ludomotricidad y habilidades motrices básicas locomotrices (caminar, correr y saltar): Una propuesta didáctica para la clase de Educación Física en México. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 44,* 1141-1146.

Piza, N. D., Amaiquema, F. A. & Beltrán, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado,15*(70), 455-459.

Porta, M., Ramírez, G. & Dickinson, D. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Revista signos, 54*(106), 409-437. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200409

Portilla, H. A. (2020). *Estrategias lúdicas para el desarrollo motor grueso en la etapa infantil de niños y niñas de 5 a 7 años*. [tesis de maestría, Universidad de Pamplona] Repositorio de UP. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/3600

Prado, E. P. & Cartuche, M. P., (2023). Cuentos infantiles: una estrategia didáctica para fortalecer la lectoescritura en niños de primer año de Educación Básica. *Revista InveCom 3(*2), 1-10. https://doi.org/10.5281/zenodo.8078713

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. (2023). *¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible?* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Prüssing, V. (2019). *Valoración de un test para la predicción de dificultades en el aprendizaje de la lectura* [Tesis de Maestría, Universidad de Navarra] Repositorio UN. https://dadun.unav.edu/handle/10171/58284

Quiñones, Y. C. & Ramos, Á. J. (2021). Diseño de la asignatura de psicomotricidad para favorecer el desarrollo infantil en estudiantes de tres a seis años. *Revista Educación y Pensamiento, 27*(27), 6-12.

Ramírez, C. Y., Arteaga, M. A. & Luna, H. E. (2020). La percepción visual y las habilidades lingüísticas en el proceso lector. *Revista Conrado, 16*(72), 178-181.

Ramírez, C. C. & Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27*(2), 484-503.

Ramos, J.L. & Cuadrado, I. (2026). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico*. EOS

Ramos, J. L., & González, A. I. (2018). Evaluación Abreviada del Conocimiento Fonológico mediante la Prueba P.E.C.O. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 11(1), 9-23. https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.001

Rivera, G. E. (2021). *Materiales didácticos y desarrollo de la motricidad fina en los estudiantes de la institución educativa inicial N.º 672* [tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio Institucional UNJFSC. http://hdl.handle.net/20.500.14067/5489

Rosales, E. C. (2019). *Motricidad gruesa en los niños de tres años del centro poblado de Cambio Puente–Chimbote 2019*. [tesis de maestría, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional UCAC. https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/23066

Roselli, M. (2015). Desarrollo neuropsicológico de las habilidades visoespaciales y visoconstruccionales. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría Y Neurociencias, 15*(1), 175–200.

Rubio S. (2019*). Análisis de la batería de inicio a la lectura (BIL 3-6) para la predicción de las dificultades del aprendizaje del lenguaje escrito* [tesis de maestría, Universidad de Navarra]. Repositorio Institucional UN. https://hdl.handle.net/10171/58281

Sáez, M., Gil, P. & Martínez, M. (2021). Desarrollo psicomotor y su vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en Educación Infantil. *Revista de educación, 392*, 177-203. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2021-392-483

Salazar, I. (2021). *La mentalidad de crecimiento como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Escolar República de Colombia, en la ciudad de Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio Institucional UMECIT. https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/4698

Salazar, M. C., Tabares, L. I. & Tuirán, N. E. (2021). *La historieta como estrategia didáctica para Potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de Tercer Grado de la Institución Educativa Madre Amalia de Sincelejo* [tesis de maestría, Corporación Universitaria del Caribe]. Repositorio Institucional CUC. https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2562

Salvatierra, M. A. & Game, C. I. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del Conocimiento*, *6*(8), 373-385.

Samaniego, C., Sosa, J. M., Jiménez, A., Cervantes, M. S., López, S. J. & Hernández, R. P. (2020). Métodos de evaluación del equilibrio estático y dinámico en niños de 8 a 12 años. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (37*), 793-801.

Sánchez, D. J., Bonilla, M. A., Herrera, M. L. & Tamami, J. W. (2023). Los pictogramas y su incidencia en el desarrollo de la lectoescritura de estudiantes de educación inicial

bilingüe. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 8*(1), 38-49. https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2855

Sánchez, E. & García, J. R. (2021). Helping to Understand and Teaching to Understand: Two Instructional Approaches for Elementary Education Students. Pensamiento Educativo. *Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 58*(2), 1-17. https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.5

Sánchez, I. (2017). *La psicomotricidad como fundamento pedagógico en educación fisica preescolar de los liceos del ejército* [tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional UMNG. http://hdl.handle.net/10654/16784

Sánchez, L. M. & Briones, Á. F. (2022). Desarrollo de la lateralidad en niños de preparatoria. *Cognosis: Revista de Ciencias de la Educación, 1*, 127-144. https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE-I.4761

Sánchez, M. J., Fernández, M. & Diaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica UISRAEL*, *8*(1), 107-121.

Santiago, C. A. (2018). *El uso de los títeres por los educadores como herramienta didáctica para el aprendizaje de la lectura emergente, en el grado de kindergarten*, [tesis doctoral, Universidad de Turabo]. Repositorio Institucional UT. https://www.proquest.com/dissertations-theses/el-uso-de-los-títeres-por-educadores-como/docview/2312585131/se-2?accountid=48797

Sarlé, P. (2019). La escuela infantil: identidad en juego. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, *8*(11), 90-100.

Secretaría Distrital de Integración Social. SDIS. (2022). *Diagnóstico Local Engativá*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría Distrital de Salud. (2021). *Rendición de cuentas 2021.* Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito. SED (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular de Educación Inicial en el Distrito.* Secretaría de Educación del Distrito.

Secretaría de Educación del Distrito. SED (2021). *Engativá Localidad 10. Caracterización del Sector Educativo.* Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito. SED (2023). *Sistema Multidimensional de Evaluación de la Calidad Educativa (SMECE).*

Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. & Gilabert, R. (2008). *BIL 3-6. Batería de inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años*. ICCE.

Sierra, Y. (2018). *Cuerpo y movimiento en la educación infantil*. Fundación Universitaria del Área Andina. https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/1449

Silva, M. (2017). *Psicomotricidad y lectoescritura en estudiantes de inicial-5 años-instituciones educativas Red 03, Huaral 2017* [tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/6210

Simbaña, M. P., González, M. G., Merino, C. E. & Sanmartin, D. E. (2022). La expresión corporal y el desarrollo motor de niños de 3 años. *Revista Científica Retos de la Ciencia, 6*(12), 25-40.

Solé, I. (1987). The possibility of a theoretical model for teaching reading comprehension. *Journal for the Study of Education and Development; 10*, 1-13, DOI:10.1080/02103702.1987.10822170

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8a. ed.). Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 43-61

Soto, A., Alfonso, M. E. & García-Risco, E. (2019). Desarrollo Motor y su Influencia en el Proceso Lectoescritor en Estudiantes de 6 años. *Calidad de Vida y Salud, 12*(1), 48-64.

St. Jude Children´s Research Hospital. (s. f.). *Articulación.* https://www.stjude.org/es/cuidado-tratamiento/sabia-usted/rehabilitacion/articulacion.html

Tamayo, A. I., Guzmán, M. B., Pacheco, M. G. & Navarrete, R. A. (2021). El comic como estrategia de la comprensión lectora en niños de educación básica inicial. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(6), 629-639.

Torres, R. A., Ochoa, M. G., La Rosa, D. & García, A. B., (2018). Las competencias argumentativas en la formación universitaria. *INNOVA Research Journal, 3*(1), 30-41.

Torres, L. E. (2022). Influencia de la estrategia Prolec-r en la lectura en estudiantes del cuarto grado de una escuela primaria de la Ugel 01 [tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/96609

Tuquerres, A. G. & Vaca, M. C. (2021). *El juego como estrategia metodológica en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 3 a 4 años de Educación Inicial* [tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional UCE. .http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/24351

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Virtual Liberabit*. 11, 49-61.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Vásquez, A. A., Guanuchi, L. M., Cahuana, R. D., Vera, R. M., Holgado, J. (2023). *Métodos de investigación científica*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi. https://doi.org/10.35622/inudi.b.094

Ventura, U. (2020). Una pedagogía para la comprensión del texto y el pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia 10*(18), 143-158.

Verástegui, M. E. (2020). La psicomotricidad en niños de educación inicial [tesis de maestría, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio Institucional UNT. https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/2007

Verdecia, A., Ferrer, E. A., Cuenca, A. F. & Hinojosa, A. (2019). El desarrollo de la comprensión auditiva con el uso de medios didácticos. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 7*(2), 235-247.

Víctor, E., Urcuyo, A., & Zamora, N. (2021). Análisis comparativo sobre los resultados de las pruebas EGRA aplicadas en una red de centros educativos de Fe y Alegría, Nicaragua. *Revista Innovaciones Educativas*, *23*(35), 18-34. https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i35.3476

Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (Original publicado en 1934).

Yarlequé, L. A., Paredes, E. S., Tapia, J. L., Nuñez, E. R., Navarro, L. L., Jiménez, E. J. & Celis, R. M. (2017). Psicomotricidad, madurez para la lectoescritura, autocontrol y aceptación en preescolares de Huancayo. *Apuntes de Ciencia y Sociedad, 7*(2) 111-124. https://doi.org/10.18259/acs.2017016

Zamora, V., Barrantes, M. C. & Barrantes, M. (2021). Enseñanza y aprendizaje de la orientación espacial. *Números: revista de didáctica de las matemáticas*, *107,* 129-146.

Zambrano, R. N., Moncayo, H. L., López, S. N. & Bonilla, D. M. (2022). Estimulación temprana como programa neurológico en las capacidades y destrezas en niños en etapa infantil. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 44,* 252-263.

Apéndices

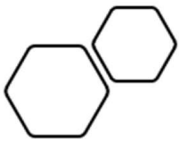
Apéndice 1. Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura de Molina (1992)

1.Coordinación visoespacial: Basada en la prueba de Bender, según la adaptación de Hilda Santucci, consta de 10 tarjetas con un dibujo en cada una de ellas, valorándose cada figura como correcta o incorrecta, y aplicando de 1 a 6 puntos en el caso de las figuras correctamente dibujadas

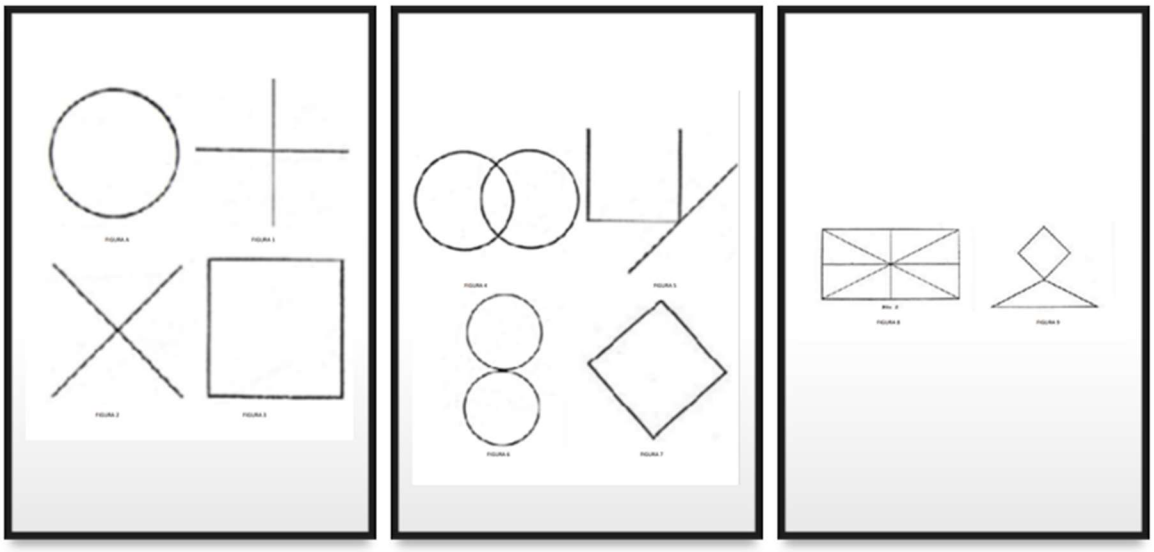
TEST Nº 1 Coordinación viso-espacial
Materiales Tarjetas recortadas (9)
Cuadernillo de respuesta y lápiz

Consigna: "Te voy a mostrar unos dibujos para que los copies. Tu tendrás que hacer otros iguales donde yo te diga". (Las tarjetas se le dejan encima de la hoja de respuesta, una vez que lo dibuje se le retira y se pasa a la otra)
Sin tiempo
No se puede borrar

Nº	Figura	Puntaje máximo	Puntaje obtenido
1		1	
2		2	
3		4	
4		3	
5		4	
6		3	
7		5	
8		6	
9		6	
Total		34	



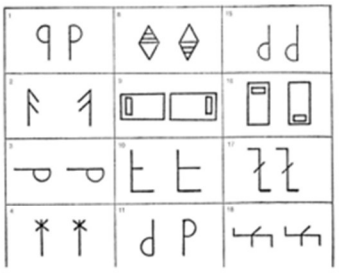
PUNTUACIÓN: A cada dibujo logrado se le atribuye una nota teniendo en cuenta el grado de dificultad que presenta el modelo. Valorándose cada figura como correcta o incorrecta.
Puntuación Máxima Posible: 34

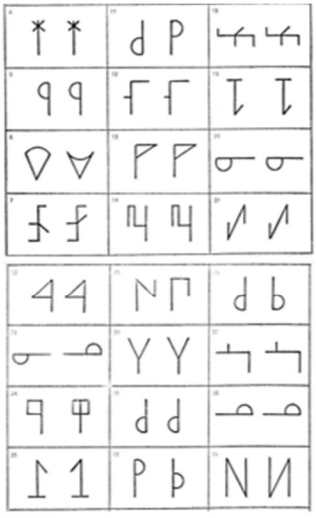


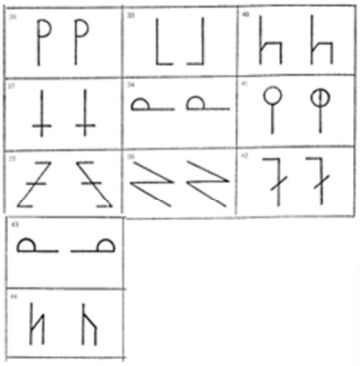
TEST Nº2
Reconocimiento de diferencias espaciales.
Materiales: Láminas, lápiz bien afilado, goma
Consigna: *"Esta es una lámina llena de dibujos. Unos son iguales y otros distintos. Lo que tienes que hacer, es tachar los que NO son iguales al primero de cada fila. Si te equivocas puedes borrar.*

Total, figuras identificadas (tachadas)	+	Total, de figuras no identificadas (no tachadas)	=	Total, errores
Puntuación 44-		(Total de errores) =		

Puntaje máximo: 44 puntos
Puntaje obtenido: Cada dibujo tachado correctamente se puntúa con 2 puntos y se le resta el número de errores.







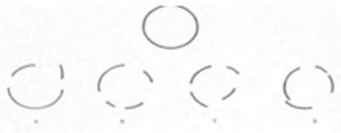
TEST N.º 3
Cierre visual.
Materiales: 12 láminas que arriba tienen un modelo completo y debajo una serie de dibujos incompletos
Consigna: *"Aquí hay un cuadro y aquí debajo hay varios dibujos y a cada uno de ellos le falta un trozo. Lo que tú tienes que hacer mirar la figura y luego fijarte bien en todas las figuras de debajo. A continuación, tienes que pensar qué cuadro de éstos es igual que el de arriba, suponiendo que le pusiéramos el trozo que le falta. Cuando hayas descubierto, lo tachas con el lápiz. Fíjate bien y ponle una cruz grande al dibujo que tu creas que es el más parecido al de arriba."*
Se suspende después de 3 fallos.

Lamina	Puntaje máximo	Puntaje obtenido
1	1	
2	1	
3	1	
4	1	
5	2	
6	2	
7	2	
8	2	
9	3	
10	3	
11	3	
12	3	
Total	24	

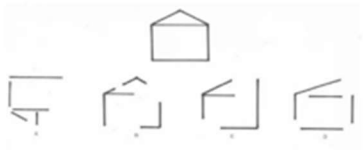
Puntuación Máxima: 24 puntos



LAMINA 1



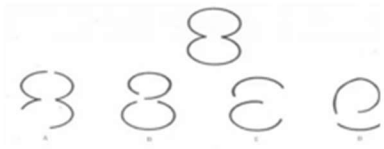
LAMINA 4



LAMINA 2



LAMINA 5



LAMINA 3



LAMINA 6



LAMINA 7



LAMINA 10



LAMINA 8



LAMINA 11



LAMINA 9



LAMINA 12

- 4. Cierre auditivo (base original de la prueba: ITPA de Kirk). Se le presenta al niño unas palabras omitiendo un fonema. El niño tras oir cada palabra sin el fonema, tiene que pronunciar la palabra entera.
- Puntuación: Suma de respuestas correctas. Se asigna un punto a cada respuesta.

11: INTEGRACIÓN AUDITIVA

	Demostraciones	R. Válidas
a:	CARAME...	Caramelo
b:	BICI...ETA	Bicicleta

		Puntaje	
1	AUTO...ÚS	0 – 1	Autobús
2	CO...EGIO	0 – 1	Colegio
3	GUI...ARRA	0 – 1	Guitarra
4	TE...E...ISIÓN	0 – 1	Televisión
5	ZA...ATO	0 – 1	Zapato
6	CA...INAR	0 – 1	Caminar
7	TE...É...ONO	0 – 1	Teléfono
8	E...CUELA	0 – 1	Escuela
9	PAN...ALÓN	0 – 1	Pantalón
10	CHA...ETA	0 – 1	Chaqueta
11	...OCA...ISCOS	0 – 1	Tocadiscos
12	PE...Í...ULA	0 – 1	Película
13	TO...ATE	0 – 1	Tomate
14	SOM...ERO	0 – 1	Sombrero
15	MU...CIÉ...A...O	0 – 1	Murciélago
16	MA...IPO...A	0 – 1	Mariposa
17	...OCO...ATE	0 – 1	Chocolate
18	AMA...I...O	0 – 1	Amarillo
19	...OMPE...ABEZAS	0 – 1	Rompecabezas
20	TRA...A...O	0 – 1	Trabajo
21	E...CA...ERA	0 – 1	Escalera
22	MA...INE...O	0 – 1	Marinero
23	...A...ASTO	0 – 1	Canasto
24	...ACA...UNTA...	0 – 1	Sacapuntas
25	...AVA...ORA	0 – 1	Lavadora
26	...ARACHO...ES	0 – 1	Parachoques
27	RE...O...ACHA	0 – 1	Remolacha
28	SA...TA...O...TES	0 – 1	Saltamontes
29	...ABA...E...GUAS	0 – 1	Trabalenguas

PD =	

5. Cierre gramatical

9: INTEGRACIÓN GRAMATICAL

Material: cuaderno de estímulos 2. Anotación: 0-error, 1-acierto. Anotar las respuestas dudosas
Límite: 3 errores consecutivos

	Respuestas válidas
Demostración: Aquí hay una **cama**, aquí hay dos...	Camas

		Puntaje	
1	Aquí el perro va **delante**. Aquí el perro va...	0 – 1	Detrás
2	Aquí hay un **perro**. Aquí hay dos...	0 – 1	Perros
3	Esta niña está **alegre**, este niño también está...	0 – 1	Alegre, contento
4	Este gato está **debajo** de la silla. Este otro no está debajo, está...	0 – 1	Encima, arriba
5	Este señor está **con** sombrero. Este otro está...	0 – 1	Sin sombrero
6	Aquí el perro no **ladra**. Aquí está...	0 – 1	Ladrando
7	El niño está **abriendo** la puerta. Aquí la puerta ya está...	0 – 1	Abierta
8	Esta pelota se va a **caer**. Aquí la pelota ya...	0 – 1	(se) ha caído; (se) cayó
9	Esta señora tiene un paraguas **cerrado**. Estas otras tienen sus paraguas...	0 – 1	Abiertos
10	Este farol tiene una parte pintada. La parte de **arriba** no está pintada. La que está pintada de negro es la de...	0 – 1	Abajo
11	Donde venden zapatos es una **zapatería**. Donde venden pescado es una...	0 – 1	Pescadería
12	La gallina va a **poner** un huevo. Ahora ya lo ha	0 – 1	Puesto
13	Este niño **está escribiendo** algo. Esto es lo que el niño ha	0 – 1	Escrito
14	Este hombre **está pintando**. Es un...	0 – 1	Pintor
15	Aquí hay **muchas** galletas. Aquí hay **pocas**. Aquí no hay...	0 – 1	Ninguna, ni una, galletas
16	Esta pelota es **pequeña**. Esta otra es **grande** y esta otra es la	0 – 1	Mayor, más grande
17	Este vaso está lleno y este vacío. Este vaso está **casi** lleno y este otro está...	0 – 1	Casi vacío
18	Este hombre es un ladrón. Tomó esta billetera que no es...	0 – 1	Suya, de él
19	Éste es un **toro** y ésta una...	0 – 1	Vaca
20 *	El nombre que está al principio de la lista es el **primero**. El que está al final es el...	0 – 1	Último
21 *	El que tiene el número tres es el **tercero**. El que tiene el número dos es el...	0 – 1	Segundo
22	Este río es **ancho** y esta calle es **ancha**. Este río y esta calle son...	0 – 1	Anchos, anchas
23	Esta niña ha nacido en Chile, es **chilena**. La otra que nació en Japón, es...	0 – 1	Japonesa
24	Estos niños no saben cuántas manzanas hay porque no las han **contado**. Lo sabrán cuando...	0 – 1	Las cuenten, las hayan contado
25	Este señor va a plantar un árbol. Aquí es **antes** de plantarlo. Aquí es...	0 – 1	Después..., cuando ya...
26	Hay tantos niños **sentados** como...	0 – 1	De pie, levantados
27	Este niño tiene dos plátanos y da uno a su amigo. Ahora tiene uno...	0 – 1	Cada uno, uno él y su otro amigo
28	Este hombre es un **actor**. Esta mujer es una...	0 – 1	Actriz
29	Aquí hay una naranja. Aquí hay el **doble** de naranjas. Aquí hay el...	0 – 1	Triple
30	Esa caja sirve, es **útil**. Esta otra no sirve, es...	0 – 1	Inútil
31	Ésta es la **mejor** y ésta es la...	0 – 1	Peor
32	Este dibujo está **completo**. Este otro está...	0 – 1	Incompleto, sin completar

PD =	

- **Basada en la prueba de integración gramatical del ITPA.**
- **En esta prueba se presenta al niño una lámina-estímulo a la vez que se le lee una frase incompleta y debe completarla.**
- **Se puntúa de 0 o 1.**
- **Se detiene hasta que el niño cometa tres fallos consecutivos.**

TEST N.º 6

Concreción-abstracción lexical

- **Materiales:** Laminas
- **Consigna:** *"Ahora vamos a jugar a ver cuántas palabras conoces. Y te iré nombrando una a una y tú me dirás ¿qué es cada una o qué quiere decir? Debes estar atento no confundas una palabra con otra que a lo mejor puede sonarte igual o de forma parecida."*

	ÍTEMS	Respuesta	Puntaje		
Ítems con dibujo					
1	Auto (automóvil, carro)		0	1	
2	Flor		0	1	
3	Tren (ferrocarril)		0	1	
4	Balde (cubeta)		0	1	
Ítems verbales					
5	Reloj		0	1	2
6	Sombrilla		0	1	2

Puntaje directo total:	

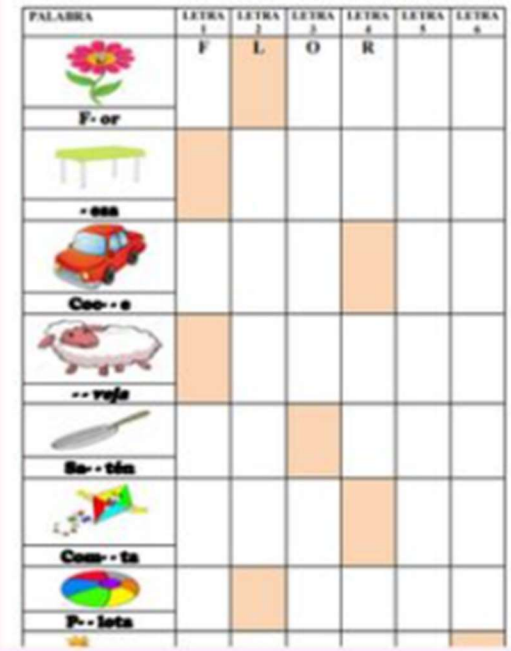
Test nº 7 Conciencia silábica

- **Consigna:** *"Si yo digo esta palabra "mesa", recalcando muy enfáticamente cada sílaba, tú tienes que dar dos palmadas, porque yo he dado dos golpes de voz cuando te he dicho ME-SA"*
- 2da PARTE: *"ahora yo te iré diciendo las mismas palabras que antes, pero tú no tendrás que dar palmadas, sino que en esta hoja tendrás que poner tantas cruces como golpes de voz de en cada palabra"*

	ÍTEMS	PUNTUACIÓN (primera parte)		CRUCES COMO GOLPES DE VOZ					PUNTUACIÓN (segunda parte)	
1	Tenedor	0	1						0	1
2	Silla	0	1						0	1
3	Botas	0	1						0	1
4	Bufanda	0	1						0	1
5	Gorra	0	1						0	1
6	Columpio	0	1						0	1
7	Coche	0	1						0	1
8	Caballo	0	1						0	1
9	Bombilla	0	1						0	1
10	Sello	0	1						0	1
11	Mosquito	0	1						0	1
12	Martillo	0	1						0	1
13	Palacio	0	1						0	1
14	Relámpago	0	1						0	1
15	Baraja	0	1						0	1
16	Telescopio	0	1						0	1
17	Joya	0	1						0	1
18	Paladar	0	1						0	1
19	Juntar	0	1						0	1
20	Bondadoso	0	1						0	1

Puntuación total (Puntuación máxima= 40)	

Test nº 8: Conciencia grafo-fonemática



- Se le presenta al niño una hoja con cuatro frases en las que falta una palabra y debe completarla.
- En la segunda parte, el test ya es adaptado para niños más grandes, debe escribir las palabras correspondientes a los dibujos.

