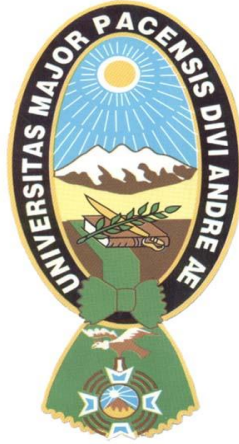


**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**

**CARRERA: LINGÜÍSTICA E IDIOMAS**



**PROYECTO DE GRADO**

Para optar al título de licenciatura en lingüística e idiomas  
“MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
DE LA LECTOESCRITURA DEL CASTELLANO  
MEDIANTE EL MÉTODO LÚDICO A NIÑOS/AS DE  
PRIMARIA”

Postulante: Betty Foronda Alejo  
Tutor: Mg. Sc. Eulogio Chávez Siñani

La Paz – Bolivia  
2010

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL	3
<b>CAPÍTULO I</b>	
1.1 JUSTIFICACIÓN	7
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O SITUACIÓN A RESOLVER	8
1.3 OBJETIVOS	10
<b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE	11
2.2 LA LECTURA Y ESCRITURA	12
2.2.1 La Lectura	12
2.2.2 La Escritura	13
2.2.3 Aprendizaje de la lectura y escritura	14
2.3 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA	22
2.3.1 Dislexia	27
2.3.1.1 Causas	27
2.3.1.2 Clasificación de la dislexia	30
2.3.1.3 características de la Dislexia	31
2.3.2 Disgrafía	32
2.3.2.1 Causas	33
2.3.2.2 Clasificación de la disgrafía	34
2.4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL JUEGO	35
2.4.1. Investigaciones previas sobre el aprendizaje mediante juegos	37
2.4.2. Enseñanza-aprendizaje mediante juegos	40
2.4.2.1 Clasificación de los juegos	43
2.4.3 Características del juego en la enseñanza –aprendizaje	48

2.4.4 Principios básicos que rigen la estructuración y aplicación de los juegos didácticos	51
2.4.4.1 Desarrollo del juego	53
2.5 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	55
2.5.1 Proceso de evaluación	56
2.5.2 La Evaluación por criterios	56

### **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

3.1 DISEÑO DE DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS	58
3.1.1 Diseño Experimental Utilizado.	58
3.2 VARIABLES	59
3.3 MÉTODO.	59
3.3.1 Técnica.	60
3.4 AMBIENTE Y LUGAR	61
3.5 POBLACIÓN	61
3.5.1 Grupo de Estudio.	61
3.5.1.1 Criterios de Selección del Grupo de Estudio.	62
3.6 INSTRUMENTOS Y MATERIALES	62
3.6.1 La PRE-PRUEBA y POST-PRUEBA.	62
3.6.2 Descripción del Programa.	62
3.7 EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS	76
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	77

### **CAPÍTULO IV RESULTADOS**

4.1 TEST DE LECTURA Y ESCRITURA	78
4.2 PROGRAMA DE MEJORAMIENTO	79
4.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	82
4.3.1 GRUPO CONTROL	82

4.3.2 GRUPO EXPERIMENTAL	89
4.3.3 GRUPO CONTROL VS GRUPO EXPERIMENTAL	94

## **CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

5.1 CONCLUSIONES	100
5.2 RECOMENDACIONES	102
Bibliografía	103
Anexos	106

## **INTRODUCCIÓN.**

La capacidad para hablar es el principio que distingue al ser humano de las demás especies. El habla permite exteriorizar ideas, recuerdos, conocimientos, deseos..., e interiorizar al mismo tiempo; es lo que permite al ser humano poner en contacto directo con otros hombres y mujeres, siendo el principal medio de comunicación. Es necesario reflexionar sobre lo complejo que es el proceso de adquisición del habla, todo el mecanismo que debe ponerse en marcha para dominarlo. Esto significa, aprender a utilizar un código de símbolos, que abarca a la adquisición de un vocabulario, conocimiento del significado de las palabras y de una elaboración adecuada de frases, uso de concepto.

Además, de acuerdo a la postura de las autoras Corbella y Sánchez (1994), el lenguaje constituye uno de los instrumentos más importantes para el niño y la niña para conocer el mundo que le rodea y establecer las primeras relaciones afectivas. Por todo esto, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura significa uno de los aprendizajes más importantes que deben iniciarse en la educación infantil.

Ahora bien, la educación primaria tiene como objetivo fundamental alfabetizar a los alumnos y este proceso comienza con la enseñanza de la lectura y escritura, es desarrollar las competencias básicas de la comunicación, o sea que son las cuatro destrezas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir; componentes que son interdependientes entre sí lo cual significa que deben ser enseñados simultáneamente. Se debe ajustar progresivamente a los diferentes contextos lingüísticos y por ende a situaciones de comunicación.

Muchos niños, más de los que se supone, comienzan el nuevo ciclo educacional sin haber logrado la decodificación del lenguaje escrito, vale decir sin haber aprendido a

leer. En cuanto a la codificación de la lengua, también es deficiente y parcial, por lo tanto no pueden escribir al dictado correctamente. Esto refiere, a las dificultades que padecen los niños y que presentan algunas de las variantes de la denominada dislexia escolar, la manifestación más común de la amplia gama de los problemas de aprendizaje. Los niños con una capacidad psicofísica normal para aprender con éxito el lenguaje lecto-escrito, sin embargo muchos de estos alumnos no logran asimilar en el sentido más amplio el significado de lo que aprenden.

Al observar integralmente el proceso pedagógico de la educación en general se advierte que, en ocasiones, se utilizan conocimientos acabados, y se tiende a mantener tales conocimientos hasta transformarlos en estereotipos y patrones.

Es por ello que una de las tareas más importantes en la etapa actual del perfeccionamiento continuo de los planes y programas de estudio, es preparar un estudiante altamente calificado, competente y competitivo; para lo cual hay que lograr que desempeñen un papel activo en dicho proceso, a fin de que desarrollen habilidades generalizadoras y capacidades intelectuales. Las primeras nociones topológicas, temporales, espaciales y de resolución de problemas se construyen a partir de actividades que se emprenden con otros en diferentes situaciones de movimiento entonces, los juegos han de propiciar la activación de estos mecanismos cognoscitivos y motrices, mediante situaciones de exploración de las propias posibilidades corporales y de resolución de problemas motrices.

