

INDICE

1. CARTA DE ENTREGA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES, PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO DE TESIS Y TRABAJO DE GRADO
2. FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO
3. TESIS

**ACTITUD DEL DOCENTE FRENTE AL USO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS EN EL
CONTEXTO ESCOLAR: UN CASO INSTITUCIONAL**

Ardila Pabón Kelly Johanna

Pérez Frías Wendy Patricia

Asesorado por:

Mg. Mónica Franco Montenegro

Proyecto de Investigación realizado para obtener el título de Psicólogo

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
C.U.C.
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
BARRANQUILLA
2012**

Aprobación del profesora de la Facultad de Psicología
De la Universidad de la Costa en cumplimiento de
los requisitos exigidos para optar el título de Psicólogas

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, 9 de Enero 2013.

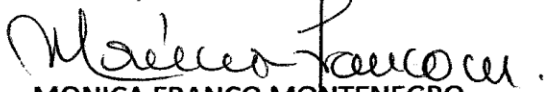
Dra.
MILDRED PUELLO SCARPATI
Decana facultad de psicología

Cordial saludo,

La presente es para certificar que las estudiantes de Psicología **Wendy Patricia Pérez Frías** identificada con cédula de ciudadanía n° 1.140.825.366 de Barranquilla y **Kelly Jhojana Ardila Pabón** identificada con cédula de ciudadanía n° 1.042.422107 de Soledad-Atlántico sustentaron el proyecto de grado titulado: ***"Actitud del docente frente al uso de las estrategias lúdicas: un caso institucional"***, con una calificación de APROBADO.

La sustentación fue realizada el día 23 de Octubre de 2012, con la presencia del comité evaluador.

Gracias por su atención.


MONICA FRANCO MONTENEGRO
Líder de Investigación Grupo CES
Facultad de Psicología
C.U.C

Agradecimientos

Agradecemos en primera medida a Dios, guía de nuestra de nuestro aprendizaje;

así como el apoyo incondicional de nuestros padres,

que con su esfuerzos y motivación aportaron significativamente

a la realización de éste trabajo. Agradecemos cordialmente la

participación del Dr. Omar Cortés Peña, ya que sin su experiencia,

conocimiento, entrega y orientación perseverante,

ésta investigación no hubiese sido posible.

Las autoras

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
1. 1 Paradigma de investigación	12
1.1.1 Planteamiento del Problema	13
1.1.2 Justificación	17
1.1.4 Objetivos	21
1.1.4.1 Objetivo General	21
1.1.4.2 Objetivos Específicos	21
2. ANTECEDENTES CIENTÍFICOS	22
3. MARCO CONCEPTUAL	62
3.1 Actitudes	62
3.1.1 Aprendizaje Significativo	63
3.1.2 Estrategias Lúdicas de Enseñanza	63
4. MARCO TEÓRICO	65
4.1 Actitudes (Coll y otros)	65
4.1.1 Aprendizaje Significativo (David Ausubel)	71
4.1.2 Estrategias Lúdicas de Enseñanza (Sánchez Benítez)	77
5. MARCO LEGAL	82
6. DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LA VARIABLE DE ESTUDIO	85

7. DISEÑO METODOLÓGICO	87
7.1 Método	87
7.1.1 Instrumento	87
7.1.2 Población y muestra	93
7.1.3 Procedimiento	94
8. RESULTADOS	96
8.1 Resultados procesamiento de información Socio-Demográfica	96
8.1.1 Análisis Resultados Componentes Actitudinales: componente cognitivo	99
8.1.2 Análisis Resultados Componente conductual	107
8.1.3 Análisis Resultados Componente afectivo	115
8.1.4 Análisis estadístico complementario	124
9. CONCLUSIONES	129
10. RECOMENDACIONES	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Definición conceptual y operacional de la variable de estudio	87
Tabla 2. Fiabilidad De La Escala	93
Tabla 2.1. Fiabilidad Componente Cognitivo	93
Tabla 2.1.1 Fiabilidad Componente Conductual	94
Tabla 2.1.2 Fiabilidad Componente Afectivo	94
Tabla 3. Distribución de la muestra de estudio	95
Tabla 4. Género	97
Tabla 4.1 Edad	98
Tabla 4.1.1 Distribución de Ítems Escala	99
Tabla 5. Componente Cognitivo ítem 1	100
Tabla 5.1 Componente Cognitivo ítem 2	101
Tabla 5.1.1 Componente Cognitivo ítem 3	102
Tabla 5.1.2 Componente Cognitivo ítem 4	102
Tabla 5.1.3 Componente Cognitivo ítem 5	103
Tabla 5.1.4 Componente Cognitivo ítem 6	104

Tabla 5.1.5 Componente Cognitivo ítem 7	105
Tabla 5.1.6 Componente Cognitivo ítem 8	106
Tabla 5.1.7 Componente Cognitivo ítem 9	106
Tabla 5.1.8 Componente Cognitivo ítem 10	107
Tabla 5.1.9 Componente Conductual ítem 11	109
Tabla 5.1.10 Componente Conductual ítem 12	109
Tabla 5.1.11 Componente Conductual ítem 13	110
Tabla 5.1.12 Componente Conductual ítem 14	111
Tabla 5.1.13 Componente Conductual ítem 15	111
Tabla 5.1.14 Componente Conductual ítem 16	112
Tabla 5.1.15 Componente Conductual ítem 17	113
Tabla 5.1.16 Componente Conductual ítem 18	114
Tabla 5.1.17 Componente Conductual ítem 19	114
Tabla 5.1.18 Componente Conductual ítem 20	115
Tabla 5.1.19 Componente Conductual ítem 21	117
Tabla 5.1.20 Componente Afectivo ítem 22	118
Tabla 5.1.21 Componente Afectivo ítem 23	118

Tabla 5.1.22 Componente Afectivo ítem 24	119
Tabla 5.1.23 Componente Afectivo ítem 25	120
Tabla 5.1.24 Componente Afectivo ítem 26	121
Tabla 5.1.25 Componente Afectivo ítem 27	122
Tabla 5.1.26 Componente Afectivo ítem 28	122
Tabla 5.1.27 Componente Afectivo ítem 29	123
Tabla 5.1.28 Componente Afectivo ítem 30	124
Tabla 5.1.29 Puntaciones	125

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Edad	98
Gráfico 2. Porcentajes de máximo nivel de respuesta (COG)	108
Gráfico 3. Porcentajes de máximo nivel de respuesta (CDTA)	116.
Gráfico 4. Porcentajes de máximo nivel de respuesta (AFEC)	124
Gráfico 5. Puntuaciones	126
Gráfico 6. Puntajes Componente Cognitivo	127
Gráfico 7. Puntajes Componente Conductual	128
Gráfico 8. Puntajes Componente Afectivo	128
Gráfico 1.8 Descripción General Puntajes	129

LISTA DE ANEXOS

	Pag.
Anexo 1 Consentimiento informado	149
Anexo 2 Primera versión de la escala (90 ítems)	150
Anexo 3 Segunda versión de la escala (60 ítems)	155
Anexo 4 Escala Final (30ítems)	159

RESUMEN

La presente investigación fué realizada en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez, institución enmarcada dentro de un modelo constructivista social dialogante. El objetivo general se centró en describir la actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas; lográndose ésto por medio de la identificación de las conductas, cogniciones y afectos que los docentes sostienen frente a la variable de estudio. El paradigma es de tipo empírico analítico. Los resultados demuestran que los docentes utilizan estrategias lúdicas esporádicamente dentro del aula, sin embargo existe un mayor porcentaje en la expresión de afectos y cogniciones que genera el uso de éstas estrategias en relación a las acciones manifiestas.

Palabras clave: Actitud, estrategias de enseñanza, lúdica y aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This research was conducted at the Colegio Sarid Arteta de Vásquez, institution framed within a constructivist model to describe the attitude of teachers towards the use of playful strategies. The research was conducted under the empirical analytical paradigm whose purpose is to explain, predict, control and verify theories phenomena and the laws governing these phenomena, the results show that teachers use in the classroom playful strategies, however there highest percentage in the expression of emotions and cognitions generated using playful strategies in relation to explicit actions.

Keywords: Attitude, teaching strategies, playful and meaningful learning

INTRODUCCIÓN

Los fenómenos sociales de la actualidad, la inclusión de nuevas tecnologías en los diferentes ámbitos de actuación del ser humano y las constantes demandas generadas desde diferentes contextos: familiar, organizacional, interpersonal, entre otros; exigen la formación de un individuo capaz de crear, de operar cambios significativos en su ambiente a partir de la reflexión crítica.

En este sentido la responsabilidad por dicha formación debe ser asumida en un primer momento por las instituciones educativas. A este respecto se considera que la educación no puede seguir enmarcada bajo formas de enseñanza tradicionales. El mundo demanda cambio, movimiento y una dinámica de mejora constante. Como respuesta a éstos requerimientos, las instituciones de educación han sentido la necesidad de replantear sus estrategias de enseñanza, incluyendo a este respecto componentes lúdicos que dinamicen el abordaje de los contenidos teóricos en clase y posibiliten en el estudiante la generación de un aprendizaje más duradero.

En este orden de ideas, cabe resaltar que no basta simplemente con incluir estrategias lúdicas en el aula; se hace necesario que el docente asuma una actitud de compromiso con el proceso formativo de los estudiantes. Teniendo en cuenta que el profesor se convierte en el principal agente transmisor de conocimientos, el impacto de las estrategias que éste utilice vendrá demarcado por las conductas, cogniciones y afectos que sea capaz de manifestar al respecto; y se verá reflejado en el aprendizaje de los discentes.

Desde el punto de vista psicológico, la actitud del docente hacia las estrategias de componente lúdico que éste generalmente emplea durante la educación, suele ser un factor determinante para potenciar aprendizajes significativos en los estudiantes; pues lo que se busca es generar apropiación del conocimiento para extrapolarlo a la vida cotidiana y relacionarlos con eventos de una vivencia previa. En este sentido, de nada sirve llevar a la clase una estrategia lúdica, si el docente no demuestra tener una actitud de favorabilidad frente al uso de la misma, justificando por el contrario dicho uso como “algo” que debe hacerse para “entretener” a los estudiantes.

En concordancia con esto, la presente investigación se centra en la actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas en una institución de Barranquilla. En un primer momento se presenta el problema delimitando su pertinencia y los objetivos a alcanzar, se abordan los antecedentes científicos, se revisan los postulados de los autores que constituyen el sustento teórico y se operacionaliza la variable de base.

En un segundo momento se muestra el abordaje metodológico donde se señala lo referente al método, población, muestra, instrumento y procedimiento. Y como un tercer momento se realiza el análisis de los resultados obtenidos teniendo en cuenta el carácter cuantitativo de la investigación; por ello éstos son presentados utilizándose el apoyo de figuras y tablas. Por último, se muestran las conclusiones y recomendaciones producto del proceso investigativo.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Paradigma de investigación

Partiendo de las finalidades establecidas en la presente investigación, se aborda el fenómeno desde el paradigma Empírico analítico; cuyo propósito fundamental según Arnal (1992) es explicar, predecir, controlar los fenómenos y verificar teorías, así como las leyes para regular los fenómenos

Según Ramírez (2004, p 49) entre las principales características del paradigma empírico analítico destacan:

- Sus fundamentos filosóficos se encuentran en el empirismo y en el realismo, especialmente, en este último caso, en el realismo científico y crítico. Ambas escuelas afirman la existencia de cosas reales, independientes de la conciencia. Sin embargo, se reconoce que el objeto percibido no es una mera reproducción de la realidad, pues en el proceso de conocimiento se combinan la percepción y el pensamiento.
- Todo conocimiento empírico se relaciona de una forma u otra con alguna observación directa, pero las teorías y las hipótesis permiten observaciones indirectas que proporcionan conocimientos más amplios y profundos.
- Sólo es posible conocer entes materiales y objetos conceptuales, es decir, conceptos, proposiciones y sistemas relacionados de proposiciones. El conocimiento puede referirse a entes individuales o a relaciones que se dan entre los fenómenos.

Teniendo en cuenta lo anterior, y que en la presente investigación se trata de describir la actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas; puede decirse que la perspectiva empírica analítica abre campo a la descripción objetiva de la realidad, en este caso de los componentes actitudinales del docente; su comportamiento, sus cogniciones y afectos en relación al uso de estrategias lúdicas, siendo la actitud del mismo un componente fundamental para la comprensión del proceso enseñanza – aprendizaje en un sentido amplio.

Cabe recordar que en éste paradigma la relación entre el sujeto y el objeto está mediada por la independencia y la total neutralidad. El investigador es percibido como alguien externo, el sujeto se concibe como un “objeto” de investigación

1.1.2 Planteamiento del Problema

Como primera medida, cabe realizar una revisión de la historia del problema a investigar, en tal sentido se concibe que las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de los procesos de enseñanza, se constituyen en uno de los elementos que adquieren mayor relevancia para el fomento del aprendizaje en los dicentes. De dichas estrategias depende en gran parte la comprensión y el aprovechamiento que puedan tener los estudiantes frente a determinadas temáticas y en consecuencia el desempeño en la academia de los mismos.

Del educador y el rol que éste cumpla dentro de las aulas y los planteles educativos, depende en gran parte los procesos de enseñanza - aprendizaje, éste proporcionará las bases para que se dé cierta situación educacional. En la historia de educación, pueden referenciarse dos métodos principales de enseñanza; uno que corresponde al uso de técnicas tradicionales y el otro, un método activo y/o progresista.

El primer método de enseñanza apunta a la transmisión de conocimientos desde los “maestros” hacia los “alumnos”. En este modelo de enseñanza se observa una dimensión excluyente, en donde se plantea la creencia de que el “alumno” es un ser eminentemente pasivo desde un punto de vista social. Este supuesto deja ver cómo el “alumno” queda por fuera del protagonismo en cualquier dimensión escolar y educativa, recayendo así en el “maestro” toda la autoridad y responsabilidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El método de enseñanza tradicional tiene como meta transmitir conocimientos con elementos humanistas y religiosos, defendiendo así las tradiciones en un sentido social y educativo. El desarrollo visto desde esta perspectiva es asumido como un proceso en el que las facultades humanas y la disciplina tienen el fin de formar individuos que den el buen ejemplo a la sociedad; y el proceso evaluativo comprende factores como la memorización y la repetición de la información brindada por el “maestro”, lo cual limita al “alumno” la producción de nuevas ideas. Se produce aquí un tipo de relación vertical.

No obstante como respuesta a las demandas crecientes en el ámbito educativo y social por reformar los métodos para la adquisición de conocimiento, surgen los procesos pedagógicos progresistas y/o activos. Estos modelos tienen como meta final el acceso a niveles intelectuales superiores, abordando el desarrollo como un asunto secuencial y progresivo, el cual se da de una manera jerárquica, llevando al estudiante de una dimensión de análisis, comprensión, argumentación, y proposición inferior a otra superior según sus características.

En la relación docente - discente generada desde el método activo, el primero se muestra como un facilitador y estimulador del proceso enseñanza-aprendizaje. Se pretende establecer una relación en donde se observe una reciprocidad entre el estudiante y el profesor (horizontal), en

donde ambos contribuyan a llevar a cabo el proceso académico, sustituyendo así la relación de verticalidad entre “maestro” y “alumno” de los métodos tradicionales.

En este sentido se recalca que la pedagogía tradicional dió respuesta a las demandas del medio social y educativo en un contexto histórico específico, sin embargo, con la inclusión de las nuevas tecnologías, la educación no puede seguir permaneciendo bajo el amparo de esos métodos tradicionales, se encuentra aquí la disyuntiva de algunos profesores por continuar con modelos de enseñanza anteriores, lo que no favorece la generación de un aprendizaje significativo.

En este orden de ideas, cabe resaltar que en nuestros días el proceso de enseñanza - aprendizaje ha tomado connotaciones más progresistas o activas. Centrando la atención a los objetivos de la presente investigación, que nos remiten a un caso institucional; en el Colegio Distrital Sarid Arteta de Vásquez de la ciudad de Barranquilla, con un modelo constructivista social dialogante; reconoce la importancia de utilizar estrategias por parte de los docentes que resulten llamativas a los estudiantes al abordar los contenidos de las distintas asignaturas, entre dichas estrategias destacan aquellas que poseen componentes lúdicos.

En este punto es preciso indicar que lo “lúdico” no se refiere exclusivamente al “juego” sometido a reglas; en palabras del autor Colombiano Jiménez (2007):

“Al parecer la mayoría de los juegos son lúdicos, pero la lúdica no sólo se reduce a la pragmática del juego; la lúdica como parte fundamental de la dimensión humana, es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias. La chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades, se

producen cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que produce dichos eventos” (p 1).

En este sentido, lo “lúdico” se concibe como una forma de relacionarse con las experiencias cotidianas mediante el regocijo, la alegría, el disfrute; acompañado de actividades creativas e imaginarias.

Con base a lo expuesto anteriormente, se requiere del docente “Saridista” que al apropiarse del Proyecto Educativo Institucional de éste establecimiento de educación, logre plasmar en los procesos educativos la concepción de una institución dinámica e innovadora, capaz de gestionar, desde los aspectos administrativos y pedagógicos, la creación de ambientes de aprendizajes y convivencia, que permita a los estudiantes mayor crecimiento humano, espiritual e intelectual (Codisav, 2011). Y por qué no, desde el uso de estrategias lúdicas, aportar al Colegio Distrital Sarid Arteta de Vásquez una reforma constante de sus procesos educativos.

Esta institución busca proyectarse mediante el proceso en el que se encuentra sumida: “Calidad educativa Saridista siglo XXI”, el cual reconoce que la calidad en las Instituciones Educativas, en especial en el Colegio Distrital Sarid Arteta de Vásquez, se comprende como una dinámica que determina lo que debe estar en continuo cambio, fundamentados en acciones tendientes a tener elementos suficientes para determinar niveles o cambios provocados en nuestros procesos educativos con los actores educativos Saridistas. (Codisav, 2012).

A este respecto, debe tenerse en consideración que en búsqueda de alcanzar los parámetros exigidos por las instituciones acreditadoras, el componente actitudinal del docente es un factor decisivo durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, en donde se le concibe como un agente activo capaz de generar estrategias útiles que contribuyan a la formación integral de los discentes.

De hecho, la preocupación del ente máximo administrativo de esta Institución Educativa, la rectora y su equipo de trabajo llamado “comité de calidad”, es que aun cuando en múltiples reuniones institucionales se debate la importancia de usar estrategias lúdicas, se evidencia en los ejercicios de actualización docente simulacros de clases donde éste aplica en su quehacer cotidiano este tipo de estrategias, sin embargo es interesante descubrir que los resultados de desempeño académico en pruebas de estado no reflejan este esfuerzo.

En este sentido el Colegio Distrital Sarid Arteta de Vásquez parte de que, el hecho de generar aprendizajes que resulten significativos en los estudiantes no depende únicamente de las estrategias lúdicas que el docente utilice, sino de la actitud que éste asuma con relación al uso de las mismas durante el proceso de formación. En concordancia a lo planteado ésta investigación asume como pregunta problema:

¿Cuál es la actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el Colegio Distrital Sarid Arteta de Vásquez de la ciudad de Barranquilla?

1.1.3 Justificación

La educación como proceso de formación integral en los seres humanos juega un papel indispensable para el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad, en un mundo globalizado. A través del proceso enseñanza - aprendizaje se adquieren nuevos conocimientos, valores y normas de conductas esenciales para desafiar las situaciones que se presentan en los diversos campos de producción humana.

En este sentido se requiere de un aprendizaje que adquiera un carácter activo, no memorístico; que perdure y que se vaya modificando de acuerdo a las nuevas experiencias y a los requerimientos sociales.

Siendo la educación primaria y secundaria fundamentales para la adquisición de nociones que resultan imprescindibles en las experiencias posteriores del individuo, se hace pertinente considerar desde el punto de vista de la investigación en psicología, los aspectos que conciernen su estructura y dinámica, así mismo, interesa indagar sobre aquellos elementos tendientes a mejorar el proceso de enseñanza, pues esto se ve reflejado en el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe resaltar que los métodos de enseñanza han variado a lo largo de la historia, la sociedad cambiante demanda nuevas formas de impartir conocimiento, evidenciándose este aspecto en las reformas educativas planteadas por algunas instituciones. Durante la educación primaria por ejemplo, el niño comienza a emplear símbolos o representaciones mentales (palabras, números o imágenes) a los que ha asignado un significado; por tanto se hace relevante replantear en esta etapa de formación las estrategias de enseñanza, incluyendo elementos que la dinamicen. Así mismo los estudiantes de básica secundaria se encuentran en una etapa evolutiva demarcada por unas características singulares que demandan el uso de estrategias que despierten su atención y motivación por los contenidos que se abordan en el aula de clases.

El gobernador del departamento del Atlántico Eduardo Verano De la Rosa en su plan de gobierno (2008-2011), destaca la labor del docente considerándolo como un agente central del proceso educativo, en cuanto a la educación destaca como propuesta integradora la capacitación y actualización en nuevas metodologías de enseñanza acorde con la modernidad a los docentes del departamento. Así mismo en el Plan Decenal de Educación (2006-2016) se contempla como meta

la renovación pedagógica mediante el uso de estrategias innovadoras en el plan metodológico del docente.

Cabe destacar que según los propósitos de la institución objeto de la presente investigación, no sólo es suficiente capacitar a los docentes frente al uso de nuevas estrategias de enseñanza, sino que éstos, asuman una posición crítica con respecto al contexto de la educación y el aprendizaje de los estudiantes, adquiriendo un rol participativo en el uso de dichas estrategias.

En este sentido, de acuerdo a lo descrito con anterioridad, en la presente investigación se toma como punto de partida la actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el contexto específico del Colegio Distrital Sarid Arteta de Vásquez debido a que:

- El Proyecto Educativo Institucional de éste establecimiento de educación plantea que el docente debe ser capaz de generar multiplicidad de estrategias que permitan mejorar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.
- Esta institución educativa se encuentra encarando desafíos tendientes a lograr la calidad en sus procesos educativos, concibiendo al docente como un generador de métodos novedosos.
- El tiempo del trabajo investigativo a mayor escala en el sector oficial es de carácter limitado, ya que los continuos “paros institucionales” dificultan el aprovechamiento máximo de las jornadas, lo que hizo necesario delimitar el proceso a un caso específico.
- Existen mayores posibilidades de acceder a la institución, gracias al conocimiento previo que se tenía de la misma y a la receptividad de la dirección general hacia el trabajo investigativo.

Sumado a las razones que orientan la presente investigación en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez, cabe hacer mención nuevamente en este punto, que no sólo es suficiente utilizar estrategias lúdicas para enseñar contenidos, la actitud que asuma el docente con respecto al uso de las mismas será determinante para que los estudiantes logren aprender de una forma significativa, ya que el docente que se muestra crítico y cumple un rol de acompañante, es capaz de generar en el discente un espacio propicio para la retención de nuevas temáticas, favoreciendo la extrapolación del conocimiento al campo social.

Desde esta perspectiva, el psicólogo debe orientar su foco investigativo hacia aquellos aspectos tendientes a replantear el proceso de educación, involucrando los conocimientos que parten de la psicología en general para trazar estrategias novedosas y lúdicas que redireccionen el proceso de enseñanza. En este sentido el fenómeno descrito adquiere relevancia para la psicología en la medida en que articula aspectos relacionados con la dinámica educativa en su dimensión psicosocial; la relación entre docente y estudiante, el aprendizaje de los mismos y los elementos lúdicos implicados en la enseñanza.

Desde el punto de vista social, se hace pertinente apuntar hacia aquellos aspectos que sitúen al estudiante como un individuo en desarrollo que requiere ambientes favorables para lograr una interpretación de su mundo, así mismo la educación es vista socialmente como el principio que direcciona los fines de la sociedad. Desde esta perspectiva, las estrategias lúdicas aportan un elemento importante en la adquisición de un aprendizaje dotado de significación que le permite al estudiante estructurar de forma distinta su concepción del medio social que lo circunda.

En este orden de ideas, puede decirse que la labor del psicólogo en la investigación de las estrategias de enseñanza en los contextos educativos; beneficia directamente a la comunidad

educativa representada por los docentes y por los estudiantes, los primeros siendo responsables de guiar el conocimiento, y los últimos constituyéndose como partícipes de la adquisición de un aprendizaje.

1.1.4 Objetivos

1.1.4.1 Objetivo General. Describir la actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez de la ciudad de Barranquilla.

1.1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar las conductas del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez de la ciudad de Barranquilla.
- Identificar las cogniciones del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez de la ciudad de Barranquilla.
- Identificar la manifestación afectiva del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez de la ciudad de Barranquilla.
- Desarrollar una descripción estadística complementaria sobre las variables sociodemográficas del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez de la ciudad de Barranquilla.

2. ANTECEDENTES CIENTÍFICOS

Desde el punto de vista psicológico, la concepción que se tiene sobre los procesos educativos ha variado a través de la historia; de acuerdo a las demandas sociales y a los nuevos requerimientos en el campo de la educación, el proceso de enseñanza – aprendizaje adquiere nuevos elementos gracias a la inclusión de diversos componentes que reorientan su dinámica. Los adelantos científicos dan cuenta de ésto. A través de la presente revisión bibliográfica se puntualizan aspectos que contribuyen a clarificar la historia del problema planteado en la presente investigación, de tal manera que sea posible describir la actitud del docente frente al uso estrategias lúdicas en un contexto determinado.

Como primera medida, destaca la investigación “*Análisis de los Componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática. Caso: 1ª y 2ª Etapas de Educación Básica. Municipio de San Cristóbal-Estado Táchira*” de corte cuantitativa realizada por Castro (2002), en la cual se argumenta que:

... “*El hecho de que el docente asuma una actitud positiva hacia la enseñanza de la Matemática, lleva implícito el posicionamiento de esta ciencia desde las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa, evidenciando que "sabe enseñar Matemática", no sólo a través del dominio de hechos, conceptos, principios, reglas, procedimientos, algoritmos y de la apropiación del contenido pedagógico que refleje su manejo desde el punto de vista didáctico; sino fundamentalmente evidenciando agrado, gusto y valoración por esta ciencia y por su enseñanza*” (p 15).

La autora realiza el abordaje del componente actitudinal del docente desde un enfoque fenomenológico, enfocada en la observación y análisis del proceso de enseñanza de la

Matemática en 1° y 2° grado. La muestra estuvo constituida por 30 docentes adscritos a la Dirección de Educación del Municipio San Cristóbal del Estado Táchira (Venezuela).

En esta investigación llegó a concluirse que, en cuanto al componente cognitivo *“los docentes conciben la matemática como una ciencia cerrada y altamente estructurada, que luce como un cuerpo estático y unificado de conocimientos”* (Castro, 2002, p 526). En cuanto al componente afectivo, se concluye que la experiencia vivida respecto a la matemática, genera elementos afectivos (emociones) que adquieren gran connotación en el marco de los sentimientos de autovaloración:

... “Existe ambivalencia percibida en torno a la imagen afectiva de la Matemática se concreta, por una parte, en testimonios que describen una imagen positiva de esta ciencia y por otra en la expresión de sentimientos mixtos o encontrados en relación con ella” (Castro, 2002, p 531).

En lo que respecta al componente conductual, se encontró que *“la aprobación de la asignatura “Matemática” ocurre como producto de la necesidad de cumplir con un requisito”* (Castro, 2002, p 532). Así mismo, la actuación docente en las clases de matemática involucra un margen de racionalidad que lleva a revalorar tanto el peso de cada una de las dimensiones actitudinales como la función que cumple la *“necesidad de aprobación”* al momento de concretar acciones.

En este mismo sentido, Martínez (2008), en su artículo *“Discusión pedagógica: actitudes hacia la matemática”*, exponen que en el proceso de la enseñanza - aprendizaje de esta asignatura, es necesario que el docente tenga los conocimientos necesarios y saberlos transmitir

de manera didáctica, en la forma adecuada utilizando estrategias para su evaluación en el proceso, argumentando que:

...“si las actitudes tienen tendencia reactiva sobre lo que se aprende, y lo que se enseña y se evalúa, esto genera actitudes particulares, entonces la carga cognitiva y afectiva que acompaña a las actitudes no debe ser descuidada. Eso obliga a crear ambientes de enseñanza-aprendizaje-evaluación enriquecedores y agradables capaces de incrementar, sustancialmente, la motivación futura hacia el aprendizaje de cualquier asignatura y hacia la enseñanza de la misma” (p 42).

De este modo, Gairin (1990) sostiene que las actitudes del profesor hacia el estudiante y al contexto académico, se encuentran determinadas por la percepción y las expectativas que el discente le genere, las cuales están determinadas por su rendimiento; es así como resalta ciertas características que posee la relación docente-estudiante:

- Las condiciones sociales del estudiante como clase social; los profesores tienden a sobreestimar a estudiantes de clases alta y media y a subestimar a los estudiantes con pocos recursos económicos y de grupos étnicos minoritarios.
- El rol del estudiante; los profesores perciben de manera favorable a los estudiantes que cumplen con las exigencias de su rol definidos como pasivos, dependientes y conformistas.
- Características individuales del estudiante; los profesores muestran mayor atención e interés en aquellos estudiantes con alto rendimiento académico, con personalidades familiares a la suya o con cualidades físicas atractivas (Gairin, 1990).