TEST Nº 9

Memoria de fonemas

- **Materiales**: Hojas del cuaderno de examen, en el que figuran seis laminas con dibujos cuyos significados empiezan por los fonemas-estímulos y otros que no empiezan por tales fonemas.
- **Consigna:** *"yo te voy a decir unos sonidos y después en estos dibujos tu tendrás que poner una cruz en un solo dibujo por fila del dibujo que comience por ese sonido. Atento para no olvidar sonidos"*

- No se detiene

Ensayo	*TI-CA*
1	*PA-BU*
2	*DA-RE-CA*
3	*LLA-JA-MAR*
4	*NI-FO-CHA-GA*
5	*VA-CA-ZA-LA*

TEST N.º 10

Lateralidad. Materiales: Pelotas, cepillos de dientes, tijeras, peinilla, lápiz, telescopio, cámara de fotos.

DOMINANCIA DE LA MANO	DERECHA	IZQUIERDA
1.- Tirar una pelota		
2.- Sacar punta a un lapicero		
3.- Clavar un clavo		
4.- Cepillarse los dientes		
5.- Girar el pomo de la puerta		
6.- Sonarse		
7.- Utilizar las tijeras		
8.- Cortar con un cuchillo		
9.- Peinarse		
10.- Escribir		
DOMINANCIA DEL PIE	**DERECHA**	**IZQUIERDA**
1.- Dar una patada a un balón		
2.- Escribir una letra con el pie		
3.- Saltar a la pata coja unos 10 metros		
4.- Mantener el equilibrio sobre un pie		
5.- Subir un escalón		
6.- Girar sobre un pie		
7.- Sacar un balón de algún rincón o debajo de una silla		
8.- Conducir un balón unos 10 mts.		
9.- Elevar una pierna sobre una mesa o silla		
10.- Pierna que adelantas al desequilibrarte adelante		
DOMINANCIA DEL OJO	**DERECHA**	**IZQUIERDA**
1.- Sighting (cartón de 15 x 25 con un agujero en el centro de 0,5 cm diamétro)		
2.- Telescopio (tubo largo de cartón)		
3.- Caleidoscopio - Cámara de fotos		
DOMINANCIA DEL OÍDO	**DERECHA**	**IZQUIERDA**
1.- Escuchar en la pared		
2.- Coger el teléfono		
3.- Escuchar en el suelo		

PREFERENCIA DE MANO Y PIE:
D: cuando efectúa las 10 pruebas con la mano o pie derecho
d : 7, 8, ó 9 pruebas con la mano o pie derecho
I : Idem, pero con la mano o pie izquierdo
i : Idem, pero con la mano o pie izquierdo
A o M: todos los demás casos
PREFERENCIA DE OJOS Y OÍDOS:
D: si utiliza el derecho en las tres pruebas
d : si lo utiliza en 2 de las 3
I : si ha utilizado el izquierdo en las tres pruebas
i : si lo ha utilizado en 2 de las 3
A o M: todos los demás casos.

Valoración

CONCLUSIONES:
Para un diestro completo: **D.D.D.D.**
Para un zurdo completo: **I.I.I.I.**
Para una lateralidad cruzada **D.I.D.I**
Para una lateralidad mal afirmada: **.d.D.d.D**

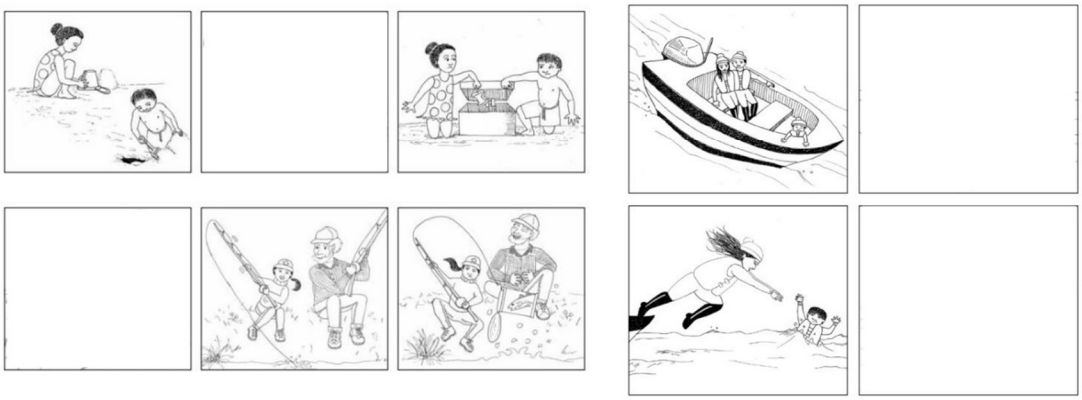
TEST N°11: Orientación derecha-izquierda Consigna: "yo ahora voy a hacer unos movimientos con la mano y quiero que hagas lo mismo que yo hago, pero tienes que tener cuidado, si yo uso mi mano derecha que es ésta (gesto para mostrar la mano) tú también tienes que usar tu mano derecha" En la segunda parte el niño debe seguir órdenes verbales, ya no tiene que imitar "ahora quiero que pongas tu mano izquierda en tu ojo derecho

BATERIA PIAGET-HEAD

Protocolo

Organización Latero-Espacial (Pruebas de PIAGET Y HEAD)					
EDAD	PRUEBAS O CONSIGNA	RESULTADO	correcto	incorrecto	Observación cantidad de puntos
6 AÑOS	**Derecha-Izquierda. Reconocimiento sobre si**	3/3			
	1. Mostrar la mano derecha				
	2. Mostrar la mano izquierda				
	3. Indicar su ojo derecho				

TEST N°12: Estrategias Utilizadas en el Proceso Lector Consigna: “mira te voy a presentar diferentes imágenes, cada una de ellas está representado un cuento, pero mira existe dibujos en blanco, entonces tú debes dibujar en la viñeta en blanco la secuencia del cuento, como tu creas que sea



13. Articulación fonética. El niño debe repetir una lista de palabras dadas por el examinador.

ARTICULACIÓN DE FONEMAS					
ASPECTOS	PAUTAS DE VALORACIÓN				
ARTICULACION DE FONEMAS	OMITE	AÑADE	SUSTITUYE	DISTORSIONA	NORMALIZADO
B					
INICIO DE PALABRA					
. bala					
. bola					
. bebe					
. bava					
. bora					
. bueno					
ENTRE VOCALES					
. haba					
. lea					
. lobo					
. rabo					
. cebo					
. sube					
ANTES DE CONSONANTE					
. abdicar					
. obsoleto					
. obtener					
. obturar					
. submarino					
. abside					

Apéndice 2 Bitácora de campo

Bitácora de campo

INSTITUCIÓN				
Investigador				
Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Contenido		Capacidad a desarrollar		
Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos				
Recursos				
Dificultades				
Evaluación				

Apéndice 3. Autorización Rectora

Bogotá, 25 de enero de 2024

Señora Rectora
IED Colegio Tabora
Sandra Johana Albarracín Lara.
Ciudad

Respetada Señora Rectora:

Reciba un cordial saludo y el deseo de éxito en sus labores profesionales.

A continuación, me permito presentar a usted la siguiente situación para lo cual acudo respetuosamente a su colaboración.

En este momento me encuentro cursando un Doctorado en Educación con la Universidad Americana de Europa UNADE, estudio que se encuentra actualmente en el desarrollo de la tesis y cuyo objetivo general es:

Determinar la influencia de un programa lúdico educativo de psicomotricidad en la comprensión lectora de estudiantes de Transición de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Tabora, de Bogotá

Para llevar a cabo el presente proyecto de investigación requiero de su valiosa colaboración para la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos, aclarando que la información obtenida será utilizada única y exclusivamente con fines académicos. De ante mano se aclara que, las aplicaciones de los instrumentos estarán sujetas al debido diligenciamiento del formato de consentimiento informado de los acudientes de los estudiantes, de igual manera se expresa que una vez se obtengan los resultados y hallazgos estos serán socializados en un escenario académico del colegio a la comunidad educativa.

Cordialmente

DIANA PATRICIA RIAÑO GARCIA
C.C. 52.108.855 de Bogotá
Docente investigador

Rectora
25 enero/2024

Apéndice 4. Consentimiento informado

Consentimiento informado para recolección de información

Se informa a los padres de familia de los estudiantes del grado Transición, del colegio Tabora IED, que en el marco del proyecto, ***Programa lúdico educativo de psicomotricidad en la comprensión lectora de estudiantes de Transición de una Institución Educativa Distrital de Bogotá, Colombia,*** se solicita formalmente autorización por parte de ustedes, para llevarlo a cabo, que implica recolección de información y actividades que aportan al aprendizaje de la lecto-escritura.

Nombre completo del estudiante Sergueo Hernandez Gaitán

Yo Gloria Patricia Gaitán identificado(a) con cédula de ciudadanía 52.xxx.xxx de Bogotá en el rol de Madre autorizo de manera voluntaria la participación de mi hijo(a) en su rol de estudiante en el proyecto en mención con el uso de fotografías, audios y videos, donde se vea involucrado(a), para el tratamiento único y exclusivo con fines académicos. Esta información no será subida a ninguna red social.

Manifiesto

- Que he sido informado(a), por el profesor del proyecto, que el manejo de la información suministrada por mi hijo(a) será confidencial y únicamente utilizado para el estudio con fines académicos. Por lo tanto, no puede ser divulgada a terceros sin su consentimiento mismo.
- Que acepto(a) ser informado(a) de los aspectos relacionados en el proyecto, desarrollo y culminación, manteniendo confidenciales los datos acordados entre las dos partes.
- Que he leído y comprendido íntegramente este documento y acepto su contenido y las consecuencias que del mismo se deriven y accedo a lo anteriormente mencionado.

Firmas: _____ _____

Firma del profesor

DIANA PATRICIA RIAÑO GARCIA
C.C. 52.108.855 de Bogotá
Docente Preescolar

Apéndice 5. Programa lúdico educativo de psicomotricidad.

Programa lúdico educativo de psicomotricidad para la comprensión lectora en estudiantes de transición

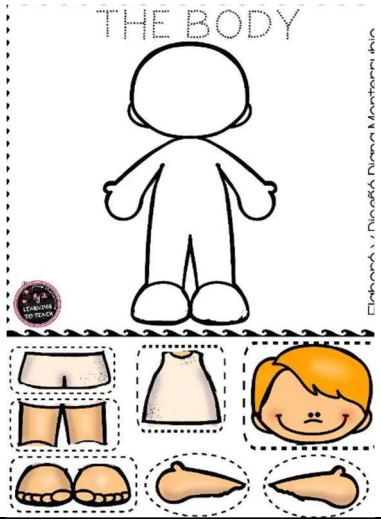
<table>
<tr><td colspan="4">Tema: El esquema corporal</td></tr>
<tr><td colspan="4">Dominio corporal dinámico</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actores involucrados: Estudiantes y profesor</td><td>Fecha: marzo 4 de 2024</td><td>Duración: 2 horas</td></tr>
<tr><td>Estrategias</td><td>Descripción general</td><td>Objetivo que atiende</td><td>Productos y resultados esperado</td></tr>
<tr><td>Juegos movimiento corporal</td><td>Inicio:
Visualizar el siguiente video: Partes del cuerpo
https://youtu.be/pc06kmPcNkk?si=Gq_IWXaqo85__aA_

Realizar los movimientos corporales que menciona el video.

Desarrollo

Realizar desplazamientos de acuerdo con la indicación: trotar, gatear, rodar, subir al rodadero y deslizarse.

Cierre

Armar rompecabezas del cuerpo humano, señalar las partes de este, de acuerdo con la instrucción. Para lo cual se deben recortar y ubicar adecuadamente las partes.

</td><td>Lograr la comprensión del propio cuerpo y el de los otros, desde una posición con o sin movimiento a partir de actividades corporales</td><td>Armar rompecabezas del cuerpo humano</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
</table>

Tema: Dominio corporal dinámico			
Equilibrio dinámico			
Actores involucrados: Estudiantes y profesor	Fecha: Marzo 8 de 2024	Duración: 2 horas	
Estrategias	Descripción general	Objetivo que atiende	Productos y resultados esperado
Juegos de equilibrio dinámico	Inicio En parejas, llevar en una hoja de papel, sujetada por las manos, un globo pequeño sin dejarlo caer, hasta un punto determinado. Desarrollo Caminar (rápido-lento) sobre líneas previamente demarcadas, teniendo en cuenta el punto de inicio y el final. Realizar el mismo camino teniendo en cuenta las siguientes indicaciones: saltar con dos pies y con un solo pie, alternar los pies, trotar. Cierre Desarrollar el laberinto propuesto en una hoja de papel 	Controlar diferentes partes de su cuerpo, para ser consciente del movimiento que realiza de un segmento o de la totalidad corporal	Laberinto en una hoja de papel

<table>
<tr><td colspan="4">Tema: Motricidad gruesa</td></tr>
<tr><td colspan="4">Coordinación viso motriz</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actores involucrados: Estudiantes y profesor</td><td>Fecha: Marzo 11 de 2024</td><td>Duración: 2 horas</td></tr>
<tr><td>Estrategias</td><td>Descripción general</td><td>Objetivo que atiende</td><td>Productos y resultados esperado</td></tr>
<tr><td>Juegos de coordinación ojo - mano, ojo - pie</td><td>Inicio
Video canción El marinero https://youtu.be/uTK_7MOFV4s?si=b4Lpv5K8K4AWdsjr
Realizar los movimientos corporales que menciona el video

Desarrollo
Lanzar con las manos una pelota y encestarla un recipiente
Lanzar con el pie una pelota y ubicarla en un punto determinado.

Cierre
Jugar a la golosa de las vocales en donde cada uno dirá en voz alta la vocal o vocales que les correspondió y pensará en una palabra que inicie con esa vocal.</td><td>Ejecutar movimientos con elementos utilizando las manos y los pies para lograr coordinación en los cambios de postura.</td><td>Coordinación en los movimientos corporales atendiendo a las indicaciones</td></tr>
<tr><td colspan="4">Tema: Dominio corporal estático</td></tr>
<tr><td colspan="4">Equilibrio estático</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actores involucrados: Estudiantes y profesor</td><td>Fecha: Marzo 15 de 2024</td><td>Duración: 2 horas</td></tr>
<tr><td>Estrategias</td><td>Descripción general</td><td>Objetivo que atiende</td><td>Productos y resultados esperado</td></tr>
<tr><td>Juegos de equilibrio corporal</td><td>Inicio
Video: Juego congelados https://www.youtube.com/watch?v=s0PzAIIrnVo

Realizar los movimientos corporales que menciona el video

Desarrollo
Alrededor de un aro cada uno caminará de diferentes formas, según la indicación: en puntas de pie, sobre los talones, en cuclillas. Primero en una dirección y luego hacia la otra.

Cierre
De acuerdo con una imagen de un dibujo, cada niño observará una de ellas de acuerdo con la indicación, nombrará el dibujo, realizará el golpe silábico, luego</td><td>Reconoce tanto la totalidad del cuerpo como de forma segmentaria, en donde se interioriza paulatinamente la imagen corporal y las probabilidades de movimiento</td><td>Identificar sonidos iniciales de palabras representadas en dibujos</td></tr>
</table>

	buscará la vocal por cual empieza el dibujo y la nombrará. 		
Tema: Dominio corporal estático			
La respiración y la relajación			
Actores involucrados: Estudiantes y profesor		Fecha: Marzo 15 de 2024	Duración: 2 horas
Estrategias Actividades de respiración y relajación	Descripción general Inicio Visualizar el video https://www.youtube.com/watch?v=UHKEmTdVOQM Realizar los movimientos corporales que menciona el video Desarrollo Escuchar la lectura del cuento El monstruo de colores. Cada uno seleccionará un rostro que representa una emoción y con ayuda de un pitillo y pintura se le elaborará el cabello; para lo cual se debe soplar. Cierre: Realizar ejercicios de relajación, de acuerdo con las indicaciones del siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=LOYxOzMUgAY	Objetivo que atiende Ejercitar la respiración y la relajación en actividades cotidianas para mejorar su atención y conciencia corporal	Productos y resultados esperado Escuchar las indicaciones para seguir ejercicios que implican la respiración.
Tema: Motricidad fina			
La motricidad facial, gestual y manual			
Actores involucrados: Estudiantes y profesor		Fecha: Marzo 18 de 2024	Duración: 2 horas
Estrategias	Descripción general	Objetivo que atiende	Productos y resultados esperado

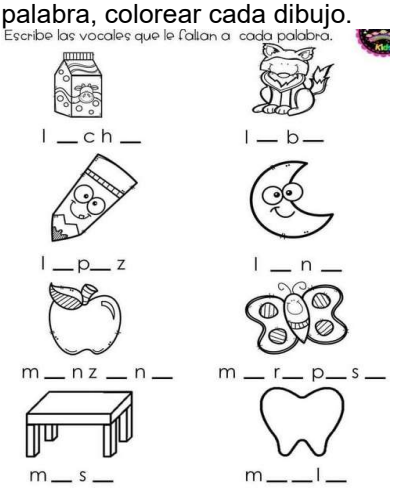
Juegos de expresión corporal	Inicio Canción Mi carita Imitar diferentes gestos de acuerdo con la indicación (feliz, triste, enojado, asustado, sorprendido, enfermo, inflar y chupar las mejillas, realizar movimientos con los ojos y con la boca) Desarrollo Seguir las indicaciones de la canción para realizar los movimientos relacionados con la expresión corporal. A mover el cuerpo a través de un cuento https://youtu.be/CgzWF71fb44?si=kl1uj5yqHfDYye_R Cierre Realizar los movimientos de las manos, de acuerdo con las indicaciones del siguiente video https://youtu.be/1dC3gdbhr48?si=OlGpvtrem20ae4Sw	Realizar acciones con diferentes partes del cuerpo para expresarse libremente	Escucha activa en el desarrollo de actividades corporales
Tema: Coordinación manual			
Plegado con papel			
Actores involucrados: Estudiantes y profesor	Fecha: Marzo 22 de 2024	Duración: 2 horas	
Estrategias Construcción de figuras	Descripción general Inicio Visualizar el video https://youtu.be/iekY6l5IeSo?si=4NQ55_3uE1mk9XpY Realizar los movimientos de las manos que menciona el video Desarrollo Construir figuras con papel (casa, choza, pañuelo, libro, entre otras), mediante el seguimiento de indicaciones. Cierre Completar secuencias con palitos de paleta de diferentes colores, armar diferentes figuras, a partir de un modelo determinado y por último libremente.	Objetivo que atiende Utiliza las dos manos, para realizar movimientos que implican habilidades propias para llevar a cabo una acción de forma conveniente	Productos y resultados esperado Elaborar figuras con papel y con material concreto, para favorecer el pensamiento espacial.
Tema: Coordinación viso manual			

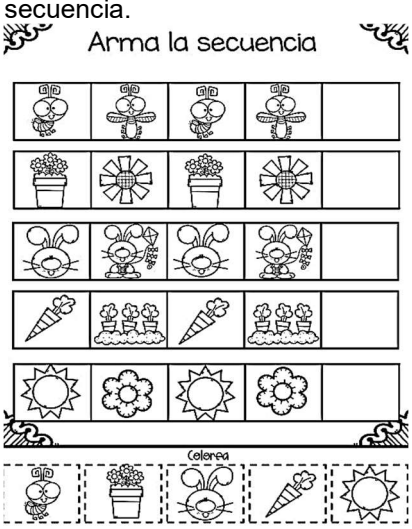
<table>
<tr><td colspan="4">Movimientos rítmicos manuales</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actores involucrados: Estudiantes y profesor</td><td>Fecha: Abril 1 de 2024</td><td>Duración: 2 horas</td></tr>
<tr><td>Estrategias</td><td>Descripción general</td><td>Objetivo que atiende</td><td>Productos y resultados esperado</td></tr>
<tr><td>Coordinación de los movimientos de las manos</td><td>Inicio
Visualizar el video
https://youtu.be/nMz9uBpay40?si=ng2mb2Zh5jjavfV9
Realizar los movimientos rítmicos de las manos con una hoja de papel, que menciona el video

Desarrollo
https://youtu.be/kFD-RaAjoDk?si=7M4hSzScRf5kmtKu

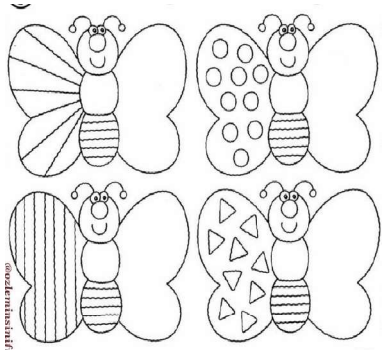
https://youtu.be/KNgIfHHO5iU?si=8BZFO8wkysCh188x
Escuchar con atención el cuento de las palabras que inician con las vocales. Realizar el golpe silábico de las palabras mencionadas.

Cierre

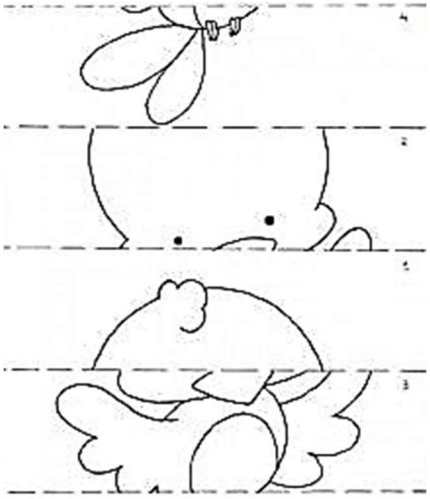
Escribir la vocal que hace falta a cada palabra, colorear cada dibujo.