En el presente proyecto de grado titulado “mejoramiento en la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura del castellano mediante el método lúdico a niños/as de primaria”, surge a través de una observación de actividades en el Centro de Acogida “Alto Chijini”, un centro nuevo y en vías de mejora que brinda atención integral a niños/as provenientes de familias de bajos recursos. El proyecto fue desarrollado por etapas: diagnóstica de necesidades, aplicación de la pre prueba, aplicación del programa y

aplicación de la post prueba. Dentro del primer capítulo, se presenta la descripción y delimitación de los objetivos a alcanzar.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico, éste sustenta el proyecto, donde se muestra las principales concepciones teóricas con respecto a la enseñanza-aprendizaje, sus características y finalidad; también, se presenta un panorama histórico de la enseñanza-aprendizaje mediante juegos, el proceso que sigue, sus principales características y principios del por qué de su aplicación y los beneficios que se obtiene con respecto del educando.

En el tercer capítulo del proyecto, se expone la explicación metodológica que se utiliza para el presente, donde se describe el método que es el lúdico<sup>1</sup>, la técnica y el tipo de diseño que se sigue para el mejoramiento de la lectoescritura en niños/as. En el siguiente capítulo cuarto, se tiene a los resultados alcanzados basados en un análisis de varianza por el número de errores, haciendo una comparación de la pre y post prueba entre el grupo control y el grupo experimental. Finalmente, en el último capítulo se cuenta con las conclusiones en respuesta a los objetivos planteados anteriormente.

## **DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL.**

### *A. ASPECTOS POBLACIONALES.*

“CONTEXTO PROYECTO SALUD MATERNO INFANTIL” es una Institución Católica de desarrollo Social que promueve y coparticipa del desarrollo de los sectores populares y sus organizaciones de base en un proceso de cambio hacia una sociedad fraterna y solidaria. Desarrolla acciones en los departamentos de La Paz y Potosí, donde los centros están ubicados en:

---

<sup>1</sup> Proviene del latín *ludus*, Lúdica/co, perteneciente o relativo al juego.

<b>La Paz (municipios)</b>	<b>Potosí</b>
La Paz	Villa Magisterio
Palca	Villa Mecánicos
Irupana	Villa Cantería
El Alto	Plan 40
Papel Pampa	Pampa Ingenio
	27 de diciembre
	Tickaloma
	Distrito 9 Las Delicias
	<b>Comunidades:</b>
	Alpacani
	Pati Pati
	Palcamayu
	Karachipampa
	Samasa Alta
	Cala Cala

### *B. ASPECTOS FÍSICOS.*

El Centro de Acogida “Alto Chijini” implementado por la Institución Contexto, cuenta con una vivienda con los siguientes ambientes: una cocina, un depósito



y un comedor grande, este último también funciona como aula, también cuenta con un enorme patio y un solo baño.

### *C. ENTORNO DE UBICACIÓN.*

El centro de acogida “Alto Chijini” ubicada en la ciudad de El Alto, presta servicios de atención integral (cobijo, protección; resguardo del derecho a la vida, educación, salud física, mental y espiritual) a los niños/as en edad escolar como también a las madres de familia con respecto a capacitaciones con cursos de macramé y liderazgo. El Centro de Acogida, se encuentra ubicado en la zona Alto Chijini Calle 3 N° 569 del distrito 12 de la ciudad de El Alto.

- Características del entorno, el Centro de Acogida busca brindar apoyo integral a niños/as en edad escolar de 6 a 12 años, que provienen de familias de escasos recursos. Entra en funcionamiento en el mes de noviembre de la gestión 2008, misma que fue implementada por la Institución CONTEXTO.
  
- Servicios, en fortalecimiento organizacional y participación ciudadana, con la participación democrática en las organizaciones de mujeres, uso de comunicación y la difusión de lo que se produzca al interior de las organizaciones, Uso de la planificación, monitoreo y evaluación, Fomentar la participación ciudadana y control social. En la educación, inicio de un proceso de enseñanza continua para posibilitar el proceso dentro de la educación alternativa como formación y capacitación para la producción, posibilitar que las mujeres líderes descubran su fe, desde su problemática personal familiar y social, participan de seminarios, debates exposiciones de otras instituciones y de las organizaciones a nivel departamental y nacional. La formación socio político pastoral, es fuente de inspiración, para lo teórico como lo práctico, la educación como

instrumento de liberación, lo político como medio para hacer el bien común. En salud, promover a través de capacitaciones y así ayudar a mejorar la calidad de vida de los más excluidos. Centros infantiles con atención integral y de esta manera mejorar la calidad nutricional para el desarrollo físico acorde a la edad de los niños/as. Atención en Salud Bio-psico-social-espiritual. Atención económica productiva y finalmente la investigación y sistematización de experiencias.

#### *D. ANTECEDENTES DE LA INSTITUCIÓN.*

La Institución CONTEXTO cuenta con Resolución Prefectural RAP N° 337 de 30 de junio de 1997, representado por la directora Lic. Teresa Subiera S., facultada según poder N° 306/2002 de 18 de marzo del 2002 otorgado ante la notaría de Fé Pública a cargo de la Dra. Alira Llanos de Cevallos.

“CONTEXTO PROYECTO SALUD MATERNO INFANTIL”

Visión, una sociedad digna, justa, soberana y equitativa que tenga un nuevo tipo de relaciones de los bolivianos entre sí, con la naturaleza y con Dios, construida sobre la base de la participación social y el empoderamiento de los más excluidos en el nuevo Estado a construir.

Misión, CONTEXTO es una Institución sin fines de lucro que facilita y actúa en la educación integral, capacitación en salud, formación social, capacitación técnica productiva, desarrollo organizacional y participación social junto a los sectores históricamente excluidos (mujeres, hombres niños-as) de los barrios periféricos y del campo, para cambiar las causas estructurales de la pobreza.

Objetivos Estratégicos, coadyuvar al proceso de cambio del sistema de exclusión, generando oportunidades y opciones de empoderamiento de las mujeres y las organizaciones de base en participación social y ciudadana, autogestión económica y

productiva para mejorar la calidad de vida de las familias y su entorno; en el marco de su identidad cultural originaria y práctica de la visión y misión cristiana.

# CAPÍTULO I

## 1.1. JUSTIFICACIÓN.

En la presente propuesta de proyecto sobre el “mejoramiento del aprendizaje de la lecto-escritura del Castellano mediante el método Lúdico”, tiene como objetivo reforzar las habilidades con respecto a la lectura y escritura, también coadyuvar los objetivos del centro de acogida donde incluye a la educación como parte del apoyo integral. La participación directa de los niños/as, asisitirá en el rendimiento escolar en general, no dejando de lado los niveles de aprendizaje que muestra cada uno.