En este orden de ideas, Vera y Mazadiego (2010) en su artículo *“Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar”*, abordan la problemática de las actitudes inadecuadas que muestran los docentes en el aula escolar, comparados con el deber ser de considerar las diferencias individuales correlacionadas con las actitudes positivas del docente, puesto que sin esta correlación, se impide un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje y se fomenta el distanciamiento entre profesor-estudiante.

El artículo propone el uso de la metacognición como herramienta cognitiva para enfrentar esta situación tan cotidiana en las aulas escolares que tanto dificulta la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes y la impartición de una adecuada cátedra por parte de los docentes. Profundiza en la cultura docente; en aspectos como actitudes positivas, valores y las diferencias individuales de los estudiantes relacionadas con las actividades del aula; además de mantener una actitud de respeto sobre ellos, ya que confían su formación integral al docente quien debe fomentar habilidades de razonamiento abstracto, analítico, hipotético-deductivo, facilitar el aprendizaje significativo, fusionando el conocimiento con las relaciones sociales y el contexto cultural (Vera, *et al*, 2010). Según los autores:

... “Los docentes deben capacitarse y utilizar bien los tipos de reforzadores, y pensar que un reforzador no es motivante para todo el grupo, existen casos en que el reforzador utilizado por el docente puede motivar a la mayoría del grupo, pero algunos puede que no los motive. No pensar y actuar así por parte del docente es olvidar que en un grupo escolar existen individualidades afectivas, físicas y cognitivas; entidades biológicas con canales de percepción de aprendizajes distintos: visual, auditivo y kinestésico, diferencias individuales en procesamiento consciente de la información que cada estudiante recibe y

diferencias individuales con respecto a la capacidad de utilizar recursos que demandan algunos estudiantes para un aprendizaje accesible (p 55).

El docente debe permitir el razonamiento abstracto, analítico, hipotético-deductivo, facilitar el aprendizaje significativo en cada uno de sus estudiantes correlacionado con actitudes positivas y el uso de estrategias que resulten motivantes para los educandos.

Así, Olena Klimenko (2008) advierte en su artículo “*La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI*” que uno de los factores de gran importancia para el proceso educativo, lo constituye la representación sobre creatividad que manejan los docentes, y que están en la base de diferentes interpretaciones que hacen de las manifestaciones de creatividad de los estudiantes. En este sentido, un proceso de aprendizaje creativo se revela por una actitud activa, indagadora, reflexiva frente a los objetos e estudio.

La autora resalta que muchos docentes, con su actitud frente a las muestras de creatividad, no reconocidas por ellos, transmiten a los estudiantes el mensaje de que ésta no es bienvenida dentro del aula de clases, puesto que algunos estudiantes son vistos como problemáticos. Esta situación que se observa frecuentemente en las aulas de clase, contradice los principios de una educación en pro de la creatividad (Klimenko, 2008).

Bar (1999) define en el “*I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*”, el perfil y las actitudes que deben tener los profesores, en cuanto a lo que se dice que deben saber y enseñar, y de la falta de jerarquización cuando se presentan extensos enunciados de cualidades y conocimientos que deberían poseer. Es necesario encontrar una posición intermedia que permita emitir un mensaje claro y preciso que dé cuenta de la

complejidad del perfil necesario, pero también focalizar la atención y jerarquizar las condiciones que se pretendan. En el mismo seminario se afirma que:

... “Los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina “pedagógico – didáctico” y “político – institucional”, vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas “productiva e interactiva” y vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada “especificadora”; Cecilia Varsavsky (1998)” (Citado en Bar, 1999).

Las competencias pedagógico - didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber, conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas, para crear un aprendizaje significativo. Estas actitudes deben ser productivas y deben estar relacionadas con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de los estudiantes (Bar, 1999).

En este sentido Souza y Elia en su artículo *“Las actitudes de los profesores: cómo influyen en la realidad de la clase”*, destacan que las actitudes de los profesores favorecen la promoción de buenas situaciones de enseñanza; para éstos autores, los tres componentes básicos de las actitudes (comportamientos, afectos y cogniciones) intervienen de forma interrelacionada para dar forma a la actitud adoptada por los profesores en clase, para una interacción directa e indirecta entre la sociedad, la escuela y los profesores (Souza, *et al*, s/f).

Los mismos autores enfatizan que la imagen de un profesor es aquella de un agente activo que construye perspectivas y que activa. Él / ella deberá entusiasmarse para reforzar sus facultades y tomar buenas decisiones educativas (Souza, Elia s/f). Desde esta perspectiva podría entonces interrogarse sobre la posibilidad de modificar las actitudes de enseñanza por medio de programas de enseñanza, pero por otro lado, debemos preocuparnos de las actitudes negativas de los profesores porque ellas afectan gran parte de los estudiantes (Souza, *et al*, s/f).

Por su parte, Laborda y Ángel (2000) en su artículo *“El Aprendizaje activo “Atención a la Diversidad” en los estudios de magisterio: una propuesta de programa”*, hablan sobre los contenidos actitudinales que deben tener los docentes en el aula de clases, ya que es muy importante que éstos contenidos se construyan progresivamente partiendo del bagaje propio de cada estudiante, y se integren en la globalidad cognitiva del mismo

Las actitudes, directamente vinculadas a la dimensión afectiva del estudiante, inciden de manera significativa en la intervención sobre atención a la diversidad por la carga emotiva y ética que tiene el tema en el conjunto de la sociedad. Es a través de las actitudes que se introducen en las aulas de las escuelas, por parte de todos los agentes intervinientes (estudiantes, personal docente, no docente y de apoyo), posibles comportamientos discriminadores o poco adaptativos a las especificidades de cada estudiante. (Laborda, *et al*, 2000).

Considerando lo anterior, puede decirse que la formación inicial de los docentes de educación infantil y primaria debe abordar sin ambigüedades los valores implícitos que estos estudiantes son susceptibles de transferir al medio escolar.

Gil y Roblizo (2007) en un artículo sobre *“Actitud y contexto ante los quehaceres escolares: el estudio de un caso en primaria”*, se enfocan en conocer cuál es la percepción que los distintos

colectivos implicados en el proceso educativo tienen acerca de la motivación de los estudiantes del centro y cuáles son las condiciones contextuales y los usos o rutinas de los estudiantes que pueden incidir en su actitud frente a las tareas escolares.

Esta investigación tiene su origen en la detección durante los últimos cursos, por parte del profesorado de un centro de Educación Primaria, de una falta de motivación de los estudiantes con respecto a la escuela y las tareas escolares que, según los propios docentes, precisaría de un análisis apropiado que permitiera un enfoque adecuado de las soluciones. Por paradójico que pueda parecer, no existen en el centro problemas de disciplina, salvo algún caso aislado, y es precisamente esa falta de estímulo la que ocasionalmente ha generado en las aulas algún conflicto puntual (Gil, *et al*, 2007).

En ese contexto, el niño, en la esfera educativa, aprenderá no solamente "a hacer" y "saber" determinadas cosas, sino también que es capaz de hacerlas con la ayuda necesaria por parte de su profesor y, en el caso de que sea posible, de sus familias. Es de suma importancia el crear las condiciones para generar actitudes afectivas positivas hacia el campo de aprendizaje de las distintas áreas de conocimientos escolares. No olvidemos que el éxito en el dominio de una materia provoca una actitud positiva o viceversa. Por ello, el auto-concepto, la auto-eficacia y la autoconfianza, son mecanismos que median entre la motivación y la conducta (Gil, *et al*, 2007).

Por otro lado, Encaba (1999) (Citado en Murillo, 2003) en su investigación "*En busca de la cotidianidad del aula: una perspectiva etnográfica en un aula de octavo nivel de institución privada*", se centra en las representaciones del docente ideal, este estudio tiene origen en la preocupación surgida a partir de su desempeño como profesora universitaria de práctica docente. Esto le permitió encontrar en los futuros educadores rasgos comunes de los educadores

tradicionales, lo que hace necesario formar al docente con variadas perspectivas teóricas y analíticas sobre las múltiples dimensiones de la práctica docente.

Cabe resaltar como aspecto relevante, que antes de hablarse de una pedagogía activa o progresista, se impartía en las escuelas un método de enseñanza tradicional. A este respecto, Gómez (2002) en su artículo “*El modelo tradicional de la pedagogía escolar: Orígenes y precursores*” expone cómo el modelo tradicional de pedagogía ha sido y es objeto de intensos debates de orden histórico, cultural y filosófico, resaltando las principales contribuciones de sus precursores: Platón con la mayéutica socrática, Comenius con su “arte universal de enseñar todo a todos”, y Herbart con su método formal para la enseñanza.

El autor sugiere el uso de los elementos constitutivos y sus modos de actuar y configurar el "imaginario" pedagógico moderno y contemporáneo, condición necesaria para abordar la historicidad de la pedagogía y la comprensión del alcance de las "disputas" pedagógicas actuales.

Así mismo, Gómez (2002) argumenta que en la actualidad la pedagogía escolar se halla en el cruce de modelos del pasado y del presente. La escuela es una institución que está constituida históricamente. De esta manera, los elementos de modelización culturales y tradicionales no se revelan solamente pasados, o en relación con el pasado: ellos están siempre presentes bajo la forma de fundamentos, de referencias, aún si la práctica los ha adaptado (en parte) a las exigencias psicosociales de hoy en día. Se señala dentro de este marco que el profesor es tomado como actor protagonista del proceso educativo, la tradición implica el acto de pasar de un lado a otro, por tanto, se remite solo a la transmisión de conocimiento.

En un artículo titulado “*Modelo tradicional y pedagogía contemporánea*” complementario al mencionado con anterioridad, el mismo autor recalca que el aprendizaje en este modelo le es

evitado al “alumno”, en el sentido que no permite que éste realice un verdadero trabajo personal con lo que aprende. Se muestra cómo el modelo tradicional de la pedagogía escolar tiene un conjunto de elementos que mantienen una viva presencia en la pedagogía contemporánea: estudio, aprendizaje, cultura pedagógica, disciplinas y saberes, el "modo" de clase, comunicación e interacción en clase, método y racionalidad, lenguaje y funciones pedagógicas, cursos magistrales, etc. (Gómez, 2002).

Por estos aspectos, Gómez expone que la educación debe buscar otras soluciones, otros fundamentos para conducir la actividad educativa. Por tanto, en su artículo *“El modelo de la educación nueva y las pedagogías activas”* el autor presenta los principios que caracterizan a la educación nueva: el tomar en consideración la realidad infantil, la organización de una vida social en el seno de la vida escolar, y la relación del acto con el pensamiento (Gómez, 2002).

Según Gómez (2002), la pedagogía de la educación activa representa momentos de referencia, conjuntos contruidos y experimentados de un modelo, de técnicas y de métodos apropiados a su realización. Sus exponentes y sus obras, son testimonio de la vigencia, actualidad y vigor del pensamiento pedagógico, y son expresiones de su autenticidad. En este sentido, la pedagogía activa representa un medio por medio del cual el “alumno” deja de ser un simple receptor de información, y se convierte en un “estudiante” que desarrolla habilidades para otorgar significado a los contenidos.

En este orden de ideas, los métodos de enseñanza a través de la historia han sufrido cambios significativos según los avances académicos y científicos acontecidos en determinados contextos. Ocampo (2008) en su artículo *“Paulo Freiré y la pedagogía del oprimido”* retoma los planteamientos de Paulo Freiré sobre la conceptualización filosófica de un nuevo método de

enseñanza partiendo de las necesidades de la sociedad, en especial las sociedades en vía de desarrollo que no cuentan con las herramientas necesarias para desarrollar procesos de enseñanza que se adapten a las necesidades de la población más vulnerable.

La propuesta de este autor es llamada “*educación liberadora*”, esta perspectiva de la enseñanza plantea la educación como un ente liberador dando a los hombres independencia, y busca concientizar a las masas para que conozcan su realidad y busquen los cambios necesarios para su progreso (Ocampo, 2008).

El educador brasileño Paulo Freiré, buscó con su nuevo método de aprendizaje, despertar el interés y la integración del hombre y la cultura a base de sus propias experiencias personales. Se preocupó porque todos los seres humanos cultiven el espíritu crítico responsable y de participación, que lleve a la constante transformación social. De acuerdo con sus ideas educativas y sociales, en el desenvolvimiento histórico de las sociedades se ha podido comprobar que la humanidad se divide en opresores y oprimidos, lo cual señala que siempre ha existido una deshumanización, tanto de los oprimidos como de los opresores (Ocampo, 2008).

Desde esta perspectiva la labor de los docentes debe ser, tratar de liberar al hombre de las alienaciones y asimilaciones de la conciencia dominadora u opresora. Los maestros deben crear conciencia de la liberación a través del conocimiento y la praxis. El docente debe educar a las masas sin condicionamientos socioeconómicos exigidos por los opresores y dominantes. El educador debe actuar de modo que la transmisión del saber debe ser un auténtico trabajo humano. A través de la alfabetización, las masas populares deben llegar al dominio del lenguaje, con una aproximación crítica a la realidad (Ocampo, 2008).

En las últimas décadas se ha venido desarrollando un modelo pedagógico en países de habla hispana como España, Chile y Brasil, el método llamado “*método dialógico de pedagogía*”. Según Danatila Ferrada y Ramón Flecha este modelo surge ante la necesidad de la transformación de los centros educativos, el contexto social y económico, lo cual obliga a adoptar nuevas estrategias que permitan conseguir un aprendizaje de calidad en los estudiantes.

El modelo pedagógico dialógico consiste en la adopción del concepto de educación como un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad. El aprendizaje se obtiene como resultado de la interacción dialógica entre todas las personas que participan en instancias educativas o que, sin participar, son claves para el aprendizaje de los estudiantes, convirtiéndose éstos en los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido se requiere de una participación en un plano de igualdad, donde son importantes los aportes de cada uno de los integrantes, según los argumentos presentados, no según la mayoría o según una imposición de poder. El curriculum se aborda como una construcción social que surge de las múltiples y diversas interacciones de las personas que componen una comunidad educativa contextualizada histórica y socialmente, y que están sujetas tanto a relaciones de imposición, como de diálogo (Ferrara, 2008).

Partiendo de lo ya expuesto, es preciso resaltar que al realizar un abordaje de los métodos activos de enseñanza, no puede pasarse por alto la importancia de indagar sobre las estrategias pedagógicas que incorporan la lúdica, en éstas se busca una relación horizontal entre el educador y el educando.

Al respecto, Starico (2006) propone el uso de estrategias lúdicas con el fin de desarrollar con los niños tanto la comunicación como la expresión no tan solo a nivel oral, sino también en lo motriz, gráfico, gestual, plástico, representativo y musical.

La autora, refiriéndose al área de Lengua castellana, hace mención a que el desarrollo del lenguaje se adquiere por medio de la lectura, la imitación y el juego. Se da prioridad al folclore tradicional en diferentes comunidades en consideración a la diversidad sociocultural de los establecimientos escolares, resaltando las canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas, retahílas y dichos; como un lenguaje espontáneo y lúdico por medio del cual el niño construye otro lenguaje más organizado y expresivo que le permita transmitir su creatividad y fantasía.

Del mismo modo, Moreno y Rodríguez (s/f) en su artículo *“El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil”*, resaltan que el nivel evolutivo en el que se encuentre el niño, debe ser tomado siempre como un punto de referencia por el docente para diseñar estrategias de enseñanza, siendo la actividad lúdica un recurso psicopedagógico que sirve de base a posteriores desarrollos.

En este sentido, Bedoya y Tovar (2001), exponen en su investigación *“La lúdica como estrategia pedagógica para desarrollar procesos de aprendizaje en los estudiantes de básica primaria del instituto distrital técnico comercial siglo XXI”*, la problemática de apatía y desinterés que presentan los estudiantes ante los procesos educativos por la forma cómo los docentes adelantan el programa curricular. Partiendo de este problema se considera necesario desarrollar estrategias lúdicas para la mejora de los procesos educativos.

Se plantea en el texto el manejo de un paradigma donde la escuela es un lugar rígido y se imparten conocimientos y tareas difíciles que implican esfuerzo. Entonces el juego se constituye

en importante elemento para fomentar el proceso de aprendizaje y a la vez una actividad de descanso, pero que se constituye como herramienta y actividad para el desarrollo de la infancia y los procesos cognitivos, físicos y sociales del sujeto en esta etapa de la vida (Bedoya, *et al*, 2001).

Se encontró un predominio del paradigma tradicional en cuanto a la enseñanza por parte de los profesores hacia los dicentes, en donde se desconoce muchas pautas dinamizantes del proceso educativo, los profesores no saben utilizar el tiempo libre de los estudiantes, no utilizan material didáctico lúdico para el desarrollo de las clases. Partiendo de esto se desarrollaron seminarios, talleres, foros con estrategias lúdicas para concienciar al docente de la importancia de estas estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje y genera la inquietud frente a la apatía y desmotivación de los estudiantes frente al uso del estilo pedagógico elegido para desarrollar la actividad de enseñar e impartir conocimientos y fomentar el aprendizaje en los estudiantes de básica primaria (Bedoya, *et al*, 2001).

A este respecto, Reyes (2003) en su artículo *“Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la matemática”*, plantea la importancia de utilizar estrategias creativas que contrasten con las tradicionales, con el fin de lograr una mayor motivación de los estudiantes. Según el autor *“Para la enseñanza de las ciencias es necesario combinar las tradicionales clases magistrales con otro tipo de estrategias innovadoras de tal manera que el proceso de aprendizaje de ellas resulte más estimulante”* (p 2).

En concordancia con esto, Franco (2010) en su artículo investigativo *“Estrategias de enseñanza y la comprensión lectora”* describe las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes para el fomento y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de 1° y 2° grado

de básica primaria, de tal manera que se favorezca el aprendizaje significativo y la calidad de la educación.

Franco plantea la necesidad del aprendizaje del lenguaje como la competencia lectora a nivel mundial, de tal manera que no solo se cumpla con cumplir con los objetivos de alfabetización del 100% de la población, sino también la calidad de los procesos lecto-escritores, de tal manera que el sujeto sea capaz de comprender e interpretar la realidad, a través de los conceptos y significados que proporciona el sistema educativo en la adquisición de conocimiento el desarrollo del aprendizaje significativo (Franco, 2010).

La autora propone la lectura como una herramienta que fortalece el aprendizaje significativo, entendiendo la lectura como un proceso en el que se el sujeto elabora y utiliza la lengua escrita, sin embargo la lectura depende del dominio del lenguaje hablado y que este dominio sirve como medio para la percepción de de los significados escritos (Franco, 2010). La investigación fue abordada desde lo histórico-hermenéutico y lo cualitativo permitiendo la interpretación del fenómeno tal y como se presenta en la realidad, haciendo uso de la observación de los procesos de enseñanza, y entrevistas a los profesores y estudiantes acerca de cómo se lleva a cabo los procesos de enseñanza y como estos influyen en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes.

La investigación arrojó resultados en donde se señala el desconocimiento de estrategias pedagógicas, de tal manera que las actividades utilizadas en clases, son estrategias que ellas consideran se adaptan a la población y generan comprensión lectora en los estudiantes (Franco, 2010).

Según la autora, las estrategias utilizadas se orientan a las técnicas tradicionales, no ambientando físicamente el aula de clases antes de iniciar la lectura. No se hace uso de estrategias como la dramatización, lectura comparativa, lectura en silencio, lectura en voz alta, debates, entre otras. Sumado a esto se considera el desconocimiento de las necesidades cognitivas de los estudiantes en donde en muchos casos solo se implementa estrategias que solo llenan las expectativas del profesor descuidando el rol del estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Franco, 2010).

En este mismo sentido, García y Candanoza (2008) en su investigación *“Estrategias pedagógicas cualificadoras de procesos lectores en los estudiantes de 5^oC de la institución educativa Juan XXIII de Malambo”*, abordan el proceso lector significativo a través del diseño de nuevas estrategias pedagógicas, esto como consecuencia de la reflexión del quehacer pedagógico y de la preocupación que tienen los docentes de dicha institución por las deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes y como una manera de brindar alternativas de aprendizaje que los motiven a aprender a leer de una manera agradable y en concordancia con sus necesidades e intereses de acuerdo a la edad.

En este estudio se utilizaron diversos instrumentos de recolección de información como entrevistas a estudiantes y profesores, y la observación participante. Las conclusiones arrojaron que las actividades y planeación de las lecturas por parte del docente no presentan las pautas necesarias para que los estudiantes puedan comprender, analizar y criticar lo leído, lo que se refleja en una lectura mecánica. Del mismo modo se expone que muchos docentes no poseen métodos y estrategias pedagógicas para el fomento de la lectura, puesto que utilizan los mismos

métodos tradicionales para la enseñanza, sin considerar los intereses de los estudiantes en la actualidad (García, *et al*, 2008).

Macías (2000) en su investigación *“El docente como facilitador de aprendizajes significativos”* realizada en el Colegio departamental de Palermo, Magdalena; argumenta la necesidad de replantear el rol del docente como facilitador de aprendizajes significativos para que sus aportes sean considerados dentro de un proceso que permita el mejoramiento de un quehacer pedagógico cotidiano, en donde el docente encuentra situaciones que obstaculizan el aprendizaje tales como: indiferencia ante el cambio y modernización de la enseñanza, escasez en acción creativa, carencia de metodologías innovadoras, entre otras.

La autora resalta que a diferencia del aprendizaje memorístico donde el alumno no tiene intención de asociar el nuevo conocimiento con la estructura cognitiva generando una memorización mecánica de los hechos, el aprendizaje significativo tiene una implicación afectiva y muestra una disposición positiva hacia los contenidos.

Las conclusiones a las que llegó esta investigación expresan que las concepciones manejadas por los docentes sobre las estrategias metodológicas, se encuentran enmarcadas bajo un paradigma tradicional, lo que no motiva el proceso de aprendizaje en los estudiantes; por tanto se recomienda que deben replantearse los métodos transmisionistas de los docentes y posibilitar un modelo que permita el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de los docentes (Macías, 2000).

En este orden de ideas, Ballester (2002) en el seminario *“Como hacer el Aprendizaje significativo en el aula”* plantea que:

... “podemos decir, por tanto, que el aprendizaje es construcción de conocimiento donde unas piezas encajan con las otras en un todo coherente. Por tanto, para que se produzca un autentico aprendizaje, es decir un aprendizaje a largo plazo y que no sea fácilmente sometido al olvido, pues es necesario conectar la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo” de manera solida, los conceptos, interconectándolos unos con otros en forma de red de conocimientos (p 16)

Es decir que para el autor, un aprendizaje se dará de manera significativa cuando se deja de lado la arbitrariedad, la cual impide que éste sea duradero y a largo plazo. Destaca así la importancia de la actitud que tenga el docente al guiar al estudiante en la nueva construcción de conceptos por medio de las estrategias que implemente en sus métodos pedagógicos (Ballester, 2002).

Se argumenta así mismo que el replanteamiento de los métodos pedagógicos demanda la inclusión de componentes lúdicos que promuevan la actividad de los estudiantes. A este respecto Girardi (2008) en su artículo “*Didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje*” plantea que al educando le debe quedar claro su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que se reconozca como un sujeto activo; para ello las finalidades educativas deben tener en cuenta la labor didáctica, que debe desarrollarse en un marco de libertad y con un sentido democrático, aunque ello requiere una nueva mentalidad de apertura al cambio (Girardi, 2008).

Con relación a esto, Silva (2005) en su artículo “*Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad*”, sostiene que un mediador de los aprendizajes inmerso dentro de un contexto constructivista debe tener presente tres elementos

direccionales: la zona de desarrollo próximo, la interiorización y la formación de conceptos. En palabras del autor:

... “El docente constructivista tiene en la transposición didáctica un elemento operacionalizador de la acción docente para lograr la interiorización de aprendizajes y la formación de conceptos a través de la zona de desarrollo próximo. Existen estímulos para el desarrollo del potencial creativo y la promoción del pensamiento innovador a través de métodos creativos...” (p 202).

En relación con esto, Marco Moreira (2005) (Citado por Diez, 2009) señala la importancia del concepto de aprendizaje significativo en los docentes al llevar a cabo la organización de estrategias de enseñanza para hacerlas potencialmente significativas y propiciar entre los estudiantes aprendizajes significativos críticos.

Para Moreira, el aprendizaje significativo crítico se refiere a aquella perspectiva que permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella. Este tipo de aprendizaje le permite a la persona formar parte de la cultura sin ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos e ideologías. De ésta manera, el estudiante puede lidiar con lo que la cultura representa, de manera constructiva, sin dejarse dominar. Le permite manejar la información sin sentirse impotente frente a su disponibilidad (Citado en Diez, 2009).

Sumado a esto, el profesor también es capaz de organizar estrategias partiendo de conocimientos previos, organizar y secuenciar la enseñanza de manera jerárquica, considerar la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora de los contenidos y su consolidación, pueden servir de orientación para su facilitación (Citado en Diez, 2009).

Según el autor, los principios orientadores para propiciar en los estudiantes un aprendizaje significativo crítico, son:

- Enseñar/ aprender preguntas en lugar de respuestas.
- Emplear diversos materiales de enseñanza y evitar el libro de texto como único material.
- Considerar al estudiante como perceptor/ representador y no como receptor de conocimientos.
- Considerar al conocimiento como lenguaje.
- Considerar que el significado está en las personas y no en las cosas.
- Tomar en cuenta, entre los elementos para aprender, al error.
- Considerar a la asimilación como el mecanismo humano que permite adquirir nuevos significados, lo que lleva al profesor a considerar el desaprendizaje como un elemento importante cuando los conocimientos previos son obstáculos del aprendizaje.
- Considerar la incertidumbre del conocimiento.
- Emplear diversidad de estrategias de enseñanza para facilitar entre los estudiantes aprendizajes significativos (Citado en Diez, 2009).

En concordancia con el autor, Barriga (1999) expone que existen diversas estrategias de enseñanza que el docente puede utilizar con la finalidad de incentivar el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Se encuentran estrategias para activar los conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los estudiantes; para orientar la atención de los mismos;

para organizar la atención que se ha de aprender; para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información; entre otras.

Según el mismo autor, las estrategias de aprendizaje pueden ser clasificadas de diferentes formas; el aprendizaje memorístico se sirve de un tipo de estrategia de recirculación de información, fundamentadas en el repaso simple o en el apoyo al repaso (selección, subrayado). En lo concerniente al aprendizaje significativo, el autor destaca dos tipos de estrategias: de organización y de elaboración; en la primera se utiliza la clasificación y jerarquización de la información, en la segunda destacan dos tipos de procesamiento: simple y complejo. Este último incluye la elaboración de inferencias, los resúmenes, conceptos, etc. En lo concerniente a las estrategias de procesamiento simple para el aprendizaje significativo se encuentran las palabras clave, las imágenes mentales, el parafraseo y la rima (Barriga, 1999).

Cabe hacer mención en este punto a un concepto relacionado con la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza por parte de los docentes; la llamada “Pedagogía lúdica”. En palabras de Bianchi (1996):

“Para la Pedagogía Lúdica, la actividad creadora se convierte en una función educativa plena de sentido y significación. Dota de una singular ductilidad al educando/jugador que “se juega”, se implica, en una experiencia libre y creadora. Le permite apelar, imaginariamente a su entorno y responder con nuevas acciones” (p 3).

Según la autora, la Pedagogía Lúdica valora la acción pedagógica ejercida sobre la promoción de relaciones dinámicas entre los sujetos que integran la situación de enseñanza-aprendizaje y que dan sentido y significado a todas las variables que intervienen en el acto

educativo: contenidos, metodologías, recursos, espacio y tiempo son, en suma, mediadores en el proceso de aprendizaje (Bianchi, 1996).

La autora plantea que las importantes contribuciones de la psicología contemporánea a las teorías cognitivas del juego, nutren también, el marco teórico de la Pedagogía Lúdica. Se basa en ese sentido en las contribuciones de Piaget, Vygotsky y algunas teorías sobre el Aprendizaje significativo. Con respecto a esto último argumenta:

“Desde la Pedagogía Lúdica existe aprendizaje cuando en una experiencia se produce un cambio duradero en las capacidades/aptitudes humanas. El aprendizaje implica el pensar, el sentir y el actuar. Las transformaciones que se producen son cambios en la estructura de la personalidad, el punto de partida de todo aprendizaje escolar es la consideración de los esquemas cognitivos previos del niño, de sus intereses y necesidades, del grado de significatividad de los contenidos y del clima motivador. Se requiere para esto que el docente posea actitud de cambio, conocimiento y práctica de estrategias lúdicas, y organización de un clima lúdico. El maestro lúdico es un <<jardinero de almas infantiles>>” (Bianchi, 1996, p 6).

En este sentido se sostiene que existen diversas estrategias de enseñanza que pueden ser consideradas por los docentes para el desarrollo lúdico de las clases; se afirma de esta manera, que el juego constituye la actividad lúdica por excelencia, si bien no se trata de la única manifestación de lo lúdico. Cabe anotar que el juego como foco de investigación ha experimentado variaciones a través de la historia.

A este respecto, Delval (1994) compila lo que sería la clasificación de las teorías clásicas y modernas del juego. En cuanto a las primeras, sostiene que pueden agruparse en cuatro vertientes:

1. las teorías del exceso de energía, formulada por Friedrich Schiller, y luego formulada con más claridad por Herbert Spencer, donde argumenta que el juego sirve para calmar el exceso de energía que tiene el organismo joven el cual no necesita trabajar para subsistir ya que sus necesidades son satisfechas por otros (citado en Delval, 1994).

