

DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE
ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO
Y KINESTÉSICO (VAK)

TORCOROMA ROLON BAUTISTA

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2016

DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE
ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO
Y KINESTESICO (VAK)

TORCOROMA ROLON BAUTISTA

Tesis de grado para optar el título de Magíster en Educación

Directora

SONIA ELIZABETH ALZATE RIVERA
Magister

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2016

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes de segundo primaria de Escuela Nueva del C.E.R. Florentino Blanco del municipio del Zulia, Norte de Santander; teniendo en cuenta los modos de aprendizaje Visual, Auditivo y/o Kinestésico VAK. Corresponde a una investigación con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. El diseño corresponde a una Investigación Acción Participativa en la que se emplearon pretest y postest para evaluar las habilidades comunicativas escuchar, hablar, leer y escribir; y una intervención estructurada con doce actividades pedagógicas basadas en los modos de aprendizaje VAK. Los resultados muestran una mejora global de las habilidades comunicativas de los estudiantes, en especial, aquellos que presentaban mayores dificultades en cada una de las variables.

Palabras clave: *habilidades comunicativas, modos de aprendizaje, auditivo, visual, kinestésico.*

ABSTRACT

The objective of this research is to develop communication skills in students of second primary of Escuela Nueva del C.E.R. Florentino Blanco at Zulia, Norte de Santander, taking into account the learning modes visual, auditory and kinesthetic VAK. It corresponds to a qualitative research and descriptive approach. The design corresponds to a Participatory Action Research in which pretest and posttest were used to assess communication skills in listening, speaking, reading and writing; and a structured intervention with twelve educational activities based on VAK learning

modes. The results show an overall improvement of communication skills of students, especially those who had greater difficulties in each of the variables.

Keywords: *communication skills, learning styles, auditory, visual, kinesthetic.*

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1. TÍTULO:	10
1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	10
1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	16
1.4. OBJETIVOS.....	17
1.4.1. Objetivo general	17
1.4.2. Objetivos específicos	17
1.5. JUSTIFICACIÓN.....	17
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL.....	22
2.1. ANTECEDENTES	22
2.1.1. Antecedentes internacionales	22
2.1.2. Antecedentes nacionales	25
2.1.3. Antecedentes locales.....	30
2.2. MARCO TEÓRICO	32
2.2.1. Prácticas pedagógicas	32
2.2.2. La relación entre comunicación y educación	35
2.2.3. Habilidades comunicativas.....	36
2.2.4. Modos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico (VAK).....	42
2.2.5. Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje	44
2.3. MARCO CONTEXTUAL	47
2.4. MARCO LEGAL	49

2.4.1.	Convención Sobre los Derechos del Niño	49
2.4.2.	Los Cuatro Pilares de la Educación de 1997.....	50
2.4.3.	Constitución Política de 1991	51
2.4.4.	Ley 115 de 1994	51
2.4.5.	Plan Nacional de Lectura y Escritura	53
2.4.6.	Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana	54
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		57
3.1.	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	57
3.2.	POBLACIÓN Y MUESTRA	59
3.3.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	60
3.3.1.	Primer momento: detectar el problema.....	61
3.3.2.	Segundo momento: elaborar un plan	64
3.3.3.	Tercer momento: implementar, evaluar el plan y proceso de retroalimentación	65
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN E INTERPRETACIÓN .		66
4.1.	MODO DE APRENDIZAJE VAK PREDOMINANTE EN EL GRUPO DE ESTUDIANTES OBJETO DE ESTUDIO.....	66
4.2.	DIAGNÓSTICO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES OBJETO DE ESTUDIO.....	68
4.2.1.	Diagnóstico de las habilidades comunicativas: escucha y habla.....	68
4.2.2.	Diagnóstico de las habilidades comunicativas: lectura y escritura	77
4.3.	RESULTADOS DURANTE EL PROCESO DE INTERVENCIÓN	86
4.4.	RESULTADOS DEL POSTEST APLICADO A LOS ESTUDIANTES	95
4.4.1.	Hallazgos del postest en las habilidades comunicativas: escucha y habla.	95

4.4.2. Hallazgos del post-test en las habilidades comunicativas: lectura y escritura	100
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se aborda el tema de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) en estudiantes del grado segundo de básica primaria a partir de la implementación de acciones pedagógicas basadas en los modos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico VAK. Las habilidades comunicativas son fundamentales para el acceso a otros saberes a lo largo del currículo y son herramientas esenciales para el desarrollo de las más diversas competencias (básicas, específicas, ciudadanas y laborales). Los diferentes estudios sobre la materia convergen en reconocer que las habilidades comunicativas son fines y bases de la formación de los sujetos en las diferentes dimensiones.

Atendiendo a la importancia de las habilidades comunicativas en la escuela, se han utilizado los modos de aprendizaje VAK para el diseño de doce actividades pedagógicas implementadas en el grupo del grado segundo de la Escuela Nueva del C.E.R. Florentino Blanco del municipio de El Zulia (Norte de Santander, Colombia). Como producto de este estudio se ha diseñado una cartilla como medio didáctico que puede ser utilizado por otros docentes que tengan como propósito el desarrollo de habilidades comunicativas.

En el primer capítulo se expone el problema de investigación, su descripción, las razones que justifican el estudio, la pregunta de investigación y los objetivos trazados. En el capítulo siguiente se aborda el marco referencial y dentro del mismo se identifican antecedentes investigativos de nivel internacional, nacional y local; el marco teórico que

fundamenta el desarrollo de la investigación incluidas las diferentes categorías de análisis utilizadas para el desarrollo del estudio, el marco contextual y el marco legal. El tercer capítulo se refiere a la metodología implementada: enfoque y tipo de investigación, población y muestra, diseño de la investigación (en este caso Investigación Acción Participativa IAP) y los instrumentos diseñados para la recolección de la información conforme a las categorías de análisis definidas. El último capítulo describe los resultados del estudio junto con su análisis e interpretación respectiva. Al final del documento se describen las conclusiones y recomendaciones del estudio.

CAPITULO I.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. TÍTULO

Desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de escuela nueva según los modos de aprendizaje visual auditivo y kinestésico (VAK)

1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

“Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial - quizá la función esencial- de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función -y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar- es una tarea ineludible”. (Lerner, 2001)

En los años sesenta el Estado colombiano destinó recursos y esfuerzos para garantizar la cobertura del sistema educativo a través del aumento del número de aulas, la planta docente y la dotación de las escuelas. Esto permitió que en los setenta dichos indicadores fueran aceptables, aunque otros como retención, promoción y graduación permanecieran sin mayor avance en el área rural (Paulsen, 1982: 16). Esta diferencia histórica acerca del tratamiento diferencial de la educación en zona urbana y rural ha llevado a que en la actualidad se sigan ejerciendo acciones de política pública con modos diversos para las escuelas urbanas y las escuelas rurales. Es posible que el desdén del Estado en la segunda mitad del siglo veinte frente a la educación en las zonas rurales generara algunos de los problemas que hoy se manifiestan en el sistema educativo para esta parte

de la población. Describe Paulsen (1982: 18) que a comienzos de los años ochenta se presentaban situaciones contradictorias en la educación de la población escolar rural:

- El maestro recién egresado era enviado a zona rural por un periodo de dos años, y ello era considerado por el docente como una sanción a su inexperiencia. En muchos casos, los docentes dada su escasa experiencia entraba en conflicto con las comunidades produciéndose un retiro masivo de los estudiantes.
- Se presentaban retiros temporales de los estudiantes en las escuelas debido a las dinámicas de mercado que afectaba a las familias. Así, se mantenían turnos de asistencia en la escuela entre los hijos de una misma familia pues resultaba oneroso tenerlos a todos en la escuela.
- Las sanciones de los docentes impuestas a los estudiantes podían conducir al retiro de los mismos, v.g. caminar con los brazos en alto por tiempos de media o una hora bajo el sol. Este tipo de castigos originaban el retiro de los estudiantes.
- El uso de criterios subjetivos por parte de los docentes al momento de calificar a los estudiantes no permitían reconocer el nivel de conocimientos y destrezas desarrollados. Frente al fracaso, el estudiante al no comprender las razones del mismo, optaba por renunciar al estudio. Así mismo, la culpa siempre era centrada en el estudiante, y no se buscaba los verdaderos orígenes de las debilidades académicas.
- El docente en muchas ocasiones presentaba un nivel de ausentismo significativo. Su presencia real en el aula en muchas ocasiones solo cubría un tercio del calendario y los horarios programados.

Estos problemas descritos demuestran algunas de las falencias pedagógicas, evaluativas, administrativas, entre otras del sistema educativo en Colombia respecto de la población escolar ubicada en las zonas rurales en la década setenta y noventa del siglo veinte. Se podría afirmar que hay una deuda social histórica del Estado colombiano frente a la educación de niños, niñas y jóvenes del sector rural. Además, como producto de otros procesos como la globalización, la libre competencia y la privatización, las zonas rurales desde la década de los ochenta ha venido disminuyendo el número de sus pobladores. En efecto, hace sesenta años la población rural representaba la mitad del total de la población en Colombia, pero a comienzos del siglo veintiuno dicha proporción se ha reducido a tan sólo un cuarto (Perfetti, 2004: 166).

Para los años noventa como producto de la nueva Constitución Política de 1991 (Congreso de la República, 1991, 20 de julio) y la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República, 1994, 8 de febrero), en las zonas rurales se logró aumentar las tasas de alfabetismo, el promedio de la escolaridad de la población y la asistencia escolar. Sin embargo, las brechas en materia educativa entre zonas rurales y urbanas sigue siendo enorme (Perfetti, 2004: 167).

Y debido a este tipo de problemáticas, en los últimos veinte años se ha buscado no sólo mejorar la calidad de la educación en las escuelas urbanas, sino además los resultados de la educación en los centros educativos rurales. La búsqueda constante por el logro de la calidad en la educación tanto en escuelas urbanas como en escuelas rurales, ha motivado al Ministerio de Educación Nacional a invertir en proyectos que favorezcan en el rendimiento académico de los estudiantes en áreas fundamentales como matemáticas y lenguaje. Esto ha conducido a que se emplee metodologías en el marco de

modelos de educación flexible a través de programas como *Todos Aprender*, que busca satisfacer las necesidades de la población estudiantil. En cuanto a la educación para la población rural:

En materia de calidad, las escuelas y estudiantes rurales han mostrado avances importantes, los cuales se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT, entre otros. (Perfetti, 2004: 167)

El objetivo de los modelos y estrategias adoptados para la educación de niños y jóvenes rurales se enmarca en los esfuerzos del Estado colombiano para lograr reducir las brechas de desarrollo entre comunidades urbanas y rurales. En este sentido, la educación se convierte en un instrumento fundamental para el logro de este objetivo, pues “el desarrollo rural no puede ser concebido sin una educación pertinente [ya que] esta es la clave que impulsa al cambio y al progreso técnico y posibilita las oportunidades laborales” (Salazar, 2008: 3).

Como se ha señalado, uno de los elementos más importantes de la política educativa en materia de calidad es aumentar los niveles de desempeño en áreas estratégicas como el lenguaje, las matemáticas o las ciencias. El lenguaje en particular ostenta una gran importancia pues tiene un doble valor: uno subjetivo traducido en una herramienta cognitiva para el individuo y que le permite la aprehensión de la realidad, la diferenciación de los objetos y la diferenciación con los otros sujetos que lo rodean, y

uno social que se concreta en el conocimiento de la realidad socio-cultural y la participación para la transformación de la misma por parte del individuo (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 18). No hay duda sobre la trascendencia que tiene el lenguaje para el ser humano, y por ello Piaget (2007) expone que:

El hombre, como ser social, se construye y se realiza con los otros dentro de un contexto particular; en el cual el lenguaje adquiere una función social importante en la constitución del sujeto, pues se convierte en parte de la cultura debido al proceso de significación colectiva del mundo. (p. 35)

De esta forma, el lenguaje se convierte en la herramienta por excelencia mediante la cual la información pasa de un individuo a otro, al tiempo en que es el garante de la interacción social, y por consiguiente de la convivencia grupal. Con ello, se posibilita la organización del hombre, la interacción de los individuos, la conformación de grupos, el consenso, la cognición, la sociedad del conocimiento y el mundo cultural como se conoce.

Igualmente, señala el autor que el lenguaje no sólo se asume como medio de expresión, sino como elemento esencial del conocimiento, en cuanto es el espacio donde ocurre la significación: “de ahí que al potenciar el desarrollo del lenguaje se desarrolla el pensamiento y, por ende, el conocimiento, ya que sólo mediante el lenguaje es posible conocer”(Piaget, 2007: 37), lo cual significa que entre más efectivas sean las habilidades comunicativas que le son intrínsecas al ser humano, mayor será su capacidad de

interacción con otras personas en su medio social para una mayor y mejor organización social.

Los primeros ciclos del desarrollo escolar son una fase determinante en la vida del niño(a), puesto que en ella se adquieren las bases de lo que será el trabajo sobre las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer, escribir) que se fortalecen en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación. El desarrollo de las habilidades comunicativas está influenciado por el progreso sociocultural. En el contexto urbano por necesidad los estudiantes requieren del dominio de estas habilidades comunicativas las cuales están en ejercicio permanente, a diferencia del contexto rural donde sus habitantes no hacen uso constante de las cuatro habilidades de la comunicación.

Sin embargo a pesar de las estrategias, metodologías y modelos de enseñanza que se implementan en Escuela Nueva para enriquecer las habilidades comunicativas de los niños y niñas que son atendidos por este modelo educativo, aún existe una gran brecha entre los requerimientos que exige el Ministerio de Educación y la realidad de estos contextos. El Ministerio de Educación Nacional se dio a la tarea de cualificar guías para los estudiantes de Escuela Nueva, en el marco de los actuales referentes de calidad como los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencia, Orientaciones Pedagógicas y el Sistema de Evaluación (Decreto 1290 del 2009), para apoyar óptimos procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Aún así muchos de estos estudiantes presentan grandes dificultades para ser ciudadanos competentes ante una sociedad comunicativa.

Esta desigualdad educativa del sector rural es ampliamente reconocida por parte de las autoridades y ha llevado a la adopción de estrategias educativas por medio del programa Escuela Nueva, adaptando modelos educativos flexibles para estos estudiantes, que por razones de edad, distancias, trabajo o condiciones de desplazamiento, no pueden atender la educación regular.

Dentro de las características de Escuela Nueva se encuentran aulas multigrados que son una forma de organización escolar presente en zonas donde existe baja densidad de población y de allí que se concentren en medios rurales. Los niños y las niñas del ámbito rural encuentran en sus escuelas mayores oportunidades para interactuar con otros niños, más allá de la propia familia. Las aulas de las escuelas unidocentes contienen siempre una diversidad extrema de edades y de aprendizajes y por lo tanto resultan un ámbito privilegiado de exploración de alternativas pedagógicas y de socialización de experiencias que se deben estimular para que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades comunicativas.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué actividades pedagógicas implementar para el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de segundo de básica primaria de Escuela Nueva, utilizando los modos de aprendizaje Visual, Auditivo y/o Kinestésico VAK?

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

Desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes de segundo primaria de Escuela Nueva del C.E.R. Florentino Blanco, teniendo en cuenta los modos de aprendizaje Visual, Auditivo y/o Kinestésico VAK.

1.4.2. Objetivos específicos

Identificar los estándares mínimos que presentan los estudiantes del grado segundo primaria con relación a las habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer, escribir.

Diseñar y aplicar actividades de acuerdo a los modos de aprendizaje VAK, para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de segundo.

Determinar las capacidades presentadas por los estudiantes frente a la adquisición de habilidades comunicativas según las actividades aplicadas.

1.5. JUSTIFICACIÓN

Con éste proyecto, y ante la dificultad que se evidencian en los estudiantes de primaria en Escuela Nueva, se busca desarrollar habilidades comunicativas, las cuales deben ser fomentadas a través de estrategias pedagógicas alternativas y debidamente planificadas. Una oportunidad de acción se encuentra sustentada en los modos de aprendizaje VAK. Estas estrategias pueden motivar a los estudiantes en los procesos de formación cuyo objetivo sea el desarrollo de habilidades comunicativas, lo cual influirá en otras áreas curriculares. Por otro lado, se puede contribuir de manera significativa en la formación

integral del estudiante pues se puede “garantizar el acceso a toda la población a la cultura escrita” (Ministerio de Educación Nacional, 2011: 2), y esto es una responsabilidad de toda la sociedad, la escuela y el Estado.

El lenguaje es la base de la formación conceptual del hombre y, como tal, permite al individuo: aprehender el mundo, comunicarse efectivamente en contexto, dar a conocer pensamientos, sentimientos y saberes; establecer relación con los grupos sociales en los que se desenvuelve, construir significación y estimular el desarrollo de procesos cognitivos. Asimismo, garantiza el desarrollo de la competencia comunicativa, que es un “*actuar en contexto*”. Según Dell (1974):

La competencia comunicativa se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. Este concepto, es enriquecido por el componente pragmático y socio-cultural, lo cual implica el uso del lenguaje según el contexto verbal-real en el que se desenvuelve el ser humano. Si el lenguaje está separado de la vida, de un ambiente particular, de la realidad de las personas, no puede ser significativo.

El estudiante requiere una educación integral que le permita comprender de manera crítica lo complejo del mundo que está simbolizando mediante su expresión, a fin de que se sienta parte de la evolución y transformación del contexto. Así, el colegio debe constituirse en un espacio donde el estudiante descubra, vivencie y analice la realidad desde unos escenarios existentes que, como ser humano, está viviendo.

El hecho de que un proyecto de investigación busque contribuirá disminuir el alto índice de dificultades de aprendizaje en los educandos, determina en cierta medida la búsqueda de una educación de calidad, que se aproxima a lo requerido por el Ministerio de Educación Nacional. En este caso, se pretende enfocar el estudio dentro del concepto de educación incluyente y con ello dar respuesta a las múltiples necesidades que se pueden encontrar a diario en un aula educativa de Escuela Nueva.

El Marco del Foro de Educación Mundial en Dakar (UNESCO, 2000), señala como sexto objetivo “mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria”.

Este objetivo evidencia la necesidad de que en las escuelas rurales se busque alternativas de solución a la gran problemática educativa que radica en la dificultad que presentan los estudiantes para desarrollar las habilidades comunicativas. Se cree que la mayoría de los estudiantes tienen problemas de aprendizaje y que este está ligado al contexto, se habla de desmotivación, falta de acompañamiento, compromiso, entre otros. Y por otro lado, poco se ha indagado acerca del estilo de aprendizaje en esta población estudiantil, de la forma en cómo estos estudiantes adquieren el conocimiento de la lengua castellana que es el área que posibilita todo aprendizaje formal e informal: “La lectura debe considerarse un área prioritaria a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica” (UNESCO, 2005: 19).

Con el propósito de generar y ampliar los conocimientos sobre las deficiencias en las habilidades comunicativas, se diagnostica al grupo de estudiantes para conocer los modos de aprendizaje Visual, Auditivo y/o Kinestésico VAK, con el cual se puedan desarrollar estrategias pedagógicas que permitan obtener resultados favorables. Así mismo, son útiles para que los alumnos comprendan cuáles son las mejores estrategias de aprendizaje que les conviene seguir para que su rendimiento escolar sea óptimo (mejora de sus habilidades de metacognición).

Es por ello que se propende una aproximación a las habilidades comunicativas a través del acceso y la disponibilidad de los recursos de Lengua Castellana en el marco del modelo Escuela Nueva, que permita a los estudiantes desarrollar adecuadamente las habilidades comunicativas, que les facilite ser partícipes activos del proceso enseñanza aprendizaje y obtener resultados favorables en las demás áreas del currículo escolar. En efecto, Alliende y Condemarin (1982: 26) describen: “la lectoescritura es la única actividad escolar que es a la vez material de instrucción e instrumento para el manejo de otras áreas del currículo”.