La lectura y escritura son habilidades básicas en el aprendizaje de futuros conocimientos; por tanto, manejarlas con eficacia brinda seguridad. Además, el niño que lee y comprende puede desenvolverse bien en la educación primaria, en grados superiores, y en la vida común y cotidiana.

Los niños/as que no reciben una buena educación, lamentablemente, no poseerán la capacidad de comunicarse en un espacio educativo, y cuando quieran expresar sus ideas no les será posible transmitir o revertir los conocimientos aprendidos, debido a la inseguridad que llevan. La baja calidad de la escuela pública, en especial la educación primaria, se debe a múltiples factores: la falta de capacitación de los educadores, según el autor Piaget (1980) las casas superiores de formación de los maestros aisla el cuerpo de enseñanza primaria en un cuerpo social sin salidas, en particular la falta de necesarios intercambios con las corrientes de estudios que preparan para otras profesiones como la preparación psicológica; en otro aspecto se tiene a los problemas de infraestructura; la carencia de apoyo familiar; la falta de materiales educativos adecuados; la falta de buena alimentación, entre otros.

Por otro lado, dentro de la Constitución Política del Estado (2008) y el Reglamento del Código del Menor (2004), establecen y regulan el régimen de prevención, protección y atención integral que el Estado y la sociedad deben garantizar a todos los menores, asegurándoles un desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social en condiciones de libertad respeto y dignidad. En el marco de lo mencionado, el presente proyecto aportará al cumplimiento de lo establecido, pero de forma específica en la lectura y escritura de la lengua castellana.

## **1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O SITUACIÓN A RESOLVER.**

### **1.2.1. Análisis General**

Bolivia, un país caracterizado por ser uno de los que cuenta con altos índices de pobreza, a nivel internacional ocupa el puesto número 10 como el país más pobre, a nivel de Sudamérica está en el puesto número 1, cuenta con una población cerca de los 10.000.000 habitantes. Del total de esta población el 70% de las familias se encuentra en situación de extrema pobreza y el 68% no tiene acceso a servicios básicos como ser: luz, agua, alcantarillado y otros. (INE-2001). Es notable la desatención a las familias enteras y estas falencias conducen a un desequilibrio dentro de los hogares.

Cuando se habla de resultados escolares o de niveles de aprendizaje el autor Cassany (2001:17), reflexiona sobre los alumnos y menciona que:

*No se explican, no entienden lo que leen, cada día hablan peor, solamente se entienden entre ellos. El aumento del analfabetismo*

*funcional<sup>2</sup>, es decir la ineptitud que presentan los alumnos escolarizados, normalmente para resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita, la estrecha relación entre dificultades del lenguaje y fracaso escolar, y la situación directa de jóvenes y adolescentes incapaces de salir airoso de situaciones cotidianas que implican una cierta elaboración intelectual. Esta situación obliga a pensar que hay algo en la escuela que no funciona como debería.*

El autor Cassany (2001:19), reflexiona sobre los educadores en relación a la educación escolar, cada vez es más difícil enseñar y cada día es más difícil aprender. La escuela no motiva a los alumnos y desmotiva, cada día más a los profesionales de la enseñanza. La formación metodológica de los maestros también presenta lagunas importantes que a pesar de contar con los nuevos planteamientos metodológicos didácticos, muestran un desinterés y esto es especialmente palpable en los maestros de secundaria que estudiaron en las facultades y concentran más sus esfuerzos en la materia que en la manera de llevarla adelante.

### **1.2.2. Análisis Particular.**

El centro de acogida “Alto Chijini”, entra en funcionamiento en el mes de noviembre de la gestión 2008, ofreciendo principalmente la atención en salud y alimentación, y no así atención en educación. Es por ello, que no cuentan con profesoras y/o capacitadoras para apoyar la parte pedagógica que está dentro de los objetivos del

---

<sup>2</sup> El concepto de analfabetismo ha cambiado mucho durante los últimos años. En 1958, la UNESCO definía como analfabeto al individuo que no consiguiese leer o escribir algo simple. Veinte años después, se adoptó el concepto de analfabeto funcional: una persona que aún sabiendo leer y escribir frases simples no posee las habilidades necesarias para desenvolverse personal y profesionalmente. Siguiendo recomendaciones de la UNESCO, en la década de 1990 se comenzaron a divulgar índices de analfabetismo funcional definiendo como analfabetas funcionales a las personas con menos de cuatro años de escolaridad.

Centro. Para subsanar esta falencia, algunas madres de familia según la disponibilidad de tiempo cumplían la función de educadoras no existiendo así un seguimiento y apoyo competitivo adecuado de acuerdo a la necesidad presentada. La mayoría de las madres de familia quienes están de cerca con los hijos son de lengua materna aymara y el nivel de educación apenas llega al segundo grado, por esta razón no pueden corresponder en la educación de los hijos.

### **1.3. OBJETIVOS.**

#### 1.3.1. Objetivo General.

Implementar un programa de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura mediante el método LÚDICO a niños/as de primaria del Centro de Acogida “Alto Chijini” de la Institución CONTEXTO.

#### 1.3.2. Objetivos Específicos.

- Identificar las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura de los niños del centro de Acogida “Alto Chijini”.
  
- Aprovechar los juegos como estrategia didáctica en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con los niños/as que cursan la primaria.
  
- Aplicar estrategias lúdicas en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
  
- Mejorar la expresión oral-escrita de los niños/as mediante el método lúdico.
  
- Fortalecer la lectoescritura de los niños/as del centro de acogida “Alto Chijini”.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE.**

El constructivismo pedagógico según Quintanilla M. (1997:3), la enseñanza-aprendizaje es un proceso activo, donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno. Actualmente se reconoce que el niño llega al aula con un sinnúmero de experiencias previas, conocimientos y características personales que deben ser aprovechados por la escuela para construir el conocimiento. El papel fundamental del educador es apoyar a cada alumno para que progrese desde su nivel de aprendizaje a otro más complejo y elaborado, tomando en cuenta para esto sus características particulares, experiencias y necesidades.