2. la teoría de la relajación, planteada por Lazarus, quien sostuvo que, al realizar los individuos actividades difíciles y trabajosas, éstos deben recuperarse de ellas, siendo necesario llevar a cabo otras que les sirvan para relajarse (citado en Delval, 1994).

3. teoría de la práctica o del pre ejercicio, propuesta por el Alemán Karl Groos, quien sostiene que el juego es necesario para la maduración fisiológica, por estar ligado al crecimiento, considerando entonces al juego como un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones que son necesarias para los adultos, siendo este la realización de una actividad que produce placer al sujeto (citado en Delval, 1994).

4. teoría de la recapitulación, defendida por Stanley Hall, la cual parte de la posición Darwinista donde el desarrollo del individuo se da por la evolución de la especie, donde el niño realice en juego actividades que nuestros antepasados llevaron a cabo tiempo atrás (citado en Delval, 1994).

En cuanto a las denominadas teorías modernas del juego, Delval (1994) argumenta que se encuentran caracterizadas por mostrar las corrientes de pensamiento propias de nuestra época y por entrar más en discusión con otras interpretaciones acerca del juego, su origen y explicación.

Así mismo, Navarro (2002) compila una clasificación acerca de las teorías modernas acerca del juego que quedaran expuestas de la siguiente manera:

1. Teoría de la ficción de Claparede, la cual sostiene que el juego persigue fines ficticios, los cuales vienen a dar satisfacción a las tendencias profundas cuando las circunstancias naturales dificultan las aspiraciones de nuestra intimidad. En este, el niño descubre que por medio del juego se cumplen los deseos de ir hacia lo prohibido, de actuar como un adulto. Por tal razón el niño vivencia el juego como una realidad fantasiosa en la que vivencia en juego aquello que los adultos no le permiten realizar (citado en Navarro, 2002).

2. Teoría de la infancia de Buytendijk, el autor construyó una teoría general del juego, defendiendo la idea de que la infancia explica el juego, que el niño juega por que es joven, sin embargo alude que el juego no solo es exclusivo en los niños, sino también en adultos e incluso en animales, siendo el juego característico de impulsos en afán de libertad, de unión y de repetición, que consiste en la manifestación del afán de independencia y de la vinculación con el mundo circundante (citado en Navarro, 2002).

Para el autor, son cuatro los rasgos de la conducta en la infancia que mueven al niño al juego, como primera medida la ambigüedad de los movimientos, el carácter impulsivo de los movimientos, la actitud ante la realidad opuesta a la gnóstica y centrada en la pasión por el juego y por último la dinámica conductual de la infancia que se caracteriza por la corta edad y la

timidez, lo que entrañan los movimientos hacia el objeto y desde el objeto (citado en Navarro, 2002).

3. Teoría psicoanalítica acerca del juego de Freud, el autor liga el juego a los sueños, que se intentan expresar a través del recuerdo de las emociones placenteras. Freud intenta explicar el juego como la satisfacción de los impulsos insatisfechos. En definitiva la tendencia a la repetición en el juego es debida a un impulso más profundo que el deseo: tendencia a la quietud o al instinto de muerte (citado en Navarro, 2002).

4. Teoría del placer funcional de K.Buhler, para este autor el juego es aquella actividad en la cual hay placer funcional y es sostenida por este placer, independientemente de los productos que de ella resulten y de las motivaciones que puedan existir. Para este autor el juego no puede ser objeto de sí mismo, y explica que el placer no está en la repetición, sino más bien en el progreso ganado en cada repetición y en el dominio del acto como tal. El aprendizaje se justifica a través del principio de la aspiración de una forma perfecta, donde se sostiene que el perfeccionamiento es buscado por el niño y de ahí su movimiento y juego constante (citado en Navarro, 2002).

5. Teoría piagetiana del juego, los aportes de Piaget a la teoría del juego son valiosos, pues ha proporcionado conocimientos del juego infantil desconocidos y de cómo va evolucionando el desarrollo del niño y el contenido de sus juegos, teniendo en cuenta la evolución del desarrollo y pensamiento infantil (citado en Navarro, 2002).

En este sentido Piaget (citado en Navarro, 2002), realiza una clasificación del juego en base al desarrollo evolutivo del ser humano, describiéndolos así:

a) *juego sensoriomotor*; se basa en la repetición de algunos movimientos, para adaptarse y lograr así algún resultado, cuando se ha aprendido esta acción se repite una y otra vez dándose así el juego.

b) *Juego simbólico*; característico de un largo periodo de tiempo, en un principio cumple la función de juego funcional en el desarrollo del pensamiento preoperacional siendo éste mecanismo el mismo de la asimilación, pero ahora para la organización y repetición del pensamiento en función de las imágenes y símbolos conocidos, mas adelante el simbolismo se acerca más objetivamente a los demás y se caracteriza por una conciencia de lo real, considerándose como simbolismo colectivo.

c) *Juego de reglas*; es la última clasificación que da Piaget acerca del juego, este es la última expresión del juego infantil, pues ya se asemeja al comportamiento habitual del adulto. Para el autor la regla tiene un contenido egocéntrico, a través de la cual se da una cooperación naciente, intentando dominar al otro con la regla, al final los juegos se regulan minuciosamente distinguiendo con claridad la regla y sus matices. La regla es percibida también con un carácter sagrado (citado en Navarro, 2002).

6. Teoría evolucionista sociológica de Wallon, los planteamientos de este autor se encuentran enmarcados entre el evolucionismo Darwiniano y el Marxista, según los planteamientos del autor, el niño juega con el fin de adaptarse al medio social, que se superpone al medio natural para transformarlo poco a poco hasta sustituirlo, es por esto que el énfasis de esta teoría está enmarcado dentro de lo social (citado en Navarro, 2002).

7. Teoría fenomenológica de Scheurl, para este autor la teoría del juego tiene una base fenomenológica; es decir que no presupone nada, se encuentra fundamentada en teorías anteriores

de corte psicológico resaltando las características esenciales del juego: la libertad, la infinitud eterna, la apariencia, la ambivalencia, la unidad y la actualidad. Sostiene el autor que el juego es gratuito, el libre, de las exigencias por la lucha de la existencia, la infinitud interna la explica por la repetición argumentando que el juego como un círculo cerrado, la apariencia por la forma, el juego es considerado una imitación, se hace referencia a la ambivalencia semejante a la paradoja del cansancio aun así el juego no se agota (citado en Navarro, 2002).

8. Teoría sociocultural del juego de Vigotsky, este autor defiende la idea de que el juego no debe apreciarse como una actividad placentera en sí misma, pues considera que existen otras actividades que generan más placer; para el niño un juego es placentero solo si alcanza el resultado apetecido, por tal razón lo considera placentero pero no siempre (citado en Navarro, 2002).

Según lo planteado, no puede pasarse por alto el valor educativo del juego partiendo de sus componentes intrínsecamente lúdicos y atractivos para los niños, valiéndose de esto, el docente encuentra en esta estrategia un recurso invaluable para la transmisión de conocimientos. A este respecto, Soto (2008) en su tesis *“Los juegos tradicionales y el desarrollo del niño de Educación Primaria”*, sostiene que:

“El docente necesita planear buscando potencializar los aspectos positivos de sus estudiantes y buscando minimizar sus debilidades; es indispensable que impulse al niño a desarrollarse en el medio en el que se encuentra, haciéndole ver que la información que se aborda dentro del aula es útil para su vida, que no la vea como algo aislado y sin sentido dentro de su cotidianidad” (p 65).

El autor resalta el uso de los juegos tradicionales como un medio para transmitir información, conocimiento y normas de conducta a los niños; *“Grandes pedagogos como Montessori, Froebel y Piaget asumieron este recurso para la formación del niño con el objeto de desarrollar hombres solidarios, libres y felices”* (Soto, 2008, p 22).

Desde esta lógica, Torres (2007) en su investigación *“el juego como estrategia de aprendizaje en el aula”* argumenta que el juego es la actividad más agradable con la que cuenta el ser humano. Desde que el ser humano nace hasta que adquiere uso de razón su mundo gira alrededor del juego y es por medio de este que empieza a explorar y a conocer el mundo, desarrollando, fortaleciendo y adquiriendo habilidades a través de sus propias experiencias; los intereses de los docentes acerca del uso de esta estrategia progresiva o activista se encuentran apoyados en el fortalecimiento del aprendizaje significativo.

Torres (2007), agrega que a través del juego en el aula y bajo la dirección de los docentes, éste es útil para fortalecer valores tales como: honradez, lealtad, fidelidad, cooperación, solidaridad, tolerancia con los amigos y con el grupo, respeto por los demás y por sus ideas, amor, paciencia, entre otros; del mismo modo a través de éste también se adquieren habilidades por medio de las cuales el niño toma control de sus comportamientos, generándole sentimientos de seguridad y desarrollando su capacidad de atención, pues en medio del juego debe entender y concentrarse en las reglas para no afectar la dinámica del mismo.

El juego es un elemento primordial en las estrategias lúdicas que sirven para facilitar el aprendizaje, además es considerado como el conjunto de actividades agradables, divertidas y útiles para el desarrollo de las habilidades del estudiante; ya que por medio de éste el niño adquiere las pautas necesarias para la relación con los otros, basadas en el respeto y fomentando

el compañerismo, por medio del cual se encuentran las bases para impartir ideas, pensamientos que internalizan los conocimientos de manera significativa. Además los juegos deben considerarse por todos los docentes como actividades importantes del aula de clases debido a los aportes que se logran en cuanto a la adquisición del aprendizaje (Torres 2007).

Torres considera que para lograr un ambiente de lúdica por medio del juego, se requiere de un docente que tenga la habilidad de traer a la academia juegos que resulten divertidos y den como resultado un potencial aprendizaje significativo. El educador debe utilizar juegos que se acoplen a las expectativas y necesidades del niño, pero sobre todo de la edad del estudiante.

En concordancia con esto, Meneses y Mongue (2001) en su artículo “*El juego en los niños: Enfoque teórico*”, argumentan que el rol del docente debe estar dirigido a crear conciencia de que el juego es una actividad lúdica que se hace necesaria y productiva teniendo en cuenta que su objetivo principal es el desarrollo de aprendizajes en el educando, facilitando así su labor en sentido de alcanzar los objetivos propuestos de una asignatura específica.

Las autoras resaltan la importancia del rol del educador en cuanto a la lúdica para el desarrollo de la clase o actividad específica, teniendo en cuenta que él es el guía y generador de espacios para proporcionar el material lúdico, el cual debe escoger teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

Cuando el docente proponga un juego como actividad lúdica en clases, es importante que éste exprese una actitud adecuada en el desarrollo de la misma, pues debe verse involucrado de igual forma que sus estudiantes con el fin de obtener resultados en el aprendizaje, además los intercambios en la relación docente-estudiante brindan a éste último una manera diferente de

vivenciar una situación en particular. Los resultados dependerán de la creatividad que tenga el docente en el momento del juego.

A este respecto, Andreu y García (s/f) en su artículo “*Actividades lúdicas de la enseñanza de LFE: el juego didáctico*”, argumentan que el objetivo del docente debe ser crear un ambiente ameno para sus estudiantes y de esa manera fomentar aprendizajes más eficaces y eficientes en el aula de clases, siendo las actividades lúdicas atractivas y motivadoras, logrando captar la atención de los estudiantes hacia asignaturas específicas con temas extensos o catalogados como “aburridos” por los estudiantes. En un enfoque comunicativo se entiende por juegos didácticos o lúdico-educativos aquellas actividades incluidas en el programa de nuestra asignatura en las que se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa.

Las autoras anteriormente mencionadas sostienen también que cuando las clases contienen actividades relacionadas con la lúdica, se le permite al estudiante crear, experimentar y desarrollar sus propias estrategias las cuales le facilitan su aprendizaje, dejando al estudiante el papel activo, y dejando al docente el rol que debe cumplir no de dictador, sino de facilitador o conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando el juego como parte de estrategia lúdica y no como una actividad exclusiva o dominante, ya que para las autoras la clase considerada idónea no es aquella que utiliza el mayor número de actividades lúdico-educativas, sino aquella que tiene como objetivo concreto utilizar el juego didáctico para incentivar a los estudiantes en el momento adecuado (Andreu, *et al*, s/f).

En este sentido, Varela (2010) en su artículo “*El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE*”, sostiene que los juegos requieren una gran dosis de participación por parte del alumno y provocan que se activen mecanismos de aprendizaje de forma inconsciente. Su utilización hace que la clase tenga lugar de forma relajada y amena, llevando a los alumnos a desarrollar su propio aprendizaje. La autora plantea que el docente puede utilizar los juegos en clase con diferentes fines, ya sea como agente social, como hablante intercultural, o como aprendiente autónomo. Sostiene que:

“A través del juego, el niño como agente social, el niño será capaz de interactuar con otras personas y comunicarse dentro de la sociedad de la que formará parte. Como hablante intercultural, el alumno será capaz de identificar características propias de la nueva cultura a la que accede y las hará suyas, estableciendo un puente de unión entre ambas culturas. Como aprendiente autónomo el niño será capaz de ver la medida en la que se hace responsable por su propio aprendizaje y se hace consciente de que el aprendizaje debe ser para toda la vida...” (p 3).

Paralelo a esto, Chacón (s/f) en su artículo “*El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?*”, sostiene que el juego didáctico debería contar con una serie de objetivos que le permitirán al docente establecer las metas que se desean lograr con los alumnos, entre los objetivos se pueden mencionar: plantear un problema que deberá resolverse en un nivel de comprensión que implique ciertos grados de dificultad, afianzar de manera atractiva los conceptos, procedimientos y actitudes contempladas en el programa,

ofrecer un medio para trabajar en equipo de una manera agradable y satisfactoria, reforzar habilidades que el niño necesitará más adelante; entre otros.

La misma autora plantea que el componente lúdico del juego constituye un elemento imprescindible del mismo. Estas acciones deben manifestarse claramente y, si no están presentes, no hay un juego, sino tan solo un ejercicio didáctico. Estimulan la actividad, hacen más ameno el proceso de la enseñanza y acrecientan la atención voluntaria de los educandos (Chacón, s/f).

En este orden de ideas, Redondo (2008) en su artículo *“El juego infantil, su estudio y cómo abordarlo”*, plantea la temática del juego, refiriéndose a éste como un elemento de suma importancia para la adquisición de los procesos básicos de la vida de las personas, tales como conductas de apego, vinculación afectiva, habilidades comunicativas y desarrollo del pensamiento creativo. Es considerado el juego infantil importante en la vida de los seres humanos, tanto desde un punto de vista naturalista como socio histórico, debido a la repercusión que tiene éste a lo largo de su existencia.

Partiendo de los planteamientos anteriores, cabe tener presente en este punto la importancia del juego desde la actividad deportiva. Payá (2006) en su artículo *“La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea”*, sostiene que:

“Los juegos favorecen el desarrollo físico, armónico o integral que sería muy difícil de conseguir sólo con los ejercicios gimnásticos más concretos y destinados al desarrollo específico de una sola parcela corporal, pues por medio del juego el niño favorece el desarrollo de su cuerpo. Se considera esta primera actividad instintiva como una gimnástica favorable para el desenvolvimiento y armonía de los músculos, para la

agilidad y la destreza de todo el cuerpo, y para la flexibilidad y la gracia de los movimientos” (p 147).

El autor plantea que el juego debe ocupar un lugar legítimo en la enseñanza de la Educación Física, alegando que los juegos de movimiento, bien elegidos, traen consigo un trabajo y un esfuerzo adecuados para la edad infantil, pues forman y robustecen el cuerpo en todos los aspectos (Payá, 2006).

Tomando como referente lo descrito, el mismo autor resalta que el juego no solamente resulta de utilidad dentro de la actividad deportiva, sino también en el campo de la educación artística. Sostiene que:

“La variedad de ejercicios lúdicos es muy amplia, abarcando todas las bellas artes mediante diferentes actividades, los cuales son todos propios para despertar en el niño el sentimiento estético y que pueden llamarse por esta razón juegos artísticos; el juego pintoresco y el juego épico, que consisten, el primero, en mirar imágenes; el segundo, en escuchar cuentos, poesía; después, el arquitectónico, que consiste en superponer trozos de madera o de ladrillos, en hacer ensamblajes, pequeñas construcciones; a los que hay que añadir también el juego de imitación plástica, que consiste en dibujar o modelar hombres, animales, frutos, un objeto cualquiera -el juego pictórico, que es la iluminación de figuras – y por fin, los juegos dramáticos, los más importantes de todos, a causa de la mayor participación que en ellos corresponde a la creación” (Payá, 2006, p 402).

Desde esta lógica, Payá destaca el juego de ajedrez como una estrategia que abre posibilidades de aprendizaje muy variadas, aunque se resaltan especialmente las oportunidades que ofrece para el aprendizaje matemático puesto que el ajedrez, juego de habilidad y cálculo, obliga al jugador a una gimnasia mental altamente recomendable para desarrollar la inteligencia. En palabras del autor:

... “Esta actividad facilita el desarrollo de multitud de facultades intelectuales como la atención, la reflexión, concentración y discusión mientras se practica, lo cual convence a la Federación Nacional de Ajedrez en España para realizar un llamamiento a los educadores para que cultiven en sus aulas este deporte, instruyendo a los alumnos en el conocimiento del mismo, en sus reglas y principales observaciones; para que formen competiciones entre los iniciados en la marcha del juego y establezcan campeonatos ajedrecistas dentro del grado, entre alumnos de distinto grado y curso, y entre los de distinto grupo” (Payá, 2006, p 238).

Otra estrategia lúdica para el favorecimiento del aprendizaje significativo que es preciso destacar en esta investigación, la constituye la poesía. Gómez-Villalba (1993) en su artículo *“Didáctica de la poesía en la educación primaria”* plantea que la poesía es un instrumento valioso para la formación de los estudiantes de educación primaria, se propone como primera instancia la utilización de la poesía oral para luego introducir a los estudiantes en la magia de la palabras y fomentar una actitud positiva hacia los textos de una forma lúdica.

La autora plantea que existen diversos motivos para trabajar la poesía de tradición oral en este periodo de la educación, entre ellos menciona que siempre se hace posible empezar con canciones, rimas o retahílas que el niño ya conozca, para que éste pueda relacionarlo con el

nuevo contenido. Además, por su vocabulario básico no plantean problemas para la comprensión, lo que propicia la risa y el juego del niño pero nunca el rechazo. Gómez-Villalba defiende un acercamiento lúdico a la poesía como un elemento sensibilizador y generador de placer, sin perder de vista su importancia en la educación integral del niño, no solamente a nivel lingüístico y estético, sino a nivel ético, sociológico, psicológico e interdisciplinar (Gómez, 1993).

Se resalta además que en la actualidad se usan técnicas como la dramatización para fortalecer el análisis y la comprensión lectora. Mendoza (2009) adelantó una investigación en donde se comparaba la efectividad de las técnicas tradicionales o clásicas y las técnicas modernas y/o contemporáneas en donde se implementa la dramatización para la comprensión de textos poéticos en inglés. Según esta autora los textos poéticos tienen unas características especiales, entre estas características se encuentra el poder dar nuevos valores al discurso que en los textos se presentan. Esta habilidad se le da a través de figuras como las metáforas y los símiles.

Mendoza plantea que la persona que utiliza la poesía tiene la facilidad de utilizar todos sus recursos comunicativos. Además de esto la autora plantea la capacidad de análisis que desarrolla el estudiante a partir de la lectura de la poesía, pasando de un nivel de comprensión básico en donde se obtienen significados de una palabra o frase en un contexto, hasta llegar a un nivel más avanzado que consiste en evaluar y criticar acerca del valor, la exactitud y la confiabilidad de lo leído, de tal modo que el lector aprenda de una manera significativa y cooperativa con el resto de lectores (Mendoza, 2009).

Destacando los beneficios didácticos para el aprendizaje que aporta la poesía, Fernández (2006) en su artículo *“Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera”* propone un uso más extensivo de la poesía en el aula mediante la

utilización de una metodología cuyas técnicas son realizables por los estudiantes. Además, aporta recomendaciones acerca del diseño de actividades basadas en este enfoque metodológico. La autora concluye que ni docentes ni discentes deben considerar que el uso del texto literario en el aula está lleno de dificultades, ya que a través de una adecuada selección de material, una correcta metodología, y una actitud positiva hacia la lectura, la experiencia de leer en una lengua extranjera se convierte en una actividad de aprendizaje y de disfrute.

Es relevante en este punto hacer mención a otra estrategia de fundamental importancia dentro del abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje desde el componente lúdico, dicha estrategia la constituye el cuento.

Sandoval (2005) en su artículo *“El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral”* desarrolla tres aspectos que se deben tener en cuenta en el momento de hacer una reflexión sobre el cuento infantil como estrategia pedagógica. En primer lugar, hacer una conceptualización teórica desde algunas concepciones psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; en segundo lugar, cuál es el enfoque que se le ha dado al cuento como género literario desde la enseñanza integrada, una mirada desde el área curricular de lenguaje y en tercer lugar, hacer una reflexión sobre las experiencias que se han desarrollado en la asesoría de la práctica docente con el cuento infantil como estrategia para mejorar los procesos lecto-escritores.

Es así como Sandoval (2005), afirma que “el cuento infantil no sólo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino también, porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de mundos posibles, entre otros. Además, porque al recrear la vida de los personajes e identificarse con ellos, le permite vivir una serie de

experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor seguridad en sí mismo, a integrarse y formar parte del mundo que le rodea.”

Fernández, Meza y Magro (2007) sostienen en su artículo *“La conversación en la construcción de cuentos como estrategia de formación docente: una experiencia de mediación social”*, la construcción de cuentos se concibe como una estrategia para la formación docente y para promover la lectura, la escritura y la creatividad literaria, en los estudiantes de la II etapa de educación básica.

Como toda creación literaria, el cuento es una síntesis compleja de las vivencias del autor y de las circunstancias sociales que le rodean. Desde esta perspectiva el papel del docente y de los padres es seleccionar la literatura adecuada a su edad y a sus intereses. Para las autoras, el cuento cumple una función didáctica de gran importancia cuando le brinda al niño la oportunidad de que él invente sus propias creaciones literarias, lo cual va a enriquecer su imaginación, creatividad y hasta su lenguaje (Fernández, *et al*, 2007).

Gordillo (2011) en su artículo *“Los cuentos infantiles: una herramienta de trabajo en el aula de la lengua extranjera”*, analiza las ventajas del uso de esta gran herramienta y el cómo contribuye a explotar al máximo, algo muy sencillo, que si bien es usado puede otorgar grandes resultados, como lo es el cuento. Para la autora:

“Los cuentos, proporcionan no solo que los niños amplíen su vocabulario y mejoren la capacidad de entender el inglés hablado y la sintaxis, sino también que usen la imaginación. Ésta funciona como base del pensamiento y del lenguaje, reaccionando y estimulando su inventiva, proyectándolos en el futuro para dar la posibilidad de volver al pasado” (Gordillo, 2011, p 1).

El cuento genera comunicación, aumento del vocabulario, pericia de la palabras para expresarse, pericia para entenderlas, querer indagar en las que no se han entendido, control corporal balanceando el mismo, aproximación a la rítmica y a la expresión vocal, elaboración y reconocimientos de sonidos, fonemas y ruidos, capacidades a la hora de interpretar, imaginar, inventar cosas, leer, etc. (Gordillo, 2011).

Cabe recalcar, que el objetivo fundamental de todo proceso de enseñanza es generar un aprendizaje, de tal modo que éste conduzca a la generalización que permita su aplicabilidad en todos los ámbitos de la vida, para ello el docente debe basarse en diversas estrategias, como las anteriormente descritas, con la finalidad de fomentar un aprendizaje que sea significativo para sus estudiantes.

Además de las estrategias descritas con anterioridad, son muchas las que podrían mencionarse y que se constituyen como de vital importancia para el abordaje de los contenidos en el aula desde el componente lúdico en la básica primaria. Dentro de la presente investigación, además de las descritas con anterioridad, es pertinente destacar el uso de canciones y dramatizaciones.

En lo concerniente al uso de canciones, Megías (2006) en su artículo *“La canción como recurso didáctico”* expone que en la etapa de educación infantil, la música juega un papel muy especial, más concretamente las canciones, las cuales nos ayudan a desarrollar una gran cantidad de objetivos esenciales en estas edades.

La autora relata su experiencia vivida en una institución educativa en la cual se hizo uso de esta estrategia para enseñar contenidos de las clases, comenta que *“en cuanto al efecto que esto produjo en los niños, fué sorprendente, eran capaces de memorizar una canción por concepto o*

por rutina, ayudándolos a conseguir gran número de objetivos pero sobretudo a mejorar su lenguaje” (Megías, 2006, p 2).

Ramírez (2009) sostiene en su artículo *“La canción en el área de inglés”*, que la canción es un recurso importante para el aprendizaje de lenguas extranjeras; *“gracias a ella adquirimos el idioma a estudiar de una forma natural en un contexto real de comunicación, ya que son parte de nuestra vida cotidiana. Además, son divertidas, agradables, y ayudan a alcanzar objetivos lingüísticos”* (p 1).

En este sentido la autora menciona diversas razones psicológicas y pedagógicas para utilizar las canciones como un recurso para la enseñanza: en cuanto a lo psicológico las canciones ayudan a la adquisición del lenguaje gracias a la repetición involuntaria, trabajan la memoria a corto y largo plazo, y son una actividad relajante y motivadora para los niños. En el aspecto pedagógico se menciona que las canciones incrementan la participación de los estudiantes, se reduce la enseñanza formal, se practican estructuras específicas de lenguaje, vocabulario y pronunciación, y se mejoran las habilidades de escucha y atención (Ramírez, 2009).

En lo que respecta al uso de la dramatización durante la básica primaria, Cervera (2006) sostiene en su artículo *“Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años”* que ésta estrategia persigue dos objetivos fundamentales: desarrollar la expresión bajo sus más variadas formas y potenciar la creatividad a través de los distintos tipos de expresión coordinados.

Para el autor, la dramatización durante la educación primaria no busca la formación de actores ni despertar afición por el arte dramático; sino generar elementos que contribuyan a la formación integral del niño, aspectos de suma relevancia que ha de tener presente el docente (Cervera, 2006).

Puede decirse a partir de lo expuesto hasta al momento, que para el replanteamiento del proceso educativo, deben considerarse los factores históricos y metodológicos que subyacen los métodos de enseñanza, plantear estrategias lúdicas y pedagógicas que resulten novedosas y despierten el interés en los estudiantes, otorgándole importancia a sus experiencias y vivencias, considerándolos como sujetos activos y responsables de su proceso de adquisición de aprendizaje.

3. MARCO CONCEPTUAL

En el siguiente marco se puntualizan los conceptos principales de los elementos que abarca la presente investigación, se toman como punto de partida los planteamientos de autores en el campo de la Psicología y la Educación para una mayor precisión en su abordaje, lo que propicia la comprensión de dichos elementos.

3.1 Actitudes

Desde la Psicología, Coll, y otros (1994) conceptualizan las actitudes como:

... “Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas para evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación; y a actuar en consonancia con dicha evaluación. Las actitudes poseen, por tanto, tres componentes básicos y definitorios que reflejan la complejidad de la realidad social. La formación y el cambio de actitudes opera siempre con estos tres componentes, que son: componente Cognitivo (conocimientos y creencias), componente Afectivo (sentimientos y preferencias), y componente Conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones)” (p 6).

A partir de lo planteado por los autores, se considera en las finalidades de esta investigación, que la actitud del docente, reflejada mediante éstos tres componentes, es parte fundamental en el proceso académico, teniendo en cuenta que, de la actitud asumida por los mismos hacia el uso de estrategias lúdicas, dependerá el impacto generado sobre el aprendizaje de lo discentes al emplear éstos recursos.

3.1.1 Aprendizaje Significativo

Partiendo de los principales planteamientos sobre el Aprendizaje Significativo, desde la Psicología Ausubel (2002) sostiene que:

“el Aprendizaje Significativo supone la adquisición de nuevos significados. Es decir, que la aparición de nuevos significados en el estudiante refleja la ejecución y la finalización previa de un proceso” (p 122).

Como se mencionó, el planteamiento del autor expresa que el aprendizaje significativo puede darse en un estudiante cuando a éste se le presenta un material que sea potencialmente significativo y que despierte en él la motivación necesaria para adquirir nuevos conocimientos.

El material potencialmente significativo, debe tener como objetivo principal el despertar la motivación en el estudiante, así mismo, el docente, juega un papel fundamental en la presentación del mismo, ya que la actitud del mismo incidirá en el aprendizaje que puedan adquirir los estudiantes a través del uso de diferentes estrategias lúdicas que contribuyan a su desarrollo integral.