</td><td>Utilizar adecuadamente las manos en actividades que requieren de apoyo visual.</td><td>Completar cada palabra con la vocal que falta.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Tema: Coordinación grafoperceptiva</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Actores involucrados: Estudiantes y profesor</td><td>Fecha: Abril 5 de 2024</td><td>Duración: 2 horas</td></tr>
<tr><td>Estrategias</td><td>Descripción general</td><td>Objetivo que atiende</td><td>Productos y resultados esperado</td></tr>
<tr><td>Utilizar elementos como</td><td>Inicio
Visualizar el video</td><td>Permitir que los estudiantes logren una independencia</td><td>Completar secuencias a partir de un</td></tr>
</table>

crayolas, marcadores, pinceles, tizas, lápices, entre otros, de los cuales se consigue una respuesta gráfica sobre una superficie	https://www.youtube.com/watch?v=Qu46M9KawdU Realizar los movimientos rítmicos de los dedos de las manos, que menciona el video Desarrollo Visualizar el video del cuento la letra m. https://youtu.be/WTbDZypK-8k?si=xW8SXRW2Douj82h7 Una vez escuchado el cuento, cada uno dibujará y coloreará en una hoja blanca lo que más le gustó. Al final cada uno mencionará lo que dibujo y se hará un mural con las producciones artísticas. Cierre Completar secuencias, a partir de un patrón previamente establecido. Observar, recortar y pegar el dibujo correcto para continuar la secuencia. 	segmentaria de la mano y el brazo.	patrón determinado

Tema: Conciencia del eje corporal Lateralidad			
Actores involucrados: Estudiantes y profesor		Fecha: Abril 8 de 2024	Duración: 2 horas
Estrategias	Descripción general	Objetivo que atiende	Productos y resultados esperado
A partir de una serie de instrucciones que implican el conocimiento	Inicio Visualizar el video https://youtu.be/2ATV7VY6MA0?si=QCp20XpbOcxjCZXy	Identifica el lado derecho e izquierdo de su cuerpo para fortalecer una adecuada interacción con los objetos, así	Ubicar en el lado derecho figuras en una imagen. Nombrar el lado derecho e izquierdo

de la izquierda y la derecha	Realizar los movimientos rítmicos con el cuerpo con ayuda de un tapete que indica la ubicación Desarrollo Los estudiantes se ubican en círculo y a medida que se van cantando la ronda agua de limones, se gira hacia la derecha y luego hacia la izquierda. Cuando lo indique la ronda se deben organizar en grupos de 2 o 3 o 4 estudiantes. Se finaliza con el juego el Rey ordena: tocarse el ojo derecho, el ojo izquierdo, la mano derecha colocarla en la cabeza, la mano izquierda en el estómago, el pie derecho hacia adelante, el pie izquierdo hacia atrás. Cierre: Observar las figuras, identificar lo que se encuentra en el lado izquierdo de cada mariposa y completar en el lado derecho lo mismo. 	como en el espacio gráfico.	de su propio cuerpo.

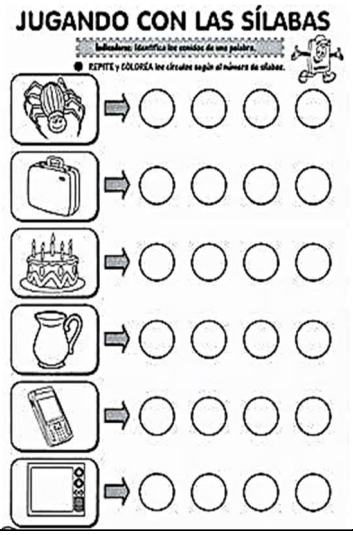
Tema: Construcción del espacio			
Orientación y estructuración espacial			
Actores involucrados: Estudiantes y profesor		Fecha: Abril 12 de 2024	Duración: 2 horas
Estrategias	Descripción general	Objetivo que atiende	Productos y resultados esperado
Movimientos corporales en diferentes direcciones e intensidades	Inicio: Los estudiantes se ubican de pie separados unos de otros, luego se indica que cada uno simulará que es un árbol y se empieza un movimiento suave mecidos por una brisa, luego el movimiento se intensifica representando un viento fuerte. Por último, se experimenta el proceso a la inversa, el viento se va calmando hasta finalizar quietos. Desarrollo: Se organizará a los estudiantes de pie, de manera que puedan moverse de	Reconocer el espacio en relación con su propio cuerpo y los objetos, así como a nivel gráfico en la identificación de diferencias espaciales	Armar rompecabezas a partir de una figura.

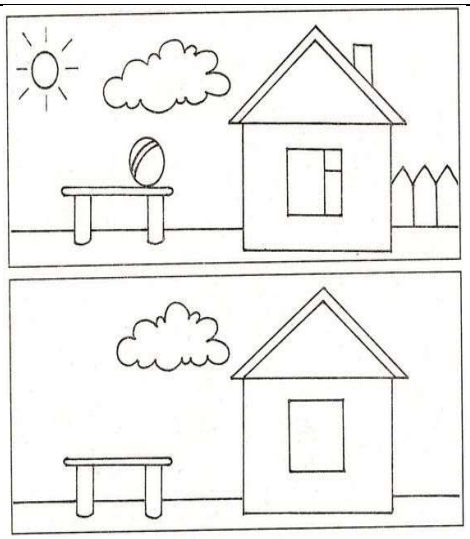
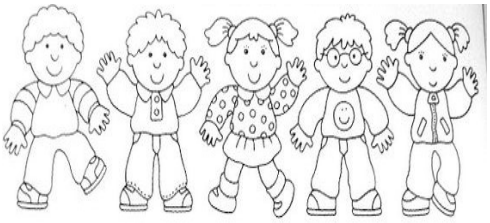
	acuerdo con las indicaciones de la maestra, un paso adelante dos pasos a la izquierda, un paso a la derecha, dos pasos hacia atrás, colocarse uno detrás del otro, luego cambiar de posición. Cierre: A cada niño se le entregará una hoja en donde se encuentra una figura en desorden para armar, para lo cual se debe recortar siguiendo la línea punteada, luego organizar la figura y pegarla en el cuaderno para colorearla. 		

Tema: Construcción y estructuración del tiempo			
La orientación temporal			
Actores involucrados: Estudiantes y profesor		Fecha: Abril 15 de 2024	Duración: 2 horas
Estrategias Secuencias temporales	Descripción general Inicio: Se organizará a los estudiantes en circulo y con un objeto se dará la palabra a cada uno de ellos, se preguntará a cada uno que hizo ayer y qué se está haciendo ahora y qué harán mañana. Desarrollo: Secuencia temporal, ordenar de acuerdo con lo que ocurre primero y lo que sigue a partir de la lectura de imágenes de una situación determinada	Objetivo que atiende Organizar una secuencia temporal a partir de acciones que se realizan primero y así sucesivamente durante un tiempo determinado	Productos y resultados esperado Organizar secuencias temporales

	 Cierre: se realizará una lectura corta de, cada niño debe responder la pregunta de acuerdo con las opciones y a la comprensión de lo que ocurre en la historia 		

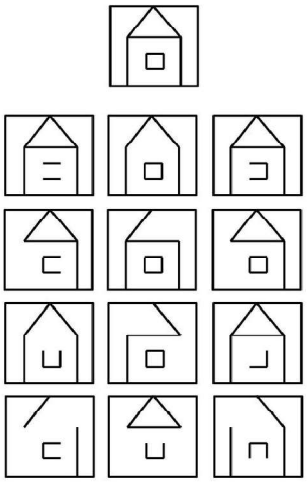
Tema: La estructuración temporal			
El ritmo			
Actores involucrados: Estudiantes y profesor		Fecha: Abril 19 de 2024	Duración: 2 horas
Estrategias	Descripción general	Objetivo que atiende	Productos y resultados esperado
Seguir el ritmo de una canción con las palmas y el cuerpo	Inicio: Se explicará a los estudiantes los movimientos corporales con las manos para seguir el ritmo de la canción. https://www.youtube.com/watch?v=tAKj_gpaCB0 Desarrollo: Ahora los movimientos rítmicos no solo con las manos sino también con el cuerpo, siguiendo las indicaciones de movimiento.	Seguir el ritmo a partir de una sucesión de movimientos durante un tiempo en el espacio.	Centrar la atención en el ritmo musical. Identificar la cantidad de sílabas de una palabra.

	https://www.youtube.com/watch?v=1lHU8vOlvkI Cierre: A partir de la observación de dibujos, con ayuda de las palmas de hará la identificación de las silabas que componen una palabra, luego colorear cada circulo de acuerdo con la cantidad de silabas de las palabras. 		
Tema: Reconocimiento de diferencias espaciales			
Percepción visual			
Actores involucrados: Estudiantes y profesor		Fecha: Abril 22 de 2024	Duración: 2 horas
Estrategias	Descripción general	Objetivo que atiende	Productos y resultados esperado
Observación e identificación de detalles para hallar diferencias.	Inicio: Se observará el video de percepción visual, en donde se identificarán a qué figuras corresponden las siluetas. https://www.youtube.com/watch?v=dCJ2DBulwYM Desarrollo: Observar dos dibujos en donde se encuentran diferencias entre ellos. Colorear el dibujo de arriba y encerrar en el dibujo de abajo lo que hace falta al compararlo con el de arriba.	Ejercitar la percepción visual mediante la identificación de detalles que permiten comprender diferencias y semejanzas.	Nombrar diferencias en imágenes. Identificar la silueta de una figura.

	 A continuación, se realizará la relación de una figura con la silueta, en donde se encuentran varias imágenes.   Cierre Se realizará una lectura con pictogramas, en donde los estudiantes deben ir relacionando la lectura con la imagen.		

	 Se finalizará preguntando a los estudiantes como les pareció la actividad y si les gusta leer.		

Tema: Cierre visual y auditivo			
Actores involucrados: Estudiantes y profesor		Fecha: Abril 26 de 2024	Duración: 2 horas
Estrategias	Descripción general	Objetivo que atiende	Productos y resultados esperado
Escucha activa de las palabras para identificar las rimas	Inicio: Se escuchará el video para identificar las palabras que riman. https://www.youtube.com/watch?v=O_Tb3XMP8gU Luego se reforzará este concepto con el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=aGWIMeIVw88 Desarrollo: Observar la figura modelo y a partir de allí completar a las demás figura lo	Identificar visualmente una figura cuando está fragmentada, sin contar con todas sus partes. Reconocer auditivamente palabras que riman al final de la sílaba.	Completar la misma figura a partir de un modelo dado. Mencionar la palabra que rima con otra.

	que les falta para ser igual a la de arriba.  Cierre: Ejercicio de moverse con las rimas, a través de las indicaciones que menciona las imágenes https://www.youtube.com/watch?v=1nkv5uoqi2k		

Apéndice 6. Caracterización realizada a los grupos A y B

Grupo control

TEST 1

Estudiante	Figura 1	P.M	Figura 2	P.M	Figura 3	P.M	Figura 4	P.M	Figura 5	P.M	Figura 6	P.M	Total	Total Máximo
E1	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	0	3	7	17
E2	1	1	2	2	0	4	0	3	4	4	3	3	10	17
E3	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	0	3	14	17
E4	1	1	2	2	0	4	0	3	0	4	3	3	6	17
E5	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	0	3	14	17
E6	1	1	2	2	4	4	0	3	4	4	3	3	14	17
E7	1	1	2	2	4	4	0	3	4	4	3	3	14	17
E8	1	1	2	2	4	4	0	3	4	4	3	3	14	17
E9	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	0	3	7	17
E10	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E11	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	3	3	10	17
E12	1	1	0	2	4	4	0	3	4	4	0	0	9	14
E13	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	3	3	10	17
E14	1	1	2	2	4	4	0	3	4	4	0	3	11	17
E15	1	1	0	2	4	4	0	3	0	4	0	3	5	17
E16	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	0	3	7	17
E17	1	1	0	2	4	4	0	3	0	4	3	3	8	17
E18	1	1	2	2	4	4	0	3	4	4	0	3	11	17
E19	0	1	0	2	4	4	0	3	4	4	0	3	8	17
E20	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	0	3	14	17
E21	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	0	3	7	17
E22	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	0	3	10	17

TEST 2

Estudiar	Total, figuras identificada	–	Total, de figuras no identificadas (no tachadas)	=
E1	26		6	20
E2	36		4	32
E3	32		3	29
E4	20		10	10
E5	38		2	36
E6	30		3	27
E7	32		5	27
E8	26		7	19
E9	36		5	31
E10	30		7	23
E11	22		9	13
E12	20		10	10
E13	32		5	27
E14	20		11	9
E15	24		13	11
E16	26		6	20
E17	26		7	19
E18	28		8	20
E19	28		7	21
E20	22		9	13
E21	32		6	26
E22	28		3	25

TEST 3

Estudiante	1	PM 1	P.O	2	PM 1	P.O	3	PM 1	P.O	4	PM 1	P.O	5	PM 2	P.O	6	PM 2	P.O	7	PM 2	P.O	8	PM 2	P.O	9	PM 3	P.O	10	PM 3	P.O	11	PM 3	P.O	12	PM 3	P.O	Total
E1		1	1		1	0		1	0		1	1		2	0		2	2		2	0		2	0		3	3		3	0		3	0		3	3		10
E2		1	1		1	1		1	1		1	0		2	2		2	0		2	2		2	0		3	0		3	0		3	3		3	0		10
E3		1	1		1	0		1	0		1	0		2	2		2	0		2	0		2	0		3	3		3	0		3	0		3	0		6
E4		1	1		1	0		1	0		1	0		2	2		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		3
E5		1	0		1	0		1	1		1	1		2	2		2	0		2	2		2	2		3	0		3	0		3	0		3	0		8
E6		1	1		1	0		1	1		1	1		2	0		2	0		2	0		2	2		3	0		3	0		3	0		3	0		5
E7		1	0		1	0		1	1		1	1		2	0		2	2		2	2		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		6
E8		1	0		1	0		1	0		1	1		2	0		2	0		2	2		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		3
E9		1	1		1	0		1	0		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		1
E10		1	0		1	0		1	0		1	0		2	2		2	2		2	0		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0		7
E11		1	1		1	0		1	0		1	0		2	2		2	2		2	0		2	0		3	3		3	3		3	0		3	0		11
E12		1	1		1	0		1	0		1	1		2	2		2	2		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		6
E13		1	1		1	0		1	0		1	1		2	0		2	2		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		4
E14		1	1		1	1		1	1		1	0		2	2		2	2		2	0		2	0		3	3		3	0		3	0		3	0		10
E15		1	1		1	1		1	1		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	3		3	0		3	0		3	3		9
E16		1	1		1	0		1	0		1	0		2	2		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		3
E17		1	1		1	1		1	0		1	1		2	0		2	2		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		5
E18		1	1		1	1		1	1		1	1		2	0		2	0		2	0		2	2		3	3		3	0		3	0		3	0		9
E19		1	0		1	0		1	0		1	0		2	0		2	1		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		1
E20		1	0		1	0		1	0		1	1		2	0		2	0		2	0		2	2		3	0		3	0		3	0		3	0		3
E21		1	1		1	0		1	0		1	1		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0		5
E22		1	0		1	0		1	1		1	1		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0		5

TEST 4

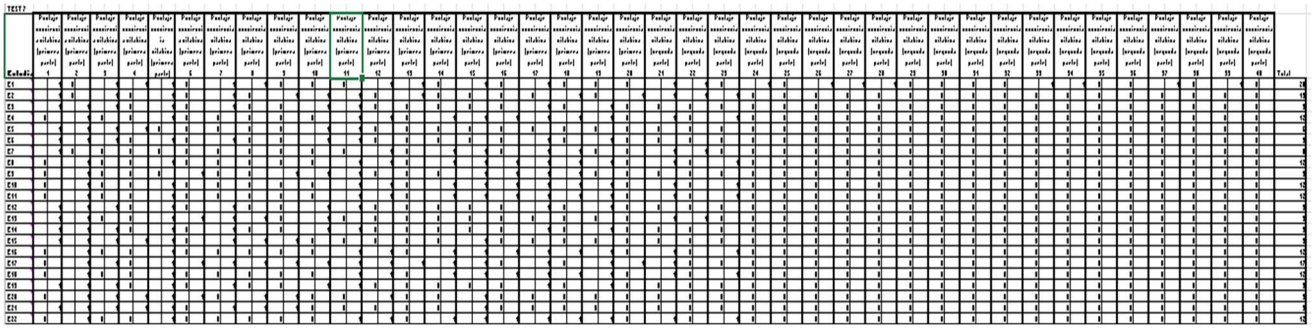
Estudiant	Puntaje cierre auditivo 1	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	Puntaje cierre auditivo 17	Puntaje cierre auditivo 18	Puntaje cierre auditivo 19	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	Puntaje cierre auditivo 23	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	Puntaje cierre auditivo 26	Puntaje cierre auditivo 27	Puntaje cierre auditivo 28	Puntaje cierre auditivo 29	Total
E1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	12
E2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	12
E3	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	15
E4	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	13
E5	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	9
E6	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	18
E7	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	18
E8	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	10
E9	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	16
E10	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	11
E11	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	10
E12	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	14
E13	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	18
E14	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	21
E15	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	14
E16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	15
E17	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	15
E18	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	18
E19	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	15
E20	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	15
E21	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	20
E22	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6

TEST 5

Estudia	cierre gramatica l 1	cierre gramatica l 2	cierre gramatic al 3	cierre gramatica l 4	cierre gramatic al 5	cierre gramatica l 6	Puntaje cierre gramatical 7	Puntaje cierre gramatical 8	Puntaje cierre gramatical 9	Puntaje cierre gramatical 10	Puntaje cierre gramatical 11	Puntaje cierre gramatical 12	Puntaje cierre gramatical 13	Puntaje cierre gramatical 14	Puntaje cierre gramatical 15	Puntaje cierre gramatical 16	Puntaje cierre gramatical 17	Puntaje cierre gramatical 18	Puntaje cierre gramatical 19	Puntaje cierre gramatical 20	Puntaje cierre gramatical 21	Puntaje cierre gramatical 22	Puntaje cierre gramatical 23	Puntaje cierre gramatical 24	Puntaje cierre gramatical 25	Puntaje cierre gramatical 26	Puntaje cierre gramatical 27	Puntaje cierre gramatical 28	Puntaje cierre gramatical 29	Puntaje cierre gramatical 30	Puntaje cierre gramatical 31	Puntaje cierre gramatical 32	Total
E1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
E2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	19
E3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E7	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E10	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E11	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E12	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E13	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E14	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E16	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E17	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E18	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E19	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E20	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E21	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
E22	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20

TEST 6

Estudian	Puntaje Concreción-abstracción lexical 1		Puntaje Concreción-abstracción lexical 2		Puntaje Concreción-abstracción lexical 3		Puntaje Concreción-abstracción lexical 4		Puntaje Concreción-abstracción lexical 5			Puntaje Concreción-abstracción lexical 6			Total
E1	0		0			1	0				2		1		4
E2		1	0			1		1			2		1		6
E3		1	0			1		1		1				2	6
E4		1		1	0			1			2			2	7
E5	0		0		0			1	0				1		2
E6		1		1	0			1			2			2	7
E7	0			1		1		1		1				2	6
E8	0		0		0			1			2		1		4
E9	0		0		0		0		0	1	2	0	1	2	6
E10		1	0			1	0			1			1		4
E11	0		0		0		0			1			1		2
E12	0		0		0		0				2		1		3
E13	0		0		0		0				2			2	4
E14		1	0			1		1		1				2	6
E15	0			1	0		0		0			0			1
E16	0		0		0		0			1		0	1		2
E17	0		0		0			1			2			2	5
E18	0		0		0			1		1				2	4
E19	0		0			1	0				2		1		4
E20	0		0		0	1		1			2			2	6
E21		1	0			1	0			1			1		4
E22	0		0		0			1			2			2	5



TEST 8

Estudian	conciencia grafo fonematica 1		Puntaje conciencia grafo fonematica 2		conciencia grafo fonematica 3		conciencia grafo fonematica 4		Puntaje conciencia grafo fonematica 5		Puntaje conciencia grafo fonematica 6		total
E1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
E3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
E4	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
E5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E6	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
E7	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3
E8	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E9	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3
E10	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E12	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E13	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	3
E14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
E15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E16	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
E17	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	3
E18	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E19	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	3
E20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E21	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
E22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TEST 9

Estudiante	1		2			3			4				5				Total Aciert	Total Errores
	PA-	BU	DA	RE	CA	LLA	JA	MAR	NI	FO	CHA-	GA	VA-	CA-	ZA-	LA		
E1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	10	6
E2	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	11	5
E3	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	5	11
E4	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	7
E5	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	6	10
E6	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	8	8
E7	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	8	8
E8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4	12
E9	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	5	11
E10	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	4	12
E11	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	6	10
E12	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	10	6
E13	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	6	10
E14	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	6	10
E15	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	10	6
E16	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	8	8
E17	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	9	7
E18	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	5	11
E19	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	14
E20	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	6	10
E21	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	14
E22	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	8	8

TEST 10

Estudiante	MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		TOTAL	
	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I
E1	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E2	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E3	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2
E4	1		1	1	1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	2
E5	1			1	1		1			1		1	1		1		1		1		7	3
E6	1			1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		9	2
E7	1		1	1	1		1			1	1	1	1		1		1		1		9	3
E8	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E9	1		1	1	1		1			1	1	1	1		1		1		1		9	3
E10	1		1	1	1		1			1	1	1	1		1		1		1		9	3
E11	1			1	1		1			1	1	1	1		1		1		1		8	3
E12	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E13	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	2
E14	1			1	1		1			1	1	1	1	1	1		1		1		8	4
E15	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E16	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2
E17	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E18	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2
E19	1		1	1	1		1		1			1	1	1	1		1		1		9	3
E20	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E21	1		1	1	1		1		1			1	1		1		1		1		9	2
E22	1			1	1		1			1	1		1	1	1		1		1		8	3

TEST 10

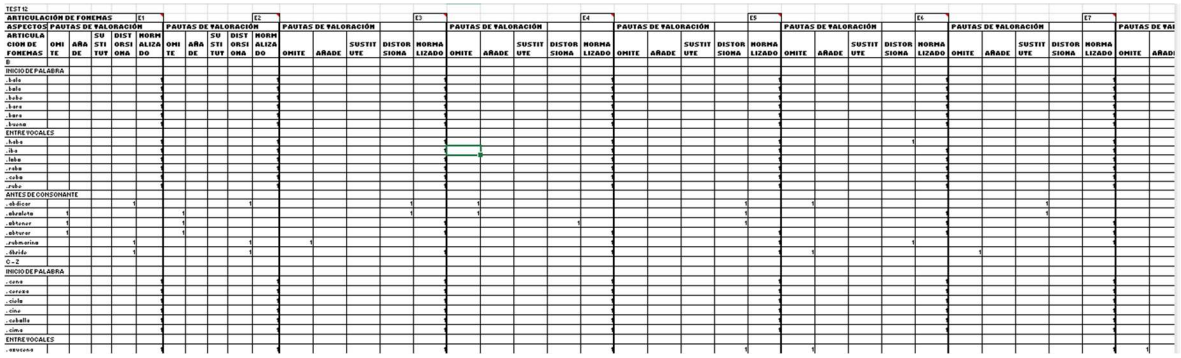
Estudiante	OMINANCIA DEL P		OMINANCIA DEL P		MINANCIA DEL P		OMINANCIA DEL P		MINANCIA DEL P		MINANCIA DEL P		OMINANCIA DEL P		OMINANCIA DEL P		MINANCIA DEL P		OMINANCIA DEL P		TOTAL	
	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I
E1	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	1	8	2
E2	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		10	0
E3	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		10	0
E4	1		1		1	1	1		1			1	1		1	1		1		1	7	5
E5	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2
E6	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2
E7	1		1			1	1			1		1	1		1		1			1	6	4
E8	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3
E9	1		1		1		1		1			1		1	1			1	1		7	3
E10	1		1		1			1		1		1	1		1	1	1		1		7	4
E11	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3
E12	1		1		1		1		1		1		1		1			1	1		9	1
E13	1		1			1	1			1		1		1	1		1			1	5	5
E14	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3
E15	1		1			1	1		1			1	1		1			1	1		7	3
E16	1		1			1		1		1		1	1		1	1	1		1		6	5
E17	1		1		1			1	1			1	1		1		1		1		8	2
E18	1		1			1	1			1	1		1		1		1			1	7	3
E19	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2
E20	1		1			1		1		1		1		1	1			1	1		4	6
E21	1		1		1			1	1			1	1		1		1		1		8	2
E22	1		1		1			1	1			1	1		1		1		1		8	2