La autora Aguirre (1999:36), expresa que el aprendizaje implica cambio en la capacidad, disposición o potencialidad de responder. Esto indica que se considera aprendizaje no solo al cambio evidente y observable en las respuestas del alumno, sino también al logro de conductas, como por ejemplo la adquisición de conocimientos, conceptos, actitudes, que implican una modificación en la posibilidad de respuestas futuras. Ahora bien, en relación a la educación; el aprendizaje es el proceso por el cual el alumno, sobre la base de su propia actividad y con el estímulo de agentes externos, logra modificaciones en su conducta. Entonces, la enseñanza aprendizaje es el objeto y el sujeto que se aproximan lo suficiente como para poder producir una mutua interacción, lo cual deriva también en transformaciones, denominado como "conocimiento". En el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental el contexto (socio-cultural).



Para la autora Torres (1993:106), la enseñanza aprendizaje está estrechamente relacionada con la escuela y el aula porque son lugares en los que se desarrollan las interacciones sociales propias de una cultura. Maestros y alumnos realizan actividades de cooperación orientadas a facilitar y promover el aprendizaje. Es el educador y las condiciones curriculares del aula los que brindan el contexto para que los aprendizajes del niño tengan sentido.

Las posturas mencionadas de Quintanilla, Aguirre y Torrez, son complementarias con respecto a la enseñanza aprendizaje, tratándose de un proceso activo y que está orientado a promover el aprendizaje guiado hacia el conocimiento. Entonces, estas acepciones contribuyen a encaminar la presente investigación.

## **2.2. LA LECTURA Y ESCRITURA**

### **2.2.1. LA LECTURA.**

Según Díaz I. (2000:3), la lectura como producto de un proceso divisible en sus partes, en el cual el sentido y el significado se encuentran en el texto, se rige por unas reglas fijas y universales. La lectura se inicia en el texto; las letras y los sonidos llevan a las palabras y es un proceso que se estructura en niveles; es secuencial y jerárquico. El lector se considera como un puro receptor de información, quien asimila el significado que el texto ha procurado comunicar, la transferencia de información, presenta la concepción lingüística de reconocimiento de palabras como vehículo para lograr la comprensión lectora. Entonces, la lectura es vista como una respuesta a un código visual sobreimpuesto en el lenguaje auditivo.

Gomez (2003:132) en su concepción, la lectura es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona, una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo, entonces la lectura está

ligada a la escritura, porque el objetivo de la lectura es hacer posible comprender los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para la necesidad del hombre.

Para la autora Gaston (1991:18), la lectura es una actividad principalmente intelectual en la que intervienen dos aspectos fundamentales: uno físico, la percepción visual y el otro mental donde interviene la comprensión de lo leído. Ambos aspectos estrechamente relacionados, son de capital importancia ya que de su adecuado desarrollo depende la eficacia de los resultados. La lectura es ante todo un proceso mental y para mejorarlo se debe tener una buena disposición y una actitud mental correcta, leer es entrar en comunicación y compartir con otras formas de pensar.

Con éstas definiciones relevantes, la "lectura" es un proceso continuo de [comunicación](#) entre el autor o escritor del texto y el lector. Es expresado a través de una variedad de signos y códigos convencionales que sirven para interpretar las [emociones](#), sentimientos impresiones, ideas y pensamientos. Además es la base esencial para adquirir todo tipo de conocimientos científicos; que sin tener ningún [dominio](#) de los mencionados códigos y signos no se tendría la menor idea de plasmarlo en un papel.

La postura de la autora Gomez, es más sencilla y clara, denota la relación estrecha entre lectura y escritura pero no se debe dejar de lado la concepción de la autora Gaston ya que señala dos aspectos fundamentales lo físico y lo mental. Ambos aportes coadyuvan el proceso del presente proyecto.

### **2.2.2. LA ESCRITURA.**

La concepción de la autora Tragant (1997:38), afirma que la escritura es un método de intercomunicación humana que se realiza por medio de signos visuales que

constituyen un sistema de escritura que puede ser completo o incompleto; es completo cuando se puede expresar sin ambigüedad todo lo que se puede manifestar y decir en una lengua determinada.

Según Gastón (1991:63), la escritura es un proceso mecánico, una destreza psicomotriz<sup>3</sup>, mediante la cual se aprende a escribir palabras y oraciones y justamente, de ese ejercicio sistemático y progresivo, depende su soltura y legibilidad.

La concepción de la autora Tragant es más clara y concisa, ya que menciona la importancia del mensaje ya sea esta con ambigüedad o sin ella.

### **2.2.3. APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.**

En la concepción de las autoras Corbella y Sanchez (1994:5-9), el lenguaje es el vehículo por el que se transmite el pensamiento y también es el que permite al ser humano satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás, el proceso de comunicación es probablemente la actividad que mas influye en el comportamiento del ser humano, dada la importancia de la comunicación en los humanos , no es de extrañar que la enseñanza del lenguaje sea uno de los temas mas sobresalientes en toda actividad educativa. La adquisición del lenguaje ha sido objeto de estudio desde distintas teorías (conductistas, cognitivas). Así, las teorías de adquisición del lenguaje se agrupan en varios bloques, desarrollados todos ellos durante el siglo XX. A continuación se presenta una breve síntesis de las teorías más importantes sobre la adquisición del lenguaje:

---

<sup>3</sup> Según el diccionario de la RAE (2009),(ENCARTA 2009) Motilidad de origen psíquico. Integración de las funciones motrices y psíquicas. Conjunto de técnicas que estimulan la coordinación de dichas funciones.

- **Teoría Conductista**

B. F. Skinner (1904-1990): el lenguaje se adquiere mediante la formación de hábitos que se aprenden por imitación y siguiendo una secuencia determinada: estímulo >respuesta> refuerzo. A partir de estímulos externos (repetición, corrección del adulto, recompensa) en diferentes situaciones de comunicación, los niños terminan por asociar palabras a acciones, situaciones u objetos. Es un modelo de condicionamiento operante. No explica cómo se adquiere la gramática o las reglas que la rigen.

- **Teorías Cognitivas**

**Cognitivismo** (teoría constructivista cognitiva):

J. Piaget (1896-1980), cree que el pensamiento es anterior al lenguaje: el conocimiento lingüístico del niño depende de su relación y conocimiento del mundo. Define cuatro estadios de desarrollo cognitivo:

- senso-motor (0-2 años)

- pre-operacional (2-7 años)

- operaciones concretas (7-11 años)

- lógico-formal (12-16 años) así como distintos tipos de conocimiento:

- físico
- lógico-matemático
- social

El lenguaje infantil se caracteriza por su egocentrismo<sup>4</sup>. A medida que va madurando, evoluciona hacia un lenguaje socializado, pasando de lo individual a lo social.