El trabajo pedagógico en el aula de Escuela Nueva se enfoca en el trabajo personalizado y en la promoción del ritmo propio de cada estudiante en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de destrezas y habilidades. De este modo, la función es reconocer las capacidades, oportunidades y dificultades que presentan los estudiantes. Así las cosas, conocer el tipo de aprendizaje con el cual los estudiantes adquieren de forma significativa el conocimiento les permitirá desarrollar habilidades para toda su vida.

La implementación de actividades pedagógicas que estén relacionadas con los modos de aprendizaje VAK, permitirá el trabajo cooperativo, mayor control individual teniendo en cuenta los avances y dificultades de los educandos. Para ello es importante tener en cuenta algunos aspectos como: las características del contexto, las necesidades de los estudiantes, los contenidos pedagógicos a desarrollar en cada grado desde el área de Lengua Castellana en Escuela Nueva, el contexto de los estudiantes, el material didáctico y los modos de aprendizaje. Sobre este último, Bahamón y otros (2013) expresa: “los modos de aprendizaje son susceptibles de mejorarse y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad”. Esta situación, puede garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje de alta calidad que le sean significativos y coherentes en la apropiación de la cultura.

Esas estrategias pueden dar respuesta a las necesidades educativas, fundamentadas en enfoque teóricos flexibles, creativos, lúdicos y novedosos, que adaptados al contexto permiten enriquecer el proceso, partiendo principalmente de los conocimientos previos de los educandos y los diferentes factores que influyen en el estudiante.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. Antecedentes internacionales

Para la elaboración de este proyecto de investigación se tuvieron en cuenta estudios e investigaciones internacionales que soportan la importancia que tiene los modos de aprendizaje VAK, en el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de básica primaria.

2.1.1.1 Reyzábal, Ma. Victoria (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas clave para la calidad educativa. REICE, 10(4), 63-77.

En este estudio de revisión en España, la autora pone de manifiesto la necesidad de incorporar las competencias comunicativas en los diversos currículos escolares a nivel internacional. Explica que este tipo de competencias son requeridas en la actual sociedad del conocimiento, el constante cambio que permea y exige a las escuelas, las familias y la sociedad participar en el diseño y desarrollo de procesos que fomente este tipo de capacidades entre los estudiantes. Esta tarea exige intencionalidad, sistematicidad y planificación pues las competencias no aparecen de manera espontánea ni instantánea.

Siguiendo las competencias propuestas por el Proyecto DeSeCo, el cual fundamenta los criterios de evaluación de la prueba PISA, se reconocen nueve competencias clasificadas en tres categorías:

Tabla 1. Competencias comunicativas del Proyecto DeSeCo por categorías

Categoría 1. Usar herramientas de forma interactiva	Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. Capacidad para usar este conocimiento e información de forma interactiva. Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.
Categoría 2. Interactuar en grupos heterogéneos.	Habilidad de relacionarse bien con los otros. Habilidad de cooperar. Habilidad de manejar y resolver conflictos.
Categoría 3. Actuar de manera autónoma.	Habilidad de actuar dentro de un gran esquema o contexto. Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales. Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Fuente: Elaboración propia a partir de Reyzábal (2012).

2.1.1.2 Gallego, Domingo (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos, y ahora ¿qué hago? Revista Estilos de Aprendizaje, 11(12).

El autor busca explicar el proceso que debe seguir el docente una vez identificados los estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes. Sostiene que no hay recetas universales o estrategias definitivas para la promoción del proceso de aprendizaje en los estudiantes, pero se evidencia dentro de la literatura diversas estrategias que pueden ser aplicadas dependiendo de los estilos de aprendizaje que prevalecen entre los escolares. Un buen inicio es reconocer el estilo de aprendizaje del docente, pues este incide en la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza. Además, este ejercicio y la reflexión de los resultados obtenidos, le permite al docente reconocer la intencionalidad, funcionalidad y utilidad de los modos de aprendizaje, ya que no se trata tan sólo de

aplicar cuestionarios y tabular información. Por tanto, el diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje debe ser preciso para que la información brindada resulte útil en términos pedagógicos.

2.1.1.3 Maureira, Fernando; Gómez, Ana; Flores, Elizabeth y Aguilera, Jaime (2012).

Estilos de aprendizaje visual, auditivo o kinestésico de los estudiantes de educación física de la UISEK de Chile. Iztacala, 15(2), 405-415.

Esta investigación realizada en Chile tuvo como objetivo determinar el estilo de aprendizaje en estudiantes de educación física de la Universidad Internacional SEK de la ciudad de Santiago de Chile. La muestra estuvo conformada por 227 estudiantes de los cuatro años de la carrera y los resultados demostraron que no hay diferencias en la prevalencia del estilo kinestésico en cada uno de los años, aunque este modo de aprendizaje es el que presenta mayores índices. Al parecer las características de la carrera cursada conduce al desarrollo de estilos de aprendizaje específicos, y por ello los autores recomiendan efectuar otras investigaciones con el objetivo de comprobar si los estudiantes de esta carrera en otras universidades e instituciones muestran mayor desarrollo en el estilo de aprendizaje kinestésico.

2.1.1.4 Galarza Asanza, Jeanneth Alexandra y PaucarPumachuna, Teresa Leonor

(2014). Movimientos kinestésicos en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños/as de segundo año de educación básica de la Escuela Fiscal Luis Pasteur de la Parroquia de Guayllabamba del Cantón Quito durante el periodo de

enero-julio del año lectivo 2011 – 2012. Tesis de grado. Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.

Las investigadoras en este estudio diseñaron y aplicaron una intervención a los estudiantes del grado segundo de básica primaria con el objetivo de favorecer el proceso de lectoescritura. Los autores parten de las deficiencias de los estudiantes en torno a conceptos como coordinación, orientación, psicomotricidad, espacio y tiempo vinculados con el esquema corporal, y por este motivo, emplearon un conjunto de ejercicios corporales con el objetivo de facilitar entre los participantes el reconocimiento del fonema y grafema con movimiento kinestésico. Los resultados de la investigación permitieron evidenciar una mayor participación de los estudiantes en la adquisición de las habilidades lectoescritoras propias de esta etapa o edad.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Dentro del ámbito nacional se han ejecutado algunas investigaciones que abordan las prácticas docentes en relación al desarrollo de las habilidades comunicativas y al uso de los modos de aprendizaje VAK como herramienta pedagógica. Entre ellos encontramos los siguientes:

2.1.2.3 Loaiza, Neira; Cancino, María y Zapata, Melba (2011). Las TIC y los estilos de aprendizaje en la clase de francés como lengua extranjera. Tesis de grado. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Los autores de esta investigación analizan el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), específicamente la Internet, como herramienta

pedagógica en el desarrollo y potenciación de los estilos de aprendizaje en el contexto de formación del idioma francés como lengua extranjera. Se revisaron las oportunidades y ventajas de las TIC, y a partir de ello se diseñó una propuesta para el uso del recurso de la Internet. Los estudiantes crearon páginas Web y en el análisis de las características de las mismas se evidenció el estilo de aprendizaje utilizado por los participantes. Así mismo, las TIC facilita el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas a través del uso de estrategias de aprendizaje cooperativo y proyectos.

2.1.2.4 Fernández, John y Peña, Ricardo (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en Educación Superior rural: caso Utopía. Revista de la Universidad de La Salle, (57).

El Proyecto Utopía busca que los estudiantes de Ingeniería Agronómica de la Universidad de La Salle en Yopal desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la metodología *aprender haciendo y enseñar demostrando*, a través de la práctica productiva en el campo. Frente a estas actividades, los estudiantes no reconocen dichas estrategias como una manera de potenciar el aprendizaje propio de la carrera. Frente a ello, los autores analizaron los estilos de aprendizaje de los estudiantes campesinos a fin de mejorar los resultados de la práctica productiva. Para lo anterior se aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), y los resultados evidenciaron que los estilos de aprendizaje de los participantes se encuentra ligado a su origen rural y al nivel académico que tienen en la carrera, aunque la práctica productiva está ligada a un ejercicio más intelectual que práctico.

2.1.2.5 Mosquera, Deivis y Salazar, Nini (2014). *Estilos de aprendizaje “pensamientos e inquietudes de los estudiantes sobre el aprendizaje de las matemáticas. Revista de Estilos de Aprendizaje, 7(13).*

Los autores en esta investigación buscan comprender la relación de los rasgos que intervienen en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de media académica en instituciones educativas del municipio de Rionegro. Se pretende comprobar a través del estudio que a mayor conocimiento de los rasgos o elementos que caracteriza el aprendizaje de los estudiantes, mayor es la oportunidad de encausar las prácticas pedagógicas de los docentes. Los resultados muestran que en el aprendizaje de las matemáticas resultan relevantes elementos como la concepción del cerebro trídico, los factores afectivos y fisiológicos, y los estilos y ambientes de aprendizaje. En el campo del saber de las matemáticas, los resultados muestran prevalencia de estilos de aprendizaje auditivo y visual.

2.1.2.6 *Ministerio de Educación Nacional (2014). Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes y prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Bogotá: MEN.*

Estas orientaciones del Ministerio de Educación Nacional busca brindar a los maestros herramientas para reflexionen sobre su praxis pedagógica y prácticas de enseñanza, tratando de identificar lo que se esconde detrás de las mismas y reconsideren su rol como mediadores. Se centra especialmente en los procesos de lectura y escritura que se desarrollan al interior de las aulas en las escuelas, y cómo las mismas pueden conducir a

experiencias pedagógicas que le posibilite a los estudiantes reconocerse como sujetos de derecho y participantes activos en el contexto socio-cultural y político.

Esta es una apuesta por la reflexión sobre la práctica que posiciona al maestro como un sujeto crítico, capaz de interrogar su quehacer pedagógico y, a partir de allí, encontrarlas posibilidades para fortalecerlo, particularmente en lo que tiene que ver con la lectura y la escritura, planteando caminos de mejoramiento en los que leer y escribir adquieran sentido y se sitúen como prácticas socioculturales que se trabajan en la escuela, pero no solamente para ella. (MEN, 2014)

2.1.2.7 Jurado, Fabio; Sánchez, Ligia; Cerchiaro, Elda y Paba, Carmelina (2013).

Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. Folios, (37), 17-25.

Los autores de esta investigación analizan las prácticas pedagógicas que prevalecen en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Participaron en este estudio docentes y estudiantes de dos instituciones educativas de Santa Marta. Los investigadores aplicaron talleres a los participantes, grupos focales, observación participante, entrevistas en profundidad, entre otras técnicas. Los resultados de la investigación evidencia “la permanencia del eclecticismo en las prácticas pedagógicas y la complejidad que implica la incorporación del enfoque comunicativo en la iniciación escolar de los niños en la lectura y la escritura”.

Las prácticas pedagógicas analizadas demuestran que las mismas son contrarias a los lineamientos y directrices del Ministerio de Educación Nacional, porque se observa el uso de métodos sustentados en el enfoque conductista en donde la escritura no tiene ningún significado, no hay narración, ni posibilidad de creación y esta desligada del contexto del estudiante.

2.1.2.8 Giraldo, Carina y Bedoya, Diana (2006). Los estilos de aprendizaje desde el modelo VAK y su incidencia en el rendimiento académico en niños y niñas del grado 5° de primaria en diferentes estratos socioeconómicos en la ciudad de Pereira. Revista Electrónica de Educación y Psicología, (4).

Esta investigación tuvo como objetivo la identificación y el análisis de los estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico (VAK) en estudiantes de grado 5° de básica primaria de escuelas ubicadas en la ciudad de Pereira. Para las autoras, la identificación de los estilos de aprendizaje propuesto por Dunn y Dunn (1978) le permite al docente reconocer la individualidad de cada estudiante e integrar estas diferencias con la función de enriquecer las prácticas pedagógicas. La identificación de los estilos de aprendizaje se hizo a través de un instrumento denominado Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA) adaptado por las investigadoras. Como parte de los resultados señalan las autoras: “el niño autónomamente tiene determinado una preferencia de aprender, en esa medida el acceso a ambientes físicos escolares diversos y medios educativos, elementos que componen su medio escolar influyen sobre la identificación de su propia forma de aprender”.

2.1.3. Antecedentes locales

2.1.3.1 Sepúlveda, Karen (2015). Estrategias para el fortalecimiento de los modos de aprendizaje VAK, que presentan los niños y las niñas de grado 3° del Colegio Provincial San José, Sede Santa Cruz. Tesis de grado. Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia.

Este proyecto de investigación, se respalda en los modos de aprendizaje Visual, Auditivo y Kinestésico (VAK). Por medio del cual se persigue analizar el contexto educativo, en igual forma se propone reanimar los modos de aprendizaje VAK en virtud del mejoramiento académico de los niños y las niñas, planificando el diseño de estrategias, su aplicación y la evaluación de las mismas. Se persigue identificar si la táctica utilizada por el docente benefician los modos de aprendizaje de los educandos y a su vez si la identificación y aplicación de estrategias que privilegien los modos de aprendizaje van a ayudar en la mejora del rendimiento de los niños y las niñas en el área específica de lengua castellana y ciencias naturales.

Se utilizaron unas técnicas e instrumentos como entrevistas, test, lista de chequeo y cuestionarios, para determinar la forma de enseñanza que emplean dentro del aula y así clasificar a través del análisis documental el rendimiento académico. Seguidamente se empleó la observación participante donde se proporcionaron estrategias para fortalecer los modos de aprendizaje VAK, así mismo examinar las conductas de los estudiantes.

2.1.3.2 Gamboa, Luz Marina (2015). Desarrollo de competencias de lectoescritura en estudiantes de cuarto y quinto grado de Escuela Nueva, a partir de una propuesta lúdico-pedagógica desde la lectura de contexto en la sede educativa rural San José de la Montaña en el municipio de Mutiscua. Tesis de grado. Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia.

Esta investigación estudia la incidencia de una propuesta lúdico-pedagógica desde la lectura de contexto en el desarrollo de las competencias lectoescritoras en seis estudiantes de cuarto y quinto grado en el modelo Escuela Nueva del departamento Norte de Santander. Se aplicó una prueba diagnóstica de comprensión lectora y producción textual. A partir de los resultados obtenidos, se crearon y aplicaron doce talleres que conforman la propuesta didáctica con temáticas y procesos ligados a la cosmovisión rural, es decir, el contexto de los participantes.

Esta investigación lleva a la reflexión sobre la importancia del diseño y aplicación de talleres didácticos y lúdico pedagógicos que desarrolle en los estudiantes de contextos rurales las mismas habilidades de lectoescritura, a través de la motivación que permita estimular el desarrollo de estas competencias cognitivas y habilidades comunicativas que beneficien la calidad educativa de la metodología Escuela Nueva.

2.2. MARCO TEÓRICO

“Los verbos leer y escribir no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia. Leer no ha tenido ni tendrá la misma significación en el siglo XII y en el XXI” (Ferreiro, 2001: 41).

2.2.1. Prácticas pedagógicas

Se entiende aquí la práctica pedagógica como el espacio que “ nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (Zuluaga, 1999: 46). En este sentido, la práctica pedagógica se concreta en el mismo quehacer docente dentro del aula y que tiene como propósito la transmisión y socialización de los saberes y la cultura. De esta forma es necesario comprender entonces la práctica pedagógica más que como una teoría en sí, según Echeverri (2013: 166) cuando advierte que dicho objeto de estudio relaciona la escuela, el sujeto que tiene la función de diseñar, direccionar y potenciar la práctica, y el saber que debe ser transmitido:

Como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: Una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos

que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante.

Según Zuluaga y Echeverri (2003: 100) la práctica pedagógica es una noción metodológica en la medida que relaciona diversos elementos a saber cómo los modelos pedagógicos, la pluralidad de conceptos, la forma en que se dan los discursos, las particularidades sociales del contexto y las mismas prácticas de enseñanza:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
2. Una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Unido a la noción de práctica pedagógica, se reconocerán para esta investigación las de: saber, saber pedagógico, sujeto de saber y método de enseñanza. El saber cómo noción fundamental de cualquier tipo de práctica, debe ser entendido como el producto de un conjunto de objetos de saber originados a partir de prácticas, objetos de saber que no son necesariamente científicos. Debe ser entendido entonces como esa categoría que

puede agrupar desde opiniones hasta nociones o conceptos, teorías, modelos o métodos. El saber pedagógico, según Martínez (1990: 10) es aquel que está constituido por un conjunto de objetos como:

[...] la escuela, la instrucción, por el sujeto o los sujetos, el niño, los conocimientos, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, las formas como se relacionan las ciencias con la enseñanza y la enseñanza básicamente de un conjunto de saberes que no son necesariamente científicos.

Otra de las nociones relevantes es la de Sujeto de Saber, entendido este como aquel que según Zuluaga, “pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber” (Zuluaga, 1999: 149). Este concepto designa al docente, el cual goza de legitimidad para direccionar procesos que facilite la socialización de los saberes a través de los discursos, todo esto enmarcado en el contexto de los actores.

De esta forma se hace necesario el reconocimiento del Método de Enseñanza, como uno de los espacios en donde se hacen presentes estos discursos. Este es entendido como “la serie de enunciados referentes a los procedimientos para enseñar y que define como sujeto de saber al maestro, designado socialmente como soporte del saber. El método es parte del saber pedagógico pero no representa todo el saber pedagógico” (Zuluaga, 1999: 143).

2.2.2. La relación entre comunicación y educación

Sin lugar a dudas, entre las capacidades que caracterizan a la humanidad, diferenciándola y resaltándola de su entorno, la comunicación ocupa un lugar fundamental. La habilidad de transmitir experiencias, percepciones e ideas de un individuo a otro con facilidad nos ha definido como especie, y es una de las piedras angulares del desarrollo social, al permitir no solo interactuar como colectividad, sino también intercambiar y transmitir conocimiento entre diferentes sujetos, entre diversos grupos sociales de tamaño variado, e incluso entre generaciones, creando de este modo una memoria -un ideario- de carácter tanto colectivo como histórico. No en vano el término comunicación en el idioma español tiene su fuente en la palabra latina *communis*, que traduce literalmente compartir.

Es de lo anterior que surge, de forma más que evidente, la relación indisoluble que existe entre la capacidad para comunicar y la capacidad para transmitir conocimiento, o en términos concretos, entre comunicación y educación. Esta relación goza de carácter recíproco, donde la primera se convierte en la herramienta que permite la segunda, y la segunda es, de forma simultánea, la herramienta que perfecciona y perpetua a la primera. Es decir, la comunicación es la herramienta a través del cual toma lugar la educación, al ser el medio por el cual la información pasa de un individuo a otro; pero es la educación quien, a su vez, permite que las nuevas generaciones aprendan el manejo del lenguaje y desarrollen sus habilidades comunicativas, perpetuando -y refinando en el proceso- la comunicación.

Consciente de esto, la educación contemporánea pone especial énfasis en el desarrollo de las habilidades del educando para comunicarse, como pilar de su

aprendizaje, estableciendo para ello una serie de habilidades, a las que se denomina competencias comunicativas, que el alumno debe desarrollar y dominar a lo largo de su proceso educativo institucional.

2.2.3. Habilidades comunicativas

Las habilidades comunicativas a las que se refiere el presente apartado son escritura, lectura, habla y escucha, y que son objeto de estudio en la presente investigación. Cada una de estas habilidades tiene una trascendencia significativa en términos pedagógicos en la escuela, pues si se entiende la escuela como un espacio de socialización, las habilidades comunicativas señaladas resultan indispensables y transversales en cada uno de las prácticas pedagógicas, y del mismo modo, cada una depende de las otras en una mayor o menor medida:

“Si se contempla el aula como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas diversas e interrelacionadas, se constata que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente y que su enseñanza implica la confluencia de todas ellas. La lengua oral impregna la vida escolar. En este entorno de vida escolar, la lengua tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir [...]”.