3.1.2 Estrategias Lúdicas de Enseñanza

En la presente investigación se resalta el uso de estrategias lúdicas como material capaz de potencializar aprendizajes significativos en los niños; en este sentido, Sánchez (2008) desde el campo de la Educación argumenta que:

“Las estrategias de aprendizaje permiten que alumnos con mayor o menor capacidad intelectual puedan lograr por igual un mismo objetivo... El componente lúdico es un

recurso estratégico dentro del aula, en cuanto que ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede servirnos de estrategia afectiva puesto que desinhibe, relaja, motiva; de estrategia comunicativa, ya que permite una comunicación real dentro del aula; de estrategia cognitiva porque en el juego habrá que deducir, inferir, formular hipótesis; y de estrategia de memorización cuando el juego consista en repetir una estructura o en sistemas mnemotécnicos para aprender vocabulario, por mencionar algunos ejemplos” (p 3).

De esta manera la autora argumenta la existencia de la necesidad de la implementación de estrategias lúdicas de manera continua en los procesos educativos. Dentro de estas estrategias, Sánchez relaciona el juego como componente implícito de la lúdica, por sus características de motivación diversión y de respuesta de actitudes positivas de parte del estudiante.

Así mismo resalta que no se trata sólo de utilizar el juego para motivar a los estudiantes, sino que el docente tenga claro que la actividad y estrategia que utilice vaya orientada a la consecución de un objetivo y que en la elección de ésta se tengan en cuenta también las necesidades que presenten los estudiantes y los intereses de los mismos.

Lo expuesto en este marco se constituye como un punto de partida para la comprensión de los principales elementos que consolidan las bases conceptuales de la presente investigación. Los planteamientos que realizan los autores permiten ahondar los fundamentos definitorios para cada aspecto y extrapolarlo al campo del objeto de estudio que se pretende abordar.

4. MARCO TEÓRICO

A través de este marco se exponen las diversas posturas de los autores que desde la psicología y las Ciencias de la Educación, fundamentan el soporte de la presente investigación; se revisan propuestas sobre las actitudes, el aprendizaje significativo y las estrategias lúdicas de enseñanza.

4.1 Actitudes

El término actitud suele utilizarse cotidianamente para hacer referencia a la manera como se comporta una persona ante una situación en particular, teniéndose en cuenta lo que argumenta, sus gestos y su conducta en un determinado momento. Se toman como soporte los planteamientos de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), psicólogos de la educación quienes sostienen que la actitud

... “es formulada siempre como una propiedad de la personalidad individual, por más que su génesis se deba a factores sociales. Una actitud es menos duradera que el temperamento, pero más duradera que un motivo o un humor o estado de ánimo. Aunque los principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales, tales como normas, roles, valores o creencias, esto no las distingue por completo de otros constructos de personalidad” (Coll, et al, 1994, p 134).

Los autores resaltan que sin la existencia de un componente motivacional, el cual orienta la actitud hacia un objetivo, no podría hablarse propiamente de actitud; ya que ésta tiene implícito un componente afectivo, así como de uno cognitivo y una tendencia a la acción. En cuanto a las manifestaciones de las actitudes se destacan *las verbales*, las cuales no son más que opiniones por

medio de las cuales se expresa la posición evaluativa de la persona en respecto al objeto de la opinión (Coll, *et al* 1994).

Coll y otros (1994), hacen una diferenciación entre las actitudes y aspectos como el temperamento, el humor, los valores, las opiniones, las creencias, los hábitos y las habilidades. Según los autores:

“El temperamento es más estable que las propias actitudes, el estado de ánimo o el humor se presentan en un lapso de tiempo menos duradero que el de las actitudes, los valores son más centrales y estables, las opiniones son manifestaciones verbales de las actitudes, las creencias constituyen solo un componente de las actitudes así como los afectos, los hábitos son automáticos y se expresan en la práctica cotidiana, y las habilidades requieren del componente motivacional para desencadenar la acción y carecen del componente afectivo” (P 135).

En este sentido, se identifican tres componentes de las actitudes:

- **El afectivo;** se refiere a los sentimientos y preferencias.
- **El cognitivo;** se refiere a los conocimientos y creencias.
- **El conductual o conativo;** se refiere a las acciones o comportamientos como tal (Coll, *et al*, 1994).

Estos tres componentes actúan de modo interrelacionado y así han de ser tratados en todo enfoque que pretenda aproximarse a la realidad y explicar qué es lo que ocurre. Eiser (1989) (Citado en Coll, *et al*, 1994) resaltó algunos supuestos básicos relacionados con las actitudes en donde describe que *las actitudes son experiencias subjetivas internalizadas*, procesos que

experimenta el individuo en su conciencia donde intervienen factores de tipo social o externos al individuo.

Así mismo el autor considera que las actitudes son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona. Resaltando que no son actitudes los estados de ánimo o las creencias, ya que para que se pueda hablar de actitud debe existir una referencia de algo o alguien que la genere (Citado en Coll, *et al*, 1994)

Por tal razón las actitudes implican una evaluación de una cosa u objeto, situación o persona, pues solo podemos tener una actitud agradable o desagradable cuando hemos vivido una experiencia que nos resultó favorable o desfavorable Para Eiser (1989), (Citado en Coll, *et al*, 1994) se requiere una comprensión del momento y situación concreta acerca de la persona que expresa su actitud hacia el objeto consciente.

Estas actitudes se pueden expresar a través del lenguaje verbal y no verbal. Dentro de las formas no verbales se pueden destacar los gestos, el silencio, el alejamiento o no participación en una situación.

A partir de los supuestos mencionados con anterioridad, puede tenerse mayor claridad sobre cómo se expresan y transmiten las actitudes; las expresiones -verbales o no verbales- de una actitud se realizan por lo general con una intencionalidad: que sea recibida y entendida por los demás, pues según los planteamientos de Eiser las actitudes son un acto social en donde debe haber una audiencia que entienda la expresión de dicha actitud; considera además que las actitudes son predecibles en relación con la conducta social sin embargo, que una persona tenga una actitud clara y concreta hacia algo o alguien, no siempre garantiza que pueda actuar

consecuentemente, ya que actitud no es el único factor que interviene en la decisión de actuar de cierta forma. (Citado por Coll, *et al*, 1994)

Teniendo claro en qué consisten las actitudes, su significado y sus componentes, es relevante conocer cuáles son esas funciones y utilidades que las caracterizan. Los autores proponen cuatro funciones principales de las actitudes, las cuales son fundamentalmente de naturaleza motivacional. Destacan en primera medida una **función defensiva** en la cual argumentan que:

*“Ante los hechos de la vida cotidiana que nos desagradan, las actitudes actuarían como mecanismos de defensa. Dos de estos mecanismos son la racionalización y la proyección. Por ejemplo, una actitud positiva dentro de un grupo podría proteger a una persona de los sentimientos negativos hacia sí mismo o hacia el grupo. Mediante el mecanismo de proyección también se tiende, con frecuencia, a imputar a personas o grupos nuestras actitudes negativas. El «otro» cumpliría la función de «chivo expiatorio »” (Coll, *et al* 1994, p 137).*

Las actitudes también poseen una **función adaptativa**, las cuales están relacionadas con alcanzar metas e intereses específicos. En palabras de los autores:

*“Según esta función, las actitudes ayudan a alcanzar objetivos deseados -maximización de las recompensas- y a evitar los no deseados -minimización de los castigos o las penalidades-. Así, por ejemplo, adoptar actitudes semejantes a las de la persona hacia la que se siente simpatía puede resultar «funcional» para conseguir simpatía o un cercamiento” (Coll, *et al* 1994, p 137).*

Así mismo las actitudes poseen una **función expresiva** de los valores, por medio de la cual las personas intentan mostrarse ante la sociedad como íntegras, en referencia se sostiene que:

“Esta función supone que las personas tienen necesidad de expresar actitudes que reflejen sus valores más relevantes sobre el mundo y sobre sí mismos. Así, las actitudes ayudarían a confirmar socialmente la validez del concepto que uno tiene de sí mismo -o autoestima- y la de sus valores” (Coll, et al 1994, p137).

Por último, se propone que la **función cognoscitiva** de la actitud, se encuentra relacionada con aquellas actitudes que ejerce el individuo donde ponen de manifiesto sus capacidades de enfrentarse a las situaciones que trascurren en la vida cotidiana. Los autores plantean que:

“Las actitudes constituyen, según esta función, un modo de ordenar, clarificar y dar estabilidad al mundo en el que vivimos. A lo largo del día y en los distintos marcos de referencia en los que nos movemos las personas, recibimos una enorme cantidad de información que puede suponer una sobrecarga. Las actitudes nos ayudan a categorizar y simplificar mejor ese mundo aparentemente caótico. Por ejemplo, si a un profesor le gusta en particular el trabajo que realizan sus estudiantes, su actitud le guiará para saber qué puede esperar de ellos en cierta situación” (Coll, et al 1994, p 137).

En este sentido, Coll y otros (1994), sostienen que existen 3 tipos de conceptos de suma relevancia, en la formación y el cambio de las actitudes en la escuela. En primera instancia aborda los valores, a los cuales se les hace mucho énfasis en los establecimientos educativos, dedicando esfuerzos en la enseñanza de éstos y de las actitudes, al igual que a las estrategias o

medios que puedan facilitar el aprendizaje del estudiante; por medio de estos se busca alimentar la moral y conciencia ciudadana, dotando al niño de autonomía y de sentido de pertenencia por la sociedad en la que viven.

Otro aspecto descrito por los autores lo constituyen las normas sociales, las cuales se definen como patrones de conducta característicos de los miembros de un grupo. Las normas crean expectativas compartidas por parte de los miembros del grupo quienes especifican si el comportamiento se considera adecuado o inadecuado en determinadas situaciones (Coll, *at el*, 1994). El proceso de aprendizaje de normas es vivenciado a través de las siguientes etapas:

a) En las primeras edades escolares, el niño incorpora las normas impuestas a través de un proceso denominado aceptación, y que implica la sumisión a esta imposición social aunque no se comprendan las razones o la necesidad de hacerlo. Posteriormente, el niño actúa de conformidad a las normas escolares, y esta acción de conformidad, que ya implica una cierta reflexión y evaluación por parte del niño, puede provenir de dos posicionamientos distintos: por un lado, el niño se pliega a las normas escolares porque conoce y acepta su posición dentro del sistema de roles profesor/estudiante) y el comportamiento que, en función de éste sistema, los demás esperan de él, en cuyo caso podemos hablar de *conformidad voluntaria con las normas* (Coll, *at el*, 1994).

b) Puede ocurrir también que el estudiante se resigne ante el marco normativo existente con el fin de evitar ciertos efectos y consecuencias negativas, en cuyo caso estaríamos en una situación de *conformismo forzado con las normas*; estamos ante un caso en el que el individuo muestra un comportamiento conformista y, sin embargo, su actitud hacia las normas es de rechazo o de resistencia (Coll, *at el*, 1994).

c) En un paso siguiente, los alumnos dejan de cuestionar sistemáticamente la validez o adecuación de las normas y las aceptan como regla básica de funcionamiento escolar, porque comprenden su necesidad para organizar la vida colectiva; hablamos entonces de un proceso de *interiorización de las normas*. La no interiorización de las normas supone que se produce una falta de concordancia entre las actitudes y el comportamiento, y ello puede dar lugar a conflictos personales y de relación con los demás (Coll, *et al*, 1994).

Para los autores, las actitudes también pueden ser disposiciones intuitivas, con cierto grado de automatismos, hasta juicios reflexivos, analíticos y sistemáticos. Argumentan que:

“Ciertas actitudes pueden evolucionar desde un estadio de consistencia baja hasta convertirse en disposiciones actitudinales profundamente enraizadas en el individuo, fruto de la reflexión sobre los valores, normas y creencias en los que se apoyan. Otras, sin embargo, se modificarán o llegarán incluso a abandonarse para ser sustituidas por otras” (Coll, *et al*, 1994, p 139).

4.1.1 Aprendizaje Significativo

En concordancia con los elementos categoriales que constituyen la presente investigación, se hace pertinente destacar la propuesta teórica del Aprendizaje Significativo, siendo éste un elemento fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos y en la formación integral del estudiante. A continuación, se resaltan los principales postulados del psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (1918-2008) sobre el Aprendizaje Significativo; sustento teórico que contribuye al soporte de esta investigación.

Ausubel (2002), hace referencia al aprendizaje de los contenidos de las asignaturas como la *“adquisición, retención de grandes corpus de información significativa como hechos, preposiciones y principios de diversas disciplinas”* (p 121). El autor considera que la esencia del aprendizaje significativo es que las ideas que se expresan de manera simbólica, se relacionen de una forma no impuesta con aquellos conocimientos previos que posee el estudiante, donde el resultado de ésta interrelación activa e integradora dé como producto un nuevo significado que refleje la naturaleza sustancial del producto interactivo. Ausubel (2002), argumenta que:

“el aprendizaje significativo requiere tanto que el estudiante manifieste una actitud de aprendizaje significativa, como que el material que aprenda sea potencialmente significativo para él, es decir que sea enlazable con sus estructuras particulares de conocimiento de una manera no arbitraria y no literal. Así pues, al margen de cuanto significado potencial, pueda contener una posición dada, si la intención del estudiante es memorizarla de una forma arbitraria y literal, tanto el proceso de aprendizaje como el resultado del mismo deben ser memoristas o carentes de sentido” (p 122).

El autor plantea que no es posible que el proceso de aprendizaje sea significativo, cuando la tarea como tal no es significativa en su totalidad, ya que no se puede entrelazar de una manera no arbitraria o no literal, la estructura cognitiva de una persona específica que aprende (Ausubel, 2002).

Por tal razón se considera que para se dé en el estudiante una actitud para el aprendizaje significativo, es necesario que exista un material que lo propicie. A este respecto, en la presente investigación se toma como eje transversal el uso de estrategias lúdicas por parte del docente

como un recurso capaz de potenciar aprendizajes significativos en los estudiantes, teniendo claridad, a partir de los planteamientos de Ausubel, que dicho aprendizaje no solo depende de las herramientas utilizadas en clase, sino también de la actitud que logre asumir el docente como actor principal en dicho proceso. Ausubel (2002), sostiene que el aprendizaje del estudiante puede verse empañado bajo las siguientes circunstancias:

“Una de las razones de que los alumnos suelen desarrollar una actitud de aprendizaje memorista al aprender contenidos potencialmente significativos, es que a partir de unas experiencias previas desafortunadas, aprenden que las respuestas sustancialmente correctas que no se ajustan de una manera literal a lo que expone el enseñante o lo que expresa en los libros de texto no recibe ningún reconocimiento por parte de ciertos enseñantes (p 124).

Es decir, que estas actitudes de aprendizaje memorista, pueden ser descartadas por los estudiantes cuando, se les plantea un material potencialmente significativo que les motive al descubrimiento de nuevos conocimientos que en ocasiones anteriores dejaron pasar desapercibidos. En este orden de ideas, Ausubel (2002), argumenta:

“otra razón es que, a causa de tener un nivel de ansiedad en general elevado o por haber fallado de una manera repetida en una materia dada, carecen de la confianza suficiente en su capacidad de aprender de manera significativa; en consecuencia creen que no tienen ninguna alternativa al pánico, aparte del aprendizaje memorista. (p 124)”

En cuanto a este último planteamiento del autor, el aprendizaje memorístico puede verse evidenciado en cualquier institución del país bien sea de educación básica o superior,

específicamente en asignaturas que generan en el estudiante cierta ansiedad como aquellas con contenido numérico.

El docente debe mostrarse atento y evaluar las estrategias de enseñanza que utiliza para el desarrollo de la asignatura, reforzarlas o cambiarlas de acuerdo a los resultados obtenidos. A este respecto, Ausubel (2002) sostiene:

... “además, los alumnos pueden desarrollar una actitud de aprendizaje memorista si se les presiona para que den muestra de verbosidad o para que oculten las deficiencias existentes de su comprensión genuina, en lugar de admitirlas y remediarlas de una manera gradual. En las circunstancias acabadas de mencionar aparece menos difícil y más importante generar una impresión falsa de comprensión superficial, memorizando unos cuantos términos o frases clave para hacer un esfuerzo genuino e intentar comprender lo que significan”(p124).

Ausubel (2002), se refiere a la relevancia del material potencialmente significativo de la siguiente manera:

“Es importante el hecho de que la tarea del aprendizaje sea potencialmente significativa, es decir que por un lado sea lógicamente significativa y que por otro sea enlazable de manera no arbitraria y no literal con la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende” (p 124).

Para Ausubel (2002) *“el establecimiento de un relación significativa, depende en primer principalmente de la naturaleza de la propia tarea del aprendizaje”* (p 125). En concordancia con esto el autor plantea que:

... “en cuanto a la naturaleza del material de instrucción, es evidente que este debe ser suficientemente no arbitrario para que se pueda enlazar de una manera no arbitraria y no literal con las ideas correspondientes pertinentes que se encuentran en el ámbito de lo que los seres humanos son capaces de aprender. Este aspecto de la propia tarea de aprendizaje que determina si el material es o no potencialmente significativo, se puede llamar grado de significado lógico” (p 125).

En este sentido, el autor define el *significado* partiendo de dos concepciones: una lógica y una psicológica. En lo concerniente a lo psicológico, argumenta que:

... “el significado real (fenomenológico o psicológico) que, por otro lado, es un producto de un proceso de aprendizaje significativo, surge cuando un significado potencial se transforma de un contenido cognitivo nuevo diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo concreto con una actitud de aprendizaje significativo, como resultado de interaccionar y de estar enlazado de una manera no arbitraria y no literal con ideas pertinentes de su estructura cognitiva” (Ausubel, 2002, p 130).

Es decir, que el significado psicológico hace referencia al resultado o impacto del proceso cognitivo que se realiza una vez expuesto el material significativo. En cuanto al significado desde el punto de vista lógico, Ausubel (2002) argumenta que:

... “El significado lógico se refiere al significado que es inherente a ciertos tipos de material simbólico, (por ejemplo, verbal) en virtud de su propia naturaleza. Este material presenta un significado lógico si se puede enlazar de una manera no arbitraria y no literal con ideas pertinentes que estén dentro del ámbito de la capacidad de aprendizaje del ser humano. Por ejemplo, si el material proposicional mismo consta de relaciones en

general no arbitrarias, también se pueden relacionar, casi por definición, de una manera no arbitraria y no literal con la estructura cognitiva de por lo menos algunas personas de una cultura dada y, en consecuencia, ser lógicamente significativo (p 130-131).

En otras palabras, el autor se refiere al significado lógico como aquel tipo de material simbólico que al ser utilizado de la manera adecuada darán como resultado la adquisición de aprendizajes potencialmente significativos.

Teniendo en cuenta los planteamientos de este autor, puede considerarse que en la actitud del docente y su capacidad de poder brindar al estudiante las herramientas necesarias para la apropiación de conocimientos, resulta indispensable el uso de estrategias que le resulten atractivas a los discentes, generando respuestas positivas en el aprendizaje de los mismos.

De acuerdo a las finalidades de esta investigación es necesario recalcar que, según los planteamos de base, se considera que solo es posible un aprendizaje significativo cuando existe un material potencialmente significativo, que genere en el estudiante una motivación y curiosidad por experimentar nuevas formas de adquirir conocimientos, de esta manera el sujeto tendrá una disposición o una actitud para aprender de manera significativa, lo que sucedería de manera contraria, al implementar el uso de un material arbitrario o dado de forma impositiva por el docente, llevando al estudiante a recurrir a procesos memorísticos.

De esta manera se plantea que para que el estudiante vivencie su aprendizaje de manera activa y significativa, es indispensable que el docente cumpla a cabalidad con sus funciones de acompañante, guía y facilitador de conocimientos, lo que quiere decir que éste debe buscar la forma de despertar la motivación en sus estudiantes, pues éstos son los receptores directos de los contenidos.

4.1.3 Estrategias Lúdicas de Enseñanza

Como ya se señaló en un primer momento en los antecedentes científicos de la presente investigación, son diversas las estrategias de enseñanza que se utilizan en el contexto educativo, la aplicabilidad de cada una depende de la capacidad propositiva del docente, el cual debe escoger qué tipo de estrategia es pertinente emplear teniendo claras las necesidades e intereses del estudiante.

En este punto, se toman como sustento teórico los planteamientos de la pedagoga española Gema Sánchez Benítez (1975-¿?), quien realiza una conceptualización sobre las estrategias de enseñanza, refiriéndose a las estrategias lúdicas como medios que inciden a la motivación, siendo ésta el elemento que impulsa al estudiante a aprender, lo cual no sería posible sin la guía del docente quien es el encargado de escoger y brindar a los estudiantes los recursos para crear incluso sus propias estrategias (Sánchez, 2008).

Sánchez (2008) afirma que:

“Las estrategias de aprendizaje permiten que alumnos con mayor o menor capacidad intelectual puedan lograr por igual un mismo objetivo. La tarea del profesor es, en la medida de lo posible, hacer que todos ellos desarrollen sus propias estrategias y obtengan un mayor y mejor rendimiento durante el proceso” (p 3).

La autora plantea que el componente lúdico puede ser aprovechado como fuente de recursos estratégicos debido a las ventajas que proporciona en el proceso de enseñanza - aprendizaje; defendiendo la postura de que el componente lúdico como primera medida puede servir de estrategia afectiva, puesto que:

... “desinhibe, relaja y motiva; puede servir también de estrategia comunicativa, ya que permite una comunicación real dentro del aula; de estrategia cognitiva porque en el juego habrá que deducir, inferir, formular hipótesis; y de estrategia de memorización cuando el juego consista en repetir una estructura o en sistemas mnemotécnicos para aprender vocabulario, por mencionar algunos ejemplos. Los juegos ofrecen al alumno la posibilidad de convertirse en un ser activo, de practicar la lengua en situaciones reales, de ser creativo con la lengua y de sentirse en un ambiente cómodo y enriquecedor que le proporciona confianza para expresarse” (p 3).

Sánchez (2008), defiende la postura de que el enfoque comunicativo está directamente relacionado con las estrategias de aprendizaje, pues considera que éste fomenta la independencia, la responsabilidad y la capacidad de controlar el proceso del aprendizaje, es entonces donde entra a resaltarse la importancia de la función del docente quien debe encaminar a los estudiantes a desarrollar su propia autonomía, formando al estudiante como un ser participativo y activo capaz de autoevaluar su proceso de aprendizaje reconociendo sus necesidades intereses y finalidades.

La autora, al referirse a las estrategias lúdicas concede marcado énfasis al juego; sin embargo, en la presente investigación, aunque se considera el valor didáctico del mismo, se parte de que es indispensable no centrarse sólo en el juego sometido a reglas, donde se gana o se pierde; puesto que la lúdica, siendo de componente didáctico, más allá de eso permite imaginar, recrear y gozar los contenidos a través de diversas herramientas. En este sentido, pueden considerarse como estrategias lúdicas el cuento, la poesía, las artes plásticas, el juego en la actividad deportiva, la música, las dramatizaciones, entre otras.

Sánchez (2008) sostiene que el docente debe darle al estudiante la posibilidad de autoevaluarse y así poder corroborar si el proceso de aprendizaje está obteniendo los resultados esperados con las herramientas utilizadas, o si por el contrario, debe cambiar todas aquellas estrategias que no le resulten provechosas.

La autora plantea que el docente es responsable de que las estrategias que propone dinamicen y faciliten el aprendizaje del estudiante, para lograrlo éste debe hacer una selección de las herramientas a utilizar, y posteriormente deberá analizar los resultados y corroborar que se ha cumplido el objetivo de la ejecución de cierta actividad (Sánchez, 2008).

Se resalta también la importancia de llevar a cabo estrategias de tipo afectivo, las cuales tienen como finalidad reducir los niveles de ansiedad de los estudiantes y brindarles oportunidades en cuanto a la manera de desarrollar cualquier tipo de actividad; ya sea trabajando en equipo, en parejas o individualmente. El docente debe promover el uso variado de las actividades, creando un ambiente favorable para la comunicación y la participación activa.

Sánchez (2008), plantea que el juego y el aprendizaje poseen características en común, dentro de las cuales resaltan como primera medida, el afán de superarse, realizar conductas que lleven al aumento de las capacidades y habilidades y así superar las dificultades que se presentan en la vida académica. Según la autora, el juego como estrategia lúdica brinda grandes ventajas, de las cuales se resalta que:

“disminuye la ansiedad, los alumnos adquieren más confianza en sí mismos y pierden el miedo a cometer errores; es un instrumento útil para concentrar la atención en los contenidos: la sorpresa, la risa, la diversión, provocan el interés de los alumnos en la actividad que están realizando; se puede emplear para introducir los contenidos,

consolidarlos, reforzarlos, revisarlos o evaluarlos. El juego puede ser una excusa para hablar de un tema, puede ser la actividad central o puede ser una actividad final para fijar los Contenidos o comprobar si se han asimilado correctamente o no; proporciona al profesor una amplia gama de actividades variadas y amenas, fundamental para mantener o aumentar la motivación de los alumnos; permite trabajar diferentes habilidades y desarrollar capacidades” (Sánchez, 2008, p 24).

En este sentido, la autora argumenta que, por medio de la lúdica los docentes deben buscar soluciones y estrategias para superar los retos y resolver los problemas que se le presentan a los estudiantes en cada actividad; activar la creatividad de los niños en cuanto a inventar, imaginar, descubrir, adivinar; con el fin de solucionar las diferentes situaciones. La creatividad, a su vez, estimula la actividad cerebral mejorando el rendimiento Según los principios de la psicología del aprendizaje (Sánchez, 2008).

Sánchez (2008), plantea que la estrategia lúdica escogida para el desarrollo de una clase específica, es considerada útil en gran manera, pues por medio de estas el estudiante se prepara para el desarrollo de sus procesos de aprendizaje destacando varias razones para sustentar su postura:

“Las estrategias cognitivas como formular hipótesis, deducir o inferir reglas, se pueden activar en aquellos juegos en los que se deben descubrir, acertar, adivinar, resolver un problema, descifrar un acertijo o encontrar una palabra oculta... Por otro lado, el juego también permite inferir reglas gramaticales de forma natural, sin necesidad de recibir una explicación explícita. El alumno escucha y entiende una estructura y la activa para conseguir unos fines concretos...” (p 27).

En síntesis, puede apreciarse que, a partir de la revisión de las diversas posturas que soportan la presente investigación, se abre un camino perentorio a la descripción de los distintos elementos que la constituyen, considerándose como principal variable de abordaje la actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas, la cual se encuentra interrelacionada con los conceptos señalados.

5. MARCO LEGAL

En el aspecto legal de la presente investigación, se toma como punto referente la *Ley General de Educación: “Ley 115 de Febrero 8 de 1994”*, la cual reglamenta todos los procedimientos educativos en la República de Colombia. La ley especifica en los “*Indicadores de logros para la educación formal*” resolución 2343 de 1996 (junio 5), capítulo I, artículo 6; que todas las instituciones educativas deben tener en cuenta los objetivos de la educación que se encuentran establecidos en la Constitución Política de Colombia, donde se encuentran incluidos factores pedagógicos, culturales, étnicos, sociales y ambientales que orientan el desarrollo integral para la evaluación y la promoción del rendimiento escolar. Del mismo modo la ley argumenta que:

“Para que el desarrollo de una estructura curricular sea pertinente, se deben tener en cuenta, entre otros factores, las características y necesidades de la comunidad educativa, las especificidades del nivel y el ciclo de la educación ofrecidos y las características de los educandos” (LGE, 1994, p 253).

Estos aspectos se encuentran directamente relacionados con la presente investigación, teniendo claro que cada estudiante presenta necesidades particulares en su proceso de asimilación de información, momentos en los cuales es pertinente incluir recursos educativos relacionados con la lúdica, de manera que se fomente en el estudiante la motivación y la necesidad de adquirir aprendizajes más duraderos.

En cuanto a la “*Interpretación y evaluación de los indicadores de logros para la educación formal*”, la resolución 2343 de 1996 (junio 5) contenida dentro de LGE (1994) en el capítulo III; sostiene que los logros deben estar relacionados de manera directa, ya que sólo de

ésta forma sería posible constatar que la educación se dé de manera integral en los educandos en cuanto a valores, actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos y autoestima; se argumenta que alrededor de estas cuestiones gira la esencia del cambio de enfoque en las prácticas pedagógicas y evaluativas.

Es preciso destacar que en la LGE (1994) en el capítulo IV “*De los Procesos Curriculares en el Establecimiento Educativo*”, artículo 19; se tiene en cuenta que el objetivo principal de la educación es garantizar el impacto del quehacer pedagógico en el desarrollo integral del alumnado, se destacan por ésta razón varios requerimientos y compromisos descritos de la siguiente manera: “*Por parte del educador un dominio de los aspectos esenciales del desarrollo humano y una efectiva intervención en el proceso curricular, pues no basta el conocimiento especializado en un área del saber*” (p 263). Del mismo modo, la ley sostiene que:

... “*Por parte de los estudiantes y los padres de familia, se requiere su participación efectiva en el proceso curricular y compromiso con el proyecto formativo de la institución que los compromete a aprovechar las oportunidades, para el ejercicio de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Por parte de la institución educativa, se requiere la definición de criterios, pautas, instrumentos y estrategias de evaluación, especialmente a través del consejo académico y la creación de condiciones de participación y compromiso de la comunidad educativa en dicho proceso. Por parte de las autoridades educativas, se requiere liderar una dinámica de estudio y análisis de los cambios y avances de la educación, realizar una retroalimentación permanente de las prácticas evaluativas, difundir ampliamente y de manera continua las experiencias*

exitosas, promover y realizar actividades investigativas sobre los factores y las variables determinantes en el desarrollo pedagógico” (LGE, 1994, p 263).