### **Interaccionismo** (teoría constructivista social):

L. Vygotsky (1896-1934) resalta la convergencia entre lenguaje y pensamiento: son indisolubles y ninguno es previo al otro. Entiende el lenguaje como instrumento de comunicación, como un proceso de interiorización, desde lo social al individuo. Concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): beneficio de la interacción entre un sujeto más capacitado y el aprendiz.

### **Mentalismo o Innatismo**

Concepción computacional del aprendizaje lingüístico, proceso de construcción creativa (automático, inconsciente, predeterminado biológicamente). Los humanos, a diferencia de los animales, nacen dotados de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL), el ser humano está biológicamente programado para la adquisición del lenguaje mediante una Gramática Universal (GU), que permite a los niños el procesamiento de cualquier lengua natural. El Innatismo destaca el concepto creativo del lenguaje, y la capacidad de quien lo emplea de poder producir un número infinito de oraciones, nunca escuchadas o formuladas previamente, aunque descuida la semántica y la comunicación no verbal

### **Teoría sociológica.**

---

<sup>4</sup> Exagerada exaltación de la propia personalidad, hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales (DRAE:2209) (ENCARTA:2009).

M. Halliday (1925), resalta la importancia de los factores sociolingüísticos y define 7 funciones en el lenguaje, que se usarán según la edad y contexto del hablante:

- instrumental: para satisfacer necesidades.
- reguladora: ejercer control sobre otros.
- interaccional: establecer y mantener contacto.
- personal: expresar su individualidad.
- heurística: explorar su entorno.
- imaginativa: crear un mundo propio.
- informativa: dar información a los demás.

La adquisición del lenguaje supone un proceso cognitivo muy complejo, que se produce de forma progresiva y según procesos determinados. Sin embargo, para que dicha adquisición pueda producirse se precisan una serie de condiciones previas, tanto del entorno social del niño como de tipo fisiológico. Entonces, las condiciones fisiológicas y personales necesarias para que dicho proceso de adquisición y de desarrollo del lenguaje puedan producirse:

- Percepción auditiva normal.
- Coordinación de los músculos fono-articuladores.
- Madurez cognitiva y psicológica.
- Motivación (ausente, por ejemplo, en niños autistas).
- Contexto social (intervención de los adultos) para que el niño experimente situaciones comunicativas de todo tipo, ya sean intencionales o espontáneas.

Los educadores deben conocer y familiarizarse con las teorías y metodologías de la lectoescritura con el propósito de aplicar aquellas que en su opinión sean las más eficaces a la hora de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje. El proceso de aprendizaje de la lectoescritura es más efectivo, cuando se logra insertar al niño en un ambiente rico de estímulos significativos que impliquen actividades de lectura y escritura y que tiendan a desarrollar el lenguaje oral.

Según García, A., y Valencia, L. (2005:74), el aprendizaje de la lectoescritura se produce normalmente en el marco de la escolarización (con variaciones según los países, cultura y contexto familiar). Entre los 4 y 7 años, los niños desarrollan las capacidades motrices necesarias y consolidan la lateralización, entendida como el predominio de un lado del cuerpo sobre otro (ambas están en relación directa con los problemas de la dislexia y la disgrafía, cuando estos existen). La lectura y la escritura ocupan un lugar predominante en los primeros años escolares, pues constituyen el eje de todas las materias escolares: sea cual sea la actividad académica, el niño debe poseer una comprensión lectora para interpretar textos e instrucciones y una expresión gráfica para poder realizar las tareas que se le piden. En cualquier aprendizaje, serán necesarios unos factores específicos y unas circunstancias propicias que lo permitan, conocidos como niveles madurativos, como se menciona a continuación:

*Para iniciar cualquier aprendizaje es necesario disponer de unas condiciones mínimas psicofísicas y ambientales –especiales según el tipo de aprendizaje– que lo hagan posible. [...] A estos momentos críticos, óptimos, en que el individuo, desde el punto de vista evolutivo, posee todos los requisitos que le permiten realizar fácilmente un determinado aprendizaje, se les denomina niveles madurativos (Fernández Baroja, 2006: 13).*

En el caso del aprendizaje de la lectura y la escritura, estos niveles madurativos se alcanzan hacia los 5-6 años de edad, con variaciones en función del contexto socio-familiar y la mayor o menor dificultad del sistema de escritura de la lengua en cuestión.

Fernández Baroja (2006: 34-48), enumera los siguientes factores como necesarios para que un niño alcance el nivel madurativo suficiente para poder abordar con éxito el aprendizaje de la lectura y la escritura:

- Lenguaje
- Nivel mental
- Desarrollo psicomotriz
- Desarrollo perceptivo
- Factores emocionales.

En la siguiente tabla, se describen brevemente los puntos de interés de cada uno de los factores pertinentes a lo mencionado:

#### ❖ **Lenguaje**

Para poder leer, es necesario que el niño esté en posesión de una competencia oral, ya que “las personas expresan verbalmente lo que piensan y a través de su verbalización nos enteramos de lo que quieren decir”:

*El paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, implica algo más que decodificar las palabras... lleva consigo la necesidad de aprender a interpretar un nuevo tipo de lenguaje... sin poder recurrir a la ayuda de indicadores*



*no verbales que complementen o aclaren el texto  
(Bravo, 1980: 202).*

Se define 8 procesos cerebrales necesarios para la adquisición y desarrollo de la lectura:

1. Reconocimiento de los signos gráficos y distinción de otros signos. Proceso de discriminación y memoria perceptivo-visual.
2. Asociación con un fonema determinado. Proceso de discriminación y memoria perceptivo-auditiva.
3. Orientación en el espacio de la página. Percepción de la orientación espacial.
4. Unión de sílabas y palabras, diferenciándolas de otras sílabas y palabras.
5. Dirección de la lectura (de izquierda a derecha) y secuenciación (orientación espacial y ritmo).
6. Asociación del grafismo y el fonema a un significado. Proceso de conceptualización y simbolización.
7. Comprensión general de lo leído y retención del contenido.
8. Comprensión y memoria de los símbolos.