(Camps, 2005: 37)

Y en efecto, todas las actividades que se realizan en la escuela exigen de una u otra manera las habilidades comunicativas. Al efectuar una exposición se debe leer, hablar,

discutir, socializar, defender puntos de vista, aclarar dudas, entre otras; o cuando se resuelve un conjunto de ejercicios lógico-matemáticos se requiere escucha y atención, lectura juiciosa del problema, hablar en caso de dudas o inquietudes exigiendo la formulación precisa y concisa de preguntas; o en el momento de un conflicto y su solución se debe saber hablar y escuchar a los otros actores requiriendo tolerancia, paciencia y respeto. En todo se encuentran las habilidades comunicativas y de allí que la comunicación sea una noción que se relaciona de manera directa con la educación y la pedagogía.

Valderrama (2000, p. 271) interpreta las habilidades comunicativas como la “competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito, así como la capacidad para comprender los mensajes que recibe a través de estos códigos”. En consecuencia, las habilidades comunicativas se encuentran ligadas al lenguaje tanto oral como escrito, y son habilidades en la medida que operan como actos en donde se muestra dominio sobre estos dos campos, y que son requeridos para diversas actividades de la vida cotidiana.

Leer va más allá de decodificar los grafemas, pues lo más importante en la lectura es llegar a comprender lo escrito y para ello son necesarias determinadas estrategias que permitan captar el significado. La decodificación alfabética es tan solo un paso y esta debe hacerse con textos significativos para el lector y en especial para el niño y la niña que inicia su alfabetización: “no es solo cuestión de recibir ideas, conocimientos ni información, sino de comprender lo leído” (Díez, 1999: 26). La lectura, desde esta perspectiva, se trata de un proceso gradual cuyo objeto es llevar al estudiante de un nivel a otro, inicialmente, que logre ejercer una acción decodificadora del código, seguido,

que pueda comprender lo que ha leído, contextualizándolo, y por último, que obtenga la capacidad crítica para juzgar el texto, asociarlo con otros y adoptar una posición frente al mismo.

En los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, la lectura se define como:

“un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”.

(Ministerio de Educación Nacional, 1998: 27)

La lectura es una actividad de gran complejidad vinculada a la construcción de lo humano. Según Basanta (2005) hay una gran variedad de perspectivas desde las cuales se puede abordar e interpretar la lectura, ya que es posible abordarla desde las bases neurológicas hasta la misma didáctica: “reflexionar sobre el hecho de leer, sobre su proceso, su magia y su misterio, es, a su vez, una apelación directa a nuestra propia identidad. Somos lo que leemos al tiempo que leemos lo que somos”.

La lectura corresponde a una actividad que se desarrolla a nivel de pensamiento. Como lo describe Bravo, y otros. (2004) y Ruíz (2010), la lectura corresponde a un conjunto de procesos mentales que implica la decodificación del código lingüístico. Bravo, y otros (2004, p. 10) señala sobre este aspecto que la “re-codificación depende del desarrollo previo de algunos procesos psicolingüísticos básicos [...] conciencia fonológica, memoria verbal inmediata, abstracción verbal de semejanzas y

categorización verbal”. Estos corresponden a habilidades cognitivas y el reconocimiento y auto-control de estas habilidades es a lo que se denominaría habilidades de metacognición. Ahora bien, se debe destacar que la lectura no es igual entre todas las personas, y en gran medida la edad influencia el nivel de lectura que se puede alcanzar.

En el caso de los niños y las niñas en la escuela, se busca que estos tengan la capacidad para reconocer y recordar los sonidos de las palabras y los fonemas, realizar abstracciones de las palabras y frases que leen y categoricen las palabras que son apropiadas a través de la lectura. Pero también se espera que puedan tener un aprendizaje de lo que leen, que construyan significados sobre los contenidos leídos y que puedan comprender e interpretar los textos a los que son expuestos.

En cuanto a la escritura esta tiene un doble sentido como lo señala Tolchinsky(1993: 26) citado por Díez (1999), pues la escritura es tanto un sistema de notación como un sistema de comunicación: “como sistema de connotación hace referencia a un conocimiento de la escritura en sí, de sus propiedades formales, y como medio de comunicación hace referencia a propiedades instrumentales, el sujeto que aprende a escribir debe llegar a dominar las dos propiedades las formales y las instrumentales”.

La escritura tiene un enfoque diferente al de la lectura, en la mayoría de los educandos se ve más el interés por leer que por escribir, para ellos la escritura no adquiere el significado o la importancia que tiene la lectura. Esto en palabras de Vigotsky (2006):

“La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos. Se ha enseñado a los niños a trazar letras y a formar palabras, pero no se les ha

enseñado el lenguaje escrito. La escritura se enseña como una habilidad motriz no como una actividad cultural compleja. La enseñanza de la escritura debería estar organizada con el fin de que esta fuera necesaria para algo”.

Es por ello que se debe a través de las prácticas pedagógicas, enseñar a los educandos que el escribir tiene una significación y que esto debe ser útil para la vida diaria: es una forma de comunicar sentimientos, maneras de pensar, es comunicar de modo interpersonal. En efecto, Kalman (2008) expresa que tradicionalmente la noción de cultura escrita se ha reducido al aprendizaje del código en cuento a sonido-letra y a un conjunto de ejercicios mecánicos y dictados que no tienen relevancia en la formación integral:

“Un punto de vista más complejo sobre lo que significa ser letrado se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social. Entonces, ser letrado implica aprender cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito –géneros de texto, significados, discursos, palabras y letras– para participar en eventos culturales valorados y como forma de relacionarse con otro”.

Según Ferreiro y Teberosky (1998) el niño adquiere la lengua escrita en cuatro etapas a saber: pre silábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética. En la primera el sujeto no diferencia el dibujo de la escritura formal. En la segunda el sujeto empieza a adquirir conciencia fonética y el sujeto empieza a reconocer signos que tienen un valor sonoro.

En la tercera el individuo utiliza las letras (fonemas) para identificar sílabas. Por último, la cuarta etapa se caracteriza por identificar cada letra como fonema que combinadas construyen palabras.

Respecto a los actos de “escuchar” y “hablar”, el Ministerio de Educación Nacional (1998: 27) expresa que se debe interpretar de una forma similar a la lectura y escritura, es decir, en función de la significación y producción del sentido. Por un lado, escuchar tiene relación con elementos pragmáticos entre los que se encuentra “el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla”. Por su parte, Cassany (1999) expresa que escuchar implica decodificar el texto que ha construido su interlocutor, explorar la lengua en toda su variedad, descubrir las intencionalidades de quien elabora el texto. Atención, tolerancia y respeto son elementos que estructuran la habilidad de escuchar, pues sin ninguno de estos requisitos puede generarse un acto de escucha adecuado. A su vez, tiene relación con procesos cognitivos complejos pues exige que el significado se vaya tejiendo de manera inmediata, en otras palabras, en el mismo acto.

Valderrama (2000, p. 271) expresa que el habla es “un acto individual de expresión de pensamientos, emociones y/o representaciones del mundo mediante la emisión de sonidos propios de la lengua utilizada en su comunidad”, y ello exige que el código lingüístico utilizado resulte común.

De igual complejidad resulta el acto de hablar, y aquí resulta esencial reconocer la posición e intención que se persigue así como al interlocutor. Resulta fundamental en este escenario el léxico, el contexto, la intención y el sentido. Hablar exige que se

adecue el registro verbal a las circunstancias propias de la comunicación, esto es, reconocer el contexto y sentido desde el cual se está hablando a fin de seleccionar y elaborar las unidades que integrarán el discurso teniendo en consideración los criterios de pertinencia y coherencia. A su vez, implica que el sujeto respeta un conjunto de reglas en cuanto a oportunidad, cantidad y movilidad de la producción discursiva (Cassany, 1999). Valderrama (2000, p. 271) no desliga la habilidad de escucha de la habilidad del habla, y considera que la misma supone la labor de oyente o interlocutor, en donde se requiere un dominio del código lingüístico así como el respeto de un conjunto de reglas.

2.2.4. Modos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico (VAK)

Los estilos o modos de aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso, y otros, 1994). Es por ello que los procesos de aprendizaje no pueden ser estandarizados y las estrategias que se utilicen para acercar al estudiante al conocimiento no pueden ser las mismas, cada individuo ve y percibe el mundo desde diferentes dimensiones, lo cual hace que el aprendizaje tenga significación en su vida diaria; conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes resulta relevante para los profesores, porque ofrece posibilidades de aprendizajes efectivos.

De acuerdo con el modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder, en el aprendizaje intervienen diversos factores, pero uno de los más influyentes es el relacionado con la forma en que se selecciona y recibe la información: “Todo el tiempo

estamos recibiendo, a través de nuestros sentidos, una enorme cantidad de información procedente del mundo; sin embargo, el cerebro selecciona únicamente parte de esa información ignorando el resto. La selección de la información depende de nuestro interés y de la forma como recibimos la información” (Burón, 1996).

Este modelo, también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), toma en cuenta que hay tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el visual, el auditivo y el kinestésico. La mayoría de las personas utilizan los sistemas de aprendizaje de forma desigual, potenciando unos e infrautilizando otros.

Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. En una conferencia, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o, en su defecto, tomarán notas para poder tener algo que leer. Cuando pensamos en imágenes (por ejemplo, cuando “vemos” en nuestra mente la página del libro de texto con la información que necesitamos) podemos traer a la mente mucha información a la vez. Por eso la gente que utiliza el sistema de aprendizaje visual tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez.

Visualizar nos ayuda a demás a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Cuando un alumno tiene problemas para relacionar conceptos muchas veces se debe a que está procesando la información de forma auditiva o kinestésica. La capacidad de abstracción y la capacidad de planificar están directamente relacionadas con la capacidad de visualizar.

En el sistema de aprendizaje auditivo, la información es captada de manera secuencial y ordenada. Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. El alumno

auditivo necesita escuchar su grabación mental paso a paso. Los alumnos que memorizan de forma auditiva no pueden olvidarse ni una palabra, porque no saben seguir. El sistema auditivo no permite relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido. Es, sin embargo, fundamental en el aprendizaje de los idiomas, y naturalmente, de la música.

En el sistema de aprendizaje kinestésico la información se asocia a las sensaciones y movimientos, al cuerpo. Se utiliza este sistema, naturalmente, cuando se aprende un deporte, pero también para muchas otras actividades. Aprender utilizando el sistema kinestésico es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos sistemas, el visual y el auditivo. El aprendizaje kinestésico también es profundo. Una vez que se sabe algo con el cuerpo, lo aprendido con la memoria muscular, es muy difícil olvidar.

Los alumnos que utilizan preferentemente el sistema kinestésico necesitan, por tanto, más tiempo que los demás. Se dice por lo general que ellos que son lentos. Esa lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino con su distinta manera de aprender.

2.2.5. Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje

El Ministerio de Educación Nacional (2015) presentó el documento denominado *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*, los cuales conforman un conjunto de saberes y habilidades que resultan fundamentales en el aprendizaje de los estudiantes en cada uno de los grados de educación formal primaria, secundaria y media (primero a once grado) en los campos del saber de Lenguaje y Matemáticas.

De acuerdo a las anotaciones del Ministerio de Educación Nacional, los DBA guardan coherencia y relación con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC), toda vez que los DBA brindan elementos para que los docentes construyan rutas de aprendizaje ampliando las posibilidades para que se logren los estándares, siempre y cuando se adopten de forma pertinente y coherente con los contextos escolares. Estos son definidos como: “conjunto de saberes y habilidades acerca de lo fundamental que cada estudiante debe aprender al finalizar un grado” y se caracterizan por: i) constituir una propuesta articulada de aprendizajes que deben ser alcanzados al finalizar el grado escolar, ii) dar cuenta del desarrollo progresivo de algunos conceptos, iii) ser referentes en la planeación de clases para el diseño de actividades, iv) representar el desarrollo de varias actividades, y v) servir de referencia aunque no se muestran de manera organizada, siendo el docente y la escuela quienes deben buscar la mejor forma adoptar (Ministerio de Educación nacional, 2015: 2).

En materia de habilidades comunicativas, se pueden referenciar los siguientes DBA de Lenguaje para el grado segundo de básica primaria, y que servirán en el diseño de la propuesta con base en los modos de aprendizaje VAK en esta investigación:

- i. Lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto.
- ii. Reconoce que una misma consonante al unirse con una vocal tiene sonidos distintos o que distintas letras tienen sonidos similares.
- iii. Lee y escribe correctamente palabras que contienen sílabas con aprendizaje sonora única.

- iv. Reconoce que las palabras están compuestas por sílabas y puede separarlas para formar palabras nuevas o cuando cambia de renglón.
 - v. Identifica palabras de la misma familia y puede producir listas, esquemas o textos cortos con ellas.
 - vi. Reconoce qué son antónimos y sinónimos y los usa en textos orales y escritos.
 - vii. Lee y explica el mensaje principal de un texto escrito o un gráfico.
 - viii. Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión (títulos, subtítulos, glosarios).
 - ix. Identifica los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza.
 - x. Lee símbolos, señales e imágenes, historietas que están en libros, en la calle o en la escuela y expresa de manera escrita y oral lo que comprende de éstas.
 - xi. Planea sus escritos a partir de dos elementos: Qué quiero decir? Y ¿para qué lo quiero decir?
 - xii. Escribe resúmenes de textos informativos leídos o escuchados utilizando sus propias palabras.
 - xiii. Reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia de la historia.
 - xiv. Declama poemas de una estrofa y hace representaciones teatrales.
- (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

2.3. MARCO CONTEXTUAL

El presente proyecto se desarrolla en el Centro Educativo Rural Florentino Blanco, sede Florentino Blanco; del municipio de El Zulia, departamento Norte de Santander. Este Centro Educativo cuenta con un total de 390 estudiantes, distribuidos en 12 sedes, los cuales están organizados en los grados de preescolar, básica primaria y secundaria media. El Centro Educativo, promueve la formación integral del estudiante y reconoce su individualidad, teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje, necesidades e intereses; así mismo, proporciona un ambiente de respeto y aceptación por las diversas culturas, grupos étnicos y religiosos de la comunidad educativa. La misión y visión de la institución educativa, van encaminadas en desarrollar competencias laborales, las cuales les permitan aportar significativamente a su entorno:

“Misión: El Florentino Blanco, es un establecimiento que presta sus servicios educativos a niños, niñas, jóvenes y adultos de la zona cafetera zuliana desde el nivel Preescolar hasta la Educación Básica, y para ello desarrolla Modelos Pedagógicos de Escuela Nueva, Posprimaria, Telesecundaria, SAT y Proyecto Ser Humano, los cuales son conducentes para formarlos integralmente acorde a los saberes esenciales y apoya su labor en la ejecución de diversos proyectos y competencias, los cuales le permiten a la población estudiantil atendida a forjar nuevos horizontes que admitan mejores posibilidades en su proyecto de vida”.

“Visión: El Centro Educativo Rural Florentino Blanco, será reconocido como un establecimiento educativo que forma nuevos ciudadanos en la zona cafetera, con

características de personas emprendedoras en el campo laboral y ciudadano, capaces de transformar su entorno para obtener mayor productividad y progreso en su comunidad”.

Dentro de las principales características que se puede señalar de la población escolar objeto de estudio se encuentran:

- Son niños, niñas y jóvenes provenientes de familias con bajos recursos. En su mayoría no son dueños de tierras sino arrendatarios de fincas en las cuales producen café, plátano, aguacate, banano, limón, naranjas, maracuyá, entre otros.
- Son niños, niñas y jóvenes que pertenecen a poblaciones flotantes, pues son personas que provienen de diversas partes del país buscando una estabilidad laboral. En esta zona del Zulia las condiciones climáticas y el difícil estado de las vías hace que muchas familias se trasladen a otros lugares en busca de su bienestar.
- Las familias a las que pertenecen los niños, las niñas y los jóvenes de la Centro Educativo se caracterizan por el alto número de hijos. Los mayores asumen roles propios de los padres en cuanto al cuidado de los más pequeños. Esto les convierte en agentes cuidadores, lo cual se refleja en el cumplimiento académico de los estudiantes. A esto se suma la responsabilidad que ellos tienen en sus hogares, como ayudar con los trabajos del campo (recoger cosechas, acorrallar animales, darles de comer, entre otros).
- El nivel de estudios de la mayoría de los padres de familia es bajo, no tienen la básica primaria aprobada y un pequeño porcentaje son bachilleres del programa

Ser Humano con el cual el Centro Educativo cuenta. Son familias numerosas, excluidos de forma cultural, social y económica de los procesos de la sociedad en general.

2.4. MARCO LEGAL

De acuerdo con el tema de investigación es necesario recurrir a las leyes a nivel internacional y nacional, que respaldan el desarrollo integral de los niños y niñas, siendo éstas un soporte importante para dicho trabajo; además, buscan promover y garantizar la protección de los niños y niñas reconocidos como sujetos de derechos que prevalecen ante los derechos de los demás.

2.4.1. Convención Sobre los Derechos del Niño

Es una de las primeras convenciones internacionales que se estipula para que las diferentes naciones firmantes den cumplimiento a las leyes que velan por la protección de los niños, niñas, entendidos estos como menores de 18 años, para garantizar su protección y desarrollo.

Artículo 1. Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 3. 2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas. 3. Los Estados

Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes.

Artículo 28. 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad. e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2.4.2. Los Cuatro Pilares de la Educación de 1997

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias a la educación, esta debe enfatizar en cuatro aprendizajes que son fundamentales para todos los individuos, “aprender a conocer, es decir, adquirirlos instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1994, p. 91).

2.4.3. Constitución Política de 1991

En la Constitución Política se define la naturaleza del servicio educativo, “como un derecho fundamental de la persona, que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto a este servicio con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”. También se establece que se debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

2.4.4. Ley 115 de 1994

Ley General de Educación que establece en algunos de sus artículos elementos relacionados con el proyecto de investigación:

Artículo 1: La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Artículo 5º: De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

- b) La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- c) La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- d) El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- e) El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- f) El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Artículo 20: Son objetivos generales de la educación básica:

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al

educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;

b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;

c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;

d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;

e) Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y

f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

2.4.5. Plan Nacional de Lectura y Escritura

El Plan Nacional de Lectura y Escritura se corresponde con los fines de la Ley General de Educación en la medida en que fomenta el gusto por la lectura, contribuye al pleno desarrollo de la personalidad, promueve la adquisición y generación de conocimientos, y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a partir de la lectura y la escritura.

Entre los macro propósitos del Plan Decenal de Educación 2006–2016, algunos se relacionan directamente con el Plan Nacional de Lectura y Escritura: a) garantizar el

acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno; b) desarrollar las competencias en lengua materna, y c) desarrollar y fortalecer la cultura de la investigación para lograr un pensamiento crítico e innovador, garantizar la disponibilidad, el acceso y la apropiación crítica de las TIC como herramientas para el aprendizaje, la creatividad, el avance científico, tecnológico y cultural.

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos. En este sentido, se retoma lo planteado en el Plan Decenal de Educación (2006-2016): "Fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno" (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

2.4.6. Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana

Algunas competencias asociadas con el campo del lenguaje, o las competencias que harían parte de una gran competencia significativa:

- i. Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

- ii. Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- iii. Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- iv. Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de las reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.
- v. Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

- vi. Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- vii. Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación cualitativa conforme a los objetivos trazados. La investigación cualitativa de acuerdo a Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) utiliza instrumentos, técnicas y métodos para la recolección de datos sin medición numérica con la finalidad de describir de manera detallada “situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”. En este sentido, los estudios cualitativos se caracterizan por ahondar en los fenómenos sociales con sus propios protagonistas con el propósito de explicar los mismos y a partir de ello validar la teoría que se ha elaborado sobre el tema, y a su vez desarrollar una teoría en coherencia con los datos.

Como parte de los elementos que distingue la investigación cualitativa se encuentran:

a) explora profundamente lo fenómenos, b) se desarrolla básicamente en ambientes sociales naturales, c) los significados son extraídos de los datos recolectados, y d) no se encuentran fundamentados en procesos estadísticos (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2006). En cuanto al proceso que se sigue para la recolección y el análisis de los datos, la investigación cualitativa se caracteriza por el uso del método inductivo, analizar múltiples realidades desde la perspectiva de los actores, aplicar diversidad de técnicas y confrontar la literatura disponible, y no contar con una secuencia lineal pues el investigador puede ir y volver entre las etapas y replantear desde la misma definición del problema como la hipótesis identificada.