Puede decirse que la actitud del docente en este punto juega un papel fundamental, pues es uno de los actores responsables de garantizar que dichos procesos tengan el rumbo adecuado; los pensamientos, sentimientos y conductas del profesor dan muestra de su papel activo como generador de conocimientos y como herramienta para acceder a nuevas experiencias por parte de los estudiantes.

Finalmente, la LGE (1994) resalta en el Capítulo IV “*De los Procesos Curriculares en el establecimiento Educativo*”, los indicadores de logros por grados; los cuales se encuentran divididos de la siguiente manera:

- **Sección primera:** indicadores de logros curriculares para el conjunto de grados del nivel de preescolar.
- **Sección segunda:** indicadores de logros para los grados primero, segundo y tercero de la educación básica.
- **Sección tercera:** indicadores de logros para los grados cuarto, quinto y sexto de la educación básica.

De manera sintetizada, según la Ley General de Educación “Ley 115 de 1994”, los retos de la educación básica son muy diversos; plantear estrategias metodológicas que despierten el interés y la motivación del educando, innovar, crear y generar conocimientos útiles a la sociedad y aplicables al contexto; para ello se requiere mayor participación y compromiso por parte del docente, que representa el agente activo durante el proceso de enseñanza.

6. DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LA VARIABLE DE ESTUDIO

Se presenta en el siguiente cuadro la operacionalización de la variable que soporta la presente investigación para facilitar la descripción del fenómeno abordado. Esta fué tomada a partir de la revisión teórica realizada. Así mismo se establece su dimensión, indicadores e índice: (Continúa)

Tabla 1. Definición Conceptual y Operacional de La Variable de Estudio

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍNDICE
ACTITUD DEL DOCENTE FRENTE AL USO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS	Componente cognitivo del docente	Conjunto de creencias, conocimientos o expectativas relativamente estables, que predisponen al docente a actuar frente al uso de estrategias lúdicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Creencias favorables o desfavorables sobre la utilidad de las estrategias lúdicas - Puntuaciones entre 10 y 40
	Componente conductual del docente	Se trata de las acciones manifiestas y declaraciones de intenciones por parte del docente frente al uso de estrategias lúdicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso constante de estrategias lúdicas: juegos de mesa, arte, medios audiovisuales. - Puntuaciones entre 10 y 40
	Componente afectivo del docente	Sentimientos y preferencias que influyen en cómo el docente percibe el uso de estrategias lúdicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos que despierta el uso de estrategias lúdicas: alegría, satisfacción, tristeza. - Puntuaciones entre 10 y 40

Fuente: (Coll, *et al*, 1994).

7. DISEÑO METODOLÓGICO

7.1 Método

El paradigma dentro del cual se enmarca la presente investigación, corresponde al empírico analítico, cuyo propósito es explicar, predecir, controlar los fenómenos y verificar teorías, así como las leyes que regulan dichos fenómenos.

En este orden de ideas se establece una aproximación coherente frente al objetivo general, dado que la presente investigación es de corte descriptivo, lo que permite conocer situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. En cuanto al objeto, se enmarca dentro de lo cuantitativo, puesto que permite conocer la realidad de una manera más imparcial, ya que se recogen los datos a través de los conceptos y variables.

En cuanto a la temporalidad, se enmarca desde lo transversal, pues se realiza en un momento específico, en el cual se pretende efectuar una recolección de datos a fin de dar respuestas a los objetivos planteados.

La técnica escogida para recolectar la información ha sido la encuesta por medio de Escala Likert, en la cual se requiere que los encuestados indiquen el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las series de afirmaciones sobre los objetos de estímulo. Por lo general cada reactivo de la escala tiene cinco categorías de respuesta que van desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo” (Lewis, 2003).

7.1.1 Instrumento

Considerando los planteamientos sobre actitud de los autores que soportan la presente investigación, se procedió a la construcción de la Escala tipo Likert “Actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas en Colegio Distrital Sarid Arteta de

Vásquez”, la finalidad de ésta fue medir los niveles actitudinales de aceptación y uso de estrategias lúdicas en los docentes del Colegio Sarid Arteta de Vásquez. La elaboración de la escala respondió a 6 momentos principales:

- ***Primer momento: definición del objeto actitudinal.***

En un primer momento se tomaron a consideración los principales lineamientos sobre construcción de escalas Likert en el campo educativo, así como los planteamientos teóricos de Coll y otros (1994), que sirvieron de base para la construcción de la escala; los cuales, como se señaló en el marco conceptual, definen la actitud como

“Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas para evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación; y a actuar en consonancia con dicha evaluación. Las actitudes poseen, por tanto, tres componentes básicos y definitorios que reflejan la complejidad de la realidad social. La formación y el cambio de actitudes opera siempre con estos tres componentes, que son: componente Cognitivo (conocimientos y creencias), componente Afectivo (sentimientos y preferencias), y componente Conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones)” (p 6).

En este caso, según lo estipulado en los objetivos de la investigación, se tomó de base la actitud del docente del Colegio Sarid Arteta de Vásquez frente al uso de estrategias lúdicas.

- **Segundo momento: Diseño de los ítems.**

A la luz de ésta conceptualización teórica y demás planteamientos subyacentes, se inició la redacción de los ítems de la escala, teniendo en cuenta los tres principales componentes de las actitudes: conductas, cogniciones y afectos; de manera que se lograra una coherencia con lo que se pretende investigar.

- **Tercer momento: primera versión de la escala.**

Inicialmente se elaboró una escala de 90 afirmaciones partiendo de la teoría y los indicadores producto de la operacionalización de la variable. Las afirmaciones fueron distribuidas proporcionalmente en cada uno de los tres componentes de la actitud; 30 afirmaciones en el componente cognitivo, 30 en el conductual y 30 en el afectivo.

Se plantearon cuatro alternativas de respuesta en un nivel ordinal que va desde Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo para los componentes cognitivo y afectivo; y nunca y siempre para el componente conductual, representado de la siguiente forma.

Alternativas de respuesta	Nivel
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Totalmente de acuerdo	4

Alternativas de respuesta	Nivel
Nunca	1
En ocasiones	2
Casi siempre	3
Siempre	4

En esta escala no se utilizó una opción de respuesta intermedia, para evitar respuestas estereotipadas de los docentes teniendo en cuenta el contexto sociocultural donde se realizó la investigación. En el instrumento fueron incluidas variables sociodemográficas como la edad, el sexo y el grado en el que se imparten clases.

- ***Cuarto momento: evaluación de la escala y validación***

Para la construcción de la escala se utilizó el método de validación por jueces expertos, en el cual, según Ruíz (2004) se seleccionan por lo menos dos especialistas en el tema objeto de medición, en donde cada uno debe recibir información sobre: conceptualización del contenido, matriz de operacionalización, criterios de validación y el instrumento propiamente dicho. En este caso los criterios giraron en torno a cada afirmación propuesta en la escala, basándose en:

- Claridad
- Congruencia
- Observaciones pertinentes

Se contó con la evaluación de tres profesionales de la psicología con amplia experiencia en el campo de la investigación cuantitativa y la educación. Partiendo de sus observaciones, se realizaron los análisis de los elementos evaluados por cada juez, así como los ajustes pertinentes en el instrumento para la creación de una nueva versión del mismo.

- ***Quinto momento: segunda versión de la escala.***

En este orden de ideas se presentó una nueva escala consistente en 60 ítems, la cual contenía un 50% de proposiciones con orientación negativa; sin embargo, mediante la

evaluación y sugerencia de los jueces, se redujo a la mitad de las mismas, escogiéndose de acuerdo a la pertinencia de la investigación. Se distribuyeron los ítems de igual manera, de acuerdo a cada componente de la actitud, siendo la variación el número de los mismos: 20 proposiciones cognitivas, 20 conductuales y 20 afectivas.

La segunda escala contó con las mismas opciones de respuesta que la anterior, dejando de lado una intencionalidad de respuesta intermedia. Nuevamente se pasó a validación de los jueces, quienes se ciñeron a los criterios de claridad, congruencia y realización de observaciones pertinentes.

- ***Sexto momento: ajustes y escala final.***

De acuerdo a los señalamientos realizados por los jueces expertos, se realizó una nueva modificación de la escala; eliminándose en este punto las proposiciones con orientación negativa, las cuales fueron replanteadas de diferente forma de acuerdo a la pertinencia de lo investigado. Se redujeron entonces a la mitad los ítems evaluados en cada componente: 10 proposiciones cognitivas, 10 conductuales y 10 afectivas.

Se pasó nuevamente a los jueces quienes luego de realizar algunas apreciaciones aprobaron el instrumento para aplicación. De esta forma el instrumento quedó constituido de 30 afirmaciones y cuatro opciones de respuesta, donde además se incluían las variables sociodemográficas anteriormente mencionadas.

- *Análisis de fiabilidad de la escala tipo Likert “Actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez”*

Según Valera-Villegas (2002) “la confiabilidad se alcanza cuando al aplicar una prueba a un mismo grupo o individuos varias veces por un mismo investigador o investigadores diferentes, se obtienen resultados iguales o al menos parecidos” (p 41). En este caso, se analiza la fiabilidad del instrumento basándose en el Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual constituye un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems.

En este sentido García, González y Jornet (2010) argumentan que en el análisis estadístico por software SPSS 18 el mayor valor teórico de Alfa es 1, y en general 0.80 debe considerarse como el valor mínimo aceptable. El análisis del instrumento en este caso arrojó una puntuación de .937, lo que representó altos valores de confiabilidad de la escala en general:

Tabla 2. Fiabilidad Escala

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.937	30

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Así mismo se realizó un análisis de fiabilidad por cada componente evaluado dentro de la escala, obteniéndose puntuaciones de .883, .903 y .897 para los componentes cognitivo, conductual y afectivo respectivamente, los cuales demuestran los altos niveles de confiabilidad de la escala construida.

Tabla 2.1 Fiabilidad Componente Cognitivo

Estadísticos de fiabilidad Componente Cognitivo	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,883	10

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Tabla 2.1.1 Fiabilidad Componente Conductual

Estadísticos de fiabilidad Componente Conductual	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,903	10

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Tabla 2.1.2 Fiabilidad Componente Afectivo

Estadísticos de fiabilidad Componente Afectivo	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,897	10

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

7.1.2 Población y muestra.

La población está compuesta por el total de 70 docentes de los diferentes grados de básica primaria y secundaria del Colegio Distrital Sarid Arteta de Vásquez, se

encuestó al 98% de la población total, constituyéndose la muestra de 68 docentes, debido a que el 2% restante de la población se encontraba ausente de la institución por incapacidad médica.

Tabla 3. Distribución de la Muestra de Estudio

NIVEL	MUESTRA
BÁSICA PRIMARIA (transición-preescolar)	27 Docentes
BÁSICA SECUNDARIA	41 Docentes
<i>Total</i>	68 Docentes

Fuente: Proceso de investigación.

7.1.3 Procedimiento.

Una vez autorizados por el Consejo académico para que la institución fuera el insumo de esta investigación, se procedió a adaptar el consentimiento informado según las especificaciones de la misma. Este documento fue presentado por escrito y fué entregado a cada uno de los docentes de manera individual, explicándoles la finalidad de la encuesta, el objetivo de la investigación y el por qué era necesario firmar un consentimiento informado, aclarándose que era exclusivo de los fines investigativos.

Seguidamente se procedió a la aplicación del instrumento, el cual fué realizado de manera individual, indicándose a cada docente cómo diligenciar la información sociodemográfica y las alternativas de respuesta que encabezaban los ítems relacionados con cada componente de la actitud.

Para la sistematización de la información obtenida a través de la aplicación de éste instrumento, se tabuló en un primer momento en una hoja de cálculo Excel. A continuación la información fué procesada mediante software estadístico SPSS 18, para su posterior análisis descriptivo. Finalizado el análisis de los resultados se presentan las conclusiones del estudio con un apartado de recomendaciones.

8. RESULTADOS

A continuación se muestra la descripción de los resultados obtenidos a partir del procesamiento de la información derivada de la aplicación de la escala Likert. En un primer momento se presenta una caracterización sociodemográfica, para posteriormente profundizar en los resultados conforme a los objetivos trazados en la presente investigación, los cuales corresponden a la identificación de los componentes cognitivo, conductual y afectivo del docente frente al uso de estrategia lúdicas en el Colegio Distrital Sarid Arteta de Vásquez.

8.1 Análisis de resultados procesamiento de información sociodemográfica.

En un primer momento del procesamiento de la información recogida a través de la escala, se realizó un análisis de las principales variables sociodemográficas representadas en edad y género, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 4. Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	51	75,0	75,0	75,0
	Masculino	17	25,0	25,0	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

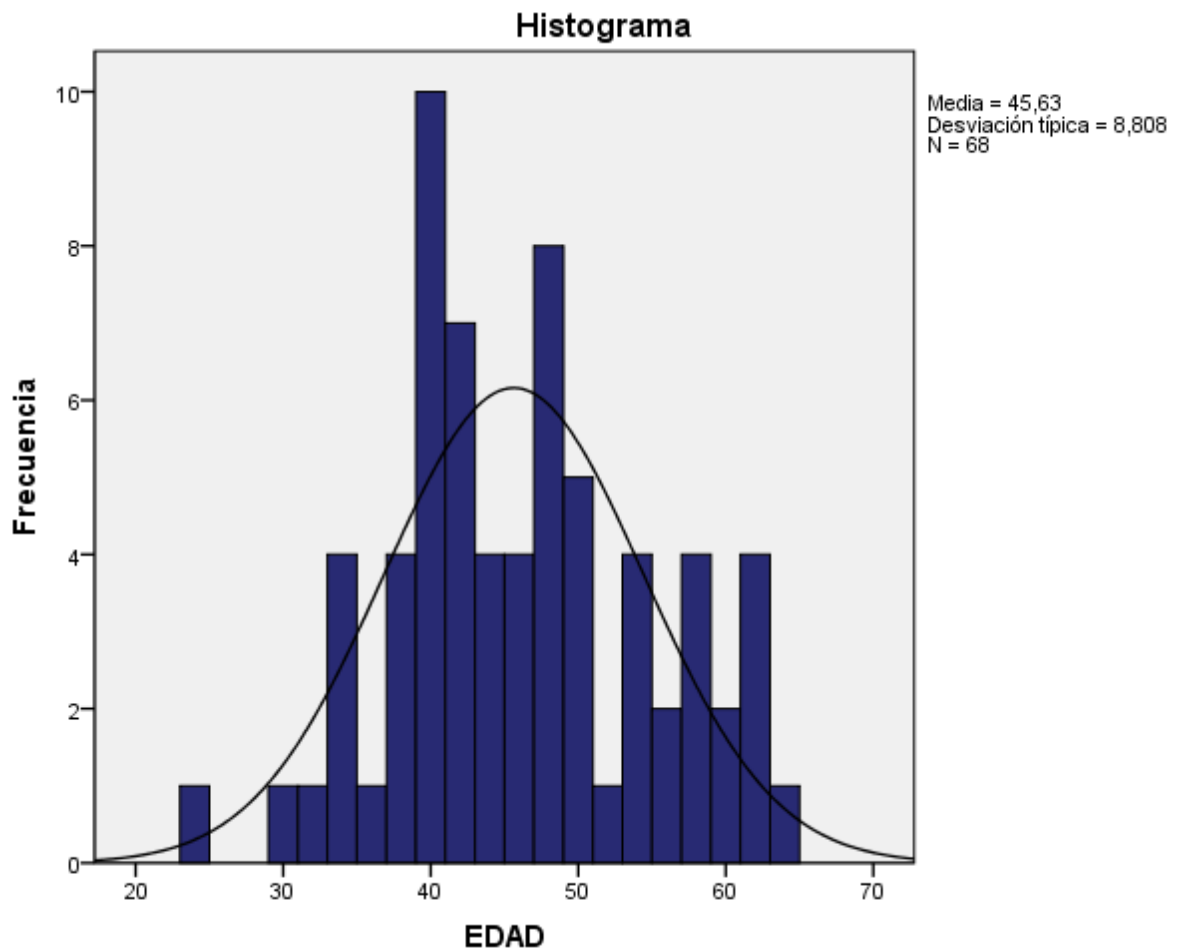
Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Tabla 4.1 Edad

N	Válidos	68
	Perdidos	0
Media		45,63
Desv. típ.		8,808
Mínimo		24
Máximo		63
Percentiles	25	40,00
	50	45,00
	75	52,75

Fuente: Datos del estudio procesados en SPSS 18

Gráfico 1. Edad



Puede evidenciarse en este punto la predominancia femenina en el cuerpo de docentes encuestados, siendo ésta del 75%, así mismo se observa que la edades de las personas encuestadas oscilan entre los 24 y 63 años, constituyéndose ésta como la edad máxima.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos a través de la aplicación de la escala likert a la población docente del Colegio Sarid Arteta Vásquez. Los resultados se muestran de acuerdo a las afirmaciones de los tres componentes actitudinales evaluados: Cogniciones, conductas y afectos; los cuales, de acuerdo a la escala final creada, estuvieron representadas proporcionalmente por 10 afirmaciones para cada uno.

Tabla 4.1.1 Distribución de ítems Escala

Componente	Distribución de ítems
Cognitivo	1-10
Conductual	11-20
Afectivo	21-30

Fuente: Proceso de investigación

Así mismo cabe aclarar la simbología empleada durante el procesamiento de la información:

Símbolo	Significado
EL	Estrategias Lúdicas
COG	Componente Cognitivo

COG1, COG2,...	Componente Cognitivo ítem 1, 2...
CDTA	Componente Conductual
CDTA11, CDTA12,...	Componente Conductual ítem 11, 12...
AFEC	Componente Afectivo
AFEC21, AFEC22,...	Componente Afectivo ítem 21, 22...

- **8.1.2 Análisis de resultados Componentes actitudinales: Componente Cognitivo.**

Alternativas de respuesta	Nivel
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Totalmente de acuerdo	4

Ítem 1: Considero que las estrategias lúdicas despiertan el interés de los estudiantes hacia contenidos de las asignaturas

Tabla 5. Componente Cognitivo ítem 1

COG1. Las (EL) despiertan interés de los estudiantes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	1	1,5	1,5	1,5
	Acuerdo	15	22,1	22,1	23,5
	Total Acuerdo	52	76,5	76,5	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Por medio de las puntuaciones mayores, las cuales se inclinan hacia las opciones de respuesta de acuerdo y totalmente de acuerdo (representadas en un 76,5% y un 22,1% respectivamente) se puede evidenciar que un porcentaje proporcional de docentes considera favorable el uso de la lúdica para despertar el interés de los estudiantes en sus asignaturas.

Ítem 2: Considero que las actividades resultan placenteras cuando el docente utiliza estrategias lúdicas.

Tabla 5.1 Componente Cognitivo ítem 2

COG2. Las actividades son más placenteras con (EL)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total Desacuerdo	1	1,5	1,5	1,5
	Acuerdo	25	36,8	36,8	38,2
	Total Acuerdo	42	61,8	61,8	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Los puntajes superiores al 60% en las opciones de respuesta totalmente de acuerdo y al 35% en de acuerdo indican que los docentes consideran que las estrategias lúdicas son favorables y placenteras en el desarrollo de las actividades académicas.

Ítem 3: Considero que la finalidad de las estrategias lúdicas es promover en el estudiante un aprendizaje susceptible de extrapolarse a su contexto cotidiano.

Tabla 5.1.1 Componente Cognitivo ítem 3

COG3. Las (EL) buscan promover el aprendizaje en el contexto cotidiano					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	39	57,4	57,4	57,4
	Total Acuerdo	29	42,6	42,6	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

En este ítem se puede observar que el 100% de la totalidad de los docentes que hicieron parte de la investigación considera que a través de las estrategias lúdicas el estudiante adquiere aprendizajes que puede aplicar en su contexto cotidiano. Siendo un porcentaje de total acuerdo del 42,6%.

Ítem 4: Considero que cuando el docente utiliza estrategias lúdicas facilita al estudiante adquirir conocimientos.

Tabla 5.1.2 Componente Cognitivo ítem 4

COG4. El uso de las (EL) facilita la adquisición de conocimientos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total	1	1,5	1,5	1,5
	Desacuerdo				
	Acuerdo	23	33,8	33,8	35,3
	Total Acuerdo	44	64,7	64,7	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

En éstos porcentajes se hace notar la marcada creencia de los docentes acerca de que la utilización de estrategias lúdicas facilita a los estudiantes la adquisición de nuevos conocimientos, constituyéndose en un 64.7%, solo el 1.5% de los docentes encuestados no considera favorable su uso.

Ítem 5: Considero que al emplear estrategias lúdicas el docente despierta en los estudiantes un mayor desempeño en sus actividades.

Tabla 5.1.3 Componente Cognitivo ítem 5

COG5. Las (EL) incrementan el desempeño de los estudiantes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	25	36,8	36,8	36,8
	Total Acuerdo	43	63,2	63,2	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Con los porcentajes arrojados por este ítem, se observa que la gran mayoría de los docentes encuestados consideran favorable el uso de las estrategias lúdicas para lograr que sus estudiantes tengan un desempeño mayor en las actividades académicas, considerándose para este valor un porcentaje del 63, 2%.

Ítem 6: Creo que las clases que se realizan sin componente lúdico, limitan al estudiante en su formación académica.

Tabla 5.1.4 Componente Cognitivo ítem 6

COG6. Las clases sin (EL) limitan la formación de los estudiantes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total	3	4,4	4,4	4,4
	Desacuerdo				
	Desacuerdo	26	38,2	38,2	42,6
	Acuerdo	28	41,2	41,2	83,8
	Total Acuerdo	11	16,2	16,2	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

En los resultados de este ítem, se puede apreciar que cerca del 50 % de los docentes considera que cuando no utilizan estrategias lúdicas en sus clases limitan al estudiante en su formación académica, sin embargo más del 40% de los docentes encuestados consideran que no se limita al estudiante cuando no se implementan estrategias lúdicas en clases; estos docentes en el transcurso de la aplicación del instrumento argumentaban su respuesta sosteniendo que los estudiantes aprenden los contenidos de asignaturas aun sin implementar la lúdica en clases, sin desconocer que existen temas extensos y con cierto grado de dificultad donde se hace pertinente utilizar la lúdica.

Ítem 7: Considero que los docentes deben utilizar constantemente estrategias lúdicas para generar aprendizajes duraderos, no memorísticos.

Tabla 5.1.5 Componente Cognitivo ítem 7

COG7. Los docentes deben utilizar (EL) para aprendizajes duraderos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	9	13,2	13,2	13,2
	Acuerdo	39	57,4	57,4	70,6
	Total Acuerdo	20	29,4	29,4	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

En efecto de puntuaciones se puede observar que las mayores respuestas indican que los docentes consideran que el uso de las estrategias lúdicas debe darse de manera constante ya que de esta manera se adquiere aprendizajes duraderos no memorísticos, sin embargo el 13.2% de los docentes encuestados se encuentra en desacuerdo con esta afirmación, argumentando en el transcurso de la aplicación del instrumento que hay temas que requieren que los estudiantes adquieran aprendizajes memorísticos en algunas asignaturas como lo son química, física y matemáticas, asignaturas con contenido numérico.

Ítem 8: Considero que las estrategias lúdicas contribuyen a desarrollar la creatividad en los estudiantes

Tabla 5.1.6 Componente Cognitivo ítem 8

COG8. Las (EL) promueven la creatividad en los estudiantes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	1	1,5	1,5	1,5
	Acuerdo	27	39,7	39,7	41,2
	Total Acuerdo	40	58,8	58,8	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Se hace evidente en este ítem la marcada creencia favorable de los docentes encuestados hacia el uso de estrategias lúdicas para favorecer la creatividad e los estudiantes, representándose esto en un valor de 58,8%, siendo inferior el puntaje en desacuerdo en un total del 1.5%.

Ítem 9: Considero que las estrategias lúdicas contribuyen a potenciar procesos de meta cognición en el estudiante.

Tabla 5.1.7 Componente Cognitivo ítem 9

COG9. Las (EL) contribuyen a potenciar la meta cognición					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	2	2,9	2,9	2,9
	Acuerdo	39	57,4	57,4	60,3
	Total Acuerdo	27	39,7	39,7	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Los porcentajes del presente ítem reflejan mayor inclinación de los docentes a considerar que a través de las estrategias lúdicas, es posible lograr que el estudiante mejore su procesamiento de ideas y de aprendizajes, representándose esto en un porcentaje de 54,7% de los docentes encuestados

Ítem 10: Considero que a través de la lúdica el docente puede cambiar la percepción del estudiante sobre las asignaturas que no le resultan agradables.

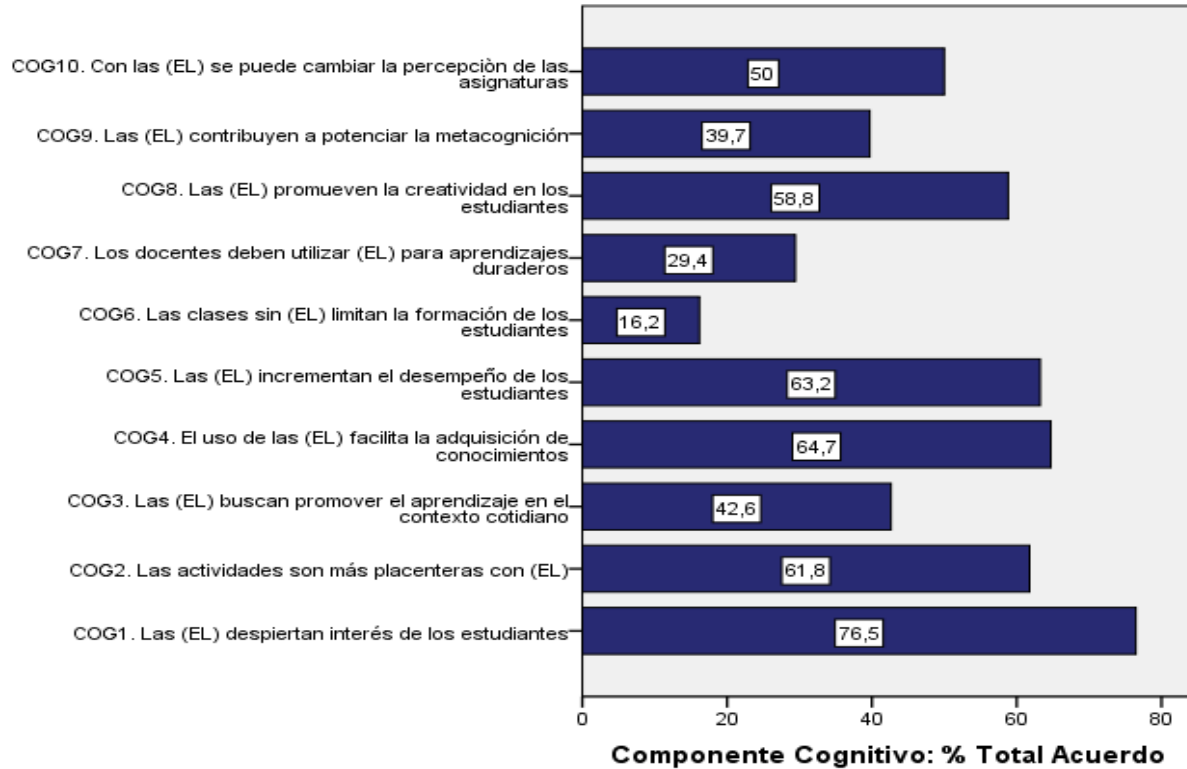
Tabla 5.1.8 Componente Cognitivo ítem 10

COG10. Con las (EL) se puede cambiar la percepción de las asignaturas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	1	1,5	1,5	1,5
	Acuerdo	33	48,5	48,5	50,0
	Total Acuerdo	34	50,0	50,0	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Se puede notar en este último ítem del componente cognitivo que solo el 1.5% del total de docentes encuestados no considera que a través de la lúdica el docente pueda cambiar la percepción de los estudiantes hacia sus asignaturas dejando en evidencia que más del 90% de la población tienen un pensamiento favorable en cuanto a este ítem. A continuación se presentan resumidamente los porcentajes del máximo nivel de respuesta.

Gráfico 2. Porcentajes de máximo nivel de respuesta (COG)



8.1.3 Análisis de resultados Componente Conductual:

Alternativas de respuesta	Nivel
Nunca	1
En ocasiones	2
Casi siempre	3
Siempre	4

Ítem 11: Utilizo estrategias lúdicas en el contexto educativo.

Tabla 5.1.9 Componente Conductual ítem 11

CDTA11. Utilizo (EL) en el contexto educativo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En ocasiones	32	47,1	47,1	47,1
	Casi siempre	25	36,8	36,8	83,8
	Siempre	11	16,2	16,2	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Estos resultados evidencian que la mayoría de los docentes encuestados, más de un 47 % utiliza la lúdica solo ocasionalmente, el resto de la población lo hace de manera más continua, considerando que las estrategias lúdicas son una herramienta útil para transmitir sus conocimientos.