### ❖ Nivel mental

La lectura y la escritura no se basan únicamente en un proceso de reconocimiento de formas en el espacio, sino que exigen un proceso de generalización y abstracción. Aunque hay diversas opiniones sobre la edad ideal para empezar el aprendizaje de la lectura y la escritura, la mayoría de los autores señalan que en los 5-7 años como la edad mental adecuada para dichos aprendizajes. Bravo (1980: 93) propone otros elementos necesarios a nivel mental para que el aprendizaje de la lectura y la escritura puedan producirse:

*El aprendizaje lector normal necesita una base psicolingüística, rica en contenidos verbales, que provea al sujeto de una variedad de contextos semánticos que faciliten el procesamiento de la información recibida en la lectura. El lector deficiente sufriría una deficiencia básica en el desarrollo psicolingüístico, que obstaculiza su aprendizaje lecto-escrito al no proveerlo de la base semántica, sintáctica y fonológica necesaria para elaborar la información gráfica*

### ❖ Desarrollo psicomotriz

Un adecuado desarrollo psicomotriz es fundamental para que el niño conozca el mundo, su propio cuerpo y sus movimientos. Paralelamente al conocimiento del esquema corporal, el niño aprende y define su lateralidad (los sujetos pueden así ser clasificados en diestros, zurdos o ambidiestros). La dominancia lateral está directamente relacionada con la dominancia hemisférica cerebral. Algunos estudios (Broca, Wernicke)<sup>5</sup> establecen una relación directa entre la lateralidad diestra y los

---

<sup>5</sup> El área de Broca es adyacente a la región de la corteza motora (circunvolución pre central) que controla los movimientos de la articulación. El área de Wernicke incluye el centro de comprensión auditiva y se halla en la región posterior superior del lóbulo temporal, cerca de la corteza auditiva primaria (circunvolución temporal)

centros del lenguaje, localizados en el hemisferio izquierdo del cerebro, que podría explicar problemas de dislexia<sup>6</sup> (entre otros) en los niños con problemas de lateralidad.

*Una evolución normal con una afirmación de la lateralidad influye de forma decisiva en todos los aprendizajes de tipo manipulativo y, por tanto, en la grafía. Igualmente repercutirá de modo positivo en el aprendizaje de la lectura, ya que esta supone una orientación de izquierda–derecha en un espacio concreto (Fernández Baroja, 2006: 43)*

La escritura es un aprendizaje de tipo manipulativo, tanto material (lápiz/papel) como intelectual (combinación de símbolos que reproducen sonidos). Para la ejecución correcta de dichos procesos manipulativos, los problemas de lateralidad pueden tener consecuencias en algunos tipos de dislexias, y los problemas de psicomotricidad son especialmente relevantes en algunas disgrafías. Asimismo, el niño cuyo desarrollo psicomotriz es adecuado adquiere una seguridad emocional que beneficia el proceso de aprendizaje en las etapas escolares y facilita el funcionamiento óptimo de las capacidades cerebrales que el individuo pueda desarrollar.

#### ❖ **Desarrollo perceptivo**

Deben destacarse la percepción visual, espacial y temporal, por su incidencia directa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En las primeras etapas aparece la

---

superior). Las áreas de Broca y Wernicke están unidas por un tracto de fibras llamado el fascículo arqueado. Se entiende las áreas de Broca y Wernicke no como centros independientes de lenguaje, sino como partes de complejas interconexiones cerebrales. (www.rincondelvago.com:2009).

<sup>6</sup> Según el diccionario lingüístico, Fontanillo (1986:92) dificultad en el aprendizaje de la lectura, debida a perturbaciones visuales y auditivas que llevan a la confusión de letras y sílabas simétricas o de forma análoga. A menudo proviene de la omisión de diferencias fónicas menores.

percepción del color, formas, tamaños, sonidos, y más adelante surgen la percepción espacial y la percepción temporal. En el ámbito de este trabajo (dislexia y disgrafía en el aula), interesa especialmente la adquisición de la percepción espacial. Al principio (primeros meses de vida), la percepción espacial es egocéntrica y personal; esta se amplía cuando el niño empieza a caminar y posteriormente, se manifiesta en grupos opuestos: alto-bajo, delante-detrás, dentro-fuera y derecha-izquierda (Fernández Baroja, 2006:45). Los ejercicios senso-perceptivos de colores, formas, orientación, etc., tan predominantes en la educación pre-escolar, preparan al niño y le facilitan el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura, tanto de letras como de cifras.

#### ❖ Factores emocionales

Paralelamente a la evolución física e intelectual, el niño pasa por una serie de etapas madurativas. Se considera que a los 6 años está intelectual, social y afectivamente en el momento idóneo para iniciar su escolaridad básica (y los aprendizajes de la lectura y la escritura) sin que le perturben problemas emocionales propios de la primera infancia. Cualquier trastorno o inmadurez que altere (o haya alterado) el proceso de maduración individual tendrá como consecuencia problemas de integración en la escuela, que derivarán a su vez en problemas en los aprendizajes.

### **2.3. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.**

Para el autor Rivas (2007: 38), el aprendizaje de la lectura y la escritura, presenta dos teorías explicativas basadas en dos disciplinas distintas: la neuropsicología y la psicolingüística. En el caso del estudio de la dislexia, inicialmente se enfocó a partir de un modelo médico (causas neurológicas). Posteriormente, se enfocó desde el análisis de la conducta lingüística del individuo (causas conductuales), aunque ninguno de los estudios eran capaces de explicar todas las variedades e implicaciones de los problemas. Así, las teorías que buscan explicar los problemas del aprendizaje de la

lectura y la escritura son cada vez más multidisciplinarias, en búsqueda de los distintos componentes que puedan explicar el problema en toda su complejidad:

*A medida que los avances metodológicos, en disciplinas como la psicología, la neurología y la lingüística, se van produciendo a favor de una mayor objetividad y exactitud, surgen nuevas aportaciones al estudio de la patología del lenguaje, dando lugar a una serie de tendencias. De esta forma, es posible examinar los trastornos del lenguaje desde diversos enfoques o modelos, que coexisten en la actualidad. (Rivas, 2007: 40).*

#### ➤ **Modelo neuropsicológico**

La neuropsicología<sup>7</sup> busca determinar la relación entre funciones lingüísticas y estructuras cerebrales, ya que las condiciones que intervienen en la formulación (codificación) y en la comprensión (decodificación) tienen lugar gracias a la participación de una serie de estructuras y conexiones cerebrales, que aseguran a su vez la comunicación verbal. Así, la neuropsicología investiga las bases neurológicas de la dislexia y la disgrafía.