Por tratarse la educación de un fenómeno social, la investigación cualitativa entendida como el conjunto de presupuestos, métodos, técnicas y herramientas para el abordaje de los fenómenos sociales, configura un “modelo práctico viable en los campo del saber humano, fundamentalmente en la educación como objeto de estudio psicopedagógico, sociológico, antropológico, etcétera” (Zabala, M., 2009). En este sentido, la investigación cualitativa ofrece las herramientas suficientes para que los investigadores en el campo educativo puedan cumplir con la finalidad de los estudios de naturaleza pedagógica.

Por otro lado, se trata de una Investigación Acción Participativa (IAP). Este tipo de investigación se caracteriza por construir conocimiento a partir de la práctica y su objetivo es resolver los problemas cotidianos o inmediatos, y mejorar las prácticas en concreto (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2006). De este modo, en la IAP se busca impulsar un cambio o una transformación de la realidad que se estudia con la finalidad de adoptar decisiones para el diseño de programas o procesos, y en donde además de vincularse con los actores, el investigador sigue estudiando el fenómeno en cuestión. La IAP en conclusión se caracteriza por:

“a) Estudia temas sociales que constriñen las vidas de las personas de un grupo o comunidad, b) resalta la colaboración equitativa de todo el grupo o comunidad, c) se enfoca en cambios para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos, y d) emancipa a los participantes y al investigador”. (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2006)

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población se encuentra conformada por los estudiantes del Centro Educativo Rural Florentino Blanco del municipio del Zulia. La institución cuenta con 74 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1. Población escolar del Centro Educativo Rural Florentino Blanco del municipio del Zulia

Grado	No de estudiantes	Edades
Preescolar	3	4 años
Primero	9	Entre 5 y 6 años
Segundo	13	Entre 7 y 10 años
Tercero	6	Entre 8 y 9 años
Cuarto	9	Entre 9 y 11 años.
Quinto	11	Entre 10 y 12 años.
Sexto	5	Entre 11 y 13 años.
Séptimo	7	Entre 12 y 15 años.
Octavo	7	Entre 13 y 16 años.
Noveno	4	Entre 14 y 16 años.

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la muestra de la investigación está conformada por los estudiantes del grado segundo de básica primaria. Se escogió este grupo escolar debido a las falencias que presentan los estudiantes en cuanto a habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar).

El grupo se encuentra conformado por 13 estudiantes (7 niños y 6 niñas), pertenecientes a el Centro Educativo Rural (CER) Florentino Blanco, ubicado en el Municipio de El Zulia (Norte de Santander). Los estudiantes están en las edades comprendidas entre los 7 y los 10 años. Este grupo se caracteriza por ser niños y niñas

donde las habilidades comunicativas no han sido estimuladas para su adecuado desarrollo. Son tímidos, distraídos, no reconocen algunas letras, su proceso lector no es fluido, muestran gran dificultad para realizarlas producciones escritas y orales. Los estudiantes no están familiarizados con el formato de evaluación aplicada en las Pruebas Saber, y por el contrario, se encuentran adaptado a otros tipos de evaluaciones más cortas y literales basadas en actividades propuestas por la guía de Escuela Nueva.

3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En los diseños de investigación-acción, el investigador y los participantes interactúan de tal forma que se estudia el fenómeno pero a su vez se influye en la realidad que enmarca a los actores. Por otra parte, hay una interacción permanente con los datos que se recolectan en este tipo de estudios, y ello obliga a que el investigador actúe de forma dinámica reflexionando sobre el fenómeno social en toda su extensión. Por razones éticas, se solicita a los directivos de la institución y a los padres de familia el permiso respectivo. En el (apéndice A) se incluye el permiso firmado por los directivos para el desarrollo de la investigación y en el (apéndice B) se muestra el consentimiento informado suscrito por los padres de familia.

En los estudios denominados IAP, se utilizan por lo general tres fases: observar, pensar y actuar, que se efectúan de manera cíclica hasta que se resuelve el problema estudiado (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2006), y que se aplican en tres momentos específicos como se describe a continuación:

3.3.1. Primer momento: detectar el problema

Este momento permite clarificar y diagnosticar el problema en cuanto a su alcance. De este modo, el investigador plantea el problema, profundiza en el fenómeno social, recolecta los datos y define las categorías de análisis, temas e hipótesis. Por lo anterior, el investigador plantea un conjunto de variables para su respectivo análisis, las cuales surgen de la revisión de la literatura y la teoría. Para el caso específico estudiado, esto es, las habilidades comunicativas de un grupo escolar y su desarrollo a partir de los modos de aprendizaje VAK, las variables están definidas por las mismas habilidades comunicativas indagadas:

Tabla 2. Categorías y variables de análisis de la investigación

Dimensiones	Variables	Indicadores
Habilidades comunicativas	<p>Escribir</p> <p><i>Actividad intelectual que se perfecciona y se concreta en un código gráfico para el registro, la comunicación, el control o influir en la conducta de otros.</i></p>	<p>Creatividad</p> <p>Exposición de ideas</p> <p>Uso adecuado del código escrito</p>
	<p>Leer</p> <p><i>Proceso cognitivo y socio-cultural que implica la decodificación del texto y su ubicación en un contexto específico para su comprensión e interpretación.</i></p>	<p>Comprensión</p> <p>Interpretación</p> <p>Capacidad crítica</p>
	<p>Escuchar</p> <p><i>Capacidad para comprender y reconocer el significado del acto comunicativo en un determinado hablante-interlocutor.</i></p>	<p>Atención</p> <p>Tolerancia</p> <p>Respeto</p>
	<p>Hablar</p> <p><i>Expresión de necesidades, pensamientos, emociones, deseos y sentimientos conforme a un código lingüístico en común</i></p>	<p>Claridad</p> <p>Coherencia</p> <p>Seguridad</p> <p>Responsabilidad</p>

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, el análisis de estas variables sugiere el diseño y la implementación de un conjunto de instrumentos y técnicas, que para el caso de estudio son las que a continuación se describen. Valga aclarar que las pruebas iniciales aplicadas a los participantes fueron objeto de una prueba piloto con un grupo de grado segundo de otra sede de la misma institución educativa conformado por diez (10) estudiantes. Producto de ello se hicieron los cambios respectivos en las pruebas.

Prueba para la evaluación y diagnóstico de la habilidad comunicativa de escritura (pretest y postest): Esta prueba busca analizar los aspectos relacionados con la habilidad comunicativa de escritura: creatividad, exposición de ideas y uso adecuado del código escrito. En el (apéndice C) se consigna la prueba, la cual se encuentra estructurada con dos actividades. La primera actividad está diseñada para que el estudiante realice una producción textual a partir de un binomio de palabras. La segunda actividad busca que el estudiante describa hechos de su cotidianidad. En cada actividad se deja un espacio para la valoración del docente en cada uno de los aspectos señalados. Esta prueba se aplica de forma individual en un tiempo máximo de una hora. En el apéndice H se incorpora la prueba postest aplicada a los estudiantes al final de la intervención con el objetivo de comprobar la mejora en estas habilidades comunicativas.

Prueba para la evaluación y diagnóstico de la habilidad comunicativa de lectura: Esta prueba contiene una única actividad en donde el estudiante debe hacer la lectura del texto y partir del mismo contestar ocho preguntas que van de menor a mayor complejidad (apéndice D). Cada pregunta busca analizar los niveles de comprensión, interpretación y capacidad crítica. Se deja el espacio para la valoración del docente en cada uno de los aspectos analizados. Esta prueba se aplica de forma individual en un

tiempo máximo de una hora. En el apéndice I se incorpora la prueba postest aplicada a los estudiantes al final de la intervención con el objetivo de comprobar la mejora en estas habilidad comunicativa.

Prueba para la evaluación y diagnóstico de la habilidad comunicativa de escucha y habla: esta prueba se encuentra estructurada en tres momentos (apéndice E). En el primer momento el docente organiza grupos de tres estudiantes. A cada grupo el docente realiza la lectura propuesta y frente a ello valora los aspectos de la habilidad comunicativa escucha: atención, tolerancia y respeto. En el segundo momento, realiza una pregunta a cada estudiante con el objetivo de valorar la habilidad de habla: claridad coherencia, seguridad y responsabilidad. Por último, se solicita a los estudiantes su opinión respecto de las respuestas dadas por los otros dos participantes, valorándose de forma integral los aspectos relacionados con la habilidad de escucha y habla. En el apéndice J se incorpora la prueba postest aplicada a los estudiantes al final de la intervención con el objetivo de comprobar la mejora en estas habilidad comunicativa.

Matriz de observación directa: La matriz de observación directa será aplicada en la implementación y evaluación del plan (apéndice F). La matriz busca recopilar los hechos, situaciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes en cada una de las actividades diseñadas para mejorar las habilidades comunicativas a través de estrategias en los modos de aprendizaje VAK.

Prueba para el reconocimiento del sistema o modo de aprendizaje VAK predominante: Esta prueba consta de seis preguntas y busca reconocer el modo de aprendizaje más utilizado por cada uno de los estudiantes (apéndice G). Las preguntas permiten identificar el modo de aprendizaje-representación preferido por los estudiantes

a partir de situaciones hipotéticas relacionadas con momentos de explicación en el aula, seguimiento de instrucciones, uso de la memoria, entre otros. Las respuestas son de opción múltiple y el estudiante debe marcar aquella con la que más se identifique. El test aplicado se ha utilizado en otros estudios como el de Valencia y otros (2012), Silvestre (2009), Cruz y Rodríguez (2012), entre otros. A las primeras cinco preguntas se le dio un valor de 20% para un total de 100%. La sexta pregunta sirvió para confirmar los hallazgos de las primeras cinco preguntas. Ejemplo del modo de valoración por cada estudiante:

Estudiante 1:

Pregunta 1. Rta. a	Auditivo 20%
Pregunta 2. Rta. a	Auditivo 20%
Pregunta 3. Rta. c	Auditivo 20%
Pregunta 4. Rta. b	Auditivo 20%
Pregunta 5. Rta. c	Visual 20%
Pregunta 6. Rta. f	Auditivo (Confirma)
Total:	80% auditivo y 20% visual

3.3.2. Segundo momento: elaborar un plan

Una vez recolectada la información a través de la aplicación de los instrumentos y/o técnicas, se diseña un plan de trabajo a fin de abordar los problemas y dificultades identificadas en el grupo escolar y desde una óptica pedagógica. Dicho plan responde a actividades conforme a los modos de aprendizaje VAK. Para el diseño del plan se tiene en cuenta los siguientes elementos: objetivos, estrategias, acciones, recursos y

programación de tiempos. Los objetivos se refieren a los propósitos o metas a alcanzar conforme a las dificultades o falencias encontradas en la recolección de la información en el momento de la detección del problema. Las estrategias son las respuestas a cada uno de los problemas encontrados y que facilitan el alcance de los objetivos propuestos. Las acciones se refieren a las actividades específicas a implementar que incluye tareas, actividades lúdicas y experienciales, ejercicios, entre otros. Por último, los recursos y tiempos son elementos administrativos del plan en donde se describen los medios didácticos así como los tiempos requeridos para el desarrollo de las actividades (ver anexo).

3.3.3. Tercer momento: implementar, evaluar el plan y proceso de retroalimentación

En este momento se pone en marcha el plan diseñado. Si bien en el primer momento se ha recolectado información para definir y diagnosticar el problema, en esta etapa se sigue recolectando datos con el propósito: (i) revisar los efectos de la implementación del plan, (ii) recolectar nuevos datos que permitan reinterpretar el fenómeno, (ii) redefinir el problema, y (iii) ajustar el plan implementado durante el momento de la intervención para enriquecerlo.

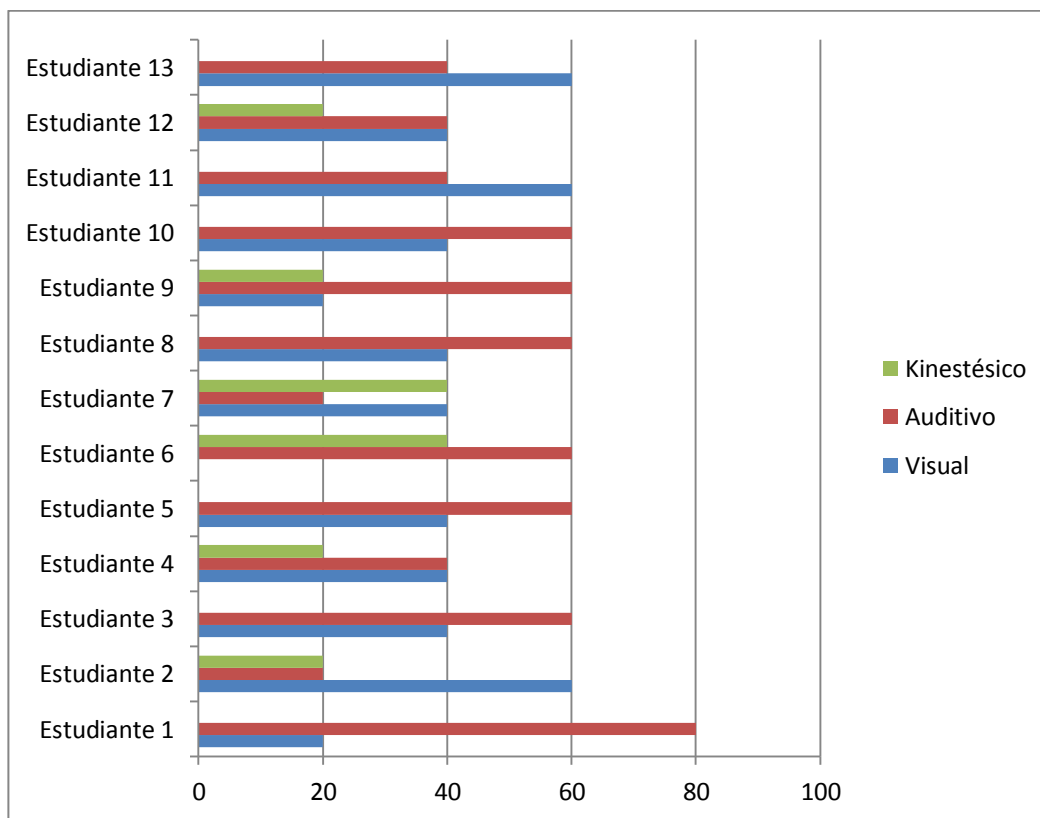
CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN E INTERPRETACIÓN

4.1. MODO DE APRENDIZAJE VAK PREDOMINANTE EN EL GRUPO DE ESTUDIANTES OBJETO DE ESTUDIO

Se aplicó un test inicial para reconocer el modo o sistema de aprendizaje VAK predominante dentro del grupo (apéndice G). Los resultados de esta prueba son los siguientes:

Gráfico 1. Modo de aprendizaje VAK predominante (análisis individual)

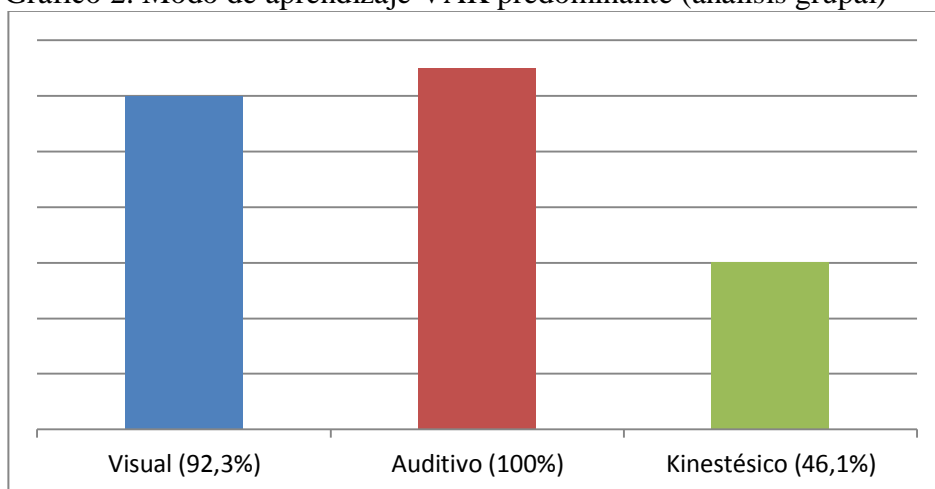


Fuente: Elaboración propia

Análisis: Los estudiantes 1, 2, 3, 8 y 10 muestran un predominio del modo de aprendizaje auditivo. Los estudiantes 2, 11 y 13 tienen un predominio del estilo de aprendizaje visual. Los estudiantes 4, 7 y 12 no muestran ningún predominio en cuanto a los modos de aprendizaje, evidenciándose un dominio similar en cada uno de los estilos.

Interpretación: El gráfico 1 muestra por cada estudiante los modos de aprendizaje VAK predominantes y no predominantes. Ninguno de los estudiantes objeto de intervención evidencia un modo de representación predominante de forma absoluta. Por lo general, cada estudiante manifiesta poseer diversos sistemas de aprendizaje, siendo los de mayor predominio el auditivo y el visual, y en menor grado el kinestésico. Por tanto, las estrategias pedagógicas diseñadas como parte de un plan de intervención deben considerar los diversos modos de aprendizaje VAK con el propósito de asegurar un aprendizaje efectivo y el desarrollo de estilos de aprendizaje que no se han fomentado en los estudiantes.

Gráfico 2. Modo de aprendizaje VAK predominante (análisis grupal)



Fuente: Elaboración propia

Análisis: El gráfico 2 muestra que el 100% de los estudiantes tiene un predominio del modo de aprendizaje auditivo y el 92,3% tiene un predominio del sistema de aprendizaje visual. Sólo un 46,1% de los participantes tiene un predominio de aprendizaje kinestésico.

Interpretación: Al igual que la gráfica 1, estos resultados muestran que no hay un modo de aprendizaje que no sea utilizado por los estudiantes. Todos los participantes muestran en un mayor o menor grado un predominio de los sistemas de aprendizaje auditivo y visual, y sólo algunos estudiantes no evidencian un desarrollo claro del modo de aprendizaje kinestésico. Así, las actividades de intervención son estructuradas atendiendo al predominio auditivo y visual.