TEST 10

Estudiante	OMINANCIA DEL O		OMINANCIA DEL O		MINANCIA DEL O		TOTAL		MINANCIA DEL OI		MINANCIA DEL O		MINANCIA DEL O		TOTAL	
	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I
E1	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E2	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E3	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E4	1		1		1		3	0	1		1		1		3	0
E5	1		1		1		3	0	1		1			1	2	1
E6	1		1		1		3	0	1		1			1	2	1
E7	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E8	1		1		1		3	0		1		1	1		1	2
E9	1		1		1		3	0		1		1	1		1	2
E10	1		1		1		3	0		1	1			1	1	2
E11	1		1		1		3	0		1	1		1		2	1
E12	1		1		1		3	0		1	1		1		2	1
E13	1		1		1		3	0		1	1		1		2	1
E14	1		1		1		3	0		1	1			1	1	2
E15	1		1		1		3	0		1		1	1		1	2
E16	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E17	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E18	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E19	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E20	1		1		1		3	0	1		1		1		3	0
E21	1		1		1		3	0	1		1		1		3	0
E22	1		1		1		3	0		1	1		1		2	1

TEST 11

Estudiante		1								
	RESULTA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVACIO
E1	2	1			1				0	
E2	0		0			0			0	
E3	2	1			1				0	
E4	2		0		1			1		
E5	0		0			0			0	
E6	1	1				0			0	
E7	2		0		1			1		
E8	1		0			0		1		
E9	2	1				0		1		
E10	1		0		1				0	
E11	2	1				0		1		
E12	1		0		1				0	
E13	1	1				0			0	
E14	2	1				0		1		
E15	1		0		1				0	
E16	2	1				0		1		
E17	1		0		1				0	
E18	2	1				0		1		
E19	1	1				0			0	
E20	0		0			0			0	
E21	1		0			0		1		
E22	2	1			1				0	



TEST 12

ARTICULACIÓN DE FONEMAS					E1				E2				E3				E4				E5				E6				E7			
ASPECTOS	PAUTAS DE VALORACIÓN				PAUTAS DE VALORACIÓN				PAUTAS DE VALORACIÓN				PAUTAS DE VALORACIÓN				PAUTAS DE VALORACIÓN				PAUTAS DE VALORACIÓN				PAUTAS DE VALORACIÓN				PAUTAS DE VALORACIÓN				PAUTAS DE VAI
ARTICULACION DE FONEMAS	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADI
0																																
INICIO DE PALABRA																																
_bato																																
_bala																																
_baby																																
_bara																																
_bare																																
_buena																																
ENTRE VOCALES																																
_baba																										1						
_iba																																
_labe																																
_raba																																
_caba																																
_puba																																
ANTES DE CONSONANTE																																
_abdicar				1				1				1									1							1				
_abraluta	1					1					1		1								1											
_abtener	1					1										1					1											
_abtener	1					1																										
_pubmarina				1				1			1														1							
_dbrida				1				1														1					1					
C=Z																																
INICIO DE PALABRA																																
_cena																																
_cereza																																
_ciclo																																
_cine																																
_caballo																																
_cima																																
ENTRE VOCALES																																
_anuzna																																

TEST 13

Estudiante	1											
	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECTO
E1	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E2	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	2
E3	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E4	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E5	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	Dibujo no claro	1	2
E6	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	2
E7	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E8	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	1
E9	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	2
E10	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	Dibujo no claro	1	2
E11	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E12	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	2
E13	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	Dibujo no claro	1	2
E14	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	1
E15	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	2
E16	1	0	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E17	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E18	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	2
E19	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	0	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	0	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0
E20	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E21	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	1
E22	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0

Grupo Experimental

TEST 1

Estudiante	Figura 1	P.M	Figura 2	P.M	Figura 3	P.M	Figura 4	P.M	Figura 5	P.M	Figura 6	P.M	Total	Total Máximo
E1	1	1	2	2	4	4	0	3	4	4	3	3	14	17
E2	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	3	3	10	17
E3	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	3	3	10	17
E4	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E5	1	1	2	2	0	4	0	3	0	4	0	3	3	17
E6	1	1	0	2	4	4	3	3	4	4	0	3	12	17
E7	1	1	2	2	0	4	3	3	4	4	3	3	13	17
E8	0	1	0	2	0	4	3	3	4	4	3	3	10	17
E9	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E10	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	0	3	10	17
E11	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	3	3	10	17
E12	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	0	0	7	14
E13	0	1	2	2	4	4	0	3	4	4	3	3	13	17
E14	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E15	1	1	2	2	0	4	0	3	0	4	0	3	3	17
E16	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	0	3	7	17
E17	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E18	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	0	3	14	17
E19	0	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	16	17
E20	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E21	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	0	3	10	17
E22	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	0	3	7	17

TEST 2

Estudia	Total, figuras identificada	-	Total, de figuras no identificadas (no tachadas)	=
E1	28		5	23
E2	22		10	12
E3	18		14	4
E4	22		10	12
E5	22		8	14
E6	32		4	28
E7	16		11	5
E8	38		2	36
E9	28		8	20
E10	28		7	21
E11	20		11	9
E12	10		10	0
E13	20		11	9
E14	28		7	21
E15	16		13	3
E16	30		6	24
E17	40		1	39
E18	28		7	21
E19	20		11	9
E20	8		15	-7
E21	6		18	-12
E22	26		9	17

TEST 3

Estudiant	1	PM 1	P.O	2	PM 1	P.O	3	PM 1	P.O	4	PM 1	P.O	5	PM 2	P.O	6	PM 2	P.O	7	PM 2	P.O	8	PM 2	P.O	9	PM 3	P.O	10	PM 3	P.O	11	PM 3	P.O	12	PM 3	P.O	Total
E1		1	1		1	1		1	0		1	1		2	0		2	2		2	2		2	0		3	3		3	3		3	0		3	3	16
E2		1	1		1	0		1	1		1	0		2	0		2	0		2	2		2	0		3	0		3	0		3	3		3	0	7
E3		1	0		1	0		1	0		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	0
E4		1	1		1	0		1	0		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	1
E5		1	0		1	0		1	1		1	1		2	2		2	0		2	0		2	2		3	0		3	0		3	0		3	0	6
E6		1	1		1	0		1	1		1	1		2	0		2	0		2	0		2	2		3	0		3	0		3	0		3	0	5
E7		1	0		1	0		1	0		1	1		2	0		2	2		2	2		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	5
E8		1	0		1	0		1	0		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	0
E9		1	0		1	0		1	0		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	0
E10		1	0		1	1		1	0		1	0		2	2		2	2		2	0		2	2		3	0		3	3		3	0		3	0	10
E11		1	0		1	1		1	0		1	0		2	2		2	2		2	0		2	2		3	3		3	3		3	0		3	0	13
E12		1	1		1	1		1	0		1	1		2	2		2	2		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	7
E13		1	0		1	0		1	1		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	1
E14		1	1		1	1		1	1		1	1		2	0		2	0		2	0		2	0		3	3		3	0		3	0		3	0	7
E15		1	1		1	1		1	0		1	1		2	0		2	1		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	3	7
E16		1	0		1	0		1	1		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	1
E17		1	1		1	0		1	1		1	1		2	2		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	5
E18		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	0		2	2		3	0		3	0		3	0		3	0	10
E19		1	0		1	0		1	0		1	1		2	0		2	1		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	2
E20		1	0		1	0		1	0		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0	0
E21		1	1		1	0		1	0		1	1		2	0		2	2		2	0		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0	7
E22		1	0		1	0		1	0		1	1		2	0		2	2		2	0		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0	6

TEST 4

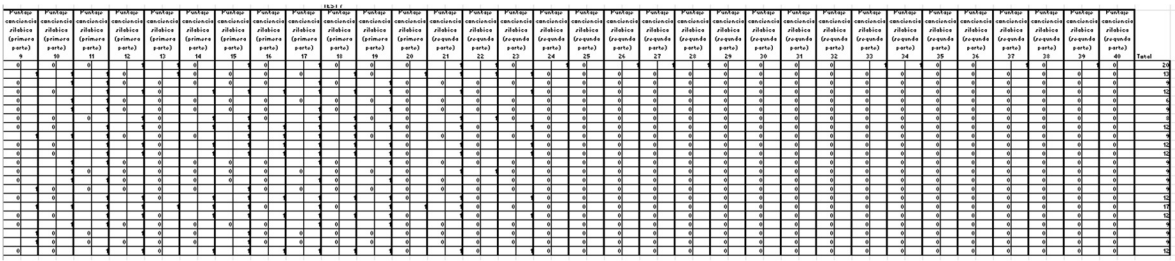
Estudiante	Puntaje cierre auditivo 1	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	Puntaje cierre auditivo 17	Puntaje cierre auditivo 18	Puntaje cierre auditivo 19	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	Puntaje cierre auditivo 23	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	Puntaje cierre auditivo 26	Puntaje cierre auditivo 27	Puntaje cierre auditivo 28	Puntaje cierre auditivo 29	Total
E1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
E2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
E3	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	16
E4	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	14
E5	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	10
E6	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	20
E7	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	16
E8	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	12
E9	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	18
E10	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	10
E11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	10
E12	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	16
E13	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
E14	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	19
E15	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	18
E16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	13
E17	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	17
E18	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	17
E19	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	16
E20	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	15
E21	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	19
E22	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8

TEST 5

Estudiante	Puntaje cierre gramatical 19		Puntaje cierre gramatical 20		Puntaje cierre gramatical 21		Puntaje cierre gramatical 22		Puntaje cierre gramatical 23		Puntaje cierre gramatical 24		Puntaje cierre gramatical 25		Puntaje cierre gramatical 26		Puntaje cierre gramatical 27		Puntaje cierre gramatical 28		Puntaje cierre gramatical 29		Puntaje cierre gramatical 30		Puntaje cierre gramatical 31		Puntaje cierre gramatical 32		Total
E1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	22
E2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	18
E3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	17
E4	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	21
E5	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	22
E6	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	21
E7	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	18
E8	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	20
E9	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17
E10	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	22
E11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	22
E12	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	22
E13	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	21
E14	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	22
E15	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	20
E16	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	21
E17	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	21
E18	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	22
E19	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	22
E20	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	21
E21	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	22
E22	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	22

TEST 6

Estudiante	Puntaje Concreción-abstracción lexical 1		Puntaje Concreción-abstracción lexical 2		Puntaje Concreción-abstracción lexical 3		Puntaje Concreción-abstracción lexical 4		Puntaje Concreción-abstracción lexical 5			Puntaje Concreción-abstracción lexical 6			Total
E1	0			1		1	0				2		1		5
E2		1	0			1		1			2	0			5
E3		1	0			1	0			1				2	5
E4	0			1	0			1			2			2	6
E5	0		0		0		0		0				1		1
E6	0			1	0			1			2			2	6
E7	0		0			1		1		1				2	5
E8		1	0		0			1		1			1		4
E9	0		0		0		0		0	1	2	0	1	2	6
E10	0		0		0		0			1			1		2
E11		1	0		0		0			1			1		3
E12		1	0		0		0				2		1		4
E13	0		0		0		0				2			2	4
E14	0		0			1		1		1				2	5
E15	0		0		0		0		0			0			0
E16		1	0		0		0			1		0	1		3
E17	0		0		0		0				2			2	4
E18		1	0		0			1		1				2	5
E19	0			1		1	0				2		1		5
E20		1	0		0			1			2			2	6
E21	0		0		0		0			1			1		2
E22	0		0		0		0				2		1		3



TEST 8

Estudiante	Puntaje conciencia grafo fonematica 1		Puntaje conciencia grafo fonematica 2		Puntaje conciencia grafo fonematica 3		Puntaje conciencia grafo fonematica 4		Puntaje conciencia grafo fonematica 5		Puntaje conciencia grafo fonematica 6		total
E1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
E3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
E4	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
E5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E6	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
E7	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3
E8	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E9	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3
E10	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E12	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E13	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	3
E14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
E15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E16	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
E17	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	3
E18	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E19	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	3
E20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E21	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
E22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TEST 9

Estudiante	1		2			3			4				5				Total Aciert	Total Errores
	PA-	BU	DA	RE	CA	LLÁ	JA	MAR	NI	FO	CHA-	GA	VA-	CA-	ZA-	LA		
E1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	10	6
E2	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	13	3
E3	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	6	10
E4	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	8	8
E5	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	8	8
E6	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	9	7
E7	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	6	10
E8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	13
E9	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	4	12
E10	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	3	13
E11	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	8	8
E12	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	10	6
E13	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	4	12
E14	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	7	9
E15	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	9	7
E16	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	9	7
E17	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	8	8
E18	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	4	12
E19	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	13
E20	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	8	8
E21	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	13
E22	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	7	9

TEST 10

Estudiante	DOMINANCIA DE LA M		DOMINANCIA DE LA M		DOMINANCIA DE LA M		DOMINANCIA DE LA M		DOMINANCIA DE LA M		DOMINANCIA DE LA M		DOMINANCIA DE LA M		DOMINANCIA DE LA M		DOMINANCIA DE LA M		DOMINANCIA DE LA M		DOMINANCIA DE LA MA		TOTAL		
	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I		
E1	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1	D	
E2	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1	D	
E3	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d	
E4	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1	D	
E5	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d	
E6	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	2	D	
E7	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	2	D	
E8	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1	D	
E9	1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	1	D	
E10	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	2	D	
E11	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	2	D	
E12		1	1		1			1	1		1		1	1		1		1	1		5	6	i	
E13	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	2	D	
E14	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d	
E15	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1	D	
E16	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d	
E17	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1	D	
E18	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d	
E19	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	2	D	
E20	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1	D	
E21	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	2	D	
E22	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d	

TEST 10

Estudiante	DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		TOTAL		
	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	
E1	1		1		1		1		1		1		1		1			1		1	8	2	d
E2	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		10	0	D
E3	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		10	0	D
E4	1		1			1	1		1			1	1		1	1		1		1	6	5	A
E5	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2	d
E6	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2	d
E7	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2	d
E8	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3	d
E9	1		1		1		1		1		1			1	1			1	1		8	2	d
E10	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3	d
E11	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3	d
E12	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2	d
E13	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2	d
E14	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3	d
E15	1		1		1		1		1			1	1		1		1		1		8	2	d
E16	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3	d
E17	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3	d
E18	1		1			1		1		1		1	1		1		1		1		6	4	A
E19	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2	d
E20	1		1			1		1		1		1	1		1		1		1		6	4	d
E21	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2	d
E22	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3	d

TEST 10

Estudiante	DOMINANCIA DEL O		DOMINANCIA DEL O		DOMINANCIA DEL O		TOTAL			DOMINANCIA DEL O		DOMINANCIA DEL O		DOMINANCIA DEL O		TOTAL		
	D	I	D	I	D	I	D	I		D	I	D	I	D	I	D	I	
E1	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E2	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E3	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E4	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E5	1		1		1		3	0	D		1	1			1	1	2	i
E6	1		1		1		3	0	D		1	1			1	1	2	i
E7	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E8	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E9	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E10	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E11	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E12	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E13	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E14	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E15	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E16	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E17	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E18	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E19	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E20	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E21	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E22	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d

TEST 11

Estudiante	1									
	RESULTA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVAC
E1	2	1			1				0	
E2	0		0			0			0	
E3	2	1			1				0	
E4	2		0		1			1		
E5	0		0			0			0	
E6	1	1				0			0	
E7	2		0		1			1		
E8	1		0			0		1		
E9	2	1				0		1		
E10	1		0		1				0	
E11	2	1				0		1		
E12	1		0		1				0	
E13	1	1				0			0	
E14	2	1				0		1		
E15	1		0		1				0	
E16	2	1				0		1		
E17	1		0		1				0	
E18	2	1				0		1		
E19	1	1				0			0	
E20	0		0			0			0	
E21	1		0			0		1		
E22	2	1			1				0	

TEST 12

Estudiante	1											
	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECTO
E1	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E2	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E3	0	1	No dibujó	0	1	Ni dibujó	0	1	No dibujó	0	3
E4	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E5	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	Dibujo no claro	2	1
E6	0	1	No dibujó	0	1	No dibujó	0	1	No dibujó	0	3
E7	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E8	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E9	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	Dibujo no claro	2	1
E10	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	Dibujo no claro	2	1
E11	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	No dibujó	0	1	No dibujó	0	3
E12	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	2
E13	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	Dibujo no claro	2	1
E14	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	2
E15	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	No dibujó	0	1	No dibujó	0	3
E16	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	2
E17	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E18	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E19	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	No dibujó	2	1
E20	0	0	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	0	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0
E21	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	No dibujó	2	1
E22	0	1	No dibujó	0	1	No dibujó	0	1	No dibujó	0	3

TEST 13

ARTICULA	E20				E21				E22																					
ASPECTOS DE VALORACIÓN					PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VALORACIÓN				
ARTICULACION DE FONEMAS	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO
B																														
INICIO DE PAL																														
-bala				1					1					1																
-bala				1					1					1																
-bebo				1					1					1																
-bara				1					1				1																	
-bara				1					1				1																	
-buena				1					1					1																
ENTRE VOCAL																														
-baba				1					1			1																		
-iba				1					1					1																
-laba				1					1					1																
-raba				1					1				1																	
-uba				1					1				1																	
-ruba				1					1					1																
ANTES DE CON																														
-abdicar								1			1																			
-abalata									1				1																	
-abtener									1				1																	
-abturar		1						1					1																	
-rubmarina			1						1				1																	
-ubida		1						1			1																			
C-Z																														
INICIO DE PAL																														
-cana				1					1					1																
-corona				1					1				1																	
-cielo				1					1					1																
-cine				1					1					1																
-caballo				1				1					1																	
-cima				1					1					1																
ENTRE VOCAL																														
-arveiona								1					1																	

Apéndice 7. Tablas de resultados

TEST 1

Estudian	Figura	P.M	Figura	P.M	Figura	P.M	Figura	P.M	Figura	P.M	Figura	P.M	Tota	Total Máximo
E1	0	1	2	2	4	4	0	3	0	4	3	3	9	17
E2	1	1	2	2	0	4	3	3	4	4	3	3	13	17
E3	1	1	2	2	4	4	0	3	4	4	0	3	11	17
E4	1	1	2	2	0	4	3	3	0	4	3	3	9	17
E5	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E6	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E7	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E8	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	3	3	10	17
E9	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	0	3	10	17
E10	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E11	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E12	1	1	2	2	4	4	0	3	4	4	0	3	11	17
E13	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E14	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	0	3	14	17
E15	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E16	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	0	3	10	17
E17	1	1	2	2	4	4	0	3	0	4	3	3	10	17
E18	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	0	3	14	17
E19	1	1	2	2	4	4	0	3	4	4	0	3	11	17
E20	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	0	3	14	17
E21	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	0	3	10	17
E22	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17

TEST 2

Estudiar	Total, figuras identificada	-	Total, de figuras no identificadas (no tachadas)	=
E1	26		6	20
E2	36		4	32
E3	32		3	29
E4	20		10	10
E5	38		2	36
E6	30		3	27
E7	32		5	27
E8	26		7	19
E9	36		5	31
E10	30		7	23
E11	22		9	13
E12	20		10	10
E13	32		5	27
E14	20		11	9
E15	24		13	11
E16	26		6	20
E17	26		7	19
E18	28		8	20
E19	28		7	21
E20	22		9	13
E21	32		6	26
E22	28		3	25

TEST 3

Estudiante	1	PM 1	P.O	2	PM 1	P.O	3	PM 1	P.O	4	PM 1	P.O	5	PM 2	P.O	6	PM 2	P.O	7	PM 2	P.O	8	PM 2	P.O	9	PM 3	P.O	10	PM 3	P.O	11	PM 3	P.O	12	PM 3	P.O	Total
E1		1	1		1	0		1	0		1	1		2	0		2	2		2	0		2	0		3	3		3	0		3	0		3	3		10
E2		1	1		1	1		1	1		1	0		2	2		2	0		2	2		2	0		3	0		3	0		3	3		3	0		10
E3		1	1		1	0		1	0		1	0		2	2		2	0		2	0		2	0		3	3		3	0		3	0		3	0		6
E4		1	1		1	0		1	0		1	0		2	2		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		3
E5		1	0		1	0		1	1		1	1		2	2		2	0		2	2		2	2		3	0		3	0		3	0		3	0		8
E6		1	1		1	0		1	1		1	1		2	0		2	0		2	0		2	2		3	0		3	0		3	0		3	0		5
E7		1	0		1	0		1	1		1	1		2	0		2	2		2	2		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		6
E8		1	0		1	0		1	0		1	1		2	0		2	0		2	2		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		3
E9		1	1		1	0		1	0		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		1
E10		1	0		1	0		1	0		1	0		2	2		2	2		2	0		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0		7
E11		1	1		1	0		1	0		1	0		2	2		2	2		2	0		2	0		3	3		3	3		3	0		3	0		11
E12		1	1		1	0		1	0		1	1		2	2		2	2		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		6
E13		1	1		1	0		1	0		1	1		2	0		2	2		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		4
E14		1	1		1	1		1	1		1	0		2	2		2	2		2	0		2	0		3	3		3	0		3	0		3	0		10
E15		1	1		1	1		1	1		1	0		2	0		2	0		2	0		2	0		3	3		3	0		3	0		3	3		9
E16		1	1		1	0		1	0		1	0		2	2		2	0		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		3
E17		1	1		1	1		1	0		1	1		2	0		2	2		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		5
E18		1	1		1	1		1	1		1	1		2	0		2	0		2	0		2	2		3	3		3	0		3	0		3	0		9
E19		1	0		1	0		1	0		1	0		2	0		2	1		2	0		2	0		3	0		3	0		3	0		3	0		1
E20		1	0		1	0		1	0		1	1		2	0		2	0		2	0		2	2		3	0		3	0		3	0		3	0		3
E21		1	1		1	0		1	0		1	1		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0		5
E22		1	0		1	0		1	1		1	1		2	0		2	0		2	0		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0		5

TEST 4

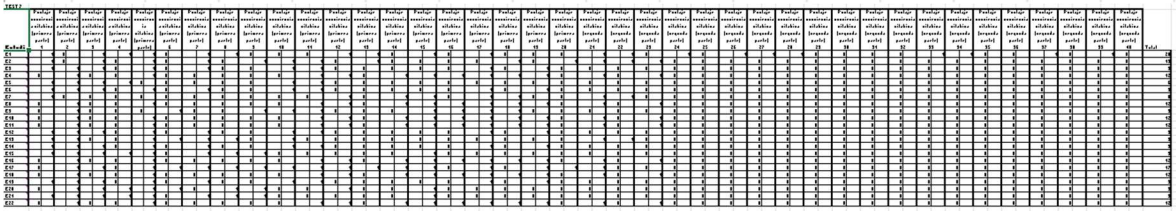
Estudian	Puntaje cierre auditivo 1	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	Puntaje cierre auditivo 17	Puntaje cierre auditivo 18	Puntaje cierre auditivo 19	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	Puntaje cierre auditivo 23	e cierre auditiv o	e cierre auditiv o	Puntaje cierre auditivo 26	Puntaje cierre auditivo 27	Puntaje cierre auditivo 28	Puntaje cierre auditivo 29	Total
E1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
E2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	12
E3	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	15
E4	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	13
E5	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	9
E6	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	18
E7	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	18
E8	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	10
E9	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	16
E10	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	11
E11	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	10
E12	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	14
E13	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	18
E14	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	21
E15	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	14
E16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	15
E17	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	15
E18	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	18
E19	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	15
E20	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	15
E21	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	20
E22	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6