#### ➤ **Modelo psicolingüístico**

---

<sup>7</sup> Rama de la psicología que estudia los centros de la conciencia y del comportamiento del sistema nervioso central. Bajo esta óptica, objeto de análisis de la neuropsicología son especialmente las estructuras y los procesos de la atención, el pensamiento, la emoción, la memoria, el aprendizaje, la motivación y la percepción (ENCARTA, 2009)

La psicolingüística<sup>8</sup> busca examinar los mecanismos responsables de los problemas lectoescritores; identificar qué estadios o etapas del procesamiento lingüístico son deficitarias y cómo podrían explicar los trastornos observados. Uno de los modelos que surgen dentro de este enfoque psicolingüístico es el de Seymour y Mc. Gregor (1984), citados por Rivas, (2007:43), que se centra en el estudio de los trastornos evolutivos de la lectoescritura. Este modelo detalla el proceso de evolución en el aprendizaje, lo cual permite diagnosticar en qué momento del mismo se produce el problema, lo que a su vez facilita el tratamiento. De acuerdo con este modelo, la adquisición de la lectura y la escritura se desarrolla en tres estadios parcialmente solapados:

- estadio logográfico: sistema rudimentario de reconocimiento de palabras basado en características visuales.
- estadio alfabético: reconocimiento de formas visuales y motoras de los grafemas (letras) y su correspondencia con los fonemas.
- estadio ortográfico: establecimiento de reglas ortográficas, relaciones tanto entre unidades multigrafémicas y pronunciación como entre deletreo y significado.

A su vez, el modelo distingue entre cuatro procesadores del lenguaje: el semántico y el fonológico, previos a la adquisición lectora, y el grafémico y ortográfico, que se constituyen durante la adquisición. Como ya se ha mencionado, estos modelos tienen una gran utilidad a la hora de identificar y determinar el mecanismo responsable de un problema en la lectoescritura y, tras su detección, se puede proceder a un tratamiento adecuado.

---

<sup>8</sup> Según el diccionario lingüístico, Cardona (1991) rama de la lingüística que estudia el comportamiento lingüístico desde el punto de vista psicológico y psicopatológico.

Según el DL Fontanillo (1986), disciplina integrada a la psicología y la lingüística cuyo objeto consiste en investigar los procesos de adquisición y uso de la lengua tanto en su manifestación regular como en sus desviaciones patológicas.

Para las autoras Corbella y Sanchez (1994:11-14) Cronológicamente, los mecanismos de comprensión del lenguaje ocurren antes de la producción del mismo, aunque ambos precisan de distintos factores para poder llevarse a cabo con éxito. En la siguiente tabla se ve cuáles son las condiciones necesarias para que la comprensión y la producción del lenguaje puedan producirse con éxito:

<b>Comprensión</b>	<b>Producción</b>
Percepción auditiva.	Coordinación de movimientos.
Análisis de las estructuras lingüísticas.	Adquisición de hábitos motores.
Acción coherente con lo percibido.	Planificación (qué decir y cómo)

Si existe una perturbación de una o varias de las capacidades que se acaba de nombrar, la adquisición y el desarrollo del lenguaje se verán afectados negativamente. Entonces se establece la definición de problemas o trastornos del lenguaje como sigue:

*Entendemos por Problemas o Trastornos de Lenguaje cualquier deficiencia, anomalía, perturbación o desviación de la norma, que impide y/o dificulta la comunicación oral y/o escrita del sujeto en el seno de su comunidad, tanto en lo que se refiere a la producción, como a la expresión, en los niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, así como en las funciones cognitivas y comunicativas (García Mediavilla, 2007: 22).*

La dislexia y la disgrafía se incluyen así en los problemas y trastornos del lenguaje, en cuanto suponen una perturbación y desviación de la norma que dificulta la comunicación y la expresión del sujeto.

Corbella y Sanchez (1994:18), realizan una clasificación de los problemas y trastornos del lenguaje, en tres grandes bloques o modelos:

- modelo médico-organicista: acentúa la relación causa-efecto entre una alteración orgánica y un trastorno lingüístico. Énfasis en el diagnóstico que permite conocer la(s) causa(s) de la “enfermedad” para poder encontrar una solución.
- modelo psicológico-lingüístico y cognitivo: se centra en los procesos mentales.
- modelo conductual: se compara la conducta del individuo con parámetros considerados normales. Se determina así el tipo de anomalía y el tratamiento adecuado.

García Mediavilla, (2007: 58-59) citado por Corbella y Sánchez (2008), menciona a la dislexia y la disgrafía en el aula, desde una perspectiva pragmática (modelo conductual), analizando las consecuencias de los problemas del lenguaje según la principal función lingüística afectada, entonces los trastornos en la comprensión y expresión escrita son:

- Dislexia
- Disgrafía
- Disortografía
- Otros

Según Marchesi (1995:115), un niño que no lee bien, puede referirse a diferentes cosas, la mayor parte de las veces, quiere decir que el niño no ha aprendido a leer mecánicamente, esto es, no decodifica correctamente; otras, que al leer el niño sólo da razón de algunas palabras aisladas sobre lo leído y en el mejor de los casos se piensa que el niño al leer no comprende. De manera similar, al afirmar que un niño no sabe escribir, casi siempre se habla de la apariencia de lo escrito, esto es, no usa letra con



buena forma y bonita; en otras ocasiones se habla de la escritura como copia incorrecta, pero en muy contadas ocasiones, se piensa en su contenido o mensaje escrito. Evidentemente estas interpretaciones guardan estrecha relación con las concepciones de lectura y de escritura que se manejan.

La autora Marchesi (1995:117), sostiene que los niños que no leen ni escriben bien, tienen deficiencias perceptivas que les ocasionan problemas para diferenciar símbolos simples como b y d, y la consiguiente elaboración de las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas, lo que se interpreta como confusiones entre los símbolos y/o alteraciones en el reconocimiento, lo cual incide en la falta de fluidez. Al hecho de que los niños se confundan en muchas y variadas correspondencias entre letras del alfabeto y los sonidos componentes de las palabras habladas, se le atribuye como causa un defecto en la habilidad para discriminar los sonidos del habla. En estos casos, se supone que los niños carecen de conciencia fonológica, lo cual es falso, porque el hecho de que el niño no pueda producir algunos sonidos, no significa que no los identifique.

Una segunda explicación, atribuye los problemas de lectura y escritura a las deficiencias del lenguaje oral, al cual recurren los niños al escribir, pues el dominio supone el darse cuenta de que los grafemas representan categorías de sonidos y eso es realmente complicado. En este caso, el problema no está en el reconocimiento de los grafemas entre sí, sino en ver qué se representa en cada grafema, lo que le ocasiona problemas de comprensión al niño porque se ve obligado a dividir las palabras en sílabas y éstas en sonidos. Es importante recordar que el lenguaje escrito no es un código para el lenguaje oral.