4.2. DIAGNÓSTICO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES OBJETO DE ESTUDIO

4.2.1. Diagnóstico de las habilidades comunicativas: escucha y habla

Se aplicó el apéndice E a los trece (13) estudiantes con el objetivo de identificar las fortalezas y debilidades en las habilidades comunicativas de escucha y habla. Las variables consideradas en el análisis fueron:

- i) En escucha: atención, tolerancia, respeto
- ii) En habla: claridad, coherencia, seguridad y responsabilidad

Tabla 3. Resultados diagnóstico habilidad escucha – primer momento apéndice E

(análisis individual)

Estud.	Atención	F/D	Tolerancia	F/D	Respeto	F/D
1	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
2	Muestra atención en la lectura	F	No es tolerante frente al texto y las intervenciones de los demás	D	No cumple con las reglas básicas de escucha	D
3	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
4	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
5	No se encuentra atento a la lectura	D	Muestra incomprensión y poca tolerancia	D	No cumple reglas básicas	D
6	Se distrae fácilmente	D	Refuta las opiniones de los demás con cierta agresividad	D	No cumple reglas básicas	D
7	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
8	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
9	Se distrae fácilmente	D	No respeta la lectura e interviene con otros temas	D	No cumple con las reglas básicas de escucha	D

10	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
11	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
12	Se distrae fácilmente	D	Es tolerante ante la situación	F	Respeto y escucha atento	F
13	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F

F/D: Fortaleza/Deficiencia

Fuente: Elaboración propia

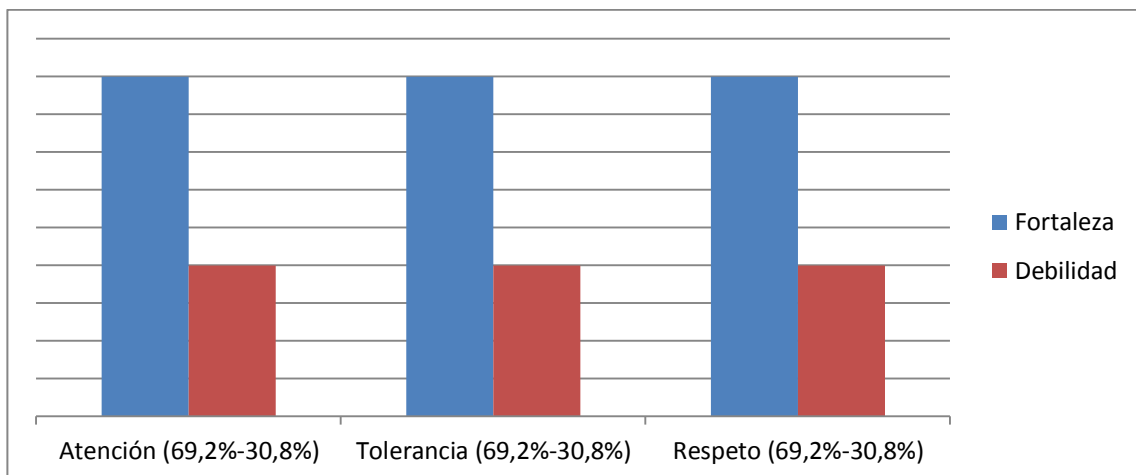
La tabla 3 muestra las fortalezas y debilidades en la habilidad comunicativa de cada uno de los participantes a partir de los criterios de atención, tolerancia y respeto. Por lo general, los estudiantes que manifiestan fortaleza en alguna de las variables también lo hacen en los demás criterios de análisis. Lo mismo sucede con los participantes que experimentan deficiencias: sí son deficientes en alguna variable también lo son en las demás. Sólo los estudiantes 2 y 12 evidencian debilidad en alguno de los criterios y fortalezas en los otros dos, y viceversa. Al comparar estos resultados con los hallazgos de la gráfica 1 sobre modos de representación VAK predominantes se puede inferir que no hay correlación entre estilos de aprendizaje y fortalezas o deficiencias en la habilidad comunicativa de escucha.

Por otro lado, los estudiantes que muestran fortaleza en la variable de atención se caracterizan por mostrar concentración, comprensión y reconocimiento del código, así

como interés y buena disposición. En el caso de los participantes que demuestran una deficiente atención, estos se caracterizan por tener poca concentración y escaso interés. Los estudiantes con fortalezas en la variable de tolerancia muestran una actitud favorable, escuchan de manera respetuosa y están dispuestos a reconocer la opinión de los demás. Los participantes con fortaleza en la variable de respeto evidencian una conducta favorable en donde son tomadas en consideración las reglas de participación como no interrumpir, solicitar la participación y tener en cuenta los turnos para aportar o preguntar.

Valga aclarar que la prueba aplicada también evaluó la habilidad de escucha al momento participación de otros compañeros (tercer momento: opinión sobre las respuestas de los compañeros). Los resultados de esta parte son diferentes a los hallazgos de la tabla 3, lo cual infiere que dependiendo de la persona que habla, la habilidad de escucha de los participantes puede modificarse en las variables de atención, tolerancia y respeto. En efecto, cuando el docente toma la palabra y expone ideas los estudiantes tienden a ser receptivos pero al momento de escuchar a sus pares la disponibilidad no es la misma. Por tanto, la autoridad influye en la capacidad de escucha de los estudiantes.

Gráfico 3. Deficiencias y fortalezas en las variables de la habilidad comunicativa escucha (análisis global)



Fuente: Elaboración propia

Análisis: El gráfico 3 muestra el análisis global de deficiencias y fortalezas por cada una de las variables asociadas a la habilidad comunicativa escucha. Los resultados evidencian que cerca del 70% (9 estudiantes) de los estudiantes tienen fortalezas en atención, tolerancia y respeto al momento de escuchar. Por el contrario, un 30% (4 estudiantes) muestran deficiencias en estas variables.

Interpretación: Como ya se ha indicado, la fortaleza o debilidad se manifiesta de una manera global en las tres variables de análisis en cada uno de los estudiantes aunque aparecen dos excepciones. Al parecer, una fortaleza en cualquiera de las variables de escucha, por ejemplo la de atención es un indicador de fortaleza en las otras variables (tolerancia y respeto). Por otro lado, las actividades VAK diseñadas deben centrarse en aspectos puntuales de las habilidades, y por ello, se observará y registrará con detenimiento el avance en los cuatro casos donde se presentan deficiencias.

Tabla 4. Resultados diagnóstico habilidad habla – segundo y tercer momento apéndice

E (análisis individual)

Estud.	Claridad	F/D	Coherencia	F/D	Seguridad	F/D	Responsabilidad	F/D
1	Sus respuestas son claras y precisas	F	Es coherente entre la pregunta y la respuesta	F	Es seguro al momento de hablar	F	Es responsable de lo que afirma.	F
2	Es claro al responder	F	Sus respuestas son coherentes con el texto	F	Es seguro al momento de dar respuestas	F	Es responsable al momento de hablar	F
3	Es claro al responder	F	Sus respuestas son coherentes con el texto	F	Es inseguro al dar respuestas	D	Es responsable al momento de hablar	F
4	Se le dificulta pronunciar algunas palabras	D	Sus respuestas son acordes al texto	F	Manifiesta temor al hablar en público	D	Es responsable al momento de hablar	F
5	No es muy claro al momento de hablar	D	Las respuestas no son acordes al texto	D	Muestra inseguridad y timidez	D	No es responsable al momento de hablar	D
6	Las respuestas no son claras	D	Las respuestas son incoherentes al texto	D	Es muy inseguro	D	No es responsable al momento de hablar	D
7	Responde con claridad y veracidad	F	Es congruente entre la pregunta y la respuesta	F	Muestra seguridad al dirigirse a sus compañeros	F	Es responsable al momento de hablar	F
8	Las respuestas son claras y precisas	F	Es coherente con las respuestas	F	Muestra dominio y seguridad al hablar	F	Es responsable al momento de hablar	F
9	No logra dar respuestas	D	Sus respuestas	D	Muestra inseguridad	D	No es responsable al	D

	claras y precisas		no son coherentes con el contexto analizado		al momento de opinar		momento de hablar	
10	Las respuestas son claras y precisas	F	Sus respuestas son coherentes con el texto	F	Habla fuerte y muestra seguridad	F	Es responsable al momento de hablar	F
11	Vocaliza correctamente y es claro al hablar	F	Las respuestas son acordes al texto	F	Muestra seguridad al momento de dar respuestas	F	Es responsable al momento de hablar	F
12	Es claro y preciso al momento de hablar	F	Muestra coherencia al responder	F	Es inseguro al dar respuestas	D	Es responsable al momento de hablar	F
13	No es claro al hablar y lo hace en tono bajo	D	No es coherente al responder ni frente a la pregunta ni frente al texto	D	Muestra inseguridad	D	No es responsable al momento de hablar	D

F/D: Fortaleza/Deficiencia

Fuente: Elaboración propia

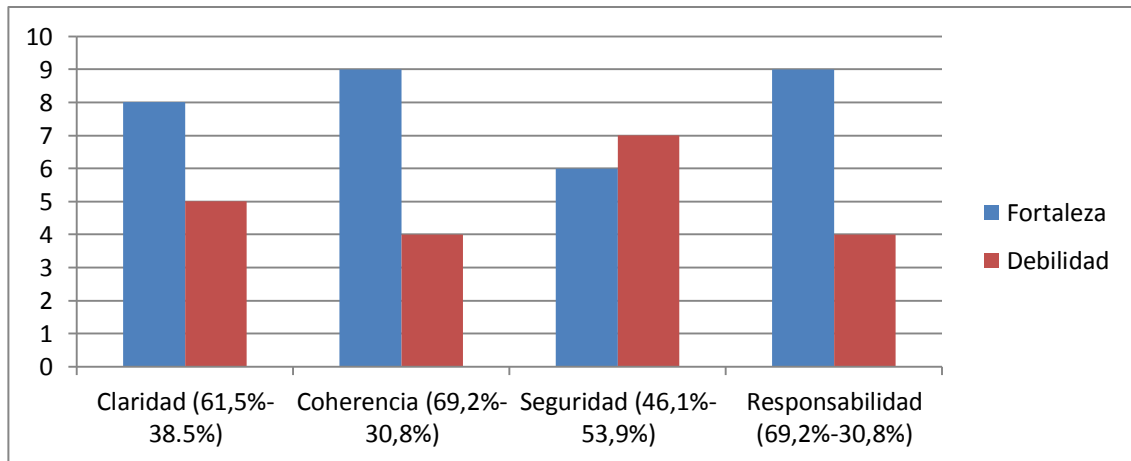
La tabla 4 muestra los resultados individuales en torno a la habilidad comunicativa de habla y las variables analizadas en esta dimensión: claridad, coherencia, seguridad y responsabilidad. La claridad se manifiesta en el uso adecuado de las palabras así como en la cantidad necesaria para exponer una idea. La coherencia evaluó la habilidad del estudiante para ser congruente con las preguntas así como la identidad entre la opinión de los otros y sus opiniones. Del mismo modo, la coherencia se observó en la habilidad del sujeto para dar respuestas que infirieran el reconocimiento de la intención del autor

del texto. La seguridad se observó a través del tono utilizado al hablar y la actitud. Y a través del criterio de responsabilidad se examinó la capacidad de los sujetos para: i) ser prudente al momento de hablar, ii) no ofender a los otros y iii) estar atento a la discusión a fin de aportar a la discusión.

En cuanto a los resultados obtenidos se puede observar que las fortalezas o deficiencias se presentan de manera global, excepto en los casos de los estudiantes 3 y 4. La mayoría de los estudiantes presentan fortalezas en cada una de las variables analizadas, aunque un número considerable de estudiantes se caracterizan por no ser claros al hablar, bien por dificultades del lenguaje (v.g. uso de combinaciones) o bien por la misma inseguridad que los bloquea. Así mismo, se puede reconocer que la mayoría de los estudiantes son coherentes al momento de ofrecer respuestas demostrando reconocer la intencionalidad de la pregunta y la intención del autor. También un número significativo de estudiantes se caracterizan por ser prudentes al hablar, estar atentos a la discusión, respetar normas y reglas de participación, y no ofender a sus compañeros.

Al comparar estos resultados con los modos de representación predominantes (gráfico 1) se logra establecer una relación entre debilidad global en la habilidad de habla y el sistema de representación predominante auditivo. En otras palabras, estos estudiantes tienen un mejor aprendizaje escuchando al docente pero ello no es garantía de un desarrollo adecuado de la habilidad comunicativa de habla. Por otro lado, también se evidencia una correlación entre estos resultados y los hallazgos de la tabla 3. Los estudiantes que manifiestan una deficiencia global en la habilidad de habla también presentan dificultades en las variables asociadas a la habilidad de escucha.

Gráfico 4. Deficiencias y fortalezas en las variables de la habilidad comunicativa habla (análisis global)



Fuente: Elaboración propia

Análisis: La gráfica anterior muestra que en las cuatro variables analizadas dentro de la habilidad comunicativa de habla, la variable de seguridad es la que manifiesta mayor debilidad (más del 53% del grupo). Caso contrario sucede con las habilidades de claridad, coherencia y responsabilidad donde se registra que el 61,5%, el 69,2% y el 69,2% respectivamente de los estudiantes tienen fortaleza.

Interpretación: La variable de claridad y seguridad se encuentran relacionadas en la mayoría de los casos evaluados. Por lo general, los estudiantes tímidos e inseguros no logran responder de forma adecuada y al hablar no resultan claros ni precisos. La inseguridad puede verse marcada por escasa atención prestada al docente o a los compañeros (variable de responsabilidad). A su vez, esto afecta la coherencia con la que puedan hablar.

4.2.2. Diagnóstico de las habilidades comunicativas: lectura y escritura

A través de la aplicación del apéndice C y D se evaluaron a los estudiantes en las habilidades comunicativas de lectura y escritura. En la escritura se analizaron las variables de creatividad, exposición de ideas y uso adecuado del código escrito. En la habilidad de lectura se examinaron la capacidad de comprensión, interpretación y criticidad.

Tabla 5. Resultados diagnóstico habilidad lectura –apéndice D (análisis individual)

Estud.	Comprensión	F/D	Interpretación	F/D	Criticidad	F/D
1	Identifica algunos elementos expuestos en el texto	F	No logra construir relaciones a partir de la información recolectada en el texto	D	No logra adoptar una posición frente al texto ni contextualizarlo	D
2	Identifica elementos inmersos en el texto	F	No logra construir relaciones a partir de información recolectada en el texto	D	Identifica la intención del autor y logra contextualizar la información	F
3	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
4	No logra reconocer los elementos claves del texto (información)	D	No logra construir relaciones entre fuentes de información	D	No identifica la intención del autor ni logra contextualizar la información recolectada	D
5	Logra reconocer los elementos claves del texto (información)	F	No logra construir relaciones entre fuentes de información	D	No identifica la intención del autor ni logra contextualizar la información recolectada	D
6	Logra reconocer los elementos	F	No logra construir relaciones entre	D	No identifica la intención del	D

	claves del texto (información)		fuentes de información		autor ni logra contextualizar la información recolectada	
7	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información	F
8	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
9	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
10	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
11	Identifica algunos elementos expuestos en el texto	F	No logra construir relaciones a partir de la información recolectada en el texto	D	No logra adoptar una posición frente al texto ni contextualizarlo	D
12	Identifica algunos elementos expuestos en el texto	F	No logra construir relaciones a partir de la información recolectada en el texto	D	No logra adoptar una posición frente al texto ni contextualizarlo	D
13	Identifica algunos elementos expuestos en el texto	F	No logra construir relaciones a partir de la información recolectada en el texto	D	No logra adoptar una posición frente al texto ni contextualizarlo	D

F/D: Fortaleza/Deficiencia

Fuente: Elaboración propia

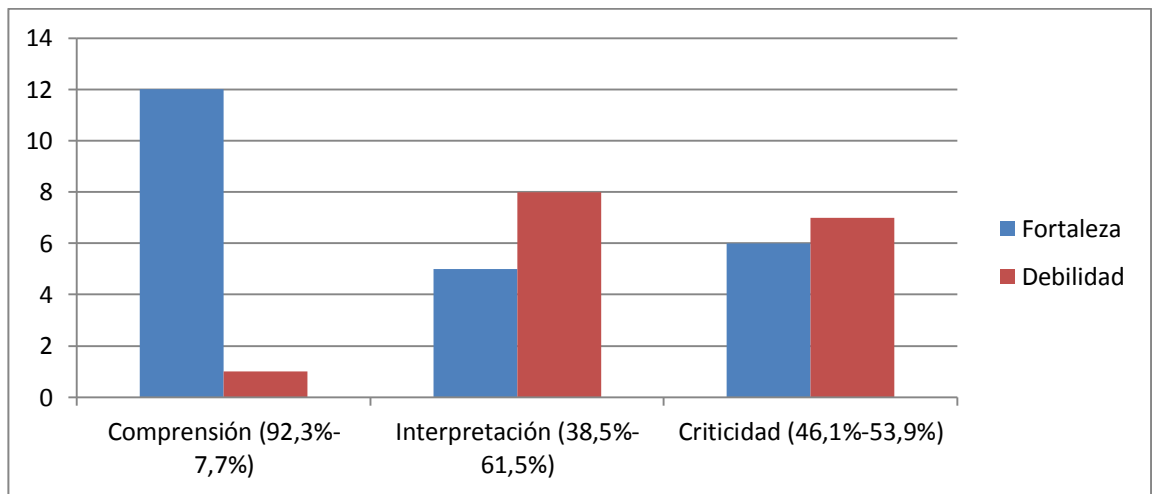
La tabla 5 muestra por cada uno de los estudiantes las debilidades y fortalezas en la habilidad comunicativa de lectura en donde se analizó la capacidad de comprensión, interpretación y criticidad. La comprensión se refiere a la habilidad del sujeto para reconocer datos e información en el texto permitiéndole construir una idea global del mismo. El estudiante es capaz de narrar o dar razón de aquello que ha sido expuesto en el texto. Por otro lado, la interpretación se ve reflejada en la habilidad para establecer relaciones entre dos o más tipos de información generando inferencias o conclusiones. Por último, la criticidad es la capacidad para identificar la posición e intención del autor del texto y contextualizar el mensaje.

Como se ve reflejado en los resultados del pre-test, la mayoría de los estudiantes comprenden el texto. Esto se manifiesta en respuestas básicas relacionadas con los personajes del texto o hechos específicos que se han narrado. Sin embargo, estos buenos resultados no son similares en la variable de interpretación y criticidad. La mayoría de los estudiantes presentan debilidad en la interpretación y esto se manifiesta en respuestas donde debían ir más allá del texto o acudir a otro tipo de información. En esta habilidad se requiere de procesos cognitivos de comparación, análisis y síntesis, y la mayoría de los estudiantes no logran operar con la información con estas acciones interiorizadas a nivel de pensamiento. Por último, la mayoría de los estudiantes no muestran habilidad crítica sobre el texto pues se evidencia no reconocer la posición del autor y contextualizar la información. Esta es una tarea de abstracción que implica retomar lo expuesto y llevarlo (o aplicarlo) a otros escenarios.

Al comparar los resultados de esta tabla con los modos de aprendizaje predominantes por estudiante señalados en el gráfico 1, se puede establecer que no existe una relación

entre modo de aprendizaje predominante y desarrollo de la habilidad comunicativa de lectura.

Gráfico 5. Deficiencias y fortalezas en las variables de la habilidad comunicativa lectura (análisis global)



Fuente: Elaboración propia

Análisis: El gráfico anterior muestra que las principales debilidades en la habilidad comunicativa de lectura se presentan en la variable de interpretación y crítica (61,5% y 53,9% respectivamente). En la variable de comprensión, el 92,3% de los participantes evidencian fortaleza.

Interpretación: La mayoría de los estudiantes tienen la capacidad de reconocer la información más relevante del texto. En el proceso de lectura los participantes a nivel cognitivo hacen uso de acciones interiorizadas como la identificación y la diferenciación sobre la información a la que se exponen, y ello le permite dar respuestas precisas sobre personajes, hechos, situaciones y otros elementos concretos de la lectura. Sin embargo,

más de la mitad del grupo muestra debilidades en la interpretación y la criticidad. Ello sugiere que no hay un desarrollo adecuado de operaciones mentales como la comparación, el análisis, la síntesis, la abstracción, y otras requeridas para trabajar sobre la información.