TEST5

Estudia	cierre gramatica l 1	cierre gramatica l 2	cierre gramatic al 3	cierre gramatica l 4	cierre gramatic al 5	cierre gramatica l 6	Puntaje cierre gramatical 7	Puntaje cierre gramatical 8	Puntaje cierre gramatical 9	Puntaje cierre gramatical 10	Puntaje cierre gramatical 11	Puntaje cierre gramatical 12	Puntaje cierre gramatical 13	Puntaje cierre gramatical 14	Puntaje cierre gramatical 15	Puntaje cierre gramatical 16	Puntaje cierre gramatical 17	Puntaje cierre gramatical 18	Puntaje cierre gramatical 19	Puntaje cierre gramatical 20	Puntaje cierre gramatical 21	Puntaje cierre gramatical 22	Puntaje cierre gramatical 23	Puntaje cierre gramatical 24	Puntaje cierre gramatical 25	Puntaje cierre gramatical 26	Puntaje cierre gramatical 27	Puntaje cierre gramatical 28	Puntaje cierre gramatical 29	Puntaje cierre gramatical 30	Puntaje cierre gramatical 31	Puntaje cierre gramatical 32	Total
E1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	30
E3	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E4	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E5	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E6	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E7	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E8	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E9	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E10	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E11	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E12	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E13	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E14	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E15	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E16	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E17	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E18	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E19	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E20	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E21	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28
E22	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28

TEST 6

Estudia	Puntaje Concreción-abstracción lexical 1		Puntaje Concreción-abstracción lexical 2		Puntaje Concreción-abstracción lexical 3		Puntaje Concreción-abstracción lexical 4		Puntaje Concreción-abstracción lexical 5			Puntaje Concreción-abstracción lexical 6			Total
E1	0		0			1	0				2		1		4
E2		1	0			1		1			2		1		6
E3		1	0			1		1		1				2	6
E4		1		1	0			1			2			2	7
E5	0		0		0			1	0				1		2
E6		1		1	0			1			2			2	7
E7	0			1		1		1		1				2	6
E8	0		0		0			1			2		1		4
E9	0		0		0		0		0	1	2	0	1	2	6
E10		1	0			1	0			1			1		4
E11	0		0		0		0			1			1		2
E12	0		0		0		0				2		1		3
E13	0		0		0		0				2			2	4
E14		1	0			1		1		1				2	6
E15	0			1	0		0		0			0			1
E16	0		0		0		0			1		0	1		2
E17	0		0		0			1			2			2	5
E18	0		0		0			1		1				2	4
E19	0		0			1	0				2		1		4
E20	0		0		0	1		1			2			2	6
E21		1	0			1	0			1			1		4
E22	0		0		0			1			2			2	5



TEST 8

Estudian	conciencia grafo fonematica 1		Puntaje conciencia grafo fonematica 2		conciencia grafo fonematica 3		conciencia grafo fonematica 4		Puntaje conciencia grafo fonematica 5		Puntaje conciencia grafo fonematica 6		total
E1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
E3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
E4	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
E5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E6	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
E7	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3
E8	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E9	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3
E10	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E12	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E13	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	3
E14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
E15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E16	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
E17	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	3
E18	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E19	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	3
E20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E21	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
E22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TEST 9

Estudiante	1		2			3			4				5				Total Aciert	Total Errores
	PA-	BU	DA	RE	CA	LLA	JA	MAR	NI	FO	CHA-	GA	VA-	CA-	ZA-	LA		
E1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	10	6
E2	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	11	5
E3	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	5	11
E4	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9	7
E5	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	6	10
E6	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	8	8
E7	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	8	8
E8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4	12
E9	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	5	11
E10	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	4	12
E11	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	6	10
E12	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	10	6
E13	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	6	10
E14	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	6	10
E15	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	10	6
E16	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	8	8
E17	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	9	7
E18	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	5	11
E19	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	14
E20	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	6	10
E21	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	14
E22	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	8	8

TEST 10

Estudiante	MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		MINANCIA DE LA M		TOTAL	
	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I
E1	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E2	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E3	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2
E4	1		1	1	1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	2
E5	1			1	1		1			1		1	1		1		1		1		7	3
E6	1			1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		9	2
E7	1		1	1	1		1			1	1	1	1		1		1		1		9	3
E8	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E9	1		1	1	1		1			1	1	1	1		1		1		1		9	3
E10	1		1	1	1		1			1	1	1	1		1		1		1		9	3
E11	1			1	1		1			1	1	1	1		1		1		1		8	3
E12	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E13	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	2
E14	1			1	1		1			1	1	1	1	1	1		1		1		8	4
E15	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E16	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2
E17	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E18	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2
E19	1		1	1	1		1		1			1	1	1	1		1		1		9	3
E20	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		10	1
E21	1		1	1	1		1		1			1	1		1		1		1		9	2
E22	1			1	1		1			1	1		1	1	1		1		1		8	3

TEST 10

Estudiante	OMINANCIA DEL P		OMINANCIA DEL P		OMINANCIA DEL P		OMINANCIA DEL P		MINANCIA DEL D		MINANCIA DEL D		OMINANCIA DEL P		OMINANCIA DEL P		MINANCIA DEL D		OMINANCIA DEL P		TOTAL	
	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I
E1	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	1	8	2
E2	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		10	0
E3	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		10	0
E4	1		1		1	1	1		1			1	1		1	1		1		1	7	5
E5	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2
E6	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2
E7	1		1			1	1			1		1	1		1		1			1	6	4
E8	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3
E9	1		1		1		1		1			1		1	1			1	1		7	3
E10	1		1		1			1		1		1	1		1	1	1		1		7	4
E11	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3
E12	1		1		1		1		1		1		1		1			1	1		9	1
E13	1		1			1	1			1		1		1	1		1			1	5	5
E14	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		7	3
E15	1		1			1	1		1			1	1		1			1	1		7	3
E16	1		1			1		1		1		1	1		1	1	1		1		6	5
E17	1		1		1			1	1			1	1		1		1		1		8	2
E18	1		1			1	1			1	1		1		1		1			1	7	3
E19	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		8	2
E20	1		1			1		1		1		1		1	1			1	1		4	6
E21	1		1		1			1	1			1	1		1		1		1		8	2
E22	1		1		1			1	1			1	1		1		1		1		8	2

TEST 10

Estudiante	DOMINANCIA DEL O…		DOMINANCIA DEL O…		DOMINANCIA DEL O		TOTAL		DOMINANCIA DEL OI		DOMINANCIA DEL O		DOMINANCIA DEL O		TOTAL	
	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I
E1	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E2	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E3	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E4	1		1		1		3	0	1		1		1		3	0
E5	1		1		1		3	0	1		1			1	2	1
E6	1		1		1		3	0	1		1			1	2	1
E7	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E8	1		1		1		3	0		1		1	1		1	2
E9	1		1		1		3	0		1		1	1		1	2
E10	1		1		1		3	0		1	1			1	1	2
E11	1		1		1		3	0		1	1		1		2	1
E12	1		1		1		3	0		1	1		1		2	1
E13	1		1		1		3	0		1	1		1		2	1
E14	1		1		1		3	0		1	1			1	1	2
E15	1		1		1		3	0		1		1	1		1	2
E16	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E17	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E18	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E19	1		1		1		3	0		1		1		1	0	3
E20	1		1		1		3	0	1		1		1		3	0
E21	1		1		1		3	0	1		1		1		3	0
E22	1		1		1		3	0		1	1		1		2	1

TEST 11

Estudiante		1									
	RESULTA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVAC
E1	2	1			1				0	
E2	0		0			0			0	
E3	2	1			1				0	
E4	2		0		1			1		
E5	0		0			0			0	
E6	1	1				0			0	
E7	2		0		1			1		
E8	1		0			0		1		
E9	2	1				0		1		
E10	1		0		1				0	
E11	2	1				0		1		
E12	1		0		1				0	
E13	1	1				0			0	
E14	2	1				0		1		
E15	1		0		1				0	
E16	2	1				0		1		
E17	1		0		1				0	
E18	2	1				0		1		
E19	1	1				0			0	
E20	0		0			0			0	
E21	1		0			0		1		
E22	2	1			1				0	

TEST 12

ARTICULACIÓN DE FONEMAS						E1						E2						E3						E4						E5						E6						E7					
ASPECTOS	PAUTAS DE VALORACIÓN					PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VALORACIÓN						PAUTAS DE VA	
ARTICULACION DE FONEMAS	OMITE	AÑADE	SUSTITUYE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUYE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUYE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUYE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUYE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUYE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUYE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUYE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUYE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑAE
B																																															
INICIO DE PALABRA																																														
_bala																																														
_bala																																														
_bala																																														
_bara																																														
_bara																																														
_buena																																														
ENTREVOCALES																																														
_baba																																														
_iba																																														
_laba																																														
_raba																																														
_coba																																														
_uba																																														
ANTES DE CONSONANTE																																													
_abdicar				1				1						1			1						1				1								1										
_absoluto	1					1					1					1						1																								
_abstener	1					1															1																								
_abturar	1					1																																								
_submarino				1					1			1																							1										
_tibieza				1					1																											1										
C – Z																																														
INICIO DE PALABRA																																													
_cena																																														
_cerano																																														
_cielo																																														
_cino																																														
_caballo																																														
_cima																																														
ENTREVOCALES																																														
_azucena																																														

TEST 13

Estudiante	1										
	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECTO
E1	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E2	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	2
E3	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E4	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E5	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	Dibujo no claro	1	2
E6	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	2
E7	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E8	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	1
E9	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	2
E10	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	Dibujo no claro	1	2
E11	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E12	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	2
E13	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	Dibujo no claro	1	2
E14	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	1
E15	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	2
E16	1	0	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E17	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E18	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	2
E19	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	0	El dibujo no es claro en relación a la historia	0	0	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0
E20	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E21	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	1
E22	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0

Grupo Experimental

TEST 1

Estudiante	Figura 1	P.M	Figura 2	P.M	Figura 3	P.M	Figura 4	P.M	Figura 5	P.M	Figura 6	P.M	Total	Total Máximo
E1	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E2	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E3	1	1	2	2	4	4	0	3	4	4	3	3	14	17
E4	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E5	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E6	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E7	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E8	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E9	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E10	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	0	3	14	17
E11	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E12	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	0	0	14	14
E13	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E14	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E15	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	0	3	14	17
E16	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E17	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E18	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E19	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17
E20	1	1	0	2	4	4	3	3	4	4	3	3	15	17
E21	1	1	2	2	4	4	3	3	0	4	3	3	13	17
E22	1	1	2	2	4	4	3	3	4	4	3	3	17	17

TEST 2

Estudia	Total, figuras identificada	–	Total, de figuras no identificadas (no tachadas)	=	Total, err
E1	36		4	32	0
E2	32		6	26	2
E3	38		3	35	1
E4	28		8	20	0
E5	32		6	26	1
E6	38		6	32	1
E7	30		7	23	1
E8	42		1	41	0
E9	36		4	32	0
E10	34		5	29	0
E11	32		6	26	0
E12	30		7	23	1
E13	32		6	26	2
E14	36		4	32	0
E15	30		7	23	2
E16	38		6	32	0
E17	44		0	44	0
E18	36		4	32	0
E19	30		7	23	0
E20	24		10	14	1
E21	26		9	17	1
E22	38		6	32	0

TEST 3

Estudiant	1	PM 1	P.O	2	PM 1	P.O	3	PM 1	P.O	4	PM 1	P.O	5	PM 2	P.O	6	PM 2	P.O	7	PM 2	P.O	8	PM 2	P.O	9	PM 3	P.O	10	PM 3	P.O	11	PM 3	P.O	12	PM 3	P.O	Total
E1		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	2		2	0		3	3		3	3		3	0		3	3		19
E2		1	1		1	0		1	1		1	1		2	2		2	0		2	2		2	0		3	3		3	0		3	3		3	0		13
E3		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	0		2	0		2	2		3	3		3	0		3	0		3	0		11
E4		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	0		2	0		2	2		3	3		3	0		3	0		3	0		11
E5		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	0		2	2		3	0		3	3		3	0		3	0		13
E6		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	0		2	2		3	0		3	3		3	0		3	0		13
E7		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	2		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0		13
E8		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	0		2	2		3	0		3	0		3	0		3	0		10
E9		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	0		2	0		2	2		3	3		3	0		3	0		3	0		11
E10		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	0		2	2		3	3		3	3		3	0		3	0		16
E11		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	0		2	2		3	3		3	3		3	0		3	0		16
E12		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	0		2	0		3	3		3	3		3	0		3	0		14
E13		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	0		2	2		3	3		3	0		3	0		3	0		13
E14		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	2		2	0		3	3		3	3		3	0		3	0		16
E15		1	1		1	1		1	1		1	1		2	0		2	2		2	2		2	0		3	3		3	0		3	0		3	3		14
E16		1	1		1	1		1	1		1	0		2	2		2	0		2	0		2	2		3	3		3	0		3	0		3	0		10
E17		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	0		2	0		3	3		3	0		3	0		3	0		11
E18		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	2		2	2		3	3		3	0		3	0		3	0		15
E19		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	1		2	2		2	2		3	3		3	0		3	0		3	0		14
E20		1	1		1	1		1	1		1	1		2	0		2	0		2	2		2	2		3	3		3	0		3	0		3	0		11
E21		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	2		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0		13
E22		1	1		1	1		1	1		1	1		2	2		2	2		2	2		2	0		3	0		3	3		3	0		3	0		13

TEST 4

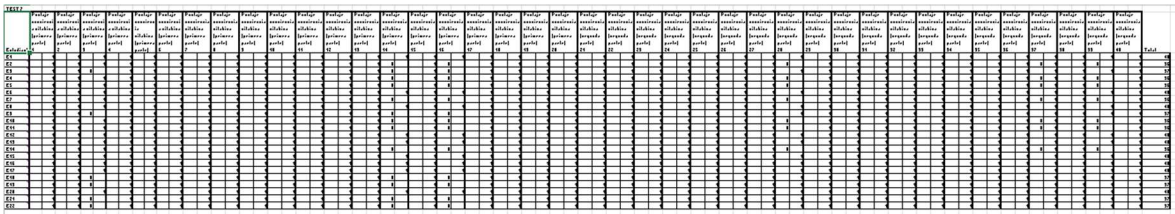
Estudiant	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	cierre auditivo 18	Puntaje cierre auditivo 19	è cierre auditivo	è cierre auditivo	è cierre auditivo	Puntaje cierre auditivo 23	è cierre auditivo	è cierre auditivo	Puntaje cierre auditivo 26	Puntaje cierre auditivo 27	Puntaje cierre auditivo 28	è cierre auditivo	Total
E1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	1 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 1	1 1	0 0	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 0	0 0	20
E2	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	1 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 0	0 0	20
E3	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	22
E4	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	1 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	1 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	21
E5	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	0 0	0 1	1 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	21
E6	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	1 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	25
E7	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 0	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	23
E8	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	1 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 1	0 0	0 0	18
E9	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 1	0 1	0 1	22
E10	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 0	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 0	0 1	0 1	18
E11	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	0 1	18
E12	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	22
E13	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	22
E14	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	24
E15	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	24
E16	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	24
E17	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	23
E18	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	22
E19	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	24
E20	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	20
E21	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	23
E22	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 1	0 0	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	0 1	0 1	0 0	0 1	0 0	0 0	0 1	0 0	20

TEST 5

Estudiante	taje rre atical 7		Puntaje cierre gramatical 28		Puntaje cierre gramatical 29		Puntaje cierre gramatical 30		Puntaje cierre gramatical 31		Puntaje cierre gramatical 32		Total
E1	1		0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	27
E2	0		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	23
E3	0		0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	21
E4	1		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	25
E5	1		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	24
E6	0		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	24
E7	0		0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	23
E8	1		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	24
E9	0		0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	23
E10	0		0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	26
E11	0		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	25
E12	1		0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	26
E13	0		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	25
E14	0		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	26
E15	1		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	25
E16	1		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	25
E17	0		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	25
E18	1		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	26
E19	1		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	25
E20	0		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	26
E21	1		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	25
E22	1		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	26

TEST 6

Estudiante	Puntaje Concreción-abstracción lexical 1		Puntaje Concreción-abstracción lexical 2		Puntaje Concreción-abstracción lexical 3		Puntaje Concreción-abstracción lexical 4		Puntaje Concreción-abstracción lexical 5			Puntaje Concreción-abstracción lexical 6			Total
E1		1		1		1	0				2		1		6
E2		1		1		1		1			2	0			6
E3		1		1		1		1		1				2	7
E4		1		1		1		1			2			2	8
E5		1		1		1		1	0				1		5
E6		1		1	0			1			2			2	7
E7		1		1		1		1		1				2	7
E8		1		1		1		1		1			1		6
E9		1		1		1	0		0		2	0	1	2	8
E10		1		1		1		1		1			1		6
E11		1		1	0		0			1			1		4
E12		1		1		1	0				2		1		6
E13		1		1	0		0				2			2	6
E14		1	0			1		1		1				2	6
E15		1		1		1		1	0			0			4
E16		1	0			1		1		1		0	1		5
E17	0			1		1	0				2			2	6
E18		1	0			1		1		1				2	6
E19	0			1		1	0				2		1		5
E20		1		1	0			1			2			2	7
E21		1		1		1	0			1			1		5
E22		1		1		1	0				2		1		6



TEST 8

Estudiante	conciencia grafo fonematica 1		Puntaje conciencia grafo fonematica 2		conciencia grafo fonematica 3		conciencia grafo fonematica 4		Puntaje conciencia grafo fonematica 5		Puntaje conciencia grafo fonematica 6		total
E1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	6
E2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
E3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	3
E4	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	6
E5	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	6
E6	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	5
E7	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	4
E8	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	4
E9	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	4
E10	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	4
E11	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	4
E12	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	4
E13	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	4
E14	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3
E15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E16	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	5
E17	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	5
E18	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	5
E19	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	4
E20	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	5
E21	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	5
E22	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	4

TEST 9

Estudiante	1		2			3			4				5				Total Aciert	Total Errores
	PA-	BU	DA	RE	CA	LLA	JA	MAR	NI	FO	CHA-	GA	VA-	CA-	ZA-	LA		
E1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	13	3
E2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	14	2
E3	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	10	6
E4	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	12	4
E5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	11	5
E6	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	11	5
E7	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	10	6
E8	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	9	7
E9	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	10	6
E10	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	10	6
E11	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	12	4
E12	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	13	3
E13	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	10	6
E14	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	9	7
E15	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	11	5
E16	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	11	5
E17	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	9	7
E18	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	8	8
E19	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	9	7
E20	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	12	4
E21	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	10	6
E22	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	10	6

TEST 10

Estudiante	DOMINANCIA DE LA MA		DOMINANCIA DE LA MA		DOMINANCIA DE LA MA		DOMINANCIA DE LA MA		DOMINANCIA DE LA MA		DOMINANCIA DE LA MA		DOMINANCIA DE LA MA		DOMINANCIA DE LA MA		DOMINANCIA DE LA MA		DOMINANCIA DE LA MA		DOMINANCIA DE LA MA		TOTAL		
	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	
E1	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	1	D
E2	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	1	D
E3	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		1		8	2	d
E4	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	1	D
E5	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		1		8	2	d
E6	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		1		10	2	D
E7	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		1		10	2	D
E8	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	1	D
E9	1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		1		1		10	1	D
E10	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		1		10	2	D
E11	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		1		10	2	D
E12		1		1		1		1		1	1		1	1		1		1		1		1	2	9	I
E13	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		1		10	2	D
E14	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		1		8	2	d
E15	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	1	D
E16	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		1		8	2	d
E17	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	1	D
E18	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		1		8	2	d
E19	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		1		10	2	D
E20	1		1		1		1		1		1		1	1	1		1		1		1		10	1	D
E21	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1		1		1		1		10	2	D
E22	1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		1		8	2	d

TEST 10

Estudiante	DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		DOMINANCIA DEL P		TOTAL		
	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	I	
E1	1		1		1		1		1		1		1		1			1		1	1		8	2	d
E2	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		10	0	D
E3	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		10	0	D
E4	1		1			1	1		1			1	1		1	1		1		1		1	6	5	A
E5	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d
E6	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d
E7	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d
E8	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		1		7	3	d
E9	1		1		1		1		1		1			1	1			1	1		1		8	2	d
E10	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		1		7	3	d
E11	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		1		7	3	d
E12		1		1		1	1		1			1	1		1		1		1		1		6	4	A
E13	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d
E14	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		1		7	3	d
E15	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d
E16	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		1		7	3	d
E17	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		1		7	3	d
E18	1		1			1		1		1		1	1		1		1		1		1		6	4	A
E19	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d
E20	1		1			1		1		1		1	1		1		1		1		1		6	4	d
E21	1		1			1	1		1			1	1		1		1		1		1		8	2	d
E22	1		1		1			1		1		1	1		1		1		1		1		7	3	d

TEST 10

Estudiante	DOMINANCIA DEL O		DOMINANCIA DEL O		DOMINANCIA DEL O		TOTAL			DOMINANCIA DEL O		DOMINANCIA DEL O		DOMINANCIA DEL O		TOTAL		
	D	I	D	I	D	I	D	I		D	I	D	I	D	I	D	I	
E1	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E2	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E3	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E4	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E5	1		1		1		3	0	D		1	1			1	1	2	i
E6	1		1		1		3	0	D		1	1			1	1	2	i
E7	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E8	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E9	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E10	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E11	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E12	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E13	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E14	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E15	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E16	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E17	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E18	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E19	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E20	1		1		1		3	0	D		1		1		1	0	3	I
E21	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d
E22	1		1		1		3	0	D		1	1		1		2	1	d

TEST 11

Estudiante		1								
	RESULTA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVA	CORRECTO	INCORREC	OBSERVACI
E1	3	1			1			1		
E2	2	1			1				0	
E3	3	1			1			1		
E4	3	1			1			1		
E5	2	1			1				0	
E6	2	1			1				0	
E7	3	1			1			1		
E8	2	1				0		1		
E9	3	1			1			1		
E10	2	1			1				0	
E11	3	1			1			1		
E12	2	1			1				0	
E13	2	1			1				0	
E14	2	1				0		1		
E15	2	1			1				0	
E16	2	1				0		1		
E17	2	1			1				0	
E18	3	1			1			1		
E19	2	1			1				0	
E20	2	1			1				0	
E21	3	1			1			1		
E22	2	1			1				0	

TEST 12

Estudiante	1										
	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECT	OBSERVACION	CORRECT	INCORRECTO
E1	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E2	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E3	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Ni dibujó	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	1
E4	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E5	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	1	Dibuja de acuerdo a la historia	3	1
E6	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E7	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E8	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E9	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E10	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E11	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	1
E12	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	1
E13	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	1	Dibuja de acuerdo a la historia	3	1
E14	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	2	1
E15	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	1	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	2
E16	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E17	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E18	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E19	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E20	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E21	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	3	0
E22	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	1	0	Dibuja de acuerdo a la historia	0	1	El dibujo no es claro en relación a la historia	2	1

TEST 13

ARTICULACIÓN	E6					E7					E8					E9					E10					E11				
ASPECTOS	PAUTAS DE VALORACIÓN					PAUTAS DE VALORACIÓN					PAUTAS DE VALORACIÓN					PAUTAS DE VALORACIÓN					PAUTAS DE VALORACIÓN					PAUTAS DE VALORACIÓN				
ARTICULACION DE FONEMAS	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO	OMITE	AÑADE	SUSTITUTE	DISTORSIONA	NORMALIZADO
B																														
INICIO DE PALABRA																														
_bata					1					1					1					1					1					1
_bala					1					1					1					1					1					1
_baba					1					1					1					1					1					1
_bara					1					1					1					1					1					1
_bara					1					1					1					1					1					1
_buena					1					1					1					1					1					1
ENTRE VOCAL																														
_baba					1					1					1					1					1					1
_iba					1					1					1					1					1					1
_laba					1					1					1					1					1					1
_raba					1					1					1					1					1					1
_caba					1					1					1					1					1					1
_ruba					1					1					1					1					1					1
ANTES DE CONSONANTE																														
_abdicar	1							1								1							1						1		
_absoluto					1			1			1					1					1					1			1		
_abstener					1					1			1								1					1					
_abturar					1					1											1					1					
_submarino					1					1											1					1					
_divide	1					1					1					1					1					1			1		
C-Z																														
INICIO DE PALABRA																														
_cona					1					1					1					1					1					1
_corona					1					1					1					1					1					1
_cielo					1					1					1					1					1					1
_cine					1					1					1					1					1					1
_caballo					1					1					1					1					1					1
_cima					1					1					1					1					1					1
ENTRE VOCAL																														
_cocona		1										1										1								

Apéndice 8. Bitácora de campo

INSTITUCIÓN	Colegio Tabora IED			
Investigador	Diana Riaño			
Fecha Marzo 4	Lugar Salón Transición	Hora de inicio 7:30 a.m.	Hora de finalización 9:30 a.m.	Participantes 22
Contenido		Capacidad para desarrollar		
El esquema corporal Dominio corporal dinámico		Lograr la comprensión del propio cuerpo y el de los otros, desde una posición con o sin movimiento a partir de actividades corporales		
Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos				

Se visualizó el video de las partes del cuerpo, en donde los estudiantes realizaron los movimientos corporales que menciona la canción. Cada uno estuvo pendiente de ejecutar los movimientos de acuerdo con las indicaciones, sin embargo, algunos niños no atendieron a la canción y no lograron realizar todo el ejercicio completo.