Ítem 12: Utilizo estrategias lúdicas con el propósito de “sellar” el aprendizaje del estudiante

Tabla 5.1.10 Componente Conductual ítem 12

CDTA12. Utilizo (EL) para consolidar el aprendizaje del estudiante					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	2,9	2,9	2,9
	En ocasiones	31	45,6	45,6	48,5
	Casi siempre	22	32,4	32,4	80,9
	Siempre	13	19,1	19,1	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Puede notarse en los porcentajes obtenidos en este ítem que los docentes de ésta institución educativa utilizan estrategias lúdicas de manera ocasional con la finalidad de consolidar o “sellar” el aprendizaje del estudiante, siendo esto representado en un 45,6% de los encuestados.

Ítem 13: Utilizo la música como estrategia lúdica para fortalecer la dimensión psicosocial del estudiante.

Tabla 5.1.11 Componente Conductual ítem 13

CDTA13. Utilizo la música como (EL) para fortalecer la dimensión psicosocial					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	19	27,9	28,4	28,4
	En ocasiones	28	41,2	41,8	70,1
	Casi siempre	12	17,6	17,9	88,1
	Siempre	8	11,8	11,9	100,0
	Total	67	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,5		
Total		68	100,0		

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

En cuanto a la utilidad de la música como estrategia lúdica específica se evidencia que el 28.4% de la población total nunca la ha utilizado, sin embargo el puntaje mayor 41.8% indica que más de la mitad de la población la ha utilizado en ocasiones y un 30% aproximadamente la utiliza con más frecuencia.

Ítem 14: Empleo diversas estrategias lúdicas con el fin de motivar al estudiante a adquirir nuevos conocimientos.

Tabla 5.1.12 Componente Conductual ítem 14

CDTA14. Empleo diversas (EL) para motivar al estudiante a adquirir nuevos conocimientos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	1,5	1,5	1,5
	En ocasiones	19	27,9	27,9	29,4
	Casi siempre	30	44,1	44,1	73,5
	Siempre	18	26,5	26,5	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

En este ítem, es notable las altas puntuaciones en las opciones de respuesta Casi siempre con el 44.1% y Siempre 26.5%, lo cual indica que los docentes que utilizan estrategias lúdicas en clases corresponden a más del 70% de la población total encuestada.

Ítem 15: Utilizo estrategias lúdicas para motivar a los estudiantes a que puedan asimilar nueva información y crear en sus propios conceptos.

Tabla 5.1.13 Componente Conductual ítem 15

CDTA15. Utilizo (EL) para facilitar la asimilación de nueva información					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En ocasiones	20	29,4	29,4	29,4
	Casi siempre	30	44,1	44,1	73,5
	Siempre	18	26,5	26,5	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Se observa en este ítem que predominan en los puntajes superiores las opciones de respuesta Casi siempre 44.1% y Siempre con 26.5%, indicando así que los docentes utilizan estrategias lúdicas por medio de las cuales los estudiantes puedan asimilar mejor la información y adquirir y crear sus propios conceptos.

Ítem 16: Realizo estrategias lúdicas y cuando no se obtiene la respuesta esperada en los estudiantes busco rápidamente otra estrategia para alcanzar el objetivo de la clase.

Tabla 5.1.14 Componente Conductual ítem 16

CDTA16. Realizo (EL) complementarias para alcanzar los objetivos de la clase					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En ocasiones	23	33,8	33,8	33,8
	Casi siempre	26	38,2	38,2	72,1
	Siempre	19	27,9	27,9	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Los puntajes del ítem 16 destacan que: los docentes, cuando utilizan estrategias lúdicas, son capaces de reemplazarlas por otras de la misma índole cuando las primeras no arrojan los resultados esperados en las clases.

Ítem 17: Utilizaron estrategias lúdicas de forma permanente durante una clase de manera que no se convierta en algo “fugaz” dentro de ese espacio académico.

Tabla 5.1.15 Componente Conductual ítem 7

CDTA17. Utilizo (EL) permanentemente para que no sea algo fugaz en el contexto académico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	2,9	2,9	2,9
	En ocasiones	29	42,6	42,6	45,6
	Casi siempre	25	36,8	36,8	82,4
	Siempre	12	17,6	17,6	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

A partir de éstos resultados, puede observarse que los docentes, representados en un 42,6% de los encuestados, utilizan ocasionalmente las estrategias lúdicas dentro del contexto escolar.

Ítem 18: Utilizo estrategias lúdicas para aumentar la capacidad de concentración del estudiante en una actividad.

Tabla 5.1.16 Componente Conductual ítem 18

CDTA18. Utilizo (EL) para aumentar la capacidad de concentración del estudiante					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En ocasiones	23	33,8	33,8	33,8
	Casi siempre	28	41,2	41,2	75,0
	Siempre	17	25,0	25,0	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Por medio de los porcentajes de las opciones de respuesta Casi siempre con 41.2% y Siempre con 25.0%, se puede evidenciar que más de la mitad de los docentes encuestados, cuando utiliza estrategias lúdicas en el desarrollo de las clases, lo hace con la finalidad de aumentar la concentración de los estudiantes en las actividades.

Ítem 19: Utilizo estrategias lúdicas únicamente en actividades institucionales

Tabla 5.1.17 Componente Conductual ítem 19

CDTA19. Utilizo (EL) únicamente en actividades institucionales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	12	17,6	17,6	17,6
	En ocasiones	25	36,8	36,8	54,4
	Casi siempre	24	35,3	35,3	89,7
	Siempre	7	10,3	10,3	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Se hace evidente debido a los resultados del ítem 19, que menos de la mitad de la población docente utiliza la lúdica solo en actividades institucionales, por otra parte más del 45% de la población en el transcurso de la aplicación no utiliza estrategias lúdicas en actividades institucionales sino también en las actividades dentro del aula.

Ítem 20: Seleccione varias estrategias lúdicas y ofrezco al estudiante la posibilidad de escoger una a desarrollar en clase de acuerdo a su interés motivacional.

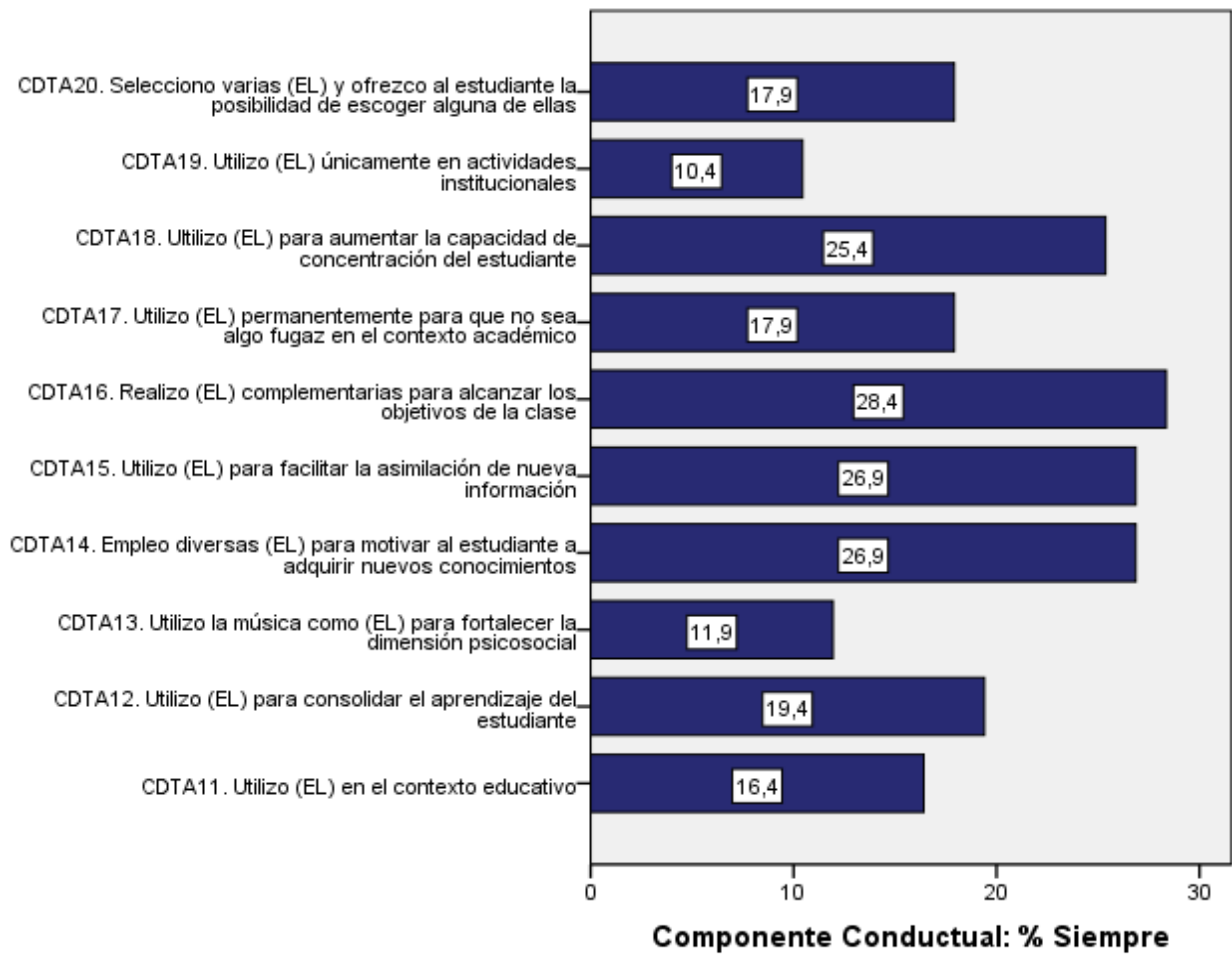
Tabla 5.1.18 Componente Conductual ítem 20

CDTA20. Seleccione varias (EL) y ofrezco al estudiante la posibilidad de escoger alguna de ellas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	11	16,2	16,2	16,2
	En ocasiones	29	42,6	42,6	58,8
	Casi siempre	16	23,5	23,5	82,4
	Siempre	12	17,6	17,6	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Puede notarse en este punto que el docente ocasionalmente es quien escoge la estrategia a emplear, abriéndole la posibilidad de elección al estudiante teniendo en cuenta su interés motivacional, representado esto último en un 42.6% de los docentes encuestados. A continuación se muestran de forma resumida los porcentajes del máximo nivel de respuesta.

Gráfico 1. Porcentajes de máximo nivel de respuesta CDTA



8.1.4 Análisis de resultados Componente Afectivo:

Alternativas de respuesta	Nivel
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Totalmente de acuerdo	4

Ítem 21: Me siento motivado por el proceso de aprendizaje de los estudiantes cuando utilizo estrategias lúdicas.

Tabla 5.1.19 Componente Afectivo ítem 21

AFEC21. Me siento motivado por el proceso de aprendizaje de los estudiantes cuando uso (EL)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total	1	1,5	1,5	1,5
	Desacuerdo				
	Desacuerdo	1	1,5	1,5	2,9
	Acuerdo	34	50,0	50,0	52,9
	Total Acuerdo	32	47,1	47,1	100,0
Total		68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Se hace evidente una actitud favorable en cuando a las emociones que despierta en el docente el trabajo con estrategias lúdicas, teniendo en cuenta que los docentes que se sienten motivados debido al proceso de aprendizaje que experimentan los estudiantes cuando usas estrategias lúdicas en calase corresponde a más del 90% de la población.

Ítem 22: Me agrada utilizar estrategias lúdicas durante las clases

Tabla 5.1.20 Componente Afectivo ítem 22

AFEC22. Me agrada utilizar (EL) durante las clases					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	1	1,5	1,5	1,5
	Acuerdo	37	54,4	54,4	55,9
	Total Acuerdo	30	44,1	44,1	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Los puntajes superiores en este ítem corresponden a las opciones de respuesta: Acuerdo 55.9% y total acuerdo 44.1%, indicando así que los docentes les agrada utilizar estrategias lúdicas en el transcurso de las clases.

Ítem 23: Experimento sentimientos de satisfacción al corroborar en los estudiantes la consecución de los objetivos trazados cuando se han utilizado estrategias lúdicas.

Tabla 5.1.21 Componente Afectivo ítem 23

AFEC23. Me siento satisfecho cuando observo que las (EL) fueron efectivas en la clase					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	1	1,5	1,5	1,5
	Acuerdo	35	51,5	51,5	52,9
	Total Acuerdo	32	47,1	47,1	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Se observa en este punto que la mayoría de los docentes experimentan sentimientos satisfactorios al corroborar que sus estudiantes consiguen los objetivos alcanzados cuando se han utilizado estrategias lúdicas, se puede ver evidenciado con las altas puntuaciones en las opciones de respuesta de acuerdo: 51.5% y total acuerdo 47.1%.

Ítem 24: Experimento sentimientos de alegría cuando observo en el estudiante un avance positivo sobre su aprendizaje después de haber utilizado estrategias lúdicas.

Tabla 5.1.22 Componente Afectivo ítem 24

AFEC24. Me siento alegre cuando observo que con las (EL) los estudiantes avanzan en su aprendizaje					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	27	39,7	39,7	39,7
	Total Acuerdo	41	60,3	60,3	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Existe una marcada convicción de parte del docente a experimentar sentimientos de alegría cuando trabaja con estrategias lúdicas, cuando el estudiante experimenta un avance positivo en su aprendizaje, se puede evidenciar en los altos porcentajes de las repuestas acuerdo y total acuerdo con mas del 90% de la población docente encuestada.

Ítem 25: Experimento sentimientos de alegría al trabajar con estrategias lúdicas aun cuando observo que el estudiante no ha logrado un avance positivo en su aprendizaje.

Tabla 5.1.23 Componente Afectivo ítem 25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total	6	8,8	8,8	8,8
	Desacuerdo				
	Desacuerdo	12	17,6	17,6	26,5
	Acuerdo	34	50,0	50,0	76,5
	Total Acuerdo	16	23,5	23,5	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Datos del estudio procesados en SPSS 18

Los mayores puntajes se pueden apreciar en las opciones de respuesta Acuerdo y Total acuerdo con puntajes superiores al 70% del total de la población, indicando que los docentes experimentan sentimientos de alegría al trabajar con estrategias lúdicas aun cuando observan que el estudiante no tiene un avance positivo en su aprendizaje, sin embargo el resto de la población encuestada argumento en el trascurso de la aplicación del instrumento que no sentían armonía cuando utilizaban estrategias que no aportaban al aprendizaje del estudiante.

Ítem 26: Siento armonía en el ambiente de clase al utilizar estrategias lúdicas que permitan reducir los niveles de tensión en los estudiantes.

Tabla 5.1.24 Componente Afectivo ítem 26

AFEC26. Siento armonía en el ambiente de clase al utilizar las (EL)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	1	1,5	1,5	1,5
	Acuerdo	40	58,8	58,8	60,3
	Total Acuerdo	27	39,7	39,7	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Los mayores puntajes se pueden apreciar en las opciones de respuesta acuerdo y total acuerdo con puntajes superiores al 90% del total de la población, indicando que los docentes sienten armonía en el ambiente de la clase cuando utilizan estrategias lúdicas; las cuales permiten al estudiante reducir los niveles de tensión en los estudiantes permitiéndoles realizar a cabalidad sus deberes académicos.

Ítem 27: Siento que el trabajo con estrategias lúdicas es satisfactorio cuando se logran los objetivos planteados en cuanto al abordaje de las temáticas.

Tabla 5.1.25 Componente Afectivo ítem 27

AFEC27. Siento que el trabajo con (EL) es satisfactorio cuando se logran los objetivos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	1	1,5	1,5	1,5
	Acuerdo	34	50,0	50,0	51,5
	Total Acuerdo	33	48,5	48,5	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Puede observarse en este punto que más del 90% de los docentes encuestados indican que sienten que el trabajo con estrategias lúdicas es satisfactorio cuando logran los objetivos plantados en cuanto al abordaje de las temáticas, lo que expresa mayor nivel de favorabilidad en este sentido.

Ítem 28: Me agrada cuando el estudiante es capaz de aplicar a su vida cotidiana el conocimiento adquirido al utilizarse estrategias lúdicas.

Tabla 5.1.26 Componente Afectivo ítem 28

AFEC28. Me agrada cuando el estudiante aplica en su vida cotidiana el conocimiento basado en las (EL)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	1	1,5	1,5	1,5
	Acuerdo	27	39,7	39,7	41,2
	Total Acuerdo	40	58,8	58,8	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Se observa, partiendo de las puntuaciones de las opciones de respuesta acuerdo y total acuerdo, con porcentaje acumulado de más del 90% de la población que a los docentes encuestados experimentan sentimientos agradables cuando el estudiante aplica a su vida cotidiana los conocimientos adquiridos a través de las estrategias lúdicas.

Ítem 29: Siento que el trabajo con estrategias lúdicas me ha llevado a asumir una posición crítica con respecto a los procesos de aprendizaje del estudiante.

Tabla 5.1.27 Componente Afectivo ítem 29

AFEC29. Siento que el trabajo con (EL) me ha permitido ser más crítico con el aprendizaje del estudiante					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	1	1,5	1,5	1,5
	Acuerdo	33	48,5	48,5	50,0
	Total Acuerdo	34	50,0	50,0	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Las respuestas obtenidas en este ítem evidencian un alto porcentaje acerca de afectos favorables, asumiendo posiciones críticas respecto a los procesos de aprendizaje del estudiante generando así más opciones de aprendizajes apodas en el uso de la lúdica. Los mayores puntajes pueden notarse en las opciones de respuesta acuerdo y total acuerdo con un porcentaje acumulado de más del 90%

Ítem 30: Experimento sentimientos de alegría al recibir retroalimentaciones positivas por parte de los niños cuando se realizan actividades con estrategias lúdicas.

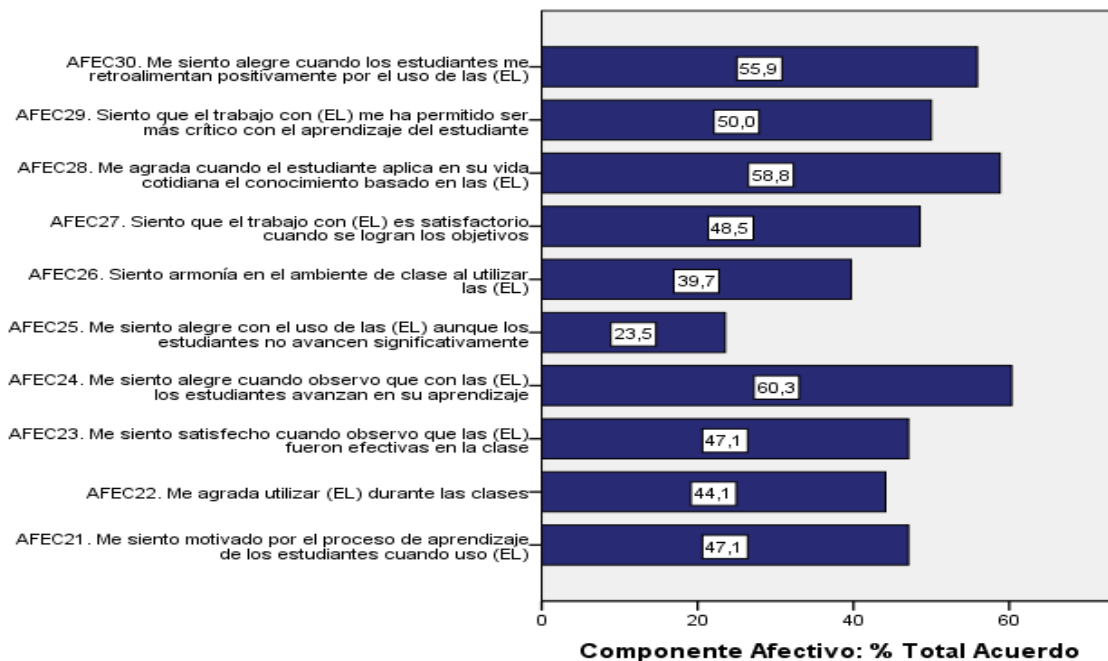
Tabla 5.1.28 Componente Afectivo ítem 30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total	1	1,5	1,5	1,5
	Desacuerdo				
	Acuerdo	29	42,6	42,6	44,1
	Total Acuerdo	38	55,9	55,9	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

Este último ítem del componente afectivo demuestra que más del 90% del total de la población docente encuestada manifiesta sentimientos de alegría cuando recibe retroalimentaciones de parte de los estudiantes cuando se han realizado actividades con componente lúdico y solo un 1.5% de la población manifiesta estar en desacuerdo. En este

Gráfico 4. Porcentajes de máximo nivel de respuesta AFEC



8.1.4 Descripción estadística complementario:

A continuación se presenta un análisis estadístico complementario de lo descrito con anterioridad, enfatizando en elementos que constituyeron factores importantes durante el procesamiento de la información.

El siguiente análisis corresponde a uno de los objetivos de la investigación, el cual pretende realizar una profundización de los componentes actitudinales: cogniciones, conductas y afectos del docente del Colegio Sarid Arteta de Vásquez frente al uso de estrategias lúdicas, componentes que lograron identificarse a partir del procesamiento y análisis de la información.

Tabla 5.1.29 Puntajes

		EL: Componente Cognitivo	EL: Componente Conductual	EL: Componente Afectivo	EL: Actitud Docente
N	Válidos	68	68	68	68
	Perdidos	0	0	0	0
Media		34,29	26,76	34,24	31,765
Desv. típ.		3,993	6,097	4,197	3,9805
Mínimo		22	16	20	20,3
Máximo		40	40	40	40,0
Percentiles	25	32,00	21,00	30,00	29,083
	50	34,00	27,00	34,00	31,833
	75	37,00	31,50	38,00	34,167

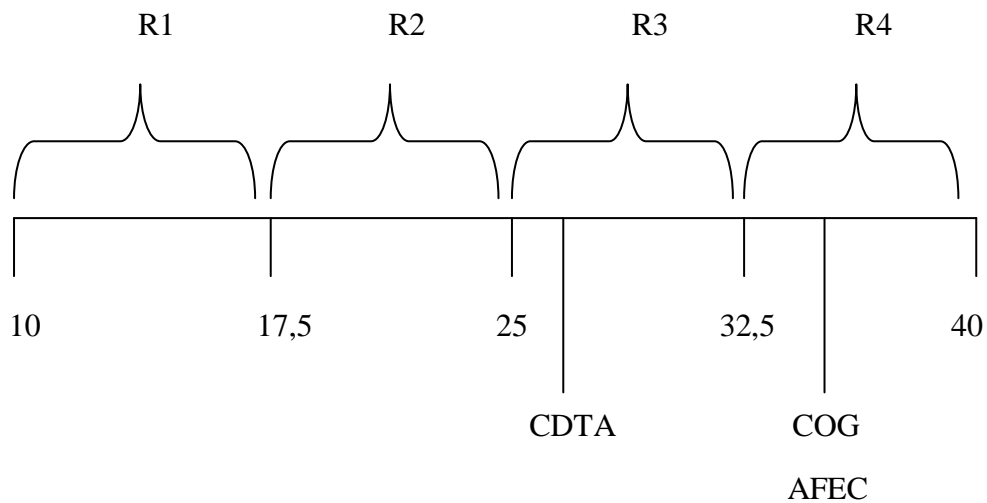
Fuente: Reporte estadístico del programa SPSS 18

En la presente tabla de frecuencia se puede observar de manera amplia los promedios y puntajes obtenidos de cada componente de la actitud, los cuales fueron medidos con puntuaciones que oscilan entre 10 y 40, partiendo de las opciones de respuesta del instrumento de la investigación.

Se hace necesario resaltar las puntuaciones observadas en la Media de cada uno de los componentes:

- Cognitivo: 34,29
- Conductual: 26,76
- Afectivo: 34,24

Gráfico 5. Puntuaciones



R1: Nunca/Total desacuerdo

R2: Ocasionalmente/Desacuerdo

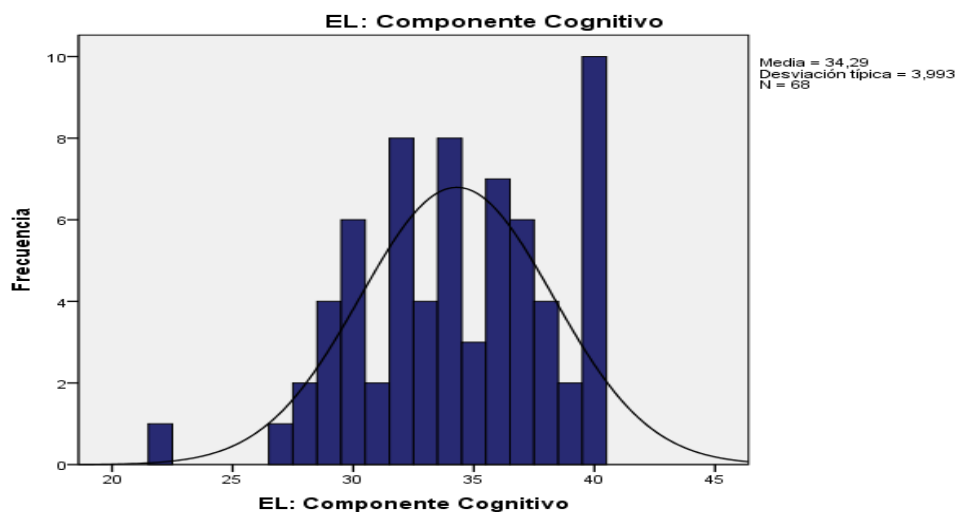
R3: Casi siempre/ Acuerdo

R4: Siempre/Total acuerdo

Teniendo en cuenta éstos datos, y partiendo del *componente cognitivo* es preciso decir que los docentes poseen conocimientos, creencias y expectativas acerca de la utilidad del trabajo con lúdica, evidentes con el alto porcentaje obtenido: **34.29**; puntaje similar al correspondiente al *componente afectivo* con: **34.24** indicando así su actitud en la manera de percibir el uso de las estrategias lúdicas y de los sentimientos relacionados con alegría, satisfacción o tristeza que despierta en el docente su aplicación.

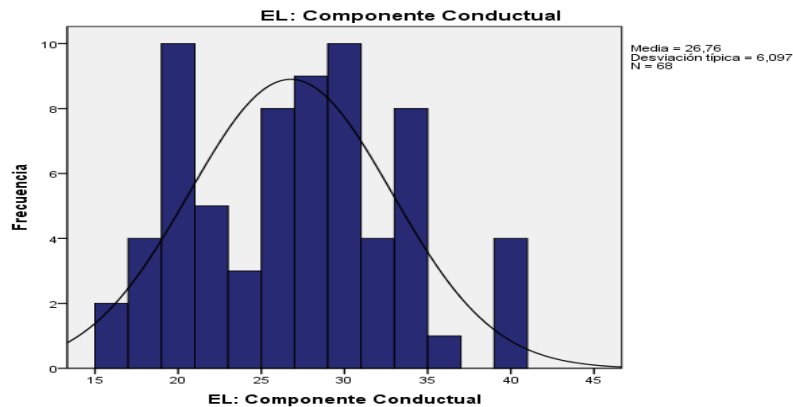
Sin embargo puede observarse que el puntaje obtenido en el componente conductual: **26.76**, se encuentra 8 puntos por debajo de las puntuaciones de los demás componentes, cabe aclarar que aun siendo este puntaje inferior, no es considerado malo o nulo, puede decirse entonces que, en referencia al componente conductual los docentes tienen una actitud un poco más baja en relación a los demás componentes, en cuanto a las acciones manifiestas y declaraciones de intenciones por parte del docente frente al uso de EL.

Grafico 6. Puntajes Componente Cognitivo



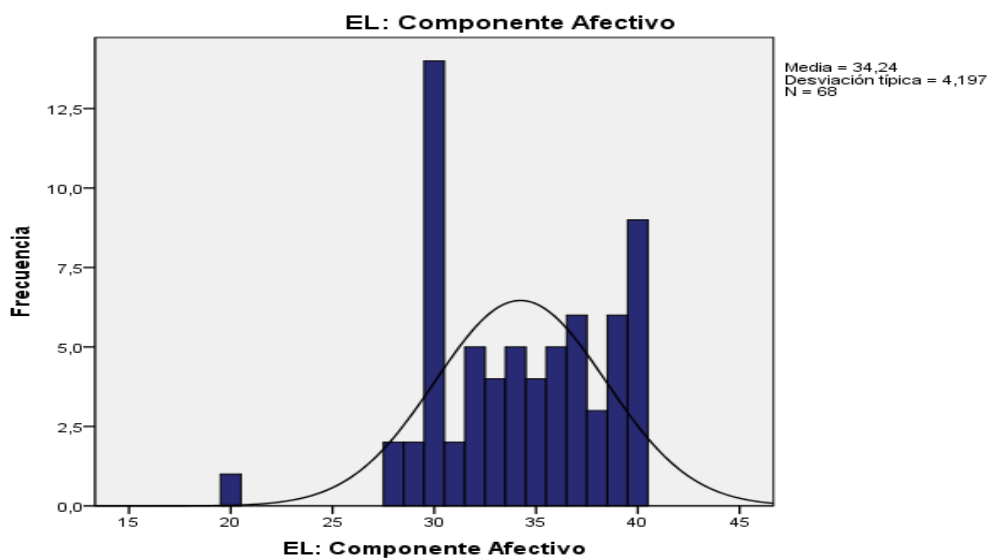
A través de esta grafica podemos notar la marcada inclinación hacia las puntuaciones más altas; lo cual indica la actitud del docente a tener pensamientos y creencias positivas respecto al uso de la lúdica en clase.