Tabla 6. Resultados diagnóstico habilidad escritura–apéndice C (análisis individual)

Estud.	Creatividad	F/D	Exposición de ideas	F/D	Uso del código	F/D
1	Su creatividad es limitada pero genera algunas ideas y trata de desarrollarlas.	F	Las ideas expuestas son muy cortas aunque muestra claridad.	F	Hace un buen uso del código. Arribo a la escritura alfabética.	F
2	Su creatividad es limitada pero genera algunas ideas y trata de desarrollarlas.	F	A veces no es claro en la definición y desarrollo de ideas.	D	No separa algunas palabras. No logra escribir algunas palabras. Arribo a la escritura alfabética.	D
3	Muestra creatividad al momento de escribir textos.	F	Son comprensibles las ideas que expone pero en algunas ocasiones tiende a la confusión.	F	Hace un buen uso del código. Sin embargo, hace uso inadecuado de algunos grafemas. Su narración es continua y no separa ideas. Arribo a la escritura alfabética.	F
4	No es muy creativo al momento de producir textos. No desarrolla ideas a partir de situaciones dadas.	D	Las ideas no son precisas. No logra definir las ni exponerlas.	D	No es comprensible la escritura. Garabateo no icónico iniciando el proceso silábico.	D
5	No muestra creatividad al	D	Las ideas expuestas no son	D	No reconoce algunos grafemas y	D

	producir textos. No desarrolla ideas a partir de situaciones propuestas.		claras ni precisas		fonemas. Reemplaza letras partiendo de hipótesis. Garabateo no icónico iniciando el proceso silábico.	
6	No muestra creatividad al producir textos. No desarrolla ideas a partir de situaciones propuestas.	D	Las ideas expuestas no son claras ni precisas.	D	No reconoce algunos fonemas, grafemas, sílabas. Garabateo no icónico iniciando el proceso silábico.	D
7	No muestra creatividad al producir textos. No desarrolla ideas a partir de situaciones propuestas.	D	Las ideas son claras y precisas, pero le falta desarrollar las mismas.	F	Hace un buen uso del código pero presenta aún falencias en la escritura. Arribo a la escritura alfabética.	F
8	Su creatividad es limitada pero genera algunas ideas y trata de desarrollarlas.	F	Las ideas expuestas aunque son muy concretas, define el mensaje que desea transmitir.	F	Hace un buen uso del código. Arribo a la escritura alfabética.	F
9	Muestra creatividad al momento de escribir textos.	F	Las ideas son claras y precisas. Se pueden comprender las ideas expuestas.	F	Hace un buen uso del código. Arribo a la escritura alfabética.	F
10	Muestra creatividad al momento de escribir textos.	F	Las ideas son claras y precisas.	F	Hace un buen uso del código. Arribo a la escritura alfabética.	F
11	Su creatividad es limitada pero genera algunas ideas y trata de desarrollarlas.	F	A veces no es claro en la definición y desarrollo de ideas.	D	No separa las palabras. No logra escribir algunas palabras y omite letras. Silábico iniciando el arribo a la escritura alfabética.	D
12	No es muy	D	Las ideas no son	D	No es	D

	creativo al momento de producir textos. No desarrolla ideas a partir de situaciones dadas.		precisas. No logra definir las ni exponerlas.		comprensible la escritura. Garabateo no icónico iniciando el proceso silábico.	
13	No muestra creatividad al producir textos. No desarrolla ideas a partir de situaciones propuestas.	D	Las ideas expuestas no son claras ni precisas	D	No es comprensible la escritura. Garabateo no icónico.	D

F/D: Fortaleza/Deficiencia

Fuente: Elaboración propia

La tabla 6 muestra los resultados individuales del pre-test aplicado a los estudiantes para la valoración de la habilidad comunicativa de escritura. En este escenario se analizaron tres variables: creatividad, exposición de ideas y uso del código. La primera se refiere a la capacidad del estudiante para explorar ideas e imaginar escenarios y nuevas posibilidades estableciendo relaciones entre conceptos. Corresponde a una operación mental denominada pensamiento divergente, una acción interiorizada de alta complejidad que tiene su origen en la imaginación. La segunda variable corresponde a la exposición de ideas la cual se traduce en la claridad y precisión del participante al momento de describir, plantear y socializar posiciones, puntos de vista, hechos, situaciones, entre otros. La exposición de ideas permite que el interlocutor-lector comprenda el mensaje que se expone. Por último, la tercera variable comprende una descripción del uso del código escrito reconociendo las fortalezas y debilidades en la construcción de palabras y oraciones. En este punto se reconoce el estado del proceso

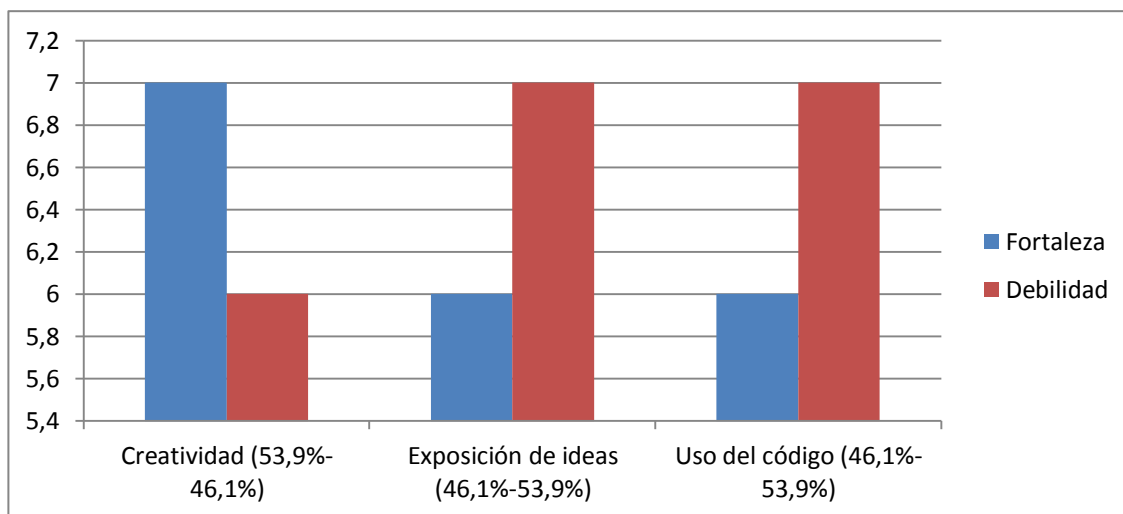
escritor en el que se encuentra el niño o la niña: garabateo (icónico-no icónico), silábico o arribo a la escritura alfabética.

Los hallazgos muestran que las principales falencias se encuentran en la exposición de ideas y el uso del código. La mayoría de los niños(as) deberían encontrarse en un proceso de arribo a la escritura alfabética construyendo palabras y oraciones precisas. Sin embargo, más de la mitad del grupo se encuentran en etapas anteriores y se caracterizan por: confusión en determinadas letras, no establecer correspondencias entre fonemas y grafemas, no utilizar signos de puntuación, demostrar variadas deficiencias ortográficas, entre otros. Así mismo, muchos de los participantes no logran exponer ideas de forma clara y precisa percibiéndose incoherencia o incapacidad para terminar de desarrollar hechos o situaciones propuestas. Estas deficiencias tienen su origen en varios factores como escasez de instrumentos verbales, el sentimiento de frustración y baja competencia al observar que no puede hacer uso del código escrito y al poco desarrollo de espacios para la producción de textos de forma libre y autónoma. En efecto, los estudiantes están acostumbrados a ejercicios de dictado y transcripción lo cual limita con posterioridad la creatividad y la posibilidad de exponer ideas de manera precisa y clara.

Al comparar estos resultados con los modos de aprendizaje predominante de la gráfica 1 se logra inferir que no existe una relación entre desarrollo de habilidades escritas y algún modo de aprendizaje predominante. Sin embargo, estos hallazgos evidencian que por lo general los estudiantes con fortalezas en las variables de creatividad, exposición de ideas y uso del código de la habilidad comunicativa escritura

también presentan fortalezas y un mayor desarrollo en las otras habilidades comunicativas: habla, escucha y lectura.

Gráfico 6. Deficiencias y fortalezas en las variables de la habilidad comunicativa escritura (análisis global)



Fuente: Elaboración propia

Análisis: El gráfico 6 evidencia que las debilidades más predominantes en la habilidad comunicativa de escritura se encuentra en la exposición de ideas y en el uso del código (53,9% para cada una de las dos variables). Sin embargo, se refleja mayores fortalezas en la creatividad de los estudiantes.

Interpretación: Los estudiantes en años anteriores han estado expuestos a procesos pedagógicos basados en la transcripción y el dictado. Esta metodología ha limitado su capacidad para producir textos que gocen de claridad, precisión y buen uso del código escrito. Por lo anterior, la mayoría de los estudiantes evidencian poco desarrollo en la escritura y muchos de ellos se ubican en el proceso silábico y algunos en el proceso de garabateo no icónico. Resulta indispensable en este sentido, establecer estrategias que

adopten el modelo analítico o ecléctico a fin de potenciar cada una de las variables asociadas a la habilidad de escritura.

4.3. RESULTADOS DURANTE EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Se diseñaron doce (12) actividades lúdico-pedagógicas a través del formato de guía o taller y que se aplicaron en sesiones diferentes a los participantes. Como resultado de esta experiencia se diseñó una cartilla como recurso didáctico para los docentes para que sea aplicado a estudiantes del grado segundo de básica primaria (anexo). Este recurso didáctico contiene las instrucciones y actividades implementadas en esta investigación y mantiene coherencia con los estándares de competencia en el área de lenguaje y los recientes Derechos Básicos de Aprendizaje publicados por el Ministerio de Educación Nacional. En la siguiente tabla se identifican los principales hallazgos encontrados al momento de aplicar cada una de las actividades diseñadas.

Tabla 7. Resultados de la intervención por sesión

Ses.	Identificación	Descripción	Principales hallazgos
1	VAK: Visual-auditivo H.C.: Escuchar, escribir Contenido: El poema	Se motivo a los estudiantes por medio del modo de aprendizaje visual-auditivo, a través de la observación del video del poema La pobre viejecita.	Se observó en la conducta de los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> - Asombro ante lo representado en la historia. - Compresión sobre lo que sucedía en el poema. - Visualización de cómo era el contexto en que se desarrolló la historia. - Cambiaron el concepto que tenía sobre la pobre viejecita. - Analizaron la situación real de la pobre viejecita.

		<p>Al momento de realizar la parte escrita se les facilitó:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redactar cada una de las respuestas a la actividad planteada. - Se les vio interesados o motivados por desarrollar la actividad. - Reconocer el personaje principal. - Identificar los demás personajes del poema. - Comprender lo que sucedió en el poema. - Realizar un análisis crítico de por qué se decía que era pobre la viejecita. - Proponer desde su perspectiva una solución o recomendación para la pobre viejecita. - Imaginar otro posible final y plasmarlo de forma escrita.
<p>2 VAK: Visual-kinestésico H.C.: Escuchar, hablar, leer. Contenido: El poema</p>	<p>Se trabajó bajo el modo de aprendizaje visual y kinestésico, dando continuidad a la anterior sobre el poema La pobre viejecita. Se buscó desarrollar las habilidades comunicativas, escuchar, hablar y leer. Esto permitió hacer un paralelo entre las dos actividades.</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor motivación o interés por el desarrollo de la actividad - Trabajo en equipo y solución de los problemas presentados. - Confianza y dominio del tema a trabajar. - Autonomía al momento de reconstruir la historia (collage) por medio de imágenes. - Concentración para desarrollar la actividad. - Comprensión y dominio del contenido desarrollado. - Los estudiantes que cambiaron la secuencia de la historia justificaron de forma oral por qué para ellos la historia había cambiado. - La mayoría de los estudiantes coincidieron en el orden correcto de las imágenes para reconstruir la historia. - Mostraron respeto por el compañero al momento de la exposición oral. - Demostraron seguridad en sí mismo

		<p>para exponer su trabajo a los demás compañeros del salón.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son coherentes con lo que expresan de forma oral y lo que está plasmado en la imagen. - Perdieron temor a equivocarse. - Narraron de forma clara y precisa cada evento que sucedió en el poema a los demás compañeros de los diferentes grados (preescolar y primero) - Asumieron el error y las sugerencias dadas de forma asertiva.
<p>3 VAK: Visual auditivo-kinestésico H.C.: leer, escuchar, hablar Contenido: Teatro</p>	<p>Se trabajó bajo el modo de aprendizaje visual auditivo y kinestésico. Se buscó desarrollar las habilidades comunicativas, leer, escuchar y habar. Esta actividad permitió afianzar procesos significativos para los estudiantes a través del texto El renacuajo paseador.</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La capacidad de memoria y retención de la información. - El compromiso y responsabilidad con que se asume el rol asignado. - El respeto al otro compañero en su momento de intervención. - La capacidad de seguir indicaciones y tiempos asignados. - La seguridad y control del miedo escénico. - El tono de voz adecuado, claro y fuerte para ser escuchado por los demás compañeros del aula. - La expresión corporal gestos, movimientos. - La utilización del espacio para interpretar el personaje. - El respeto hacia el público al estar consiente en no dar la espalda y hablar para ellos. - El trabajo en equipo, al ayudar a su compañero ante el olvido de alguna palabra. - La recursividad. Frente al texto olvidado hicieron empleo de otro término que les permitirá exponer la idea. - El agradecimiento de los demás compañeros de aula (primero y preescolar).

		<ul style="list-style-type: none"> - La satisfacción por haber superado barreras como el miedo y la inseguridad. 	
4	<p>VAK: Visual-kinestésico H.C.: Leer, escribir Contenido: el poema.</p>	<p>Se da continuidad a la anterior actividad, buscando desarrollar las habilidades comunicativas leer y escribir. Se trabajó bajo el modo de aprendizaje visual y kinestésico.</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor comprensión lectora. - Facilidad para diferenciar estrofas de versos. - Reconocimiento del autor de la obra. - Lograron hacer comparaciones de sinónimos en palabras contextualizadas en el poema. - La imagen les facilita realizar un análisis crítico de alguna situación del poema. - Reconocen con facilidad el personaje principal del poema. - En comparación con la primera actividad de escritura (actividad n°1) se les vio mayor interés por desarrollarla. Ante todo se evidencio un proceso escritor mucho más coherente con lo que se les está planteando. - En aquellos estudiantes que presentan las dificultades más significativas en procesos de escritura se arriesgaron a escribir en su grafía, pero en ellos se les observa mayor participación por las actividades kinestésicas donde se desarrolla la habilidad del habla. - En el proceso de lectura lo hacen de forma silábica pero con menos temor y se les ve el interés por participar en el proceso lector pues se ha mejorado el ambiente de respeto y apoyo mutuo.
5	<p>VAK: Visual-kinestésico. H.C.: Leer, escribir. Contenido: El antónimo</p>	<p>Se hizo uso de material concreto manipulativo, en el cual los estudiantes debían recortar láminas con imágenes y su</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés y motivación por el desarrollo de la actividad. - Trabajo en equipo, cooperación y autonomía. - Comprendieron y asimilaron con

	<p>respectiva palabra o significado. Se buscó desarrollar las habilidades leer y escribir a través del modo de aprendizaje visual y kinestésico.</p>	<p>facilidad el contenido a desarrollar (los antónimos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizaron procesos de lectura con seguridad y fluidez. - Su proceso escritor es mucho más claro, coherente y creativo, expresan de forma segura ideas cortas empleando adecuadamente el código escrito. - En aquellos estudiantes donde su proceso lecto escritor aun es silábico, se les evidencio mayor interés por construir las oraciones, en ellos sus escritos no emplean un código escrito correctamente pero argumentan de forma verbal el significado que tiene. - Les agrado el tener que formar de manera verbal oraciones en sentido contrario a la acción indicada por su compañero o su maestra.
<p>6 VAK: Visual-auditivo H.C.: Leer, escuchar, hablar Contenido: La descripción</p>	<p>Esta actividad se hizo bajo el modo de aprendizaje visual auditivo, logrando captar la atención de los estudiantes para una mayor motivación.</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El uso de material visual y auditivo (videos-libros) da confianza al estudiante para tomar la iniciativa de leer ante los demás compañeros. - La imagen permite que el estudiante realice previamente una interpretación de lo que podría suceder y corrobore su hipótesis. - El ensayo y error, en estas actividades permitió que los estudiantes dejaran el miedo a equivocarse. - Son tolerantes ante la lectura silábica de algunos compañeros y muestran respeto a través del silencio. - Se trabajó en equipo y respetaron las opiniones de los demás compañeros. - En cada actividad muestran mayor afianzamiento de normas básicas en el proceso de la lectura (levantar la mano para hablar, respetar al que

			<p>está hablando, tolerar las opiniones de los demás, entre otras).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sus respuestas son coherentes con lo planteado en la historia. - Hacen comparaciones con historias reales de su contexto. - El observar el video les permitió aclarar ciertas dudas y comprender con mayor facilidad la historia. - Para ellos fue significativa la actividad porque lograron leer y comprenderse entre ellos mismo, y posteriormente retroalimentar los conocimientos a través del video.
7	<p>VAK: Visual-auditivo-kinestésico H.C.: Leer, escribir Contenido: La descripción</p>	<p>Esta actividad se desarrolló de acuerdo a lo trabajado en la actividad 6, empleando el modo de aprendizaje visual-auditivo-kinestésico, en busca a desarrollar las habilidades comunicativas leer y escribir.</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes logran dar respuestas a los interrogantes planteados con mayor facilidad. - Muestran agrado por la actividad. - Reconocen con facilidad el rol que desempeñaba el personaje en el cuento. - Aquellos estudiantes que tienen las dificultades más significativas en procesos escritores, alcanzaron a emplear su código escrito de forma significativa, es claro y comprensible a los demás. - La mayoría del grupo muestra seguridad en sus escritos. - El código escrito empleado en su mayoría es correcto. - Han adquirido reglas básicas de ortografía. - Al grupo se le vio motivado en exponer sus ideas de forma escrita. - Fueron creativos al momento de representar su personaje favorito, hacen uso de su imaginación y muestran pulcritud en sus trabajos artísticos.
8	<p>VAK: Visual, auditivo H.C.:</p>	<p>Se empleó el modo de aprendizaje visual-auditivo, a</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son más receptivos a este tipo de

<p>Escuchar, escribir Contenido: La fábula</p>	<p>través del video La cigarra y la hormiga (fábula). Se buscó desarrollar las habilidades comunicativas escuchar - escribir.</p>	<p>actividades donde se emplea lo visual y auditivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucharon con atención la fábula. - Muestran mayor comprensión de lo que acontece en la historia. - Logran reconocer con mayor facilidad los personajes principales. - Para la parte escrita, la ayuda visual en el material de trabajo es de gran importancia esto les permite realizar un proceso de comprensión simbólico. - El dibujo y color, favorecen la imaginación y potencian el proceso lecto escritor en los estudiantes. - Les permitió hacer hipótesis a cerca de los sentimientos de los personajes. - Se les vio mucho más expresivos en su parte escrita, sus textos son más extensos y coherentes. - Reconocieron con mayor facilidad la enseñanza que deja la fábula.
<p>9 VAK: Auditivo-kinestésico H.C.: Leer, escuchar, hablar Contenido: El poema dramatizado</p>	<p>Se desarrolló bajo el modo de aprendizaje auditivo- kinestésico, a fin de desarrollar las habilidades comunicativas leer, escuchar y hablar.</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leen con mayor fluidez. - Se interesan por desarrollar las actividades propuestas. - Evidencian habilidad para memorizar el poema. - Trabajan en grupo y se colaboran mutuamente. - Son críticos frente al trabajo de los demás. - Desarrollaron responsablemente la tabla de valoración. - En cuanto a la habilidad de habla, su dialogo en la gran mayoría fue claro y el tono de voz fue el adecuado. - En la habilidad de escucha tienen en cuenta los tiempos de los demás compañeros. Siguen las recomendaciones dadas para que puedan alcanzar el objetivo. - La gran mayoría expresó con su

			<p>cuerpo sentimientos. Lo empleó para realizar movimientos o gestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mayor dificultad fue al utilizar el espacio. Sentían nervios de estar cerca a los demás compañeros (público). - Fueron creativos con el vestuario. Los padres de familia colaboraron.
10	<p>VAK: Visual, auditivo, kinestésico H.C.: Leer, escribir. Contenido: El poema</p>	<p>Para esta actividad los estudiantes ya tenían conocimientos previos al tema. Se buscó desarrollar la habilidad de lectura y escritura.</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizaron un análisis crítico del poema. - Comprendieron términos propios del poema. - Reconocieron que es un poema - Leen y comprenden cada interrogante planteado - Dan respuestas coherentes y emplean código escrito de forma correcta. - Se les facilitó expresar de forma escrita lo que comprendieron del poema. - Mostraron creatividad e imaginación al momento de realizar el dibujo.
11	<p>VAK: Visual, auditivo-kinestésico H.C.: Leer, escribir Contenido: La leyenda</p>	<p>La actividad fue desarrollada desde el modo de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico. Se buscó desarrollar las habilidades de lectura y escritura.</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leyeron en voz alta haciendo las respectivas pausas. - Solo tres estudiantes continúan con lectura silábica aunque ya más fluida, logrando reconocer grafemas y palabras. - La mayoría muestra respeto y tolerancia, prestando atención al proceso lector de los demás compañeros. - Cada estudiante va siguiendo la lectura desde su propia guía de trabajo. - Realizaron preguntas por algún término desconocido para aclarar dudas. - Participaron activamente del conversatorio dando respuestas

		<p>coherentes al texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la actividad de escritura se les vio un proceso escrito más extenso, donde argumentan y dan respuestas completas. Emplean más palabras en sus escritos. - Realizaron inferencias de algunos términos del texto. - Muestran agrado por el trabajo motriz, y se les facilita ordenar secuencias de imágenes. - En los estudiantes con dificultad de lectura y escritura su proceso es más corto, pero emplean términos correctos del código escrito. - Estos mismos estudiantes han demostrado más seguridad al momento de escribir al igual que al leer, sienten que los demás compañeros los están apoyando.
<p>12 VAK: Visual-kinestésico H.C.: Lectura, escritura Contenido: El cuento</p>	<p>En esta actividad se busca desarrollar las habilidades leer y escribir a partir de los modos de aprendizaje visual-kinestésico.</p>	<p>Se observó en la conducta de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se ven motivados ante las imágenes y el desarrollo de actividades basadas en el movimiento corporal. - La motivación generada en el grupo incide en el éxito de la actividad y los procesos de exploración de la lectura y la escritura. - Los estudiantes con dificultades formulan hipótesis en torno a las reglas del código escrito. - El ambiente en el aula incide en la participación de los estudiantes y sus posibilidades de mejora en las habilidades de lectura y escritura. - Se observa un mayor desarrollo de la lectura en los niveles de comprensión, interpretación y capacidad crítica. - Los estudiantes con dificultades exploran el código escrito a su ritmo pero con sentimiento de competencia y motivación.