Para realizar los desplazamientos de acuerdo con la indicación: trotar, gatear, rodar, subir al rodadero y deslizarse se llevaron a los estudiantes al patio del colegio y allí se llevaron a cabo las actividades descritas, para algunos es fácil seguir las indicaciones, otros se distraen fácilmente teniendo que repetir las indicaciones varias veces.

Para finalizar la intervención se volvió al salón de clases y se hizo un dialogo con los estudiantes sobre los movimientos realizados, cada uno de ellos expresó su sentir diciendo que les gustó la actividad y que les gustaba hacer movimientos con su cuerpo.

Luego se entregó a cada uno una hoja en donde se debía recortar las partes del cuerpo humano y ubicarlas en un esquema corporal. A cada niño se le preguntó sobre las partes del cuerpo. A la mayoría de los estudiantes se les facilitó esta actividad para otros se debía hacer apoyo con el fin de culminar la actividad exitosamente.








Recursos
Televisor, computador, hoja con el rompecabezas del cuerpo humano, tijeras, pegante, cuaderno.
Dificultades
Para algunos niños el seguimiento de instrucciones resulta complejo, por lo tanto, se debe realizar apoyo constante para la ejecución de las actividades.
Evaluación
Las actividades fuera del salón son agradables para los niños, donde se pueden hacer movimientos diferentes, pero para algunos es difícil, lo que ocasiona que no desarrollen la actividad fácilmente. En la actividad de movimiento los niños expresan con su cuerpo diferentes reacciones, sin embargo, para algunos les cuesta la coordinación porque están pendientes de otros estímulos, lo cual se debe seguir trabajando. Al armar el rompecabezas fue divertido para ellos, pero se requiere de apoyo para que algunos finalicen la actividad.

Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Marzo 8 de 2024	Salón Transición	7:30 a.m.	9:30 a.m.	22

Contenido	Capacidad para desarrollar
Dominio Corporal dinámico Equilibrio dinámico	Controlar diferentes partes de su cuerpo, para ser consciente del movimiento que realiza de un segmento o de la totalidad corporal

Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos

Se inicia explicando las indicaciones y se organizan a los estudiantes en parejas para realizar el ejercicio. A cada pareja se entregó la hoja con la pelota y comienzan a realizar el desplazamiento. Los estudiantes se apresuraron en su avance queriendo llegar rápido al punto de final. Sin embargo, el equilibrio se logra mantener para no dejar caer la pelota.

Luego se llevaron a los estudiantes al patio para realizar la siguiente parte de la actividad, en donde se ubicaron en filas para caminar sobre líneas previamente demarcadas, a partir de instrucciones como caminar rápido, lento, saltar con los dos pies, con un solo pie, trotar.

Desarrollo
Caminar (rápido-lento) sobre líneas previamente demarcadas, teniendo en cuenta el punto de inicio y el final.

Realizar el mismo camino teniendo en cuenta las siguientes indicaciones: saltar con dos pies y con un solo pie, alternar los pies, trotar.
En algunos casos se les facilita seguir la indicación para otros se convierte en competencia y quieren llegar rápido, para lo cual se reitera que no es llegar primero sino caminar sobre la línea.
Para finalizar se llevan al salón de clase a los niños y narra a los niños una corta historia acerca de un niño que quería llevar a su colegio pero que no sabía cuál era el camino, entonces cada estudiante va a ayudarlo a llegar. Se propone la realización de un laberinto, en donde primero se debía ejecutar con el dedo índice y luego con el lápiz









Recursos
Hoja de papel, pelota liviana, hoja con el laberinto, lápiz y cuaderno
Dificultades
Para algunos niños las actividades fuera del aula se convierten en juego libre por lo tanto el seguimiento de instrucciones resulta complejo, es necesario reiterar la intención de la actividad para que ellos puedan realizarla. Se evidencia impulsividad en hacer los movimientos,
Evaluación

Las actividades que se realizan en otros espacios diferentes al salón son agradables para los niños, sin embargo, para algunos no es fácil seguir las indicaciones porque la ver que otro compañero lo hace más rápido los otros también lo quieren realizar como si fuese una competencia. Se requiere seguir trabajando la coordinación en sus movimientos. El laberinto resultó agradable para ellos, pero se requiere de apoyo para que algunos finalicen la actividad. Por lo tanto, es relevante continuar el trabajo con los movimientos corporales y ubicación espacial en la hoja.				
Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Marzo 11 de 2024	Salón Transición	7:30 a.m.	9:30 a.m.	22
Contenido		Capacidad para desarrollar		
Motricidad gruesa y coordinación viso motriz		Ejecutar movimientos con elementos utilizando las manos y los pies para lograr coordinación en los cambios de postura.		
Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos				
Inicio Se inicia con la visualización del video de la canción del marinero, en donde los estudiantes realizaron estos movimientos, fue una actividad en la que les gustó el ritmo de la canción, lo cual se hizo dos veces por solicitud de ellos. Luego se dieron a conocer las indicaciones de la actividad, en donde los niños deben lanzar con las manos una pelota y encestarla un recipiente, se organizaron dos filas para cumplir con el objetivo propuesto. Después se dio paso a la siguiente parte de la actividad, pero esta vez lanzando la pelota con un pie a un punto determinado. Para finalizar se ubicaron los niños en el patio del colegio para jugar a la golosa de las vocales en donde cada uno iba diciendo en voz alta la vocal en donde cayó la tapita y antes de iniciar, decir una palabra que inicie con esa vocal y luego ir diciendo las otras vocales que se encuentran en la golosa. Esta actividad fue agradable para los niños, pero para algunos esperar el turno no era fácil, para otros el saltar y decir la vocal tampoco resultó sencillo.				






Recursos
Televisor, computador, pelota, recipiente, tiza
Dificultades
Se evidencia que la coordinación al lanzar la pelota al comienzo no es fácil, sin embargo, a medida que se iba repitiendo el ejercicio se volvía más fácil esta actividad.
Evaluación
Las actividades con movimientos corporales les agradan a los estudiantes, sin embargo, se evidencia impulsividad pues algunos no esperan las indicaciones y van realizando el ejercicio a su manera. También es necesario seguir trabajando el esperar el turno y respetar al otro cuando se requiere alternar en las actividades, es decir esperar para continuar.

Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes

Marzo 15 de 2024	Salón transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20

Contenido	Capacidad para desarrollar
Dominio corporal estático Equilibrio estático	Reconoce tanto la totalidad del cuerpo como de forma segmentaria, en donde se interioriza paulatinamente la imagen corporal y las probabilidades de movimiento

Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos

Se da inicio con el video del juego de equilibrio congelado, en donde se va escuchando y realizando los movimientos que menciona la canción y cuando la canción se detiene cada estudiante debe quedar quieto en la posición que se encuentra en ese momento. Los estudiantes estuvieron atentos a la indicación de congelado, sin embargo, al principio se tuvo la tentación de risa y miraban a sus compañeros, luego fueron más conscientes del ejercicio de forma individual. Luego cada niño se ubicó en su puesto y se explicó la siguiente actividad, en donde cada estudiante debe caminar alrededor de un aro en un sentido y luego en el otro. Los desplazamientos se realizaron en puntas de pie, sobre los talones, en cuclillas. En esta actividad los niños siguieron las indicaciones de acuerdo con cada movimiento, unos lo hicieron más rápido otros más despacio.

Para finalizar cada estudiante retornó a su lugar y se entregó una imagen de un dibujo, en donde a nivel grupal se realizó una lectura de imágenes, también se hizo el golpe silábico de las palabras y luego cada uno observó y encerró en un círculo la vocal con la que inicia cada dibujo. Para la gran mayoría resultó un ejercicio en donde hubo comprensión de la actividad, lo cual se evidenció en el asertividad de esta.





Recursos

Televisor, computador, aros, actividad en hoja, cuaderno, lápiz, colores

Dificultades

Para algunos estudiantes centrar la atención en la actividad no es fácil y requieren de apoyo por parte de la docente. En los movimientos corporales, algunos, están más pendientes de los demás que de sí mismos. Aunque la gran mayoría reconoce las vocales, todavía hay estudiantes que requieren de apoyo para lograr realizar las actividades de identificación de sonidos vocálicos.

Evaluación

La gran mayoría tiene ya un reconocimiento de las vocales de forma auditiva, visual y escrita, lo cual favorece el inicio del proceso lector, también se les facilita identificar las sílabas a partir del golpe silábico para fortalecer su conciencia fonética.

Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Marzo 15 de 2024	Transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20

Contenido	Capacidad para desarrollar
Dominio corporal estático La respiración y la relajación	Ejercitar la respiración y la relajación en actividades cotidianas para mejorar su atención y conciencia corporal.

Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos

Descripción general

Se inició la sesión con ejercicios de respiración orientados por el video, en donde cada estudiante realiza la acción correspondiente, aquí estuvieron muy atentos para seguir las indicaciones.
A continuación, se ubicaron los estudiantes en círculo para escuchar la lectura del cuento “El monstruo de colores”, al finalizar se realizó un dialogo sobre el color de las emociones y qué situación genera felicidad, tristeza, enojo, sorpresa.
Cada uno seleccionó un rostro que representa una emoción y con ayuda de un pitillo y pintura de diferentes colores, se le elaboró el cabello en donde cada estudiante sopló hasta realizarle el cabello.
Para finalizar la actividad, se propone a los estudiantes visualizar el video acerca las posturas de los animales del mar con el fin practicar diferentes posiciones para relajación y respiración. A todos les llamó la atención esta actividad.



Recursos

Televisor, computador, colchonetas, pitillo, pintura, cartulina con dibujo, delantal plástico.

Dificultades

Se evidencia impulsividad en la realización de los ejercicios de relajación, al realizarlos de forma rápida, para lo cual es necesario el apoyo del docente en reiterar las indicaciones.

Evaluación

Se evidencia interés en las actividades que implican diferentes posiciones del cuerpo, también avances en centrar la atención y en establecer diálogos relacionados con un tema. En este sentido, se observa que las actividades que involucran materiales como la pintura les agrada y se esmeran porque les quede bien.

Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Marzo 18 de 2024	Salón Transición 2	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20

Contenido	Capacidad para desarrollar
Motricidad fina Motricidad facial, gestual y manual	Realizar acciones con diferentes partes del cuerpo para expresarse libremente.

Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos

Se inició con la canción Mi carita, en donde se realizaron los movimientos de acuerdo con las indicaciones. Luego se imitaron diferentes gestos de acuerdo con las instrucciones (feliz, triste, enojado, asustado, sorprendido, enfermo, inflar y chupar las mejillas, realizar movimientos con los ojos y con la boca). Se evidenciaron expresiones faciales y gestuales que resultaron divertidas para los estudiantes.

Luego se escuchó atentamente el cuento “De la cabeza a los pies”, en donde cada estudiante siguió las indicaciones de movimiento del cuerpo en relación con imitar diferentes animales a medida que avanzó la historia. En esta actividad los estudiantes realizaron las acciones, sin embargo, en ocasiones se quedaron escuchando únicamente y no ejecutaban los movimientos para lo cual se requirió apoyo de la docente.

Para el cierre de la actividad se realizaron los movimientos de las manos de acuerdo con las indicaciones de la canción. Esta actividad fue agradable para los estudiantes quienes estuvieron atentos a las indicaciones de movimiento. Se dialogó con los estudiantes sobre las actividades realizadas y algunos de ellos dieron sus opiniones, mencionando agrado y comentarios sobre el comportamiento de algunos compañeros.



Recursos

Televisor, computador

Dificultades

Movimientos bruscos que afectan el desarrollo de la actividad, lo cual requiere de apoyo e intervención de la docente.

Evaluación

Se debe seguir trabajando la atención y el seguimiento de indicaciones en actividades de movimiento, así como el cuidado por el otro, porque al hacer contacto con otro compañero se evidencia brusquedad. También se observan avances en los diálogos con los estudiantes en donde aportan y expresan sus ideas

Marzo 22 de 2024	Salón Transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20

Contenido	Capacidad para desarrollar

Coordinación manual Plegado de papel	Utiliza las dos manos, para realizar movimientos que implican habilidades propias para llevar a cabo una acción de forma conveniente.

Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos

Descripción general

Se inició con la visualización del video de ritmo musical de manos para niños, en donde cada uno siguió las indicaciones, al principio se trataron de sincronizar los movimientos con las indicaciones, para lo cual se repitió dos veces más la actividad, la cual mejoró.

Luego se entregaron cuadritos de papel para construir figuras, allí se inició con la casa. Se inició con indicaciones de doblar el papel por la mitad y luego se dobló de la mitad hacia abajo para formar el techo. La siguiente figura fue el pañuelo, para lo cual se dieron las indicaciones de doblar por la mitad el papel y luego otra vez por la mitad. A continuación, se realizó el libro en donde se dobló el papel por la mitad. Esta actividad se realizó despacio, paso a paso, pues para algunos estudiantes no fue fácil seguir las indicaciones. Por último, se pegaron las creaciones en una hoja. Para finalizar se entregaron a los estudiantes palitos de diferentes colores para completar secuencias por color, luego se construyeron figuras, a partir de un modelo determinado. Se terminó la actividad en donde cada estudiante construyó libremente sus figuras.





Recursos

Televisor, computador, papel para plegado, hoja de papel, pegante, palitos de diferentes colores.

Dificultades

El seguir indicaciones grupales en ocasiones resulta complejo para algunos estudiantes, sin embargo, cuando alguno puede otros niños se acercan para revisar como lo hizo				
Evaluación				
Las actividades con papel resultan agradables para los estudiantes, sin embargo, se observa en algunos momentos frustración porque el papel no queda bien. En la construcción de figuras con palitos es divertido para los estudiantes porque pueden crear desde su iniciativa.				
Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Abril 1 de 2024	Salón Transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20
Contenido		Capacidad para desarrollar		
Coordinación Viso manual Movimientos rítmicos manuales		Utilizar adecuadamente las manos en actividades que requieren de apoyo visual.		
Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos				

Se inició observando los movimientos rítmicos de las manos con una hoja de papel, que se realizan en el video, luego lo hicieron los estudiantes con sus propias manos y la hoja de papel.
Para los estudiantes fue agradable esta actividad y la pudieron realizar sin inconveniente.

Luego se realizó un ejercicio auditivo de escuchar palabras y los estudiantes mencionaron la vocal por la cual comienza. A continuación, se escucharon dos cuentos de las vocales en donde se detenía cada vez que se menciona una palabra, en ese momento los estudiantes mencionaron la vocal por la cual inicia la palabra y se realizó el golpe silábico, allí se expresa cuantas silabas tiene cada palabra.

Como ejercicio de cierre se entregó a cada estudiante una hoja para escribir la vocal que hace falta a cada palabra y por último colorear cada dibujo. Para algunos estudiantes es fácil identificar la vocal que suena y la pueden escribir.



Recursos
Televisor, computador, hoja de papel, actividad en hoja de papel, colores, lápiz, borrador, tajalápiz.

Dificultades
Para algunos estudiantes la discriminación auditiva de las vocales resulta difícil y demuestran inseguridad al decir la vocal que corresponde.
Evaluación
Ejercitar los movimientos rítmicos con las manos ayuda a centrar la atención de los estudiantes en estas actividades, siendo conscientes de las posibilidades de movimiento de su cuerpo de acuerdo con una indicación.

Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Abril 5 de 2024	Salón Transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20

Contenido	Capacidad para desarrollar
Coordinación grafo perceptiva	Permitir que los estudiantes logren una independencia segmentaria de la mano y el brazo.

Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos

Se inició con la visualización del video para jugar con los movimientos rítmicos de los dedos de las manos, para lo cual se siguieron las indicaciones dadas. Sin embargo, se tuvo que repetir tres veces el ejercicio para lograr una ejecución con coordinación, debido a que se iba incrementando la velocidad de los movimientos de los dedos.

Luego se procedió a escuchar el cuento de la letra m; el cual se escuchó dos veces, en la primera el cuento de forma normal y luego se iba deteniendo para nombrar las palabras con m que se menciona, realizando en el tablero una lista por parte de la docente para luego leerlas.

Una vez escuchado el cuento, cada uno dibujó y coloreó en una hoja blanca lo que más le gustó. Al final cada uno mencionó lo que dibujó y se hizo un mural con las creaciones artísticas.

Para finalizar se entregó a cada estudiante una hoja para completar secuencias, a partir de un patrón previamente establecido. En este momento, cada uno observó, se realizó una lectura de imágenes, para identificar que dibujo seguía, luego se recortó y pegó el dibujo correcto para continuar la secuencia.



Recursos

Televisor, computador, actividad en hoja de papel, colores, lápiz, borrador, tajalápiz.				
Dificultades				
Para algunos estudiantes, seguir las indicaciones no es fácil y se distraen fácilmente.				
Evaluación				
Los movimientos que exigen coordinación fortalecen la atención de los estudiantes con el fin de no equivocarse, por lo tanto, se va mejorando cuando el ejercicio se realiza varias veces. La lectura de imágenes involucra procesos de observación en donde se expresan detalles fortalecen la percepción de los estudiantes. Estas actividades también ayudan en la participación de todos.				
Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Abril 8 de 2024	Salón Transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20
Contenido		Capacidad para desarrollar		
Conciencia del eje corporal Lateralidad		Identifica el lado derecho e izquierdo de su cuerpo para fortalecer una adecuada interacción con los objetos, así como en el espacio gráfico.		
Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos				
Se inició la sesión con la visualización del video arriba, abajo, izquierda, derecha, en donde cada estudiante realizó los movimientos indicados, se reitera el lado izquierdo y el derecho para ejecutar los desplazamientos de forma coordinada. Luego se ubicaron en círculo y a medida que se cantó la ronda agua de limones, se giró hacia la derecha y luego hacia la izquierda. Cuando se indicó se organizaron en grupos de 2 o 3 o 4 estudiantes, cada vez se cambió la cantidad para reunirse. Se continuo con el juego el Rey ordena: tocarse el ojo derecho, el ojo izquierdo, la mano derecha colocarla en la cabeza, la mano izquierda en el estómago, el pie derecho hacia adelante, el pie izquierdo hacia atrás. Aquí se evidencia que a medida que se ejercita la lateralidad se avanza en la identificación del lado Por último, se observaron en una hoja las imágenes en donde se nombraron las figuras que se encuentran en el lado izquierdo de cada mariposa y completar en el lado derecho lo mismo. 				
Recursos				

Televisor, computador, actividad en hoja de papel, colores, lápiz, borrador, tajalápiz.				
Dificultades				
Ubicar el lado derecho y el lado izquierdo en su cuerpo no se logra tan fácilmente, sin embargo, a través de la práctica de esta acción el estudiante se va volviendo más consciente				
Evaluación				
Se observan avances en los procesos de conciencia corporal en relación con la lateralidad, sin embargo, se debe seguir practicando estas acciones para lograr un mejor desempeño de los estudiantes.				
Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Abril 12 de 2024	Salón Transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20
Contenido		Capacidad para desarrollar		
Construcción del espacio Orientación y estructuración espacial		Reconocer el espacio en relación con su propio cuerpo y los objetos, así como a nivel gráfico en la identificación de diferencias espaciales.		
Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos				

Los estudiantes se ubicaron de pie separados unos de otros, luego se indicó que cada uno simula que es un árbol y se empezó un movimiento suave mecidos por una brisa, luego el movimiento se intensificó representando un viento fuerte. Por último, se experimentó el proceso a la inversa, el viento se calma hasta finalizar quietos.

Se organizó a los estudiantes de pie, de manera que pudieran moverse de acuerdo con las indicaciones de la maestra, de la siguiente forma: dar un paso adelante, dar dos pasos a la izquierda, dar un paso a la derecha, dar dos pasos hacia atrás, colocarse uno detrás del otro, luego cambiar de posición.

A cada niño se le entregó una hoja en donde se encuentra una figura en desorden para armar, se recortó siguiendo la línea punteada, luego se organizó la figura y pegó en el cuaderno para colorearla.

Al final se les preguntó a los estudiantes qué les gustó de la actividad y cual fue más fácil, cual más difícil. A lo que los ellos mencionaron que les gustó hacer de árboles y mover su cuerpo.





Recursos
Hoja de papel con rompecabezas, tijeras, colores, lápiz, borrador, tajalápiz.
Dificultades
Aunque se evidencian avances en el seguimiento de indicaciones, todavía es necesario seguir reforzando la atención de los estudiantes para realizar las actividades de acuerdo con las instrucciones dadas.
Evaluación
Se evidencian avances en los procesos movimientos corporales pudiendo identificar adecuadamente la ubicación en relación de su cuerpo con el espacio.

Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Abril 15 de 2024	Salón Transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20
				04

Contenido	Capacidad para desarrollar
Construcción y estructuración del tiempo La orientación temporal	Organizar una secuencia temporal a partir de acciones que se realizan primero y así sucesivamente durante un tiempo determinado.

Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos

Se organizó a los estudiantes en circulo y con un objeto se dio la palabra a cada uno de ellos, se preguntó a cada uno que hizo ayer y qué se está haciendo ahora y qué harán mañana.

Luego cada uno se ubicó en su puesto y se inició la observación de las imágenes en donde se encontraban en desorden diferentes situaciones, para lo cual se describió cada una de ellas y se le asignó el número 1 para lo que sucedió primero, el número 2 para lo que sigue y el número 3 para lo último que ocurrió en cada situación.

Se realizó una lectura corta de Mariana la araña, en donde cada niño respondió la pregunta de acuerdo con las opciones que se presentaban allí y a la comprensión de lo que ocurrió en la historia.

Al final se preguntó a los niños sobre lo que les gustó de la actividad y si fue fácil responder a las preguntas de la historia.



Recursos
Hoja de papel con secuencias espacio - temporal y de comprensión de lectura, colores, lápiz, borrador, tajalápiz.
Dificultades
Se evidenciaron algunas dificultades en la identificación de lo que sucedió primero en la secuencia espacio temporal, sin embargo, se pudo realizar la actividad realizando las correcciones necesarias.
Evaluación
Se evidencian avances en el proceso de lectura de imágenes para dar respuesta a preguntas relacionadas con el tema propuesto.

Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Abril 19 de 2024	Salón Transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20

Contenido	Capacidad para desarrollar
La estructuración temporal El ritmo	Seguir el ritmo a partir de una sucesión de movimientos durante un tiempo en el espacio.

Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos

Se explicó a los estudiantes que debían estar atentos a los movimientos corporales con las manos para seguir el ritmo de la canción.

Luego se realizar los movimientos rítmicos con las manos se ejecutaron movimientos con el cuerpo, en donde cada uno observó las indicaciones de movimiento, para poder llevar a cabo estos ejercicios corporales.

Posteriormente se observaron los dibujos dispuestos en una hoja y a partir de la observación se nombraron y con ayuda de las palmas de hizo la identificación de las sílabas que componen cada palabra, luego se procedió a colorear cada círculo, ubicado al frente de cada dibujo, de acuerdo con la cantidad de silabas de las palabras. Para finalizar se preguntó cuales palabras tienen menos círculos coloreados y cuales más para determinar que hay palabras cortas y otras largas.