Grafico 7. Puntajes Componente Conductual



En la presente grafica se observa el porcentaje obtenido de 26.76 en el componente conductual, indicando así un porcentaje inferior en las acciones manifiestas acerca del uso de estrategias lúdicas.

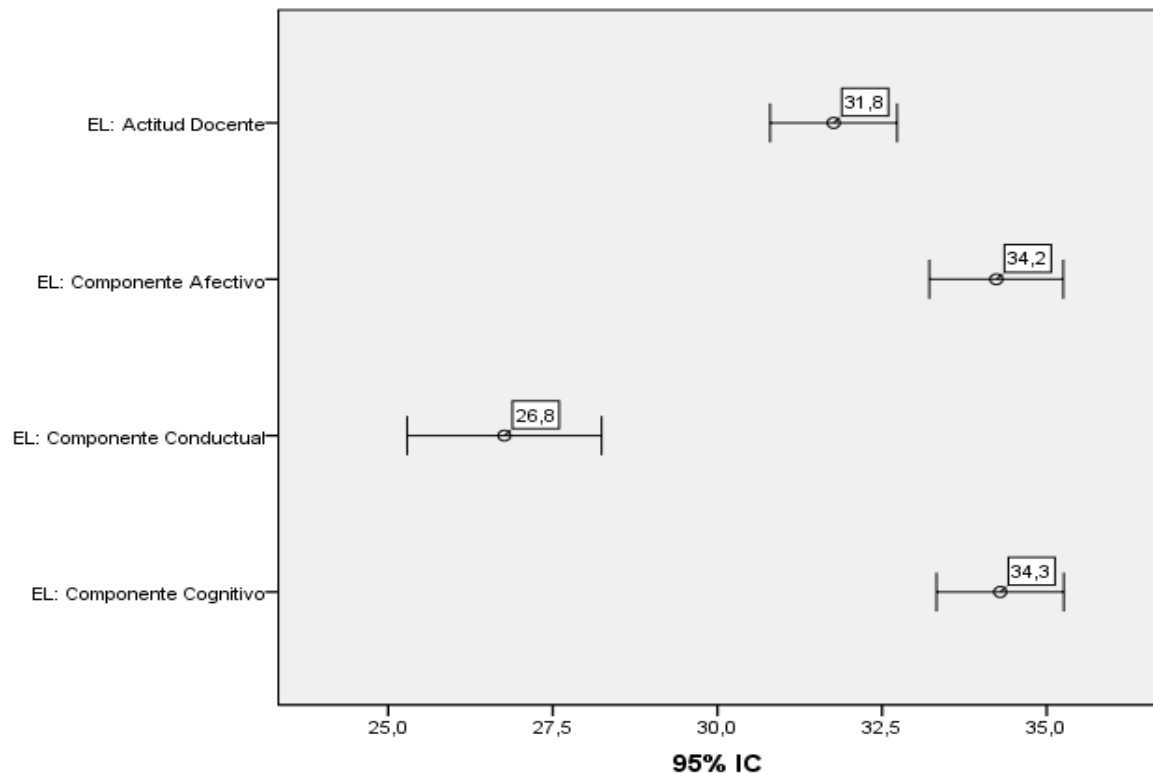
Grafico 8 Puntajes Componente Afectivo



Esta última grafica correspondiente al componente afectivo muestra una marcada tendencia a las puntuaciones altas indicando de esta manera que el docente experimenta sentimientos como alegría y satisfacción al implementar la lúdica en el desarrollo de actividades académicas.

En este sentido, realizando una descripción global de lo que se ha descrito hasta ahora, se pueden sintetizar los datos de la siguiente forma, en la que se muestran los valores descritos con anterioridad:

Gráfico 9. Descripción General Puntajes



9. CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados sobre la actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez de la ciudad de Barranquilla, a través de la identificación del comportamiento, las cogniciones y las manifestaciones afectivas del docente frente al uso de las mismas, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. En cuanto a los elementos que identifican las cogniciones del docente “Saridista” frente al uso de estrategias lúdicas:

Tomando lo descrito por Coll y otros (1994), los cuales conceptualizan el componente cognitivo de la actitud como los conocimientos y creencias que posee el individuo sobre algo, puede inferirse que los docentes encuestados pertenecientes a la Institución Educativa Sarid Arteta de Vásquez, sostienen creencias favorables a cerca del uso de las estrategias lúdicas. Éstas son consideradas como herramientas para despertar el interés de los estudiantes hacia los contenidos de las asignaturas, así mismo piensan que este tipo de actividades placenteras y dinámicas dentro del contexto escolar, facilitan que el estudiante adquiriera conocimientos más duraderos.

Los docentes sostienen juicios valorativos de carácter positivo en cuanto a la utilización de estrategias lúdicas, considerándose que por medio de estas el docente es capaz de incentivar en sus estudiantes un mayor desempeño en las actividades académicas, adquiriendo y promoviendo aprendizajes, conocimientos de manera eficaz que puedan ser aplicados en el contexto cotidiano del estudiante, argumentos evidenciados en los altos puntajes superiores al 90% de los encuestados.

El mayor porcentaje de docentes “Saridistas” piensan que por medio del uso de las estrategias lúdicas es posible que éste contribuya a que el estudiante cambie su percepción acerca de las asignaturas no le resultan agradables y poco placenteras, fomentando en el estudiante el interés por adquirir aprendizajes duraderos y no memorísticos obteniendo de esta forma un aprendizaje significativo, contribuyendo así con los fines de la educación.

Así mismo los docentes sostienen la creencia de que las estrategias lúdicas contribuyen a desarrollar la creatividad del estudiante, ofreciendo así mecanismos por medio de los cuales los discentes puedan construir y apropiarse de conocimientos potenciando además sus procesos de meta cognición y mejorando así su rendimiento académico.

Puede decirse entonces que los docentes de esta institución reconocen la importancia de utilizar estrategias lúdicas, así como los beneficios que éstas aportan al potenciamiento de las capacidades cognitivas del estudiante.

2. Referente a los elementos que identifican las conductas del docente “Saridista” frente al uso de estrategias lúdicas:

Partiendo de los planteamientos de Coll *et al* (1994) quienes argumentan que el componente conductual de una actitud se refiere las acciones y al comportamiento como tal, y partiendo de los resultados expuestos anteriormente puede inferirse que, aunque los docentes sostienen una creencia favorable con respecto al uso de estrategias lúdicas en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez, el uso de las mismas es muy limitado. Puede observarse que las conductas de los docentes tendientes a la implementación de estrategias lúdicas se encuentran por debajo de la media, alcanzando únicamente un

valor máximo de 28%, lo que da cuenta del bajo nivel de intencionalidad conductual al momento de emplear este tipo de estrategias. Cabe resaltar en este punto, y partiendo del análisis estadístico, que las conductas no se enmarcan desde lo negativo a pesar de los bajos puntajes obtenidos.

Puede decirse además que las estrategias lúdicas son utilizadas de forma ocasional durante las actividades institucionales, siendo empleadas en igual medida en las aulas de clase para el abordaje de contenidos. Sin embargo, aunque el uso de este tipo de estrategias es casi nulo dentro del cuerpo docente de esta institución, en las ocasiones donde suelen emplearse, las acciones más frecuentes de los docentes consisten en realizar estrategias lúdicas complementarias cuando las utilizadas no arrojan los resultados esperados dentro de la clase.

Así mismo los docentes que emplean ocasionalmente estrategias lúdicas en ésta institución realizan en menor medida actividades relacionadas con los ritmos musicales, empleándose así otro tipo de estrategias.

De igual manera, se infiere que cuando los docentes del Colegio Sarid Arteta de Vásquez utilizan estrategias lúdicas persiguen la finalidad de que el estudiante sea capaz de asimilar los nuevos conocimientos impartidos dentro el aula de clases a través de estrategias que resulten llamativas. Resulta interesante señalar en este punto que la gran mayoría de docentes (76%) a nivel cognitivo considera que las estrategias lúdicas despiertan el interés de los estudiantes por las temáticas a trabajar, así mismo son consistentes sus conductas al momento de emplear estrategias lúdicas que concuerden con la motivación de los mismos, aunque éste uso se presente con muy baja frecuencia.

Puede decirse entonces que los docentes de esta institución no emplean estrategias lúdicas constantemente como apoyo a sus procesos metodológicos a pesar de reconocer la importancia de utilizar las mismas para la formación de los estudiantes.

3. *Respecto a los elementos que identifican la manifestación afectiva del docente “Saridista” frente al uso de estrategias lúdicas:*

Citando a Coll *et al* (1994) la dimensión afectiva de la actitud cumple una función expresiva de los sentimientos y preferencias por medio de la cual las personas intentan mostrarse ante la sociedad, puede decirse que los docentes del Colegio Sarid Arteta de Vásquez experimentan alto nivel de agrado frente al uso de estrategias lúdicas.

Lo anterior se refleja en que los docentes experimentan en gran medida (alrededor del 70%) sentimientos positivos como alegría, satisfacción y armonía en el ambiente de clase cuando se utilizan estrategias lúdicas. Los docentes sienten satisfacción cuando reciben retroalimentaciones positivas por parte de los estudiantes, así mismo cuando comprueban que se han alcanzado los objetivos de la clase.

Sumado a esto los docentes expresan agrado y motivación por el proceso de aprendizaje de los estudiantes cuando se utilizan estrategias con componente lúdico, lo que conlleva a que éstos asuman una posición más crítica en cuanto al quehacer de los mismos frente al hecho de guiar el conocimiento de sus discentes.

Puede inferirse además que los sentimientos de alegría de los docentes se fundamentan mayoritariamente en la consecución de los objetivos de aprendizaje durante el abordaje de los temas, siendo una minoría (23%) quien experimenta alegría y satisfacción aún cuando estos objetivos no se cumplen.

Se identificó de igual manera que el trabajo con estrategias lúdicas ha sensibilizado la labor del docente, pues se experimenta alta motivación de los mismos para generar estrategias que contribuyan a que el estudiante sea capaz de extrapolar a la vida cotidiana el conocimiento adquirido durante las clases.

En síntesis, puede inferirse a partir de lo expuesto que los docentes del Colegio Sarid Arteta de Vásquez poseen una actitud favorable con respecto al uso de estrategias lúdicas, así mismo como valor agregado y considerando las variables sociodemográficas implicadas en esta investigación es importante resaltar que la actitud del docente no depende únicamente de las características cognitivas implícitas en su etapa de desarrollo evolutivo, puesto que la mayoría de la población encuestada sobrepasa los 40 años de edad, haciendo uso de una capacidad intelectual fluida de acuerdo a las experiencias adquiridas a lo largo de su trabajo en la enseñanza.

De lo cual puede inferirse que las creencias positivas que éstos poseen frente al uso de estrategias lúdicas no se relacionan exclusivamente con la variable de la edad, señalamiento que se hace ya que se considera socialmente el grado de innovación y creatividad que representa un docente de una edad inferior.

Se recalca además que a pesar de sostener una actitud favorable con respecto al uso de estrategias lúdicas en el contexto escolar, los docentes de ésta institución utilizan estas estrategias de forma esporádica, reconociendo sin embargo a nivel cognitivo y afectivo las múltiples ventajas que éstas aportan a la metodología de las clases y a despertar el interés de los estudiantes por las temáticas, constituyéndose como instrumentos generadores de aprendizajes.

Por todo lo anterior es pertinente resaltar que el docente, partiendo del enfoque constructivista en el cual se enmarca el Colegio Sarid Arteta de Vásquez, asume que uno de los objetivos de la educación en este sentido es que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo, duradero, susceptible de ser extrapolado a sus diferentes contextos de actuación; finalidades por demás facilitadas mediante el uso de estrategias con componente lúdico.

10. RECOMENDACIONES

Se recomienda desarrollar estrategias de intervención basadas en el componente lúdico que permitan fortalecer los procesos metodológicos de los docentes de esta misma institución.

Se recomienda desde la Psicología Educativa dar continuidad a los procesos investigativos concernientes a la utilización de la lúdica en los contextos escolares, enfocado a los estilos de aprendizaje del niño y adolescente teniendo en cuenta sus características evolutivas en el aspecto cognitivo, físico y psicosocial con el fin de determinar las implicaciones de esta estrategia sobre el aprendizaje de los mismos.

Se recomienda realizar un trabajo comparativo sobre las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria y secundaria bajo la implementación de metodologías lúdicas y tradicionales, con el fin de contrastar el impacto que generan las mismas en el proceso educacional.

Se recomienda realizar un estudio investigativo de corte longitudinal, en donde se resalten las características de aprendizaje de los estudiantes a partir del uso de estrategias lúdicas para luego establecer nuevos lineamientos en la evolución del aprendizaje del mismo en un nivel de desarrollo posterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, M; García, M (s/f). *Actividades lúdicas en la enseñanza de LEF: el juego didáctico*, I congreso Internacional De Español Para Fines Específicos. Universidad Politécnica Valencia (España). Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf
- Arnal, J; La Torre, A (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Editorial Lapor. Barcelona. P 43. Recuperado de:
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_inves_TED/Documentos/Paradigmas.pdf
- Arroyo, S (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*. Siglo Veintiuno Editores, SA. ISBN 84-323-0772-6. Recuperado de:
<http://books.google.com.co/books?id=eXKELFHSaicC&pg=PA55&dq=representaciones+proposiciones+conceptos+aprendizaje+significativo&hl=es&sa=X&ei=Bj6pT7HgJOTw0gHryM2bBQ&ved=0CDYQ6AEwAQ#v=onepage&q=representaciones%20proposiciones%20conceptos%20aprendizaje%20significativo&f=false>
- Ausubel, D (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós Ibérica. España. P, 121-131. Recuperado de:
<http://books.google.com.co/books?id=VufcU8hc5sYC&pg=PA121&dq=aprendizaje+significativo+ausubel&hl=es&sa=X&ei=0gmvT6q1Nui40QGc98GaDA&v>

ed=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=aprendizaje%20significativo%20ausubel&f=false

Bar, G (1999). *Revista OEI Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Recuperado de: <http://www.oei.es/de/gb.htm#3>

Barriga, F (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Mc Graw-Hill. México. Recuperado de: [:http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/strate.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/strate.pdf)

Ballester, A (2002). *Seminario de aprendizaje significativo: como hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Depósito legal PM: 1838-2001. Recuperado de: http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf

Bedoya M.; Tovar (2001). *La lúdica como estrategia pedagógica para desarrollar procesos de aprendizaje en los estudiantes de básica primaria del instituto distrital técnico comercial siglo XXI*. Corporación Universitaria de la costa. Barranquilla, Colombia.

Bianchi, E (1996). *Pedagogía Lúdica, Teoría y Praxis: Una contribución a la causa de los niños*. *Revista Educación Inicial Ediciones La Obra, Año 10, Números 88 y 89*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www2.sepdf.gob.mx/proesa/archivos/biblioteca_linea/pedagogia_ludica.pdf

Castro, J (2002). *Análisis de los Componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática. Caso: 1ª y 2ª Etapas de Educación Básica.*

Municipio de San Cristóbal-Estado Táchira. P, 15; 526-532. Recuperado de:
<http://www.tesisenred.net/handle/10803/8906>

Cervera, J (2006). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.*

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de:
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/132401.pdf>

Chacón, P (s/f). *El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula.* Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Recuperado de: <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>

Codisav (2012). *Calidad educativa Saridista siglo XXI, Colegio Sarid Arteta de Vásquez.* Barranquilla, Colombia. Documento.

Codisav (2011). *Proyecto Educativo Institucional Colegio Sarid Arteta de Vásquez.* Barranquilla, Colombia. Documento.

Coll, C; Pozo, J (1994). *Los contenidos de la reforma.* Ediciones Santillana, SA.

Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/15/biblio/15COLL-Cesar-POZO-Ignacio-y-Otros-Las-Actitudes-conceptualizaciones-y-su-inclusion-en-los-nuevos-curriculos.pdf>

Delval, J., (1994) *El desarrollo humano.* España, Siglo XXI España Editores

Recuperado de:

http://books.google.com.co/books?id=WCr6oxkZPEC&pg=PA284&dq=TEORIAS+SOBRE+EL+JUEGO&hl=es&sa=X&ei=VPyBT__9Joma8gTiszRBw&ved=0CDIQ6AEwAQ#v=onepage&q=TEORIAS%20SOBRE%20EL%20JUEGO&f=false

Diez, D (2009). Reseña de libro: *Aprendizaje Significativo Crítico*. Autor: Marco

Antonio Moreira (2005). Revista de Investigación 68, (33). Septiembre-Diciembre. Recuperado de: www2.scielo.org.ve/pdf/ri/v33n68/art13.pdf

Fernández, Meza, Magro. (2007). *La conversación en la construcción de cuentos como estrategia de formación docente: una experiencia de mediación social*. Caracas.

Recuperado de:

<http://www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/184.pdf>

Fernández, R. (2006). *Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en*

el aula de inglés como lengua extranjera. Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. 13, Universidad de Alcalá. Recuperado de: <http://www.encuentrojournal.org/textos/13.6.pdf>

Ferrara, D; Flecha R (2008). *El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte*

desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. Estudios Pedagógicos XXXIV. 1, 41-61,

Franco, M (2010). Estrategias de enseñanza y la comprensión lectora. *Revista*

cultura, educación y sociedad CES. 1, (1). Barranquilla, Colombia. ISSN 2145-9258.

Gairín, S., (1990), *Las actitudes en educación: un estudio sobre la educación*

matemática, Ed. Boxeare Universitaria, España. Recuperado de:

http://books.google.com.co/books?id=0Ntm8RyEYnYC&printsec=frontcover&dq=actitudes&hl=es&ei=ChhTd3DcHVgQfA1qDlAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCkQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false

García, G; Candanoza, I (2008). *Estrategias pedagógicas cualificadoras de*

procesos lectores en los estudiantes de 5^aC de la institución educativa Juan XXIII de Malambo. Corporación Universitaria de la Costa. Barranquilla, Colombia.

García, R; González, J; Jornet, M (2010). *SPSS: Análisis de fiabilidad*. Grupo de

innovación educativa. Universitat de València. Recuperado de:

http://www.uv.es/innovamide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf

Gil, P y Roblizo M (2007). *Actitud y contexto ante los quehaceres escolares: el*

estudio de un caso en primaria en España. Revista iberoamericana de educación editada por la OEI, N° 45. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie45a09.htm>

Girardi, I. (2008 enero-junio) La didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 10, (1).

Gobernación del Atlántico (2008). *Programa de gobierno 2008 - 2011, Proyecto Vida:*

Eduardo Verano de la Rosa. Barranquilla. P, 15.

Gómez, M. (2002) Modelo tradicional y pedagogía contemporánea. 29. Recuperado de:

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/gomez.htm>.

Gómez, M. (2002). *El modelo de la educación nueva y las pedagogías activas*.

Recuperado de:

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/gomez.htm>

Gómez-Villalba, E (2003). Didáctica de la poesía en la educación primaria.

Rvst. Interuniversitaria de formación del profesorado. 18. Recuperado de:

dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=117795...0

Gordillo (2011). *Los cuentos infantiles: una herramienta de trabajo en el aula de*

la lengua extranjera. Revista digital, innovación y experiencias educativas. N°

40, 2011. Recuperado de:

www.csicsif.es/.../LOURDES_MARIA_GORDILLO_SANTOFIMIA_02.pdf

Jiménez, C (2007). *Hacia la construcción del concepto de lúdica*. P, 1. Recuperado de:

<http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CGsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ludica.com.co%2Fensayos%2FH>

[ACIA%2520LA%2520CONSTRUCCION%2520DEL%2520CONCEPTO%252](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CGsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ludica.com.co%2Fensayos%2FH)

[0DE.doc&ei=2A-](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CGsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ludica.com.co%2Fensayos%2FH)

[sT9f8DqWq0AGMkID7Dw&usg=AFQjCNGSvYCK5GrN7_AZ2Lt8qz6nRAAq](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CGsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ludica.com.co%2Fensayos%2FH)

[Eg](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CGsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ludica.com.co%2Fensayos%2FH)

Eg

Klimenko, O (2008). *La creatividad como un desafío para la educación del siglo*

XXI. Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín. Recuperado de:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=113&sid=1aa23f5e-1343-4a46-aaa9-39ba8fb2eb79%40sessionmgr112>

Laborda, C y Ángel, E (2000). *Departamento de Pedagogía Aplicada*.

Universidad Autónoma de Barcelona. Aprendizaje activo sobre "Atención a la Diversidad" en los estudios de magisterio: una propuesta de programa. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Recuperado de:

http://webs2002.uab.es/paplicada/htm/papers/Paper_aprendizajeactivo_essomba.htm

Lewis, A (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Pearson Educación. Recuperado de:

<http://books.google.com.co/books?id=2LvyL8JEDmQC&pg=PA300&lpg=PA300&dq=escala+likert+pdf&source=bl&ots=zBgTOje0I&sig=kH45RCktqQIIef2ukZud9V44luA&hl=es&sa=X&ei=ksFXUIZrzRAanCgbAO&ved=0CDsQ6wEwAg#v=onepage&q=escala%20likert%20pdf&f=false>

Macías, L (2000) *.El docente como facilitador de aprendizajes significativos*.

Corporación Universitaria de la costa. Barranquilla, Colombia.

Martínez, O (2008). *Discusión pedagógica: actitudes hacia la matemática*. Universidad

Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 1. ISSN (Versión impresa): 1317-5815.

Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41011135012>

Megías, M (2006). *La canción como recurso didáctico*. Revista digital "práctica

docente”. N° 3 (julio/septiembre/año). Cep de granada. Issn: 1885-6667. Dl: gr-2475/05. Recuperado de:

http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n3_06/n3_06_25.pdf

Meneses, M; Mongue, M. (2001). *El juego en los niños: enfoque teórico*, Educación,

vol. 25 n° 002, Universidad de Costa Rica. Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44025210.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación, 115. República

de Colombia. Febrero/año. Momo Ediciones.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan decenal de educación, 2006 – 2016*.

Recuperado de:

en:http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_decenal_educacion_2006-2016.pdf

Moreno, J; Rodríguez, P (s/f). *El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil*.

Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Recuperado de:

<http://www.um.es/univefd/juegoinf.pdf>

Murillo, G (2003). *En busca de la cotidianeidad del aula: una perspectiva*

etnográfica en un aula de octavo nivel de institución privada. Programa de ciencias de la educación, psicopedagogía. Recuperado de:

<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:wWvkIOULNIAJ:www.uned.ac.cr/SEP/recursos/investigaciones/Psicopedag/EN%2520BUSCA%2520>

Navarro, V (2002), *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*, *Inde*

Publicaciones, España. Recuperado de:

http://books.google.com/books?id=NIs9USFWBI4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Ocampo, J (2008) Paulo freiré y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de*

la Educación Latinoamericana; Issue 10, p 57-72. Recuperado de:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=44573211&lang=es&site=ehost-live>

Papalia, D (2005). *Desarrollo humano*. Ed. Mc Graw Hill.

Payá, A (2006). *La actividad lúdica en la historia de la educación española*

contemporánea. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia. I.S.B.N.:978-84-370-6689-9. P, 147, 238, 402. Recuperado de:

<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9701/paya.pdf?sequence=1>

Ramírez, L (2004). *Paradigmas y modelos de investigación*. Fundación Universitaria

Luis Amigó, facultad de educación. Recuperado de:

<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>

Ramírez, R (2009). La canción en el área de inglés. *Revista Innovación y experiencias*

educativas. ISSN 1988-6047, Dep. Legal Gr: 2922/2007, numero 25,

Diciembre/año. P 1-11. Recuperado de:

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/ROS_A_MARIA_RAMIREZ_1.pdf

Redondo, M., (2008). *El juego infantil, su estudio y como abordarlo, innovación y experiencias educativas*. Recuperado de:

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_ANGELES_REDONDO_2.pdf

Reyes, M (2003). *Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la Matemática*. Revista Sapiens, Diciembre/año, vol 4 No 002. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41040204.pdf>

Ruíz, C (2004). *Construcción de Instrumentos de Medición en Ciencias Sociales*.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico ³Luis B. Prieto Figueroa Barquisimeto. Recuperado de:
<http://es.scribd.com/doc/50783657/4/Metodos-de-Validez>

Sánchez, G (2008). *Las estrategias de Aprendizaje a través del Componente*

lúdico. Universidad de Alcalá de Henares. Revista didáctica español como lengua extranjera. ISSN 1885-2211 / núm. 11. Recuperado de:
<http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>

Sandoval, C. (2005). *El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral*.

Recuperado de: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.2 Recuperado de: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-806.

Silva, E (2005). *Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación*

con la creatividad. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, enero-junio, año/vol 9, número 001. ISSN 1316-4090. P 178-203. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/309/30990112.pdf>

Soto, O (2008). *Los juegos tradicionales y el desarrollo del niño de Educación*

Primaria. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”. México, Octubre/año. P 22, 65. Recuperado de:
<http://www.imced.edu.mx/cid/recursos/tesismaestriaenpedagogia/sotonevarezoscareduardo/losjuegostradicionalesyeldesarrollodelninodeeducacionprimaria.pdf>

Souza, S; Elia, M (s/f). *Las actitudes de los profesores: cómo influyen en la realidad de*

la clase. Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil. Recuperado de:
http://icar.univ-lyon2.fr/equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartD/ICPE_D2.pdf

Starico, M (2006). *Poesías, canciones, juegos: Repertorio de actividades integradas*.

Buenos aires, Argentina, Kimeln Grupo editor. Recuperado de:
<http://books.google.com.co/books?id=7Hqle5ZjF0oC&pg=PA21&dq=estrategias+ludicas&hl=es&sa=X&ei=RWWAT5QMoPqtgfa4PWhBg&ved=0CEcQ6AEwBQ#v=onepage&q=estrategias%20ludicas&f=false>

Torres, C. (2007). *Estrategias de aprendizaje en el aula*. Universidad de los Andes.

Recuperado de:
http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf

Valera-Villegas, G (2002). *Pedagogía de la alteridad*. Comisión de estudios de

postgrado Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de:

<http://books.google.com.co/books?id=SWhicWH9FEC&pg=PA41&lpg=PA41&dq=fiabilidad+en+investigacion+cuantitativa&source=bl&ots=pVxVsu5Hpo&sig=bAXFw898G8Y94eKjyq4z4Ao7VY4&hl=es&sa=X&ei=VTpaUOysGpPo8QTKkICgDA&ved=0CDAQ6AEwAQ#v=onepage&q=fiabilidad%20en%20investigacion%20cuantitativa&f=false>

Varela, P (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. *Revista didáctica de Español como lengua extranjera*. ISSN 1885-2211 / núm. 11/año. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf

Vera, P; Mazadiego, I (2010). *Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar*. Revista de Educación y Desarrollo. P, 55.

ANEXOS

ANEXO 1: Consentimiento informado.

NOMBRE DE LAS INVESTIGADORAS: Kelly Johana Ardila Pabón Y Wendy Patricia Perez Frias

Título del proyecto: Actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas desde el aprendizaje significativo en la básica primaria de un colegio de Barranquilla

Sr (a) Docente, le estamos invitando a participar en un proyecto de investigación perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad de la Costa.

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- La participación en este estudio es absolutamente voluntaria.
- Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada
- Usted no recibirá beneficio económico alguno de este proyecto. Los estudios de investigación como este sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la psicología educativa más adelante.

Procedimientos: La investigación es un estudio cuantitativo, en el cual a usted le será aplicada una encuesta acerca de su trabajo con la lúdica en la primaria. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales suyos), socializados con copia a la institución participante y entregados a la Universidad de la Costa, como requisito para la presentación de proyecto de grado y socializados a la institución participante del proceso para la cual usted labora.

CONSENTIMIENTO: Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con la investigación, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones.

Nombre, firma y documento de identidad del docente:


Nombre: _____ Firma: _____
Cédula de ciudadanía: _____ de _____

Nombre, firma y documento de identidad de las investigadoras:

Nombre: _____ Firma: _____
Cédula de ciudadanía: _____ de _____

Nombre: _____ Firma: _____
Cédula de ciudadanía: _____ de _____

ANEXO 2: Primera versión de la escala (90 ítems).

	<p>Actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el contexto escolar: un caso institucional</p>
---	--

Instrumento N° 1.

Objetivo de la Encuesta: Identificar los componentes actitudinales de los docentes de básica primaria frente al uso de estrategias lúdicas en un colegio de Barranquilla; entendiéndose como lúdica no solo al juego, sino a las diversas formas de generar aprendizajes por medio del goce y el disfrute que le genera al niño la realización de una actividad académica.