Fuente: Elaboración propia

4.4. RESULTADOS DEL POSTEST APLICADO A LOS ESTUDIANTES

A fin de reconocer los avances de los estudiantes en cada una de las habilidades comunicativas, se aplicó al final de la intervención un postest con actividades similares a la prueba inicial. En ella se modificaron las lecturas y algunos ejercicios con el fin de generar un mayor nivel de confiabilidad. (Apéndice I)

4.4.1. Hallazgos del postest en las habilidades comunicativas: escucha y habla

En la tabla 8 y 9 se describen de forma individual los resultados obtenidos a través de la aplicación del pos test contenido en el apéndice E. Se resalta en color las variables en las cuales se presentaron cambios en comparación con los hallazgos reconocidos en la prueba inicial.

Tabla 8. Resultados postest habilidad escucha – primer momento apéndice J (análisis individual)

Estud.	Atención	F/D	Tolerancia	F/D	Respeto	F/D
1	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
2	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
3	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y	F	Respeto las pautas y reglas	F

			frente a la intervención de otros			
4	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
5	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
6	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
7	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
8	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
9	Se distrae fácilmente	D	No respeta la lectura e interviene con otros temas	D	Respeto las pautas y reglas	F
10	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
11	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y frente a la intervención de otros	F	Respeto las pautas y reglas	F
12	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante ante la situación	F	Respeto y escucha atento	F
13	Muestra atención en la lectura	F	Es tolerante durante la lectura y	F	Respeto las pautas y reglas	F

frente a la
intervención de
otros

F/D: Fortaleza/Deficiencia



Se presentan cambios frente al a los resultados del diagnóstico

Fuente: Elaboración propia

La tabla 8 muestra que tres estudiantes que presentaban dificultades de forma global en cada una de las variables de la habilidad comunicativa escucha ahora evidencian fortalezas. Así mismo, dos estudiantes evidencian cambios parciales en las variables de respeto y atención. Estos resultados son favorables pues la aplicación de estrategias didácticas basadas en modos de aprendizaje VAK direcciona las acciones pedagógicas del docente hacia propósitos concretos. La eficacia de las actividades pedagógicas no radica en los recursos didácticos diseñados sino en las relaciones de comunicación que se establecen entre docente-estudiantes y estudiantes-pares. Estas relaciones se establecen con base en reglas específicas en donde se promueve la atención, el respeto, la tolerancia, la ayuda mutua y el aprendizaje colaborativo. Por tanto, el docente es el actor que promueve espacios de comunicación apropiadas con el objetivo de potenciar ambientes favorables para el desarrollo de la habilidad escucha.

Tabla 9. Resultados posttest habilidad habla – segundo y tercer momento apéndice J
(análisis individual)

Estud.	Claridad	F/D	Coherencia	F/D	Seguridad	F/D	Responsabilidad	F/D
1	Sus respuestas son claras y precisas	F	Es coherente entre la pregunta y	F	Es seguro al momento de hablar	F	Es responsable de lo que afirma.	F

			la respuesta					
2	Es claro al responder	F	Sus respuestas son coherentes con el texto	F	Es seguro al momento de dar respuestas	F	Es responsable al momento de hablar	F
3	Es claro al responder	F	Sus respuestas son coherentes con el texto	F	Es seguro al momento de dar respuestas	F	Es responsable al momento de hablar	F
4	Es claro al responder. Tono y actitud adecuada	F	Sus respuestas son acordes al texto	F	Es seguro al momento de dar respuestas	F	Es responsable al momento de hablar	F
5	Es claro al responder. Tono y actitud adecuada	F	Las respuestas son acordes al texto pero aún muestra falencias	F	Es seguro al momento de dar respuestas	F	Es responsable al momento de hablar	F
6	Es claro al responder. Tono y actitud adecuada	F	Las respuestas son acordes al texto pero aún muestra falencias	F	Es seguro al momento de dar respuestas	F	Es responsable al momento de hablar	F
7	Responde con claridad y veracidad	F	Es congruente entre la pregunta y la respuesta	F	Muestra seguridad al dirigirse a sus compañeros	F	Es responsable al momento de hablar	F
8	Las respuestas son claras y precisas	F	Es coherente con las respuestas	F	Muestra dominio y seguridad al hablar	F	Es responsable al momento de hablar	F

9	Las respuestas son claras y precisas	F	Es coherente con las respuestas	F	Muestra inseguridad al momento de opinar	D	Es responsable al momento de hablar	F
10	Las respuestas son claras y precisas	F	Sus respuestas son coherentes con el texto	F	Habla fuerte y muestra seguridad	F	Es responsable al momento de hablar	F
11	Vocaliza correctamente y es claro al hablar	F	Las respuestas son acordes al texto	F	Muestra seguridad al momento de dar respuestas	F	Es responsable al momento de hablar	F
12	Es claro y preciso al momento de hablar	F	Muestra coherencia al responder	F	Muestra seguridad al momento de dar respuestas	F	Es responsable al momento de hablar	F
13	No es claro al hablar y lo hace en tono bajo	D	No es coherente al responder ni frente a la pregunta ni frente al texto	D	Muestra seguridad al momento de dar respuestas	F	No es responsable al momento de hablar	D

F/D: Fortaleza/Deficiencia



Se presentan cambios frente a los resultados del diagnóstico

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9 se evidencia cambios significativos en cuatro estudiantes y modificaciones parciales en tres estudiantes. Por tanto, se observa una mejora de las variables asociadas a la habilidad comunicativa habla del grupo intervenido. La mejora de los procesos de comunicación permite un mayor desarrollo de estas habilidades. Así mismo, al generarse un espacio de mayor respeto, tolerancia y atención, los estudiantes

enfrentan con mayor agrado los retos impuestos al momento de hablar disminuyendo la timidez y generando mayor confianza entre los participantes. Los estudiantes que mejoraron esta habilidad ahora utilizan tonos de voz adecuados, muestran coherencia al exponer ideas, transmiten seguridad y argumentan sus respuestas.

4.4.2. Hallazgos del postest en las habilidades comunicativas: lectura y escritura

En la tabla 10 y 11 se describen los resultados obtenidos con la aplicación del postest en las habilidades de lectura y escritura en cada una de sus variables y de forma individual. En color se resaltan los estudiantes que demostraron cambios respecto del diagnóstico inicial elaborado.

Tabla 10. Resultados postest habilidad lectura –apéndice I (análisis individual)

Estud.	Comprensión	F/D	Interpretación	F/D	Criticidad	F/D
1	Identifica algunos elementos expuestos en el texto	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
2	Identifica elementos inmersos en el texto	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y logra contextualizar la información	F
3	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
4	No logra reconocer los elementos claves del texto	D	No logra construir relaciones entre fuentes de	D	No identifica la intención del autor ni logra	D

	(información)		información		contextualizar la información recolectada	
5	Logra reconocer los elementos claves del texto (información)	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
6	Logra reconocer los elementos claves del texto (información)	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y logra contextualizar la información recolectada, pero aún tiene algunas dificultades.	F
7	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
8	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
9	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
10	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
11	Identifica la información del texto.	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de	F	Identifica la intención del autor y	F

			información.		contextualiza la información del texto.	
12	Identifica algunos elementos expuestos en el texto	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y contextualiza la información del texto.	F
13	Identifica algunos elementos expuestos en el texto	F	Construye relaciones entre dos o más tipos de información.	F	Identifica la intención del autor y logra contextualizar la información recolectada, pero aún tiene algunas dificultades.	F

F/D: Fortaleza/Deficiencia



Se presentan cambios frente al a los resultados del diagnóstico

Fuente: Elaboración propia

La anterior tabla demuestra que siete estudiantes presentaron cambios y ahora demuestran fortaleza en variables que en una etapa inicial evidenciaban serias limitaciones o debilidades. Los principales cambios se reflejan en las variables de interpretación y criticidad. Una de las razones por las cuales se presentaron estos cambios es la reducción del nivel de presión entre los estudiantes y el aumento del sentimiento de competencia en los participantes. La lectura conforma un proceso complejo que implica exploración, formulación de hipótesis, establecimiento de relaciones para otorgar valores sonoros, entre otros. Diferentes actos interiorizados a nivel de pensamiento se encuentran relacionados con este proceso: identificación, diferenciación, comparación y análisis. Cada una de estas operaciones se fortalecieron

con el desarrollo de las acciones pedagógicas, y el diseño de las actividades basadas en los modos de aprendizaje VAK facilitaron dichos resultados. El uso de estrategias visuales y kinestésicas promueven el desarrollo de la capacidad de interpretación y la capacidad crítica. En efecto, los estudiantes tenían oportunidad de visualizar videos, participar de puestas en escenas, discutir los textos, entre otras acciones propias del aprendizaje significativo y el aprendizaje colaborativo.

Tabla 11. Resultados postest habilidad escritura–apéndice H (análisis individual)

Estud.	Creatividad	F/D	Exposición de ideas	F/D	Uso del código	F/D
1	Muestra creatividad al momento de escribir textos.	F	Son comprensibles las ideas que expone y las desarrolla plenamente.	F	Hace un buen uso del código. Arribo a la escritura alfabética.	F
2	Muestra creatividad al momento de escribir textos.	F	Son comprensibles las ideas que expone y las desarrolla plenamente.	F	Mejóro. Sin embargo, no logra escribir algunas palabras. Arribo a la escritura alfabética.	D
3	Muestra creatividad al momento de escribir textos.	F	Mejóro. Son comprensibles las ideas que expone y las desarrolla plenamente.	F	Mejóro. Hace un buen uso del código aunque presenta algunas fallas ortográficas. Arribo a la escritura alfabética.	F
4	Muestra creatividad al momento de escribir textos.	F	Son comprensibles las ideas que expone y las desarrolla plenamente.	F	Mejóro. Hace un buen uso del código aunque presenta algunas fallas ortográficas. Arribo a la escritura alfabética.	F

5	Mejoró. Muestra mayor creatividad generando y desarrollando ideas.	F	Mejoró. Se atreve a exponer más ideas e intenta desarrollarlas.	F	Mejoró, sin embargo, aún no reconoce algunos grafemas y fonemas. Reemplaza letras. Proceso silábico.	D
6	Mejoró. Muestra mayor creatividad generando y desarrollando ideas.	F	Mejoró. Se atreve a exponer más ideas e intenta desarrollarlas.	F	Mejoró. Sin embargo, aún no reconoce algunos fonemas, grafemas, sílabas. Proceso silábico.	D
7	Muestra creatividad al momento de escribir textos.	F	Mejoró. Las ideas son claras y precisas. Ahora las desarrolla aún más.	F	Hace un buen uso del código. Arribo a la escritura alfabética.	F
8	Su creatividad es limitada pero genera algunas ideas y trata de desarrollarlas.	F	Las ideas expuestas aunque son muy concretas, define el mensaje que desea transmitir.	F	Hace un buen uso del código. Arribo a la escritura alfabética.	F
9	Muestra creatividad al momento de escribir textos.	F	Las ideas son claras y precisas. Se pueden comprender las ideas expuestas.	F	Hace un buen uso del código. Arribo a la escritura alfabética.	F
10	Muestra creatividad al momento de escribir textos.	F	Las ideas son claras y precisas.	F	Hace un buen uso del código. Arribo a la escritura alfabética.	F
11	Mejoró. Muestra mayor creatividad en el desarrollo de conceptos e ideas.	F	Mejoró. Las ideas son claras y precisas. Ahora las desarrolla aún más y utiliza puntos para este fin.	F	Mejoró. Sin embargo, confunde u omite algunas letras. No separa las palabras. Arribo a la escritura alfabética.	F
12	Mejoró. Muestra mayor creatividad en el desarrollo de conceptos e ideas.	F	Mejoró. Las ideas son claras y precisas. Ahora las desarrolla aún más y utiliza puntos	F	Mejoró. Sin embargo, confunde u omite algunas letras. Proceso silábico.	D

para este fin.						
13	Mejoró. Muestra mayor creatividad en el desarrollo de conceptos e ideas.	F	Mejoró. Las ideas expuestas ahora son más elaboradas y comprensibles.	F	Mejoró. Sin embargo, confunde u omite algunas letras. No separa las palabras. Proceso silábico.	D

F/D: Fortaleza/Deficiencia



Se presentan cambios frente al a los resultados del diagnóstico

Fuente: Elaboración propia

La escritura es la habilidad comunicativa que evidencia mayores cambios al compararse estos resultados con los hallazgos de la prueba inicial. Diez estudiantes evidencian en diferentes variables una mejoría notoria. Del mismo modo, otros estudiantes que ya presentaban fortaleza en algunas de las variables demostraron un mayor desarrollo de la habilidad. La producción de textos mejoró de forma global entre los participantes. A diferencia de los resultados iniciales, los estudiantes muestran una mayor creatividad al momento de escribir y por ello se observan textos más amplios con ideas más elaboradas y desarrolladas.

La escritura se convirtió en un ejercicio continuo basado en la autonomía, el apoyo mutuo y la revisión permanente. Se utilizaron para este proceso métodos analíticos y eclécticos de escritura. Aunque algunos estudiantes aún manifiestan debilidad en determinados aspectos de la escritura (confusión de letras, no reconocimiento de algunos fonemas, no separar palabras, entre otras), se refleja una mejor aprehensión del código. Algunos estudiantes pasaron de la etapa de garabateo y se ubicaron en el proceso silábico y manifiestan conductas que hacen suponer el rápido avance a la siguiente

etapa. Por otro lado, algunos estudiantes que no lograban el dominio pleno del código ahora evidencian notables avances.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación realizada tuvo como objetivo desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes de segundo primaria teniendo en cuenta los modos de aprendizaje Visual, Auditivo y/o Kinestésico VAK. Para ello, se identificaron estándares mínimos con relación a las habilidades comunicativas, se diseñaron y aplicaron actividades conforme a los modos de aprendizaje VAK y se determinaron los avances de los estudiantes en la adquisición de competencias comunicativas. Los resultados en este sentido fueron favorables y destacados pues se presentó un desarrollo global de las competencias relacionadas con las diferentes habilidades comunicativas escuchar, hablar, leer y escribir.

Respecto a la habilidad comunicativa de escucha:

- Se lograron establecer reglas de participación que favorecieron la atención, el respeto y la tolerancia de los participantes.
- Los cambios en esta habilidad permitieron un ambiente de formación más dinámico y apto para los estudiantes.
- Se promocionó el respeto, la escucha y la tolerancia entre pares lo cual influyó en el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo.
- Estrategias pedagógicas basadas en el modo de aprendizaje kinestésico facilitó el desarrollo de las variables atención, respeto y tolerancia.
- Las estrategias sustentadas en el estilo kinestésico promovió la participación de los estudiantes, y en consecuencia, la capacidad de escucha entre pares.

Respecto de la habilidad comunicativa de habla:

- Los estudiantes de forma general disminuyeron la timidez y aumentaron la seguridad al momento de hablar.
- Debido a que muchas de las actividades estuvieron fundamentadas en el estilo de aprendizaje kinestésico, los estudiantes mostraron una mayor motivación lo que facilitó la participación y los espacios para comunicar.
- Las ideas expuestas por los estudiantes al momento de hablar fueron elaboradas y debidamente argumentadas. Se evidenció un mayor desarrollo de las ideas las cuales fueron discutidas grupalmente en el marco del respeto y la tolerancia.
- El desarrollo de competencias en la habilidad de escucha facilitó el fortalecimiento de las variables asociadas con la habilidad comunicativa de habla.
- Los participantes ahora son mucho más coherentes al exponer ideas, conceptos o situaciones. Analizan las preguntas y seleccionan información adecuada para dar respuestas.

Respecto de la habilidad comunicativa de lectura:

- La mayoría de los estudiantes mejoraron su capacidad de interpretación y capacidad crítica frente a la lectura de textos.
- El abordaje de estrategias kinestésicas permiten una exploración alternativa de los textos que favorece la interpretación y la capacidad crítica.
- El trabajo grupal frente a la lectura resulta efectivo para desarrollar capacidades de comprensión, interpretación y criticidad entre los estudiantes.
- Los estudiantes tienen una curiosidad innata frente al texto y son capaces de explorarlos formulando hipótesis y relaciones.

- Para favorecer la lectura se debe emplear estrategias de muy diverso tipo. Frente a una misma lectura se pueden diseñar múltiples acciones pedagógicas que impliquen todos los modos de aprendizaje.

Respecto de la habilidad comunicativa de escritura:

- Los participantes con deficiencias mejoraron de forma notable en las variables de creatividad, exposición de ideas y uso del código.
- Los estudiantes construyen textos mucho más elaborados donde predomina el desarrollo de ideas y la activación del pensamiento divergente.
- Se logró evidenciar el avance de un estado a otro en el proceso de escritura en los estudiantes con mayores dificultades.
- El manejo de métodos analíticos y eclécticos en la escritura favorece el desarrollo de la habilidad comunicativa.