Al final se dialogó con los estudiantes que les gustó de las actividades y si fue fácil identificar las silabas que conforman las palabras.



Recursos
Televisor, computador, actividad en hoja de papel, colores, lápiz, borrador, tajalápiz
Dificultades
En los movimientos rítmicos con las manos para algunos estudiantes resultó difícil seguir con el ritmo y lo hacían diferente a las indicaciones del video.
Evaluación
Se evidencian avances en la identificación de las silabas de las palabras mediante la conciencia silábica, representando en el coloreado de círculos de acuerdo con la cantidad determinada de silabas de las diferentes palabras.

Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Abril 22 de 2024	Salón Transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20

Contenido	Capacidad para desarrollar
Reconocimiento de diferencias espaciales Percepción visual	Ejercitar la percepción visual mediante la identificación de detalles que permiten comprender diferencias y semejanzas.
Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos	

Se inició con la visualización de un video en donde se identificaron las figuras que corresponden a las siluetas allí presentadas. Aquí los estudiantes participaron con sus ideas acerca de lo que observaron.

A continuación, se presentó a los estudiantes una imagen con dos dibujos en donde uno de ellos tiene unos elementos que el otro no, es decir se encuentran diferencias entre ellos, las cuales fueron nombradas por los estudiantes, luego cada uno encerró en el dibujo de abajo lo que le falta en comparación con el dibujo de arriba y luego se coloreó el dibujo de arriba.

Seguidamente se entregó a cada estudiante una hoja con dibujos de niños en diferentes posturas, en donde se relacionó con la silueta correspondiente a cada uno.

Luego se realizó una lectura con pictogramas, en donde los estudiantes iban relacionando lo que decía la lectura con la imagen para darle sentido al texto, después se hicieron preguntas acerca el contenido para indagar acerca de la comprensión de este.

Para finalizar se preguntó a los estudiantes como les pareció la actividad y si les gusta leer.



Recursos
Televisor, computador, actividad en hoja de papel, colores, lápiz, borrador, tajalápiz
Dificultades
Para algunos estudiantes no es fácil encontrar todas las diferencias y requieren de apoyo para lograrlo completamente.
Evaluación
Se fortalece la lectura de imágenes para una adecuada interpretación de estas. Así mismo, se avanza en procesos de motricidad fina.

Fecha	Lugar	Hora de inicio	Hora de finalización	Participantes
Abril 26 de 2024	Salón Transición 02	7:30 a.m.	9:30 a.m.	20

Contenido	Capacidad para desarrollar
Cierre visual y auditivo	Identificar visualmente una figura cuando está fragmentada, sin contar con todas sus partes.

	Reconocer auditivamente palabras que riman al final de la sílaba.

Descripción (Actividades desarrolladas) y fotos

Se comenzó la sesión con la observación y escucha de un video para identificar las palabras que riman con una de ellas, lo cual no fue fácil para los estudiantes lograr reconocer las rimas. Por lo tanto, se reforzó esta actividad con otro ejercicio similar, en donde a través de la mediación de la docente se fue comprendiendo este proceso.

Para continuar se explicó la siguiente actividad, en la cual a partir de una figura modelo completaron las demás dibujando la parte que hace falta para ser igual a la inicial, en esta actividad se percibió concentración y motivación con el fin de cumplir con este reto.

Luego se ubicaron a los estudiantes de pie para realizar el ejercicio de movimiento de acuerdo con las indicaciones, siguiendo la actividad con rimas.

Para finalizar se dialogó con los estudiantes si les gustó la actividad.



Recursos

Televisor, computador, actividad en hoja de papel, colores, lápiz, borrador, tajalápiz

Dificultades

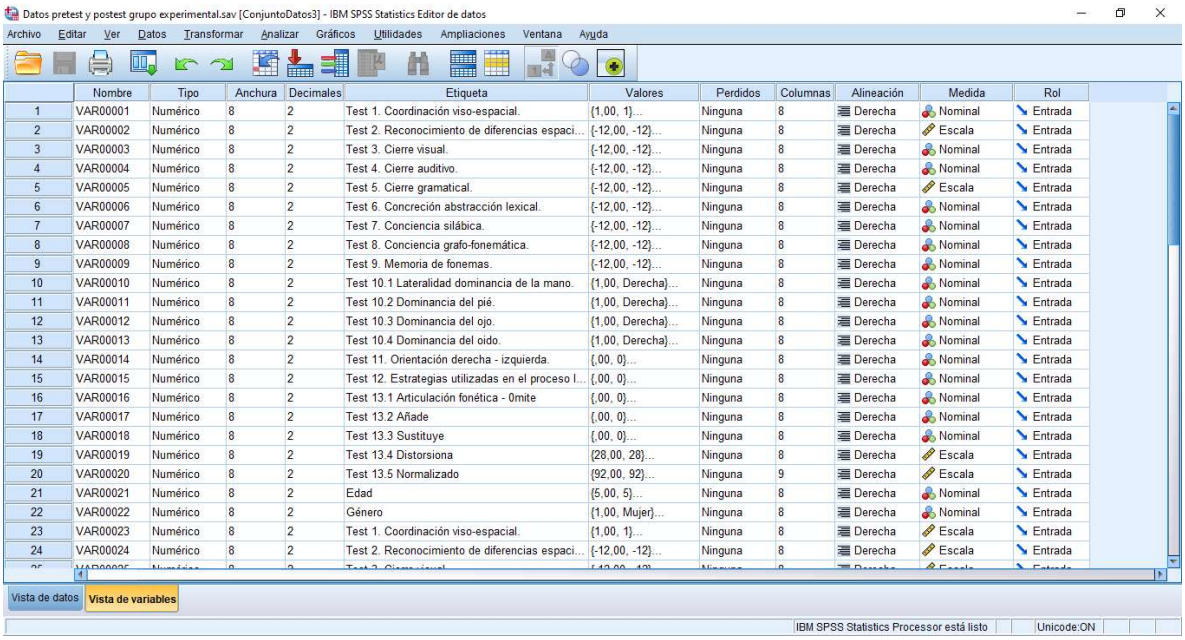
Para identificar las palabras que rimas no es fácil para la mayoría de los estudiantes, sin embargo, a partir de repetir el ejercicio varias veces, se evidencian progresos en este sentido.

Evaluación

Se logran avances en cuanto a la identificación de palabras que riman, lo cual favorece la identificación de fonemas que suenan igual o parecido.

Apéndice 9. Procesamiento de datos estadísticos en SPSS versión 26.0

Base de datos grupo experimental



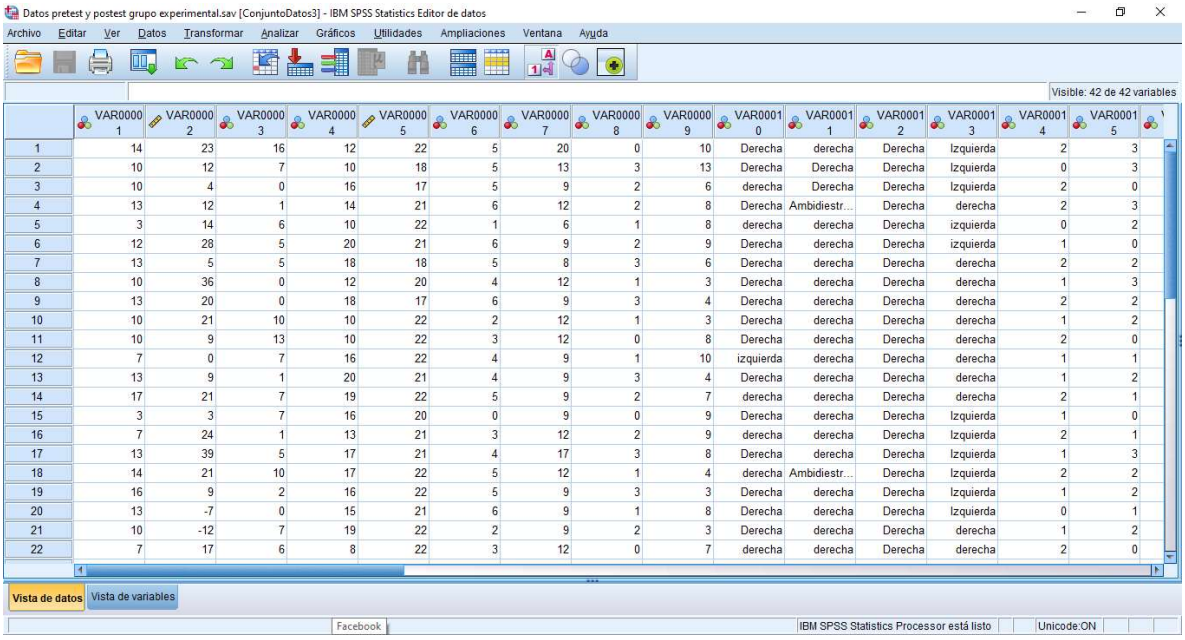
Datos pretest y postest grupo experimental.sav [ConjuntoDatos3] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	VAR00001	Numérico	8	2	Test 1. Coordinación viso-espacial.	{1,00, 1}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
2	VAR00002	Numérico	8	2	Test 2. Reconocimiento de diferencias espaci...	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
3	VAR00003	Numérico	8	2	Test 3. Cierre visual.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
4	VAR00004	Numérico	8	2	Test 4. Cierre auditivo.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
5	VAR00005	Numérico	8	2	Test 5. Cierre gramatical.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
6	VAR00006	Numérico	8	2	Test 6. Concreción abstracción lexical.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
7	VAR00007	Numérico	8	2	Test 7. Conciencia silábica.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
8	VAR00008	Numérico	8	2	Test 8. Conciencia grafo-fonemática.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
9	VAR00009	Numérico	8	2	Test 9. Memoria de fonemas.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
10	VAR00010	Numérico	8	2	Test 10.1 Lateralidad dominancia de la mano.	{1,00, Derecha}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
11	VAR00011	Numérico	8	2	Test 10.2 Dominancia del pié.	{1,00, Derecha}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
12	VAR00012	Numérico	8	2	Test 10.3 Dominancia del ojo.	{1,00, Derecha}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
13	VAR00013	Numérico	8	2	Test 10.4 Dominancia del oido.	{1,00, Derecha}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
14	VAR00014	Numérico	8	2	Test 11. Orientación derecha - izquierda.	{,00, 0}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
15	VAR00015	Numérico	8	2	Test 12. Estrategias utilizadas en el proceso l...	{,00, 0}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
16	VAR00016	Numérico	8	2	Test 13.1 Articulación fonética - 0mite	{,00, 0}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
17	VAR00017	Numérico	8	2	Test 13.2 Añade	{,00, 0}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
18	VAR00018	Numérico	8	2	Test 13.3 Sustituye	{,00, 0}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
19	VAR00019	Numérico	8	2	Test 13.4 Distorsiona	{28,00, 28}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
20	VAR00020	Numérico	8	2	Test 13.5 Normalizado	{92,00, 92}...	Ninguna	9	Derecha	Escala	Entrada
21	VAR00021	Numérico	8	2	Edad	{5,00, 5}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
22	VAR00022	Numérico	8	2	Género	{1,00, Mujer}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
23	VAR00023	Numérico	8	2	Test 1. Coordinación viso-espacial.	{1,00, 1}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
24	VAR00024	Numérico	8	2	Test 2. Reconocimiento de diferencias espaci...	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada

Vista de datos | Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode:ON



Datos pretest y postest grupo experimental.sav [ConjuntoDatos3] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 42 de 42 variables

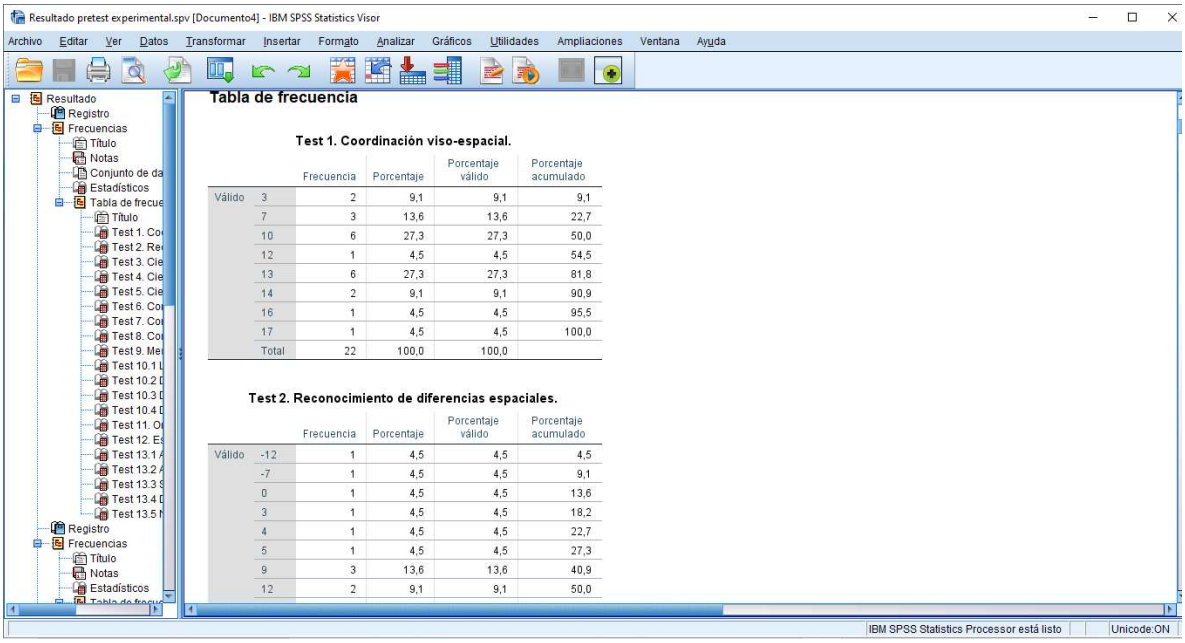
	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
1	14	23	16	12	22	5	20	0	10	Derecha	derecha	Derecha	Izquierda	2	3
2	10	12	7	10	18	5	13	3	13	Derecha	Derecha	Derecha	Izquierda	0	3
3	10	4	0	16	17	5	9	2	6	derecha	Derecha	Derecha	Izquierda	2	0
4	13	12	1	14	21	6	12	2	8	Derecha	Ambidiestr...	Derecha	derecha	2	3
5	3	14	6	10	22	1	6	1	8	derecha	derecha	Derecha	izquierda	0	2
6	12	28	5	20	21	6	9	2	9	Derecha	derecha	Derecha	izquierda	1	0
7	13	5	5	18	18	5	8	3	6	Derecha	derecha	Derecha	derecha	2	2
8	10	36	0	12	20	4	12	1	3	Derecha	derecha	Derecha	derecha	1	3
9	13	20	0	18	17	6	9	3	4	Derecha	derecha	Derecha	derecha	2	2
10	10	21	10	10	22	2	12	1	3	Derecha	derecha	Derecha	derecha	1	2
11	10	9	13	10	22	3	12	0	8	Derecha	derecha	Derecha	derecha	2	0
12	7	0	7	16	22	4	9	1	10	izquierda	derecha	Derecha	derecha	1	1
13	13	9	1	20	21	4	9	3	4	Derecha	derecha	Derecha	derecha	1	2
14	17	21	7	19	22	5	9	2	7	derecha	derecha	Derecha	derecha	2	1
15	3	3	7	16	20	0	9	0	9	Derecha	derecha	Derecha	Izquierda	1	0
16	7	24	1	13	21	3	12	2	9	derecha	derecha	Derecha	Izquierda	2	1
17	13	39	5	17	21	4	17	3	8	Derecha	derecha	Derecha	Izquierda	1	3
18	14	21	10	17	22	5	12	1	4	derecha	Ambidiestr...	Derecha	Izquierda	2	2
19	16	9	2	16	22	5	9	3	3	Derecha	derecha	Derecha	Izquierda	1	2
20	13	-7	0	15	21	6	9	1	8	Derecha	derecha	Derecha	Izquierda	0	1
21	10	-12	7	19	22	2	9	2	3	Derecha	derecha	Derecha	derecha	1	2
22	7	17	6	8	22	3	12	0	7	derecha	derecha	Derecha	derecha	2	0

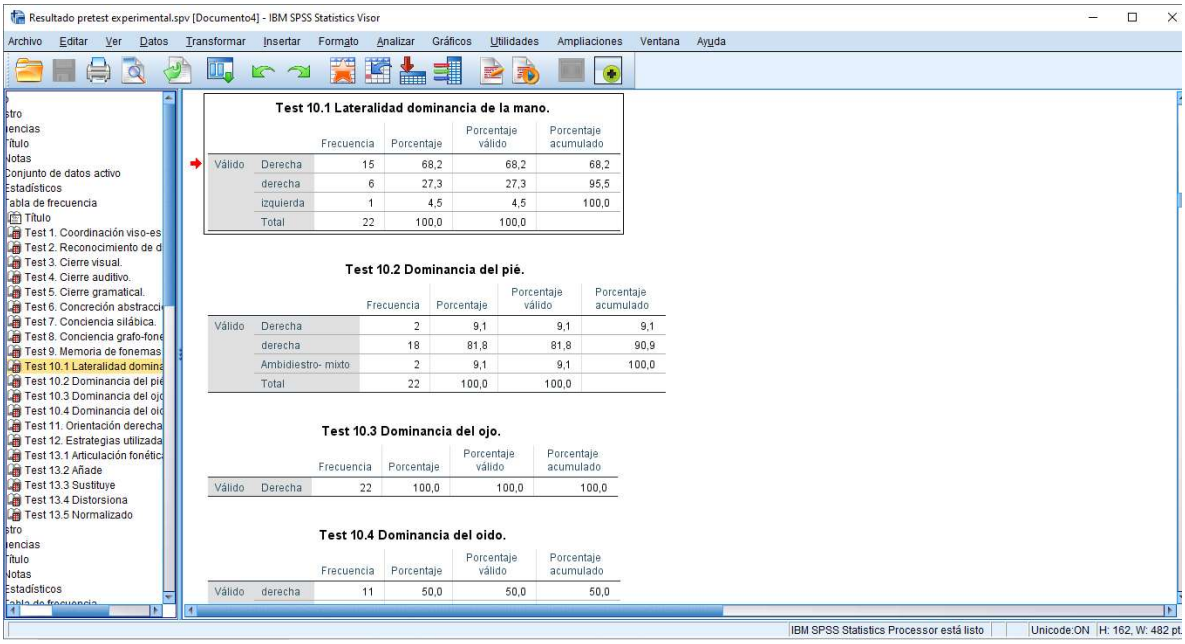
Vista de datos | Vista de variables

Facebook

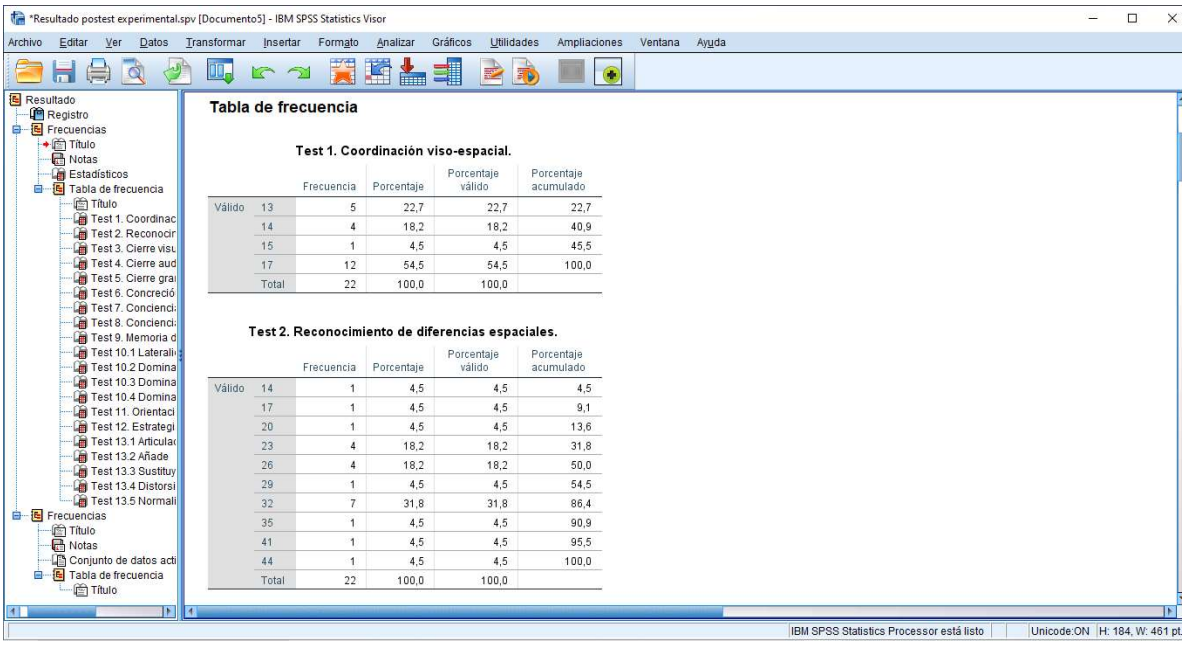
IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode:ON

Resultados pretest grupo experimental





Resultados postest grupo experimental

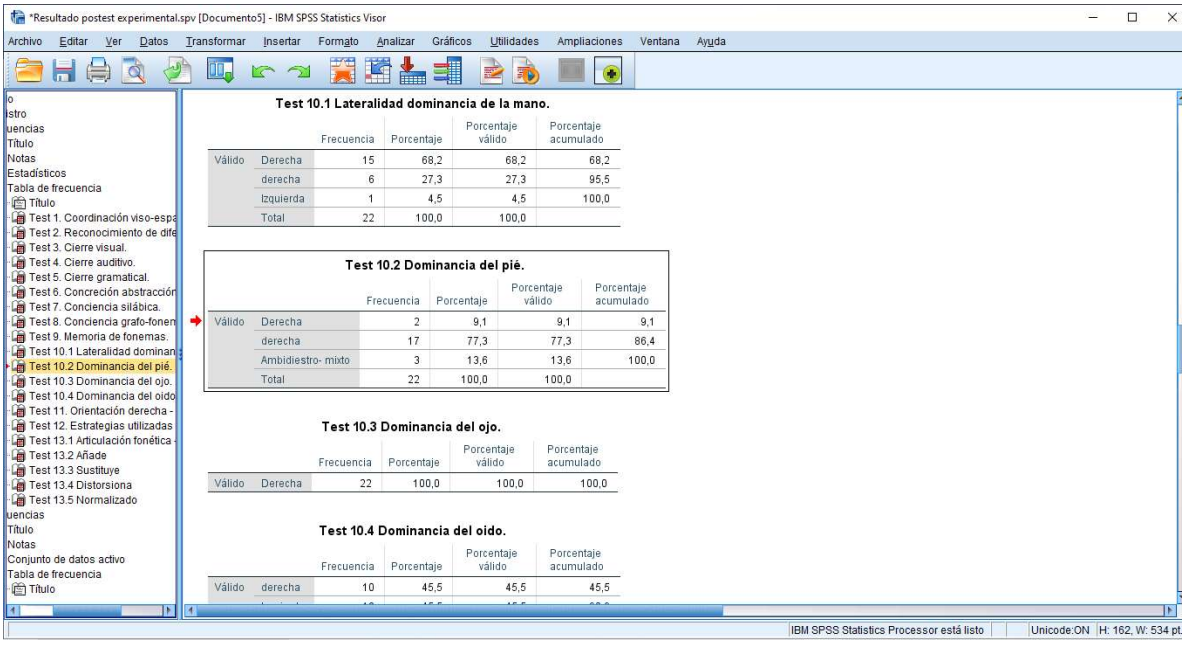


Test 1. Coordinación viso-espacial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	13	5	22,7	22,7	22,7
	14	4	18,2	18,2	40,9
	15	1	4,5	4,5	45,5
	17	12	54,5	54,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Test 2. Reconocimiento de diferencias espaciales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	14	1	4,5	4,5	4,5
	17	1	4,5	4,5	9,1
	20	1	4,5	4,5	13,6
	23	4	18,2	18,2	31,8
	26	4	18,2	18,2	50,0
	29	1	4,5	4,5	54,5
	32	7	31,8	31,8	86,4
	35	1	4,5	4,5	90,9
	41	1	4,5	4,5	95,5
	44	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	