<p>Identificación: Fecha de Aplicación _____ Grado a cargo _____ Edad _____ Titulación _____ Institución Educativa _____</p>
--

Instrucción: marcar con una X la respuesta que usted considere apropiada teniendo en cuenta la siguiente convención:

Alternativas de respuesta	Nivel
Totalmente de acuerdo	1
De acuerdo	2
En desacuerdo	3
Totalmente en desacuerdo	4

Proposiciones	Alternativa de Respuesta			
	1	2	3	4
1.Sostengo la creencia de que las estrategias lúdicas favorecen de forma significativa el aprendizaje de los niños				
2.Pienso que los docentes pueden generar un aprendizaje más duradero en el niño si se utilizan estrategias lúdicas				
3.Pienso que las estrategias lúdicas tienden a despertar el interés de los niños por los contenidos de las asignaturas				
4. Pienso que la lúdica es una estrategia favorable para el desarrollo e las actividades académicas.				
5.creo que la ausencia de las estrategias lúdicas en el contexto educativo equivale a la desmotivación del estudiante.				
6. creo que a través de las estrategias lúdicas, el estudiante adquiere aprendizajes duraderos.				
7.Pienso que los niños aprenden más divirtiéndose o mediante actividades que les resultan placenteras				
8.Pienso que la finalidad de las estrategias lúdicas es promover en el niño un aprendizaje susceptible de extrapolarse a su contexto social				
9. Pienso que las estrategias lúdicas constituyen una forma de no hacer monótona una clase				
10. Pienso que la utilización de las estrategias lúdicas facilitan al estudiante adquirir conocimientos.				
11. pienso que las estrategias lúdicas activan la motivación del				

estudiante.				
12. pienso que la implementación de las estrategias lúdicas inducen a la motivación del estudiante para que este sea más activo en clases.				
13. Sostengo la creencia de que el estudiante encuentra más interesante una clase cuando el docente utiliza estrategias lúdicas dentro del aula				
14. Pienso que los docentes utilizan estrategias lúdicas sólo como una forma de “entretener” al niño durante las clases				
15. Considero que el docente es capaz de percibir las necesidades de aprendizaje de los niños mediante la utilización de estrategias lúdicas				
16. creo que las clases que se realizan sin componente lúdico, limitan al estudiante en su formación académica.				
17. considero que los docentes deben utilizar constantemente estrategias lúdicas para generar aprendizajes duraderos, no memorísticos.				
18. creo que en las actividades lúdicas tanto el docente como el estudiante, gozan, aprenden y generan conocimientos.				
19. Pienso que el aprendizaje puede darse de forma significativa independientemente de las estrategias que utilice el docente				
20. Sostengo la creencia de que el aprendizaje en el niño no puede ser duradero si los métodos utilizados no contienen material lúdico				
21. o que las estrategias lúdicas constituyen el único medio por el cual los niños adquieren un conocimiento más sólido				
22. considero que las estrategias lúdicas y el aprendizaje son complementos.				
23. pienso que las estrategias lúdicas aportan la motivación y el buen desempeño del estudiante en clase.				
24. considero que a través del uso de las estrategias lúdicas el docente influye en el estudiante el desarrollo de la creatividad.				
25. Considero que las estrategias lúdicas tienden a potenciar la imaginación en los niños				
26. Pienso que las estrategias lúdicas contribuyen a desarrollar la creatividad en los niños				
27. Sostengo la creencia de que las estrategias lúdicas potencian procesos de metacognición en el niño				
28. pienso que la lúdica contribuye al desarrollo de la creatividad del estudiante permitiéndole crear sus propios conceptos a partir de sus experiencias				
29. considero que las estrategias lúdicas permiten al docente crear un ambiente apropiado para que el				
30. considero que la lúdica puede cambiar la percepción del estudiante acerca de asignaturas que no le resultan agradables.				

Alternativas de respuesta	Nivel
Siempre	1
Casi siempre	2
En ocasiones	3
Nunca	4

Proposiciones	Alternativa de Respuesta			
	1	2	3	4
31. Utilizo estrategias lúdicas dentro del aula de clases				
32. Empleo los juegos de mesa como una estrategia lúdica que permite consolidar el aprendizaje de los niños				
33. Utilizo estrategias lúdicas como medios audiovisuales (canciones, videos, diapositivas, proyecciones) durante el desarrollo de las clases				
34. empleo estrategias lúdicas relacionadas con actividades físicas.				
35. empleo estrategias lúdicas relacionadas con juegos de mesa.				
36. empleo estrategias lúdicas relacionadas con el arte.				
37. Utilizo estrategias lúdicas con el propósito de “sellar” el aprendizaje del niño.				
38. Utilizo estrategias lúdicas como una forma de explorar el impacto de un método sobre el aprendizaje del niño				
39. Utilizo estrategias lúdicas teniendo en cuenta las características de desarrollo evolutivo del niño				
40. empleo diversas estrategias lúdicas con el fin de motivar al estudiante.				
41. utilizo estrategias lúdicas por medio de las cuales los estudiantes puedan asimilar nueva información y crear en sus propios conceptos.				
42. realizo actividades lúdicas, ya que por medio de estas el estudiante adquiere conocimientos duraderos y significativos.				
43. Relaciono por medio de la lúdica, los contenidos visto en clase con los eventos de la vida cotidiana del niño				
44. Tengo en cuenta los intereses culturales del niño al momento de utilizar una estrategia lúdica				
45. Evalúo la forma en que el niño es capaz de vivenciar su aprendizaje al utilizar estrategias lúdicas en clase				
46. empleo la lúdica con el fin de que el estudiante adquiriera pautas que le permitan llevar esos conocimientos, a su realidad, el medio donde se desenvuelve.				
47. verifico que el estudiante ha realizado su labor cuando reconoce el significado de un concepto y lo relaciona con sus propias experiencias.				
48. realizo cuestionamientos a los estudiantes luego de la actividad lúdica con el fin de reconocer como relacionan el aprendizaje adquirido con su realidad.				
49. Utilizo estrategias lúdicas como una constante dentro del aula de clase para abordar contenidos				
50. Utilizo estrategias lúdicas solo en fechas especiales como actos cívicos o eventos extracurriculares				
51. Utilizo estrategias lúdicas de forma permanente durante una clase de manera que no se convierta en algo “fugaz” dentro de ese espacio académico				
52. utilizo la lúdica de manera esporádica en el aula de clases.				
53. utilizo estrategias lúdicas únicamente en actividades institucionales.				
54. utilizo la lúdica de manera constante en el aula de clases.				
55. Tengo en cuenta la opinión del estudiante al momento de escoger una estrategia lúdica específica para desarrollarla en clase.				
56. Tiendo a ofertar en las clases diversas estrategias lúdicas de manera				

que el niño tenga la opción de escoger cuáles desea trabajar				
57. Ofrezco la posibilidad de que el estudiante de acuerdo a su interés motivacional proponga cómo desea abordar las temáticas vistas durante las clases				
58. realizo actividades lúdicas por medio de las cuales sea posible que todos los estudiantes logren apropiarse de nuevos conocimientos.				
59.cuando en el desarrollo de la actividad lúdica no se obtiene la respuesta esperada busco rápidamente otra estrategia con la cual sea posible alcanzar el objetivo.				
60.cuando realizo actividades lúdicas lo hago de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.				

Alternativas de respuesta	Nivel
Totalmente de acuerdo	1
De acuerdo	2
En desacuerdo	3
Totalmente en desacuerdo	4

Proposiciones

	Alternativa de Respuesta			
	1	2	3	4
61. Me siento motivado por el proceso de aprendizaje de los niños cuando utilizo estrategias lúdicas				
62. Me agrada utilizar estrategias lúdicas durante las clases				
63. Siento que se alcanzan a cabalidad los logros de aprendizaje propuestos cuando se utilizan estrategias lúdicas				
64.me siento feliz cuando los estudiantes responden de la manera esperada ante la realización de la actividad lúdica.				
65.me agrada que los estudiantes propongan estrategias que les gustaría desarrollar con diferentes temas.				
66. siento gran regocijo cuando los estudiantes se comprometen con el desarrollo de las actividades lúdicas.				
67. Experimento sentimientos de satisfacción al corroborar en los niños la consecución de los objetivos trazados cuando se han utilizado estrategias lúdicas				
68. Experimento sentimientos de alegría cuando observo en el estudiante un avance en su aprendizaje después de haber utilizado estrategias lúdicas				
69. Siento armonía en el ambiente de clase al utilizar estrategias lúdicas que permitan reducir los niveles de tensión que genera el aprendizaje de algunos contenidos				
70. experimento sentimientos agradables cuando utilizo la lúdica en clase.				
71. me siento feliz cuando la estrategia lúdica proporciona en el estudiante, inquietud creando cuestionamientos y construyendo nuevos conceptos.				
72. me agrada que los estudiantes participen de manera activa en clase, siguiendo el orden y alcanzando el objetivo de la estrategia utilizada.				
73.Experimento sentimientos de desagrado cuando los niños no responden de la forma esperada ante la estrategia lúdica utilizada en clase				
74. Siento desmotivación cuando no se cumplen los objetivos trazados al momento de utilizar estrategias lúdicas				

75. Siento la necesidad de indagar los diferentes contextos en los que se desenvuelve el niño cuando una estrategia lúdica no arroja los resultados esperados en su aprendizaje				
76. Me aflijo cuando la estrategia utilizada no tiene el impacto esperado en los estudiantes.				
77. siento que debo escoger mejor que tipo de estrategia utilizar acorde al tema a desarrollar en clase.				
78. siento desosiego cuando una estrategia se sale de control perdiendo su objetivo.				
79. Siento que el trabajo con estrategias lúdicas es satisfactorio cuando se logran los objetivos planteados en cuanto al abordaje de las temáticas				
80. Siento que es satisfactorio trabajar con estrategias lúdicas al momento de encontrar resultados favorables en el aprendizaje de los niños				
81. Experimento sentimientos agradables cuando el niño es capaz de aplicar a su vida cotidiana el conocimiento adquirido durante las clases al utilizarse estrategias de componente lúdico				
82. Me siento satisfecho cuando observo los resultados de un periodo académico en el cual he utilizado diversas estrategias lúdicas para transmitir conocimientos.				
83. Me siento feliz cuando evaluó el impacto de una actividad realizada con elementos lúdicos y los resultados son favorables.				
84. me siento orgulloso cuando veo los resultados del trabajo realizado por los estudiantes, habiendo empleado la lúdica para amenizar las temáticas que no llaman la atención del estudiante.				
85. Siento que el trabajo con estrategias lúdicas ha llegado a sensibilizar mi labor docente				
86. Experimento sentimientos de alegría al recibir retroalimentaciones positivas por parte de los niños cuando se realizan actividades con estrategias lúdicas				
87. Me agrada obtener resultados muy positivos en cada actividad que se realiza en clase utilizando estrategias lúdicas				
88. siento que es un deber de todo docente implementar el uso de estrategias lúdicas en el contexto educativo.				
89. me agrada saber que por medio de las diferentes estrategias de enseñanza puedo lograr que un estudiante alcance los logros académicos sin importar su capacidad intelectual.				
90.me siento satisfecho al explotar al máximo las capacidades cognitivas del estudiante con el uso de la lúdica.				

ANEXO 3 Segunda versión de la escala (60 ítems)



Actitud del docente de Básica Primaria frente al uso de estrategias lúdicas en un Colegio de Barranquilla

Instrumento N° 1.

Objetivo de la Encuesta: Identificar los componentes actitudinales de los docentes de básica primaria frente al uso de estrategias lúdicas en un colegio de Barranquilla; entendiéndose como lúdica no solo al juego, sino a las diversas formas de generar aprendizajes por medio del goce y el disfrute que le genera al niño la realización de una actividad académica.

Identificación:

Fecha de Aplicación _____
 Grado a cargo _____ Edad _____ Sexo ____ Titulación _____
 Institución Educativa _____
 Otros estudios en pedagogía _____

Instrucción: marcar con una X la respuesta que usted considere apropiada teniendo en cuenta la siguiente convención:

Alternativas de respuesta	Nivel
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Totalmente de acuerdo	4

Proposiciones	Alternativa de Respuesta			
	1	2	3	4
1. Pienso que las estrategias lúdicas tienden a despertar el interés de los niños por los contenidos de las asignaturas				
2. Pienso que los niños aprenden más divirtiéndose o mediante actividades que les resultan placenteras				
3. Pienso que la finalidad de las estrategias lúdicas es promover en el niño un aprendizaje susceptible de extrapolarse a su contexto cotidiano				
4. Pienso que la utilización de las estrategias lúdicas facilitan al estudiante adquirir conocimientos.				
5. Considero que el estudiante encuentra más interesante una clase cuando el docente utiliza estrategias lúdicas dentro del aula				
6. Creo que las clases que se realizan sin componente lúdico, limitan al estudiante en su formación académica.				
7. Considero que los docentes deben utilizar constantemente estrategias lúdicas para generar aprendizajes duraderos, no memorísticos.				
8. Pienso que las estrategias lúdicas contribuyen a desarrollar la creatividad en los niños				
9. Considero que las estrategias lúdicas contribuyen a potenciar procesos de meta cognición en el niño				
10. Considero que la lúdica puede cambiar la percepción del estudiante acerca de asignaturas que no le resultan agradables.				

11. Pienso que las estrategias lúdicas retrasan el aprendizaje del estudiante generando en éste distracciones				
12. Pienso que las actividades lúdicas en el aula hacen que el estudiante se distraiga dificultándose así su aprendizaje				
13. Pienso que la finalidad de las estrategias lúdicas es que el estudiante se divierta en clase.				
14. Pienso que al estudiante se le puede facilitar un aprendizaje sin recurrir a una estrategia lúdica de enseñanza.				
15. Considero que el estudiante se distrae cuando el docente utiliza estrategias lúdicas dentro del aula, dificultando su aprendizaje				
16. Creo que en las clases sin componente lúdico los estudiantes tienen los mismos resultados en formación académica.				
17. Considero que no es necesario utilizar estrategias lúdicas de manera constante para generar aprendizajes duraderos, no memorísticos.				
18. Pienso que la creatividad en los niños se puede desarrollar aun cuando no se utiliza la lúdica como estrategia de aprendizaje				
19. Considero que no solo por medio de estrategias lúdicas se pueden potenciar procesos de meta cognición en el niño.				
20. Considero que la actitud del estudiante frente a aquellas asignaturas que no le agraden, está mediada por la propia actitud del docente y no por las estrategias utilizadas				

Alternativas de respuesta	Nivel
Nunca	1
En ocasiones	2
Casi siempre	3
Siempre	4

Proposiciones

Alternativa de Respuesta

	1	2	3	4
21. Utilizo estrategias lúdicas dentro del aula de clases (juegos de mesa, arte, actividades físicas o medios audiovisuales)				
22. Utilizo estrategias lúdicas con el propósito de “sellar” el aprendizaje del niño.				
23. Utilizo estrategias lúdicas teniendo en cuenta las características de desarrollo evolutivo del niño				
24. empleo diversas estrategias lúdicas con el fin de motivar al estudiante a adquirir nuevos conocimientos.				
25. Utilizo estrategias lúdicas por medio de las cuales los estudiantes puedan asimilar nueva información y crear en sus propios conceptos.				
26. Busco rápidamente otra estrategia con la cual sea posible alcanzar el objetivo de la clase cuando en el desarrollo de la actividad lúdica no se obtiene la respuesta esperada.				
27. Utilizo estrategias lúdicas de forma permanente durante una clase de manera que no se convierta en algo “fugaz” dentro de ese espacio académico				
28. Utilizo estrategias lúdicas como una forma de explorar el impacto de un método sobre el aprendizaje del niño				
29. utilizo estrategias lúdicas únicamente en actividades institucionales.				

30. Ofrezco la posibilidad de que el estudiante de acuerdo a su interés motivacional proponga qué estrategias desea que se utilice en clase teniendo en cuenta las temáticas abordadas				
31. Realizo clases magistrales para transmitir conocimientos a los estudiantes.				
32. Utilizo estrategias lúdicas solo para entretener a los estudiantes.				
33. Utilizo cualquier estrategia lúdica que llamen la atención del estudiante				
34. Usualmente desarrollo la clase sin implementar ningún tipo de contenido lúdico.				
35. Utilizo estrategias lúdicas solo en ocasiones especiales.				
36. Si una actividad lúdica no funciona, simplemente abandono la actividad.				
37. Utilizo estrategias lúdicas de forma discontinua durante una clase.				
38. Evalúo el impacto de una estrategia sobre el aprendizaje de los estudiantes				
39. Realizo actividades educativas dentro de la institución sin tener en cuenta el componente lúdico.				
40. Tiendo a escoger la estrategia lúdica a trabajar en clase sin tener en cuenta la opinión del estudiante				


Alternativas de respuesta	Nivel
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Totalmente de acuerdo	4

Preposiciones

	Alternativa de Respuesta			
	1	2	3	4
41. Me siento motivado por el proceso de aprendizaje de los niños cuando utilizo estrategias lúdicas				
42. Me agrada utilizar estrategias lúdicas durante las clases				
43. Experimento sentimientos de satisfacción al corroborar en los niños la consecución de los objetivos trazados cuando se han utilizado estrategias lúdicas				
44. Experimento sentimientos de alegría cuando observo en el estudiante un avance positivo sobre su aprendizaje después de haber utilizado estrategias lúdicas				
45. Experimento sentimientos de desagrado cuando los niños no responden de la forma esperada ante la estrategia lúdica utilizada en clase				
46. Siento armonía en el ambiente de clase al utilizar estrategias lúdicas que permitan reducir los niveles de tensión en los estudiantes				
47. Siento que el trabajo con estrategias lúdicas es satisfactorio cuando se logran los objetivos planteados en cuanto al abordaje de las temáticas				
48. Me agrada cuando el estudiante es capaz de aplicar a su vida cotidiana el conocimiento adquirido al utilizarse estrategias lúdicas				
49. Siento que el trabajo con estrategias lúdicas me ha llevado a asumir una posición crítica con respecto a los procesos de aprendizaje del niño				
50. Experimento sentimientos de alegría al recibir retroalimentaciones positivas por parte de los niños cuando se realizan actividades con estrategias lúdicas				
51. Me siento motivado por el proceso de aprendizaje de los niños independientemente de utilizar estrategias lúdicas				
52. Me agrada utilizar estrategias lúdicas en cada actividad a desarrollar dentro y fuera de las clases				

53. Siento desmotivación cuando no se cumplen los objetivos trazados al momento de utilizar estrategias lúdicas				
54. Experimento sentimientos de alegría al trabajar con estrategias lúdicas aún cuando observo que el estudiante no ha experimentado un avance positivo en su aprendizaje				
55. Experimento sentimientos de desagrado al trabajar con estrategias lúdicas aún cuando los niños responden de la forma esperada				
56. Siento agotador el ambiente de clase cuando se utilizan estrategias lúdicas para el aprendizaje de algunos contenidos				
57. Siento que el trabajo con estrategias lúdicas no es satisfactorio aún cuando se logran los objetivos planteados en cuanto al abordaje de las temáticas				
58. Me agrada trabajar con estrategias lúdicas aún cuando el niño no es capaz de aplicar a su vida cotidiana el conocimiento adquirido				
59. Siento que el trabajo con estrategias lúdicas me ha llevado a asumir una posición indiferente con respecto a los procesos de aprendizaje del niño				
60. Experimento sentimientos de alegría al no recibir ningún tipo de retroalimentación por parte de los niños cuando se realizan actividades con estrategias lúdicas				

ANEXO 4 Escala final (30 ítems)

	<p>Actitud del docente de frente al uso de estrategias lúdicas en el contexto escolar: un caso institucional</p>
---	---

Objetivo de la Encuesta: Identificar los componentes actitudinales de los docentes de básica primaria frente al uso de estrategias lúdicas en un colegio de Barranquilla; entendiéndose como lúdica no solo al juego, sino a las diversas formas de generar aprendizajes por medio del goce y el disfrute que le genera al niño la realización de una actividad académica.

<p>Identificación: Fecha de Aplicación _____ Grado a cargo _____ Edad _____ Sexo _____ Titulación _____ Institución Educativa _____ Otros estudios en pedagogía _____</p>

Instrucción: marque con una X la respuesta que usted considere apropiada teniendo en cuenta la siguiente convención:

Alternativas de respuesta	Nivel
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Totalmente de acuerdo	4

Las siguientes afirmaciones están relacionadas con el componente cognitivo de la actitud docente frente al uso de estrategias lúdicas.

Proposiciones	Alternativa de Respuesta			
	1	2	3	4
1. Considero que las estrategias lúdicas despiertan el interés de los estudiantes hacia contenidos de las asignaturas				
2. Considero que las actividades resultan placenteras cuando el docente utiliza estrategias lúdicas				
3. Considero que la finalidad de las estrategias lúdicas es promover en el niño un aprendizaje susceptible de extrapolarse a su contexto cotidiano				
4. Considero que cuando el docente utiliza estrategias lúdicas facilita al estudiante adquirir conocimientos.				
5. Considero que al emplear estrategias lúdicas el docente despierta en los estudiantes un mayor desempeño en sus actividades				
6. creo que las clases que se realizan sin componente lúdico, limitan al estudiante en su formación académica.				
7. Considero que los docentes deben utilizar constantemente estrategias lúdicas para generar aprendizajes duraderos, no memorísticos.				
8. Considero que las estrategias lúdicas contribuyen a desarrollar la creatividad en los estudiantes				
9. Considero que las estrategias lúdicas contribuyen a potenciar procesos de meta cognición en el estudiante				
10. Considero que a través de la lúdica el docente puede cambiar la percepción				

del estudiante acerca de asignaturas que no le resultan agradables.				
---	--	--	--	--

Instrucción: marque con una X la respuesta que usted considere apropiada teniendo en cuenta la siguiente convención:

Alternativas de respuesta	Nivel
Nunca	1
En ocasiones	2
Casi siempre	3
Siempre	4

Las siguientes afirmaciones están relacionadas con el componente conductual de la actitud docente frente al uso de estrategias lúdicas.

Proposiciones	Alternativa de Respuesta			
	1	2	3	4
11. Utilizo estrategias lúdicas en el contexto educativo (juegos de mesa, arte, actividades físicas o medios audiovisuales)				
12. Utilizo estrategias lúdicas con el propósito de “sellar” el aprendizaje del estudiante				
13. Utilizo la música como estrategia lúdica para fortalecer la dimensión psicosocial del estudiante				
14. empleo diversas estrategias lúdicas con el fin de motivar al estudiante a adquirir nuevos conocimientos.				
15. Utilizo estrategias lúdicas para motivar a los estudiantes a que puedan asimilar nueva información y crear en sus propios conceptos				
16. Realizo estrategias lúdicas y cuando no se obtiene la respuesta esperada en los estudiantes busco rápidamente otra estrategia para alcanzar el objetivo de la clase.				
17. Utilizo estrategias lúdicas de forma permanente durante una clase de manera que no se convierta en algo “fugaz” dentro de ese espacio académico				
18. Utilizo estrategias lúdicas para aumentar la capacidad de concentración del estudiante en una actividad.				
19. Utilizo estrategias lúdicas únicamente en actividades institucionales				
20. selecciono varias estrategias lúdicas y ofrezco al estudiante la posibilidad de escoger una a desarrollar en clase de acuerdo a su interés motivacional				

Instrucción: marque con una X la respuesta que usted considere apropiada teniendo en cuenta la siguiente convención:

Alternativas de respuesta	Nivel
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Totalmente de acuerdo	4

Las siguientes afirmaciones están relacionadas con el componente afectivo de la actitud docente frente al uso de estrategias lúdicas.

Preposiciones	Alternativa de Respuesta			
	1	2	3	4
21. Me siento motivado por el proceso de aprendizaje de los estudiantes cuando utilizo estrategias lúdicas				

22. Me agrada utilizar estrategias lúdicas durante las clases				
23. Experimento sentimientos de satisfacción al corroborar en los estudiantes la consecución de los objetivos trazados cuando se han utilizado estrategias lúdicas				
24. Experimento sentimientos de alegría cuando observo en el estudiante un avance positivo sobre su aprendizaje después de haber utilizado estrategias lúdicas				
25. Experimento sentimientos de alegría al trabajar con estrategias lúdicas aun cuando observo que el estudiante no ha logrado un avance positivo en su aprendizaje				
26. Siento armonía en el ambiente de clase al utilizar estrategias lúdicas que permitan reducir los niveles de tensión en los estudiantes				
27. Siento que el trabajo con estrategias lúdicas es satisfactorio cuando se logran los objetivos planteados en cuanto al abordaje de las temáticas				
28. Me agrada cuando el estudiante es capaz de aplicar a su vida cotidiana el conocimiento adquirido al utilizarse estrategias lúdicas				
29. Siento que el trabajo con estrategias lúdicas me ha llevado a asumir una posición crítica con respecto a los procesos de aprendizaje del estudiante				
30. Experimento sentimientos de alegría al recibir retroalimentaciones positivas por parte de los niños cuando se realizan actividades con estrategias lúdicas				

CARTA DE ENTREGA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO DE TESIS Y TRABAJOS DE GRADO

Barranquilla,

Marque con una X

Tesis Trabajo de Grado

Yo, Wendy Patricia Pérez Frías identificada con C.C. No. 1.140.825.366 de Barranquilla, actuando bajo nombre propio y como autora de la tesis – ACTITUD DEL DOCENTE FRENTE AL USO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR: UN CASO INSTITUCIONAL- presentado y aprobado en el año 2012 como requisito para optar al título de PSICOLOGO; hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (DVD) y autorizo a la UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que nos corresponden como creadores de la obra objeto del presente documento.

Y autorizo a la Unidad de información, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad de la Costa, CUC, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

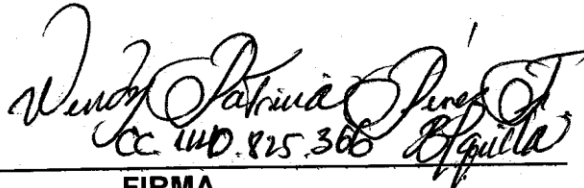
Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Unidad de información, en el repositorio institucional y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la institución y Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato DVD o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

EL AUTOR - ESTUDIANTE, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL AUTOR- ESTUDIANTE, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los 10 días del mes de Junio del Dos Mil 2013

EL AUTOR - ESTUDIANTE.

FIRMA


cc. 1.140.825.366 Barranquilla

CARTA DE ENTREGA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO DE TESIS Y TRABAJOS DE GRADO

Barranquilla, enero 10 2013

Marque con una X

Tesis Trabajo de Grado

yo, Kelly Jhohana Ardila Pabón identificada con C.C. No. 1.042.422.107 de Soledad, actuando bajo nombre propio y como autora de la tesis – ACTITUD DEL DOCENTE FRENTE AL USO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR: UN CASO INSTITUCIONAL- presentado y aprobado en el año 2012 como requisito para optar al título de PSICOLOGO; hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (DVD) y autorizo a la UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que nos corresponden como creadores de la obra objeto del presente documento.

Y autorizo a la Unidad de información, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad de la Costa, CUC, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Unidad de información, en el repositorio institucional y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la institución y Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato DVD o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

EL AUTOR - ESTUDIANTE, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a 8 días del mes de enero del Dos Mil trece 2013.

EL AUTOR - ESTUDIANTE.

Kelly Ardila Pabón
FIRMA 1042422107 (Soledad)

FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS O TRABAJO DE GRADO:

Actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el contexto escolar: Un caso institucional

SUBTÍTULO, SI LO TIENE:

AUTOR AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos
Ardila Pabón	Kelly Jhohana
Pérez Frías	Wendy Patricia

DIRECTOR (ES)

Apellidos Completos	Nombres Completos
Franco Montenegro	Mónica Paola

JURADO (S)

Apellidos Completos	Nombres Completos
Gravini	Marbel
Roca Vides	Margarita Beatriz
Avendaño Villa	Inírida

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Psicólogo

FACULTAD: Psicología

PROGRAMA: Pregrado X Especialización _____

NOMBRE DEL PROGRAMA: Psicología

CIUDAD: Barranquilla **AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO:** 2012

NÚMERO DE PÁGINAS: 161

TIPO DE ILUSTRACIONES:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ilustraciones | <input type="checkbox"/> Planos |
| <input type="checkbox"/> Láminas | <input type="checkbox"/> Mapas |
| <input type="checkbox"/> Retratos | <input type="checkbox"/> Fotografías |
| <input checked="" type="checkbox"/> Tablas, gráficos y diagramas | |

MATERIAL ANEXO (NA):

Duración del audiovisual: _____ minutos.

Número de casetes de vídeo: _____ Formato: VHS _____ Beta Max _____ ¾ _____ Beta Cam _____

Mini DV _____ DV Cam _____ DVC Pro _____ Vídeo 8 _____ Hi 8 _____

Otro. Cuál? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de casetes de audio: _____

Número de archivos dentro del DVD:

PREMIO O DISTINCIÓN (NA):

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

ESPAÑOL Actitud, estrategias de enseñanza, lúdica y aprendizaje significativo.

INGLES Attitude, teaching strategies, playful and meaningful learning.

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS:

La presente investigación fué realizada en el Colegio Sarid Arteta de Vásquez, institución enmarcada dentro de un modelo constructivista social dialogante. El objetivo general se centró en describir la actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas; lográndose ésto por medio de la identificación de las conductas, cogniciones y afectos que los docentes sostienen frente a la variable de estudio. El paradigma es de tipo empírico analítico. Los resultados demuestran que los docentes utilizan estrategias lúdicas esporádicamente dentro del aula, sin embargo existe un mayor porcentaje en la expresión de afectos y cogniciones que genera el uso de éstas estrategias en relación a las acciones manifiestas.

This research was conducted at the Colegio Sarid Arteta de Vásquez, institution framed within a constructivist model to describe the attitude of teachers towards the use of playful strategies. The research was conducted under the empirical analytical paradigm whose purpose is to explain, predict, control and verify theories phenomena and the laws governing these phenomena, the results show that teachers use in the classroom playful strategies, however there highest percentage in the expression of emotions and cognitions generated using playful strategies in relation to explicit actions.