Las estrategias para el desarrollo de las habilidades comunicativas debe partir del siguiente principio: *cualquier habilidad comunicativa solo puede ser desarrollada si se promociona en conjunto todas las habilidades comunicativas*. En efecto, cada habilidad comunicativa (habla, escucha, lectura o escritura) incide en las competencias asociadas a las otras habilidades debido a que cada una fomenta la adquisición y el desarrollo de procesos cognitivos, socio-afectivos y actitudinales que sirven de prerequisite para el fomento de otras variables. Por otro lado, la estrategia diseñada por el docente debe considerar que los recursos didácticos son tan sólo medios para la acción pedagógica, y por tanto, el docente se muestra como un actor clave que media entre el estímulo, el organismo y su respuesta. La contribución del docente es fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Como producto de la investigación se recomienda a nivel metodológico implementar las actividades pedagógicas diseñadas en otros grupos del grado segundo de básica primaria con el objetivo de validar los resultados obtenidos. Así mismo, explorar a través de diseños cuantitativos los resultados de las actividades diseñadas con base en los modos de aprendizaje VAK. Frente a la institución educativa se recomienda socializar y analizar la experiencia de investigación con el objetivo de diseñar e implementar acciones pedagógicas basadas en los modos de aprendizaje VAK pero desde otros contenidos correspondientes a otras áreas o asignaturas. De forma general se recomienda que la praxis pedagógica se focalice en habilidades y competencias reconociendo el contenido como medio para el logro de fines más abarcadores relacionados con la formación integral de los niños y las niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F. y Condemarin, M. (1982). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Alonso, M., Gallego, J. y Honey, P. (1999). *Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L. y Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Basanta, A. (2005). La pasión de leer. *Revista de Educación*, número extraordinario, 189-201.
- Bravo, L.; Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhe*, 11 (1), 175-182.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender lengua* (pp. 37-46). En: Larreula, E., Ferrer, J., López, L., Rodeiro, M., Nussbaum, L., Morera, M., Bikandi, U., Vilá, M., Vilardell, C., Cams, A., Peliquín, F., Sánchez, M., Barragán, C. y Cardona, C. *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Colombia. Congreso de la República (1991, 20 de julio). Constitución Política del 20 de julio de 1991. Gaceta Constitucional No. 116, del 20 de julio de 1991.

- Colombia. Congreso de la República (1994, 8 de febrero). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. [Ley general de Educación]. Diario Oficial No. 41.214, del 8 de febrero de 1994.
- Cruz, S. y Rodríguez, J. (2012). Pistas de quiénes son y cómo aprenden los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica. *Reflexiones*, (33-34), 33-43.
- Dell, H. (1974). *Competencia Comunicativa*. Madrid: Educación sin frontera.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. En: Delors, J. *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). México: UNESCO.
- Díez, C. (1999). *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Echeverri, J. (2013). Hacer historia de la educación con el influjo de Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. *Historia de la Educación*, 17 (39), 153-172.
- Fernández, John y Peña, Ricardo (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en Educación Superior rural: caso Utopía. *Revista de la Universidad de la Salle*, (57).
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Galarza, J. y Paucar, T. (2014). Movimientos kinestésicos en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños/as de segundo año de educación básica de la Escuela

- Fiscal Luis Pasteur de la Parroquia de Guayllabamba del Cantón Quito durante el periodo de enero-julio del año lectivo 2011 – 2012. *Tesis de grado*. Universidad Central del Educador, Quito, Ecuador.
- Gallego, D. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos, y ahora ¿qué hago? *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(12).
- Gamboa, Luz Marina (2015). Desarrollo de competencias de lectoescritura en estudiantes de cuarto y quinto grado de Escuela Nueva, a partir de una propuesta lúdico-pedagógica desde la lectura de contexto en la sede educativa rural San José de la Montaña en el municipio de Mutiscua. *Tesis de grado*. Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia.
- Giraldo, Carina y Bedoya, Diana (2006). Los estilos de aprendizaje desde el modelo VAK y su incidencia en el rendimiento académico en niños y niñas del grado 5° de primaria en diferentes estratos socioeconómicos en la ciudad de Pereira. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, (4).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jurado, Fabio; Sánchez, Ligia; Cerchiaro, Elda y Paba, Carmelina (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. *Folios*, (37), 17-25.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Loaiza, Neira; Cancino, María y Zapata, Melba (2011). Las TIC y los estilos de aprendizaje en la clase de francés como lengua extranjera. *Tesis de grado*. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Martínez, A. (1990). Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Maureira, F., Gómez, A., Flores, E. y Aguilera, J. (2012). Estilos de aprendizaje visual, auditivo o kinestésico de los estudiantes de educación física de la UISEK de Chile. *Iztacala*, 15(2), 405-415.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Fomento y Competencias. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes y prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: MEN.



- Mosquera, Deivis y Salazar, Nini (2014). Estilos de aprendizaje “pensamientos e inquietudes de los estudiantes sobre el aprendizaje de las matemáticas. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13).
- Paulsen, A. (1982). Una mirada a la escuela rural en Colombia. *Huellas*, 3(5), 16-20.
- Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Bogotá: Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales / CRECE.
- Piaget, J. (2007). *Metodología y Educación*. México: McGraw Hill.
- Reyzábal, Ma. Victoria (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas clave para la calidad educativa. *REICE*, 10(4), 63-77.
- Ruíz, G. (2010). La cognición y la metacognición: dos formas complementarias de entender la lectura y la escritura. *Revista Visión Contable*, (8), 97-122.
- Salazar, R. (2008). La educación rural: un reto educativo. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://www.docentes.unal.edu.co/lgonzalezg/docs/LaEducacionRuralunRetoEducativo.pdf> [15/03/2016]
- Sepúlveda, Karen (2015). Estrategias para el fortalecimiento de los modos de representación VAK, que presentan los niños y las niñas de grado 3° del Colegio Provincial San José, Sede Santa Cruz. *Tesis de grado*. Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia.
- Silvestre, A. (2009). Aplicación pedagógica de las innovaciones en memoria, atención y tipos de aprendizaje en la clase de ELE a través de una unidad didáctica sobre los -ismos. *I Simposio internacional de literatura española e hispanoamericana del Instituto Cervantes*, Brasilia, Brasil, 16-17 de octubre.

- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Foro Mundial Sobre la Educación*.
Dakar: Naciones Unidas.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Valderrama, C. (2000). *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Valencia, C., Contreras, A. y Román, L. (2012). Identificación de los estilos de aprendizaje del modelo vac en los alumnos del tercer semestre de odontología CICS-UST IPN. *Revista Electrónica de Investigación del CICS-UST*, 3(2).
Recuperado de:
<http://148.204.149.66/UTyCV/revista-cics/wp-content/uploads/2012/09/estilos-aprendizaje-modelo-VAC.pdf> [10/04/2016]
- Vygotski, L. (2006). *La prehistoria del lenguaje escrita* (pp. 159-177). En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabala, M. (2009). El proceso de la investigación cualitativa en educación. *Cepies Investigativa*, 1 (1), 113-130.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Anthropos / Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. y Echeverri, J. (2003). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. En: Zuluaga, O. (Comp.). *Historia de la práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.



APÉNDICE A
PERMISO FIRMADO POR LOS DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN PARA EL
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

 <p>EN BUSCA DE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL <i>¡¡¡¡¡ siempre con calidad !!!</i></p>	<p>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO MUNICIPIO EL ZULIA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - TRABAJO DE GRADO: "DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO"</p>	
<p>PERMISO FIRMADO POR LOS DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</p>		
<p>El Zulia febrero 25 del 2.016.</p> <p>SEÑORA ANA DOLORES SANCHEZ BARON DIRECTORA DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO. EL ZULIA</p> <p>Cordial saludo.</p> <p>Por medio de la presente me dirijo respetuosamente a usted, para solicitar la autorización en el desarrollo del trabajo de investigación; el cual se denomina: "DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO"; ejecutado por maestrante en Educación inscrita en la Universidad de Pamplona TORCOROMA ROLÓN BAUTISTA Identificada con C.C. 37.443.231 de Cúcuta; el cual tiene objetivos netamente pedagógicos y en ningún momento será utilizado para otros fines.</p> <p>Agradeciendo la atención prestada y la colaboración ante la presente solicitud.</p> <p>Atentamente:</p> <p> Lic. TORCOROMA ROLON BAUTISTA Maestrante en Educación.</p> <p> ANA DOLORES SANCHEZ BARON Directora</p>		

APÉNDICE B
 CONSENTIMIENTO INFORMADO SUSCRITO POR LOS PADRES DE FAMILIA
 PARA AUTORIZAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA
 INVESTIGACIÓN.

	<p>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO MUNICIPIO EL ZULIA</p> <p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - TRABAJO DE GRADO: "DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO"</p>	
<p>CONSENTIMIENTO INFORMADO SUSCRITO POR LOS PADRES DE FAMILIA PARA AUTORIZAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA INVESTIGACIÓN</p>		
<p>Ciudad y fecha: <u>Febreero 29 2.016.</u></p> <p>Yo <u>Ingrid Atencia P.</u>, identificado con la cedula de ciudadanía numero <u>1.040.499.799</u> expedida en <u>Cúcuta</u>, en uso de mis facultades legales como padre de familia o representante del estudiante <u>Angie Lorena Anas A.</u>, identificado con el Documento de Identidad numero <u>1030.060 526</u> expedido en <u>Cúcuta</u>, autorizo a mi representado para que sea participe del proyecto "DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO"; ejecutado por maestrante en Educación inscrita en la Universidad de Pamplona; el cual tiene objetivos netamente pedagógicos y en ningún momento será utilizado para otros fines.</p> <p>Sin otro particular,</p> <p style="text-align: center;"><u>Ingris Atencia Perez</u></p> <p>Nombre y firma del padre de familia o acudiente C.C. No. <u>1.040.499.799</u></p>		

APENDICE D
PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LA HABILIDAD
COMUNICATIVA DE LECTURA

 <p>EN BUSCA DE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL <i>¡Cada vez más cerca!</i></p>	<p>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO MUNICIPIO EL ZULIA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - TRABAJO DE GRADO: “DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO”</p>	
--	---	---

1. Primera actividad: Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

<p>El lobo herido y la oveja</p> <p>Un lobo que había sido mordido por unos perros, yacía en el suelo todo malherido. Viendo la imposibilidad de procurarse comida en esa situación, pidió a una oveja que pasaba por allí que le llevara un poco de agua del cercano río.</p> <p>-- Si me traes agua para beber -- le dijo --, yo mismo me encargaré de mi comida.</p> <p>-- Si te llevo agua para beber -- respondió la oveja --, yo misma asistiré a tu cena.</p> <p><i>Siempre identifica el verdadero fondo de las aparentemente inocentes propuestas de los malhechores.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Esopo</i></p>

- 1.1. El texto anterior es:

- a. Un cuento
- b. Una fábula
- c. Un poema

- 1.2. ¿Cuáles son los personajes de la historia?
-

- 1.3. ¿Por qué estaba herido el lobo?
-

- 1.4. ¿Qué significa la frase “*viendo la imposibilidad de procurarse comida en esa situación*”?

1.5. ¿Qué le pidió el lobo a la oveja?

1.6. ¿Por qué la oveja le respondió al lobo “*si te llevo agua para beber, yo misma asistiré a tu cena?*”

1.7. ¿Cuál era el objetivo del lobo?

1.8. ¿Cuál es la enseñanza o moraleja de la historia?

<p>Valoración de aspectos-Observaciones:</p>
Comprensión: _____

Interpretación: _____

Capacidad crítica: _____

APÉNDICE E
PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LA HABILIDAD
COMUNICATIVA DE ESCUCHA Y HABLA

	<p>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO MUNICIPIO EL ZULIA</p> <p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - TRABAJO DE GRADO: “DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO”</p>	
--	--	--

Indicaciones: Se reúnen grupos de tres estudiantes para el desarrollo de esta actividad. En un primer momento el docente-investigador realiza la lectura del texto dos (2) veces mientras que el grupo de estudiantes escucha. Con posterioridad, el docente realiza una pregunta sobre el texto a cada estudiante, y luego preguntará a cada estudiante sobre su posición frente a las respuestas dadas por sus compañeros.

1. Primer momento: Escucha el siguiente cuento y contesta las preguntas.

<p>Catalina la tonta y la puerta</p> <p>Al salir, Catalina solía olvidar cerrar la puerta de la casa. Aquel día tenía que ir al campo a llevar la comida a Quico, su marido, y éste le había dicho varias veces:</p> <p>- ¡Cuidado con la puerta!</p> <p>Después de mucho pensar, encontró la solución: ¿qué mejor forma de cuidarla que llevársela? Sacó la puerta de los goznes y se la puso a hombros; pero también tenía que llevar la pesada cesta de la comida.</p> <p>La colgó del pomo de la puerta y se dijo:- Así la lleva ella.</p> <p style="text-align: right;"><i>Anónimo</i></p>
--

<p>Observaciones habilidad escucha</p> <p>Atención: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Tolerancia: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Respeto: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

- 2.1. Pregunta 1. ¿Qué debía hacer Catalina en el campo?
- 2.2. Pregunta 2. ¿Qué le había dicho Quico a Catalina varias veces?
- 2.3. Pregunta 3. ¿Qué hizo Catalina en la puerta?

Observaciones habilidad habla:
Claridad: _____

Coherencia: _____

Seguridad: _____

Responsabilidad: _____

3. Tercer momento: Opinión sobre las respuestas de los compañeros:

Observaciones habilidad habla:
Claridad: _____

Coherencia: _____

Seguridad: _____

Responsabilidad: _____



Observaciones habilidad escucha

Atención: _____

Tolerancia: _____

Respeto: __ _____

APÉNDICE F
MATRIZ DE OBSERVACIÓN DIRECTA

 <p style="font-size: small;">EN BUSCA DE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL <i>¡Cada espacio cuenta!</i></p>	<p>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO MUNICIPIO EL ZULIA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - TRABAJO DE GRADO: “DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO”</p>	 <p style="font-size: x-small;">CENTRO EDUCATIVO FLORENTINO BLANCO EL ZULIA</p>
---	---	--



Lugar: Fecha: Situación: Hora: Propósito: No. de Ficha:	
CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<i>(En este espacio se debe describir la situación Observada)</i>

APÉNDICE G
PRUEBA PARA EL RECONOCIMIENTO DEL SISTEMA O MODO DE
APRENDIZAJE VAK PREDOMINANTE

	<p>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO MUNICIPIO EL ZULIA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - TRABAJO DE GRADO: “DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO”</p>	
TEST DE SISTEMA DE REPRESENTACION FAVORITO		
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:		FECHA:
DESARROLLO DEL TES		
<p>Elige la opción a), b) o c) más adecuada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está escrito en la pizarra o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones: <ol style="list-style-type: none"> a) escuchando al profesor b) leyendo el libro o la pizarra c) te aburres y esperas que te den algo que hacer a ti. 2. Cuando estás en clase: <ol style="list-style-type: none"> a) te distraen los ruidos b) te distrae el movimiento c) te distraes cuando las explicaciones son demasiado largas. 3. Cuando te dan instrucciones: <ol style="list-style-type: none"> a) te pones en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer. b) te cuesta recordar las instrucciones orales, pero no hay problema si te las dan por escrito c) recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron. 4. Cuando tienes que aprender algo de memoria: <ol style="list-style-type: none"> a) memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, la página del libro). b) memorizas mejor si repites rítmicamente y recuerdas paso a paso. c) memorizas a base de pasear y mirar y recuerdas una idea general mejor que los detalles. 5. En clase lo que más te gusta es que: <ol style="list-style-type: none"> a) se organicen debates y que haya dialogo. b) que se organicen actividades en que los alumnos tengan que hacer cosas y puedan moverse. c) que te den el material escrito y con fotos, diagramas. 6. Marca las dos frases con las que te identifiques más: <ol style="list-style-type: none"> a) Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en un papel. 		

- b) Eres visceral e intuitivo, muchas veces te gusta/disgusta la gente sin saber bien porqué.
- c) Te gusta tocar las cosas y tiendes a acercarte mucho a la gente cuando hablas con alguien.
- d) Tus cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, te molestan los tachones y las correcciones.
- e) Prefieres los chistes a los cómics.
- f) Sueles hablar contigo mismo cuando estás haciendo algún trabajo.

APENDICE H
PRUEBA POSTEST PARA LA EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LA
HABILIDAD COMUNICATIVA DE ESCRITURA



	<p> UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO MUNICIPIO EL ZULIA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - TRABAJO DE GRADO: “DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO” </p>	
---	--	---

1. Primera actividad: Escoge del recuadro un binomio de palabras, y a partir de las mismas, escribe un cuento, una fábula, un poema o cualquier otro tipo de texto que prefieras.

Mesa-Gato	Pera-Lata	Rojo-Luna	Risa-Sopa
<p style="text-align: center;">Título: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			

<p>Valoración de aspectos-Observaciones:</p> <p>Creatividad: _____</p> <p>_____</p> <p>Sensibilidad: _____</p> <p>_____</p> <p>Exposición de ideas: _____</p> <p>_____</p> <p>Uso adecuado del código escrito: _____</p> <p>_____</p>
--

APÉNDICE I
PRUEBA POSTEST PARA LA EVALUACIÓN DE LA HABILIDAD
COMUNICATIVA DE LECTURA

 <p>EN BUSCA DE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL <i>¡Cada escuela es un mundo!</i></p>	<p>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO MUNICIPIO EL ZULIA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - TRABAJO DE GRADO: “DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO”</p>	 <p>CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO EL ZULIA</p>
--	---	--

1. Primera actividad: Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

Las moscas

A un panal de rica miel
dos mil moscas acudieron,
que por golosas murieron,
presas de patas en él.
Otra dentro de un pastel
enterró su golosina.
Así, si bien se examina,
los humanos corazones
mueren en las prisiones
del vicio que los domina.

1.1.El texto anterior es:

- d. Un cuento
- e. Una fábula
- f. Un poema

1.2.¿Cuáles son los personajes de la historia?

1.3.¿Cuántas moscas murieron?

1.4. ¿Por qué murieron las moscas?

1.5. ¿Qué les paso a las patas de las moscas cuando comieron miel?

1.6. ¿Las moscas eran dueñas de la miel? ¿Por qué?

1.7. ¿Cuál es la enseñanza o moraleja de la historia?



Valoración de aspectos-Observaciones:

Comprensión: _____

Interpretación: _____

Capacidad crítica: _____

APÉNDICE J
PRUEBA POSTEST PARA LA EVALUACIÓN DE LA HABILIDAD
COMUNICATIVA DE ESCUCHA Y HABLA

	<p>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CENTRO EDUCATIVO RURAL FLORENTINO BLANCO MUNICIPIO EL ZULIA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - TRABAJO DE GRADO: “DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO PRIMARIA DE ESCUELA NUEVA SEGÚN LOS MODOS DE APRENDIZAJE VISUAL AUDITIVO Y KINESTESICO”</p>	
---	---	---

Indicaciones: Se reúnen grupos de tres estudiantes para el desarrollo de esta actividad. En un primer momento el docente-investigador realiza la lectura del texto dos (2) veces mientras que el grupo de estudiantes escucha. Con posterioridad, el docente realiza una pregunta sobre el texto a cada estudiante, y luego preguntará a cada estudiante sobre su posición frente a las respuestas dadas por sus compañeros.

1. Primer momento: Escucha el siguiente cuento y contesta las preguntas.

Catalina la tonta y el reflejo

Catalina salió un día de campo y luego de comer se sintió muy llena. Se acostó sobre el pasto al lado de una laguna y se durmió. Al despertar ya era de noche e intentó ver su reflejo en el agua. Debido a que estaba muy oscuro, no logró ver su reflejo en el lago y se preguntó:

- ¿Soy yo o no soy yo?

Se dirigió corriendo a su casa, tocó la puerta y preguntó en voz fuerte:

- ¿Se encuentra Catalina en casa?

Una voz adentro dijo:

- Debe estar durmiendo.

Entonces, Catalina se dijo: - Sí está en casa, no soy yo y se marchó.

Anónimo

Observaciones habilidad escucha

Atención: _____

Tolerancia: _____

Respeto: _____

2. Segundo momento: Desarrollo de preguntas a cada estudiante.

2.1. Pregunta 1. ¿Qué hacía Catalina en el campo?

2.2. Pregunta 2. ¿Qué le paso a Catalina?

2.3. Pregunta 3. ¿Por qué Catalina pensó que ella no era ella?

Observaciones habilidad habla:
Claridad: _____ _____ _____
Coherencia: _____ _____ _____
Seguridad: _____ _____ _____
Responsabilidad: _____ _____ _____

3. Tercer momento: Opinión sobre las respuestas de los compañeros:

Observaciones habilidad habla:
Claridad: _____ _____ _____
Coherencia: _____ _____ _____
Seguridad: _____ _____ _____
Responsabilidad: _____ _____ _____

Observaciones habilidad escucha

Atención: _____

Tolerancia: _____

Respeto: __ _____