Test 10.1 Lateralidad dominancia de la mano.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Derecha	15	68,2	68,2	68,2
	derecha	6	27,3	27,3	95,5
	Izquierda	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Test 10.2 Dominancia del pié.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Derecha	2	9,1	9,1	9,1
	derecha	17	77,3	77,3	86,4
	Ambidiestro- mixto	3	13,6	13,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

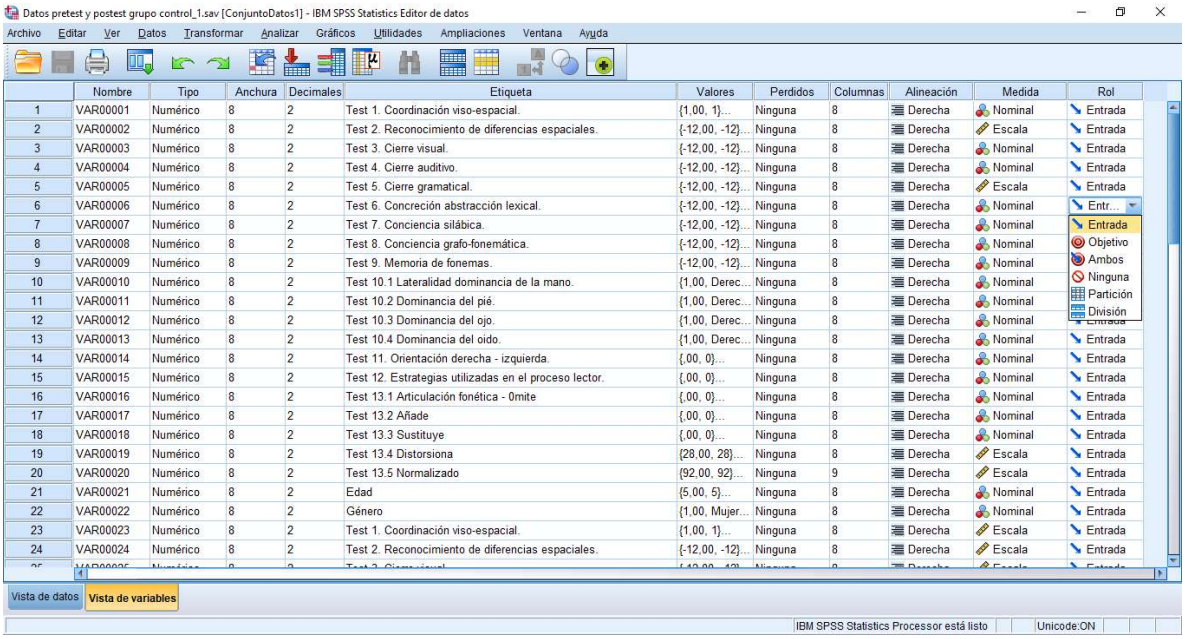
Test 10.3 Dominancia del ojo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Derecha	22	100,0	100,0	100,0

Test 10.4 Dominancia del oido.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	derecha	10	45,5	45,5	45,5

Base de datos grupo control



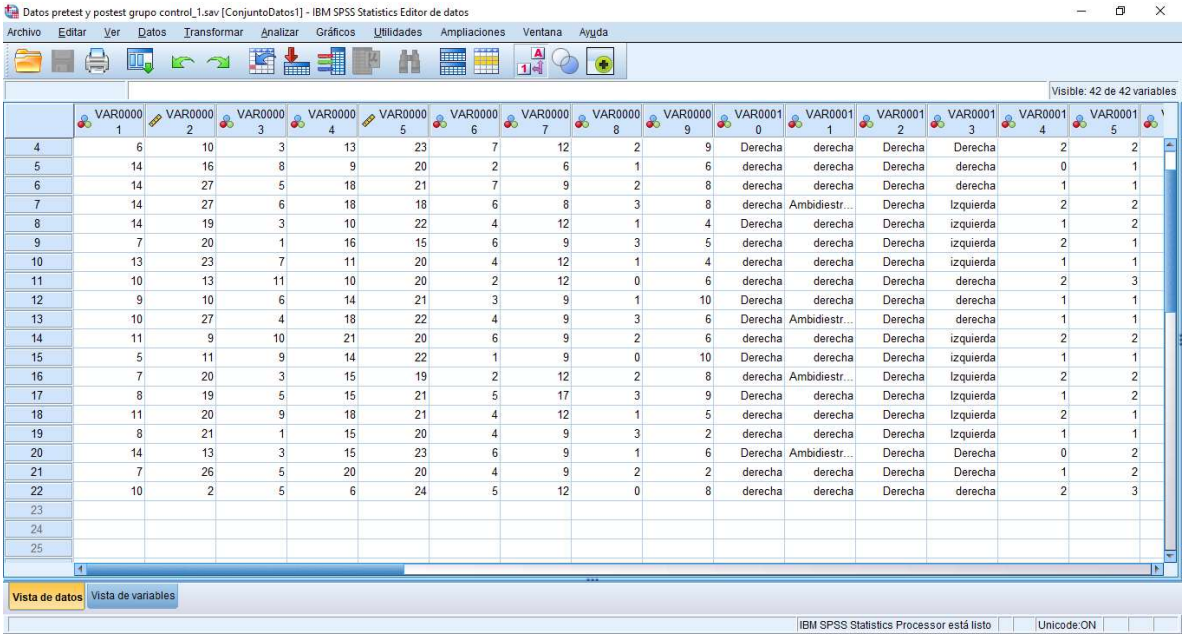
Datos pretest y postest grupo control_1.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	VAR00001	Numérico	8	2	Test 1. Coordinación viso-espacial.	{1,00, 1}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
2	VAR00002	Numérico	8	2	Test 2. Reconocimiento de diferencias espaciales.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
3	VAR00003	Numérico	8	2	Test 3. Cierre visual.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
4	VAR00004	Numérico	8	2	Test 4. Cierre auditivo.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
5	VAR00005	Numérico	8	2	Test 5. Cierre gramatical.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
6	VAR00006	Numérico	8	2	Test 6. Concreción abstracción lexical.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entr...
7	VAR00007	Numérico	8	2	Test 7. Conciencia silábica.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
8	VAR00008	Numérico	8	2	Test 8. Conciencia grafo-fonemática.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Objetivo
9	VAR00009	Numérico	8	2	Test 9. Memoria de fonemas.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Ambos
10	VAR00010	Numérico	8	2	Test 10.1 Lateralidad dominancia de la mano.	{1,00, Derec...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Ninguna
11	VAR00011	Numérico	8	2	Test 10.2 Dominancia del pié.	{1,00, Derec...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Partición
12	VAR00012	Numérico	8	2	Test 10.3 Dominancia del ojo.	{1,00, Derec...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	División
13	VAR00013	Numérico	8	2	Test 10.4 Dominancia del oido.	{1,00, Derec...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
14	VAR00014	Numérico	8	2	Test 11. Orientación derecha - izquierda.	{,00, 0}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
15	VAR00015	Numérico	8	2	Test 12. Estrategias utilizadas en el proceso lector.	{,00, 0}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
16	VAR00016	Numérico	8	2	Test 13.1 Articulación fonética - 0mite	{,00, 0}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
17	VAR00017	Numérico	8	2	Test 13.2 Añade	{,00, 0}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
18	VAR00018	Numérico	8	2	Test 13.3 Sustituye	{,00, 0}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
19	VAR00019	Numérico	8	2	Test 13.4 Distorsiona	{28,00, 28}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
20	VAR00020	Numérico	8	2	Test 13.5 Normalizado	{92,00, 92}...	Ninguna	9	Derecha	Escala	Entrada
21	VAR00021	Numérico	8	2	Edad	{5,00, 5}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
22	VAR00022	Numérico	8	2	Género	{1,00, Mujer...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
23	VAR00023	Numérico	8	2	Test 1. Coordinación viso-espacial.	{1,00, 1}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
24	VAR00024	Numérico	8	2	Test 2. Reconocimiento de diferencias espaciales.	{-12,00, -12}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada

Vista de datos | Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode:ON



Datos pretest y postest grupo control_1.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

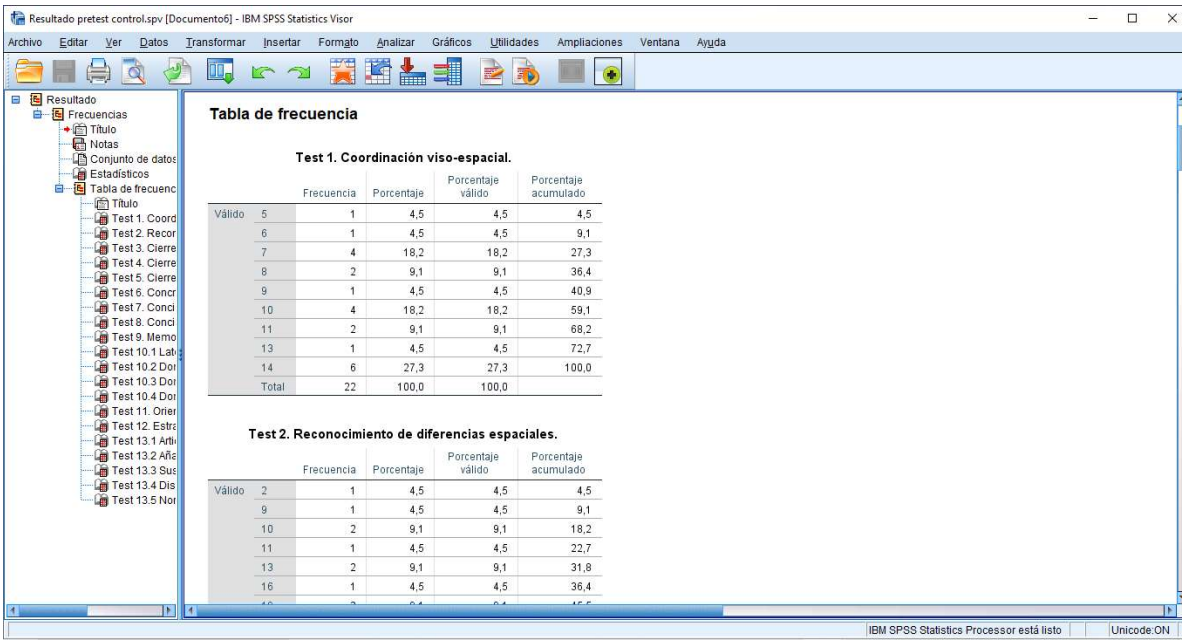
Visible: 42 de 42 variables

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
4	6	10	3	13	23	7	12	2	9	Derecha	derecha	Derecha	Derecha	2	2
5	14	16	8	9	20	2	6	1	6	derecha	derecha	Derecha	derecha	0	1
6	14	27	5	18	21	7	9	2	8	derecha	derecha	Derecha	derecha	1	1
7	14	27	6	18	18	6	8	3	8	derecha	Ambidiestr...	Derecha	Izquierda	2	2
8	14	19	3	10	22	4	12	1	4	Derecha	derecha	Derecha	izquierda	1	2
9	7	20	1	16	15	6	9	3	5	derecha	derecha	Derecha	izquierda	2	1
10	13	23	7	11	20	4	12	1	4	derecha	derecha	Derecha	izquierda	1	1
11	10	13	11	10	20	2	12	0	6	derecha	derecha	Derecha	derecha	2	3
12	9	10	6	14	21	3	9	1	10	Derecha	derecha	Derecha	derecha	1	1
13	10	27	4	18	22	4	9	3	6	Derecha	Ambidiestr...	Derecha	derecha	1	1
14	11	9	10	21	20	6	9	2	6	derecha	derecha	Derecha	izquierda	2	2
15	5	11	9	14	22	1	9	0	10	Derecha	derecha	Derecha	izquierda	1	1
16	7	20	3	15	19	2	12	2	8	derecha	Ambidiestr...	Derecha	Izquierda	2	2
17	8	19	5	15	21	5	17	3	9	Derecha	derecha	Derecha	Izquierda	1	2
18	11	20	9	18	21	4	12	1	5	derecha	derecha	Derecha	Izquierda	2	1
19	8	21	1	15	20	4	9	3	2	derecha	derecha	Derecha	Izquierda	1	1
20	14	13	3	15	23	6	9	1	6	Derecha	Ambidiestr...	Derecha	Derecha	0	2
21	7	26	5	20	20	4	9	2	2	derecha	derecha	Derecha	Derecha	1	2
22	10	2	5	6	24	5	12	0	8	derecha	derecha	Derecha	derecha	2	3
23															
24															
25															

Vista de datos | Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode:ON

Resultados pretest grupo control



Resultado pretest control.spv [Documento6] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado
Frecuencias
Título
Notas
Conjunto de datos
Estadísticos
Tabla de frecuenc
Título
Test 1. Coord
Test 2. Recor
Test 3. Cierre
Test 4. Cierre
Test 5. Cierre
Test 6. Concr
Test 7. Conci
Test 8. Conci
Test 9. Memo
Test 10.1 Lat
Test 10.2 Dor
Test 10.3 Dor
Test 10.4 Dor
Test 11. Orier
Test 12. Estra
Test 13.1 Artic
Test 13.2 Aña
Test 13.3 Sus
Test 13.4 Dis
Test 13.5 Nor

Tabla de frecuencia

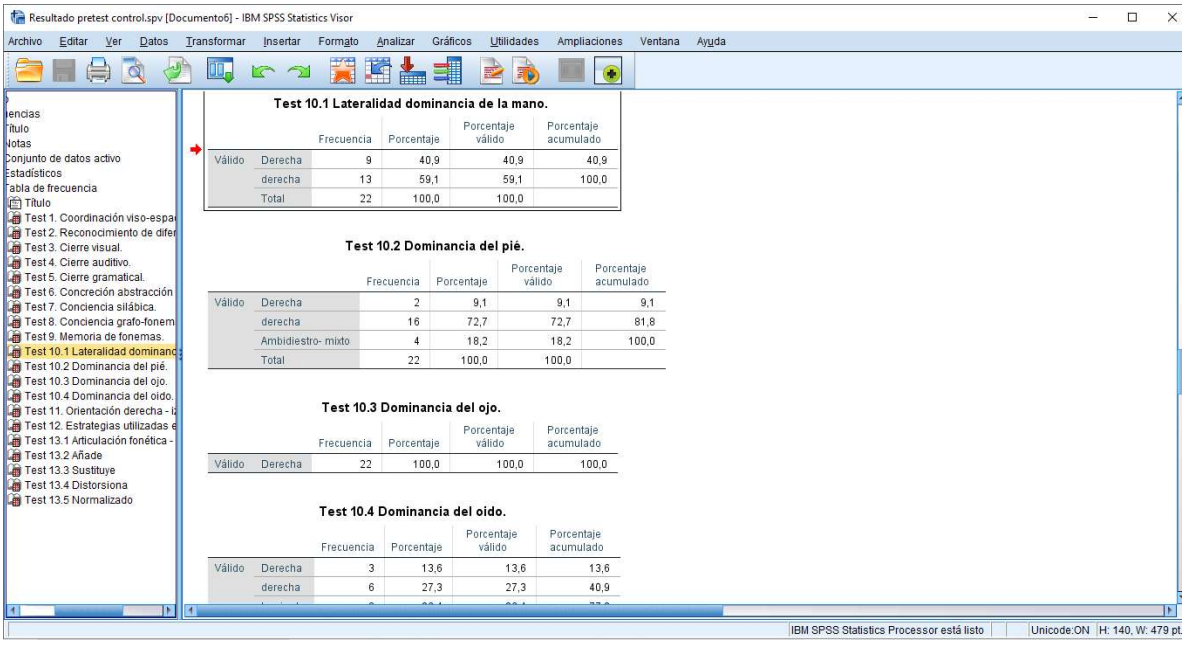
Test 1. Coordinación viso-espacial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	1	4,5	4,5	4,5
	6	1	4,5	4,5	9,1
	7	4	18,2	18,2	27,3
	8	2	9,1	9,1	36,4
	9	1	4,5	4,5	40,9
	10	4	18,2	18,2	59,1
	11	2	9,1	9,1	68,2
	13	1	4,5	4,5	72,7
	14	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Test 2. Reconocimiento de diferencias espaciales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	1	4,5	4,5	4,5
	9	1	4,5	4,5	9,1
	10	2	9,1	9,1	18,2
	11	1	4,5	4,5	22,7
	13	2	9,1	9,1	31,8
	16	1	4,5	4,5	36,4

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode:ON



Resultado pretest control.spv [Documento6] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

iencias
Título
Notas
Conjunto de datos activo
Estadísticos
Tabla de frecuencia
Título
Test 1. Coordinación viso-espac
Test 2. Reconocimiento de difer
Test 3. Cierre visual.
Test 4. Cierre auditivo.
Test 5. Cierre gramatical.
Test 6. Concreción abstracción
Test 7. Conciencia silábica.
Test 8. Conciencia grafo-fonem
Test 9. Memoria de fonemas.
Test 10.1 Lateralidad dominanc
Test 10.2 Dominancia del pié.
Test 10.3 Dominancia del ojo.
Test 10.4 Dominancia del oido.
Test 11. Orientación derecha - i
Test 12. Estrategias utilizadas e
Test 13.1 Articulación fonética -
Test 13.2 Añade
Test 13.3 Sustituye
Test 13.4 Distorsiona
Test 13.5 Normalizado

Test 10.1 Lateralidad dominancia de la mano.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Derecha	9	40,9	40,9	40,9
	derecha	13	59,1	59,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Test 10.2 Dominancia del pié.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Derecha	2	9,1	9,1	9,1
	derecha	16	72,7	72,7	81,8
	Ambidiestro- mixto	4	18,2	18,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Test 10.3 Dominancia del ojo.

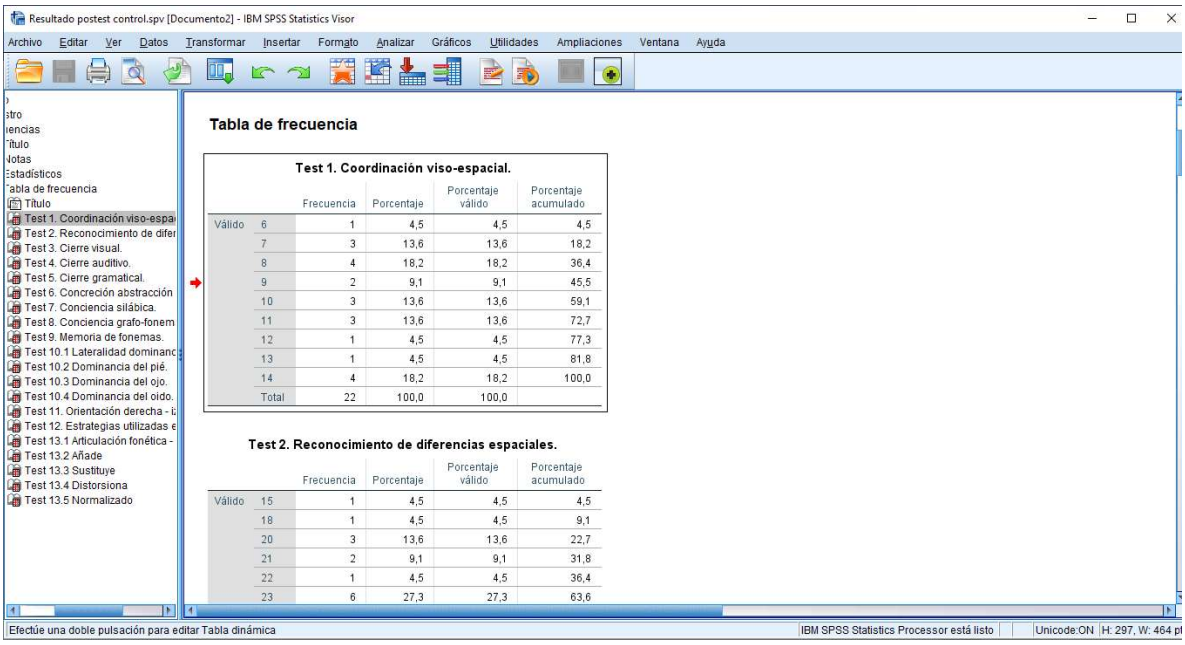
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Derecha	22	100,0	100,0	100,0

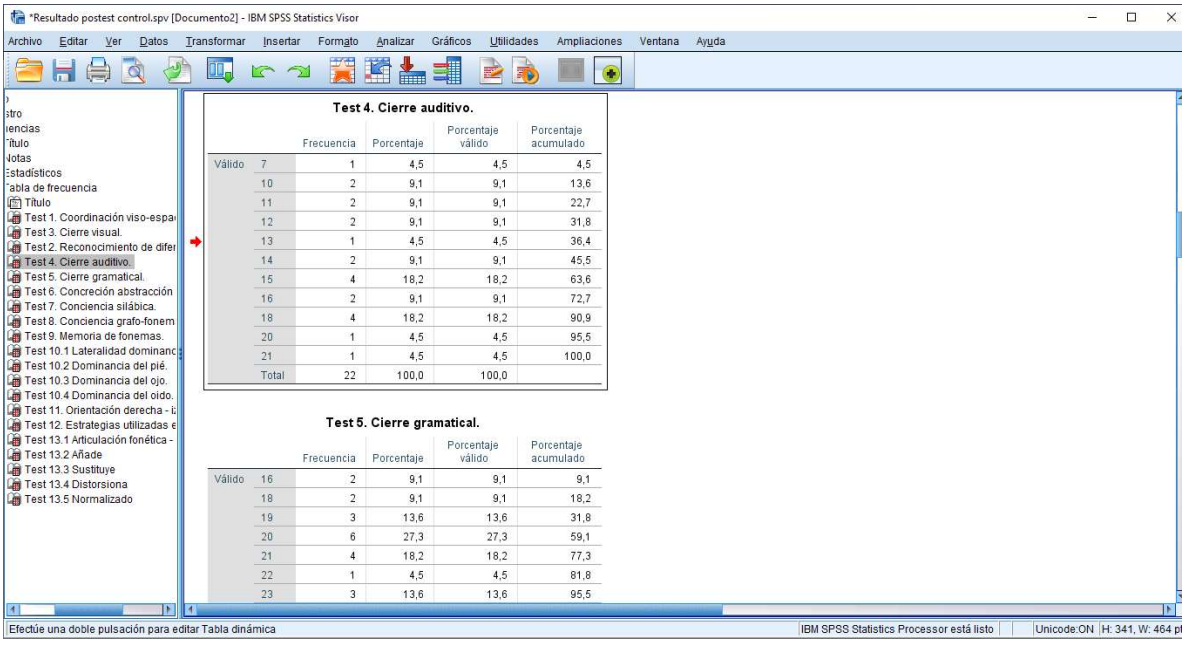
Test 10.4 Dominancia del oido.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Derecha	3	13,6	13,6	13,6
	derecha	6	27,3	27,3	40,9

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode:ON | H: 140, W: 479 pt

Resultados postest grupo control





Glosario

Actividades rectoras: Son propuestas integrales que se desarrollan durante las experiencias pedagógicas con los estudiantes, donde se potencializan habilidades y competencias mediante el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Educación inicial: Es el servicio educativo dirigido a estudiantes hasta los 6 años, donde se pretende fortalecer el desarrollo integral a través de experiencias pedagógicas pertinentes.

Experiencia pedagógica: Son actividades estructuradas, pertinentes con intencionalidades definidas, que se llevan a cabo en el aula con los estudiantes, donde el aprendizaje se encuentra mediado por estrategias innovadoras.

Grado de transición: En el sistema escolar colombiano hace parte del nivel de preescolar y se determina como el curso obligatorio para iniciar la educación formal, allí asisten estudiantes entre los 5 y los 6 años.

Proyecto lúdico-pedagógico: Es una estrategia que busca integrar las dimensiones de desarrollo del ser humano para favorecer el aprendizaje de forma integral y vivencial mediante la exploración del medio.