### **2.3.1. DISLEXIA.**

García Mediavilla (2007:127), tras analizar distintas definiciones del término, concluye:

*... la dislexia es un trastorno del lenguaje que afecta básicamente al aprendizaje de la lectura, pero que se manifiesta también en la escritura; se da en sujetos con un desarrollo cognitivo o inteligencia general normal o alta, que no padecen alteraciones sensoriales perceptibles y que han percibido instrucción adecuada. Es frecuente que los niños que padecen este problema tengan un desarrollo lingüístico tardío en los niveles fono articuladores y de fluidez, así como un aprendizaje y progreso lento de la lectura y la escritura.*

#### **2.3.1.1. CAUSAS.**

Existen diversas teorías explicativas del origen de la dislexia, estableciéndose la distinción entre una dislexia “adquirida” (traumatismo o lesión cerebral) y una dislexia “evolutiva o de desarrollo” (causada por déficits madurativos), siendo este último el tipo más común y el que nos interesa en el contexto de este trabajo. Se consideran como posibles causas de la dislexia:

- causas hereditarias
- causas debidas a retrasos madurativos psicósomáticos
- trastornos del esquema corporal y de lateralidad
- desorientación espacio-temporal
- deficiencias en la coordinación viso-motora y la percepción auditiva y visual.

Se presenta brevemente algunas de las teorías explicativas basadas en la medicina, la psicología y la pedagogía.

- **Teoría explicativa basada en la Medicina**

Shaywitz (2008:194), menciona desde el campo de la Medicina, los estudios realizados desde la neuropsiquiatría, se fundamentan en los trabajos de Broca y Wernicke y se basa en el estudio de anomalías de las funciones de las diferentes áreas del cerebro.

- procesos del lenguaje, reconocimiento y desciframiento de letras y cifras: lóbulo parietal del hemisferio cerebral izquierdo.
- procesamiento de la información visual: hemisferio cerebral derecho.
- interconexión inter-hemisférica deficiente.

Los estudios más recientes, realizados durante los 90, han usado la técnica de la Resonancia Magnética para observar las distintas áreas del cerebro durante el ejercicio de la lectura. Se ha demostrado así que los sujetos disléxicos tienen una fuerte actividad en las áreas de la producción de fonemas y análisis de vocablos (hemisferio izquierdo frontal y central), mientras exhiben más dificultad en el acceso al área asociada con el almacenamiento y reconocimiento de vocablos ya aprendidos (parte posterior del hemisferio izquierdo). Esto provee una explicación neurológica sobre una lectura más lenta por parte de los disléxicos (déficit en la memoria corta o de trabajo), y la necesidad de que se les conceda tiempo extra para leer y escribir como parte de las adaptaciones escolares.

#### ➤ **Teoría explicativa basada en la Psicología del Aprendizaje**

Desde el campo de la Psicología del Aprendizaje, el autor García Mediavilla (2007:128), rechaza el término dislexia y se sustituye por “retraso específico de la lectura”. Se aceptan factores hereditarios aunque las causas se atribuyen a deficiencias cognitivas (organización y codificación de la información) y al proceso de aprendizaje de la lectura-escritura. Las conclusiones que se pueden extraer de los numerosos estudios realizados para analizar las dificultades lingüísticas de los niños disléxicos y su relación con las capacidades cognitivas son:

- el problema verbal no es de carácter conceptual o de procesamiento, sino de abstracción y generalización en la transferencia de información o la integración viso espacial.
- dificultades en la lectura “porque traducen la entrada visual de las letras a un código de base sonora o hablada, innecesario para leer” (Rivas, 2007:26).
- los niños disléxicos poseen escaso dominio del nivel sintáctico, baja fluidez verbal y vocabulario reducido.
  
- **Teoría explicativa basada en la Pedagogía.**

Para Fernández Baroja (2006: 77-79), desde el campo de la Pedagogía, la dislexia es la manifestación de un conjunto de trastornos, que pueden aparecer indistintamente de forma individual o generalizada y detalla dichos trastornos:

- mala lateralización: trastornos perceptivos, viso-espaciales y del lenguaje.
  
- alteraciones de la psicomotricidad: falta de ritmo (patente en la lectura), falta de equilibrio y conocimiento deficiente del esquema corporal. El cuerpo sitúa al sujeto en el espacio y a partir del cuerpo es cómo se establecen todos los puntos de referencia por medio de los cuales se organiza toda actividad”. (Maistre, 1970, citado por Fernández Baroja, (2006:78). Los déficits de psicomotricidad corporal tienen consecuencias directas en la organización de los procesos necesarios para la lectura y la escritura.
  
- trastornos perceptivos: un niño con problemas de percepción espacial tendrá problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura. o Si no distingue entre “arriba-abajo” tendrá dificultad en diferenciar letras como u-n, b-p. o Si no distingue entre derecha-izquierda, tendrá dificultad en diferenciar letras con

formas simétricas como b-d, p-q. Si ambos trastornos coexisten, se pueden producir confusiones mixtas como b-q, d-p. o Si no distingue entre delante-detrás, se puede producir un cambio de letras dentro de las sílabas (“le” por “el”) o una inversión de cifras dentro del número (“45” por “54”).

### **2.3.1.2. CLASIFICACIÓN DE LA DISLEXIA.**

Existen diversas clasificaciones de la dislexia, según se siga un enfoque neurológico, genético, psicológico o educativo. Tomando como fuente a García Mediavilla (2007: 140-142) se clasifica los diferentes tipos de dislexia como sigue:

- ❖ **Dislexia Congénita o Específica del Desarrollo:** La que presentan niños durante el proceso de aprendizaje, sin razones aparentes. Se clasifica en:
  - Evolutiva: Se le considera así cuando aparecen dificultades y rápidamente estos síntomas desaparecen por si solos durante el aprendizaje. Los síntomas son: inversiones en la escritura y/o en la lectura, adiciones, omisiones, escritura en espejo, vacilaciones, repeticiones.
  - Profunda: Los cambios de símbolos (letras y números), modifican la identidad visual y fonética.

- ❖ **Dislexia auditiva y visual**

Tiene su origen en perturbaciones audio-fonológicas y video-espaciales:

- En la visual, el sujeto tiene dificultades para captar el significado de los símbolos en el lenguaje escrito (lenguaje oral pobre, baja comprensión lectora, ritmo de trabajo lento, errores en la copia, confusión temporal e inversión perceptiva).

- En la auditiva, el sujeto no discrimina adecuadamente los sonidos (problemas en la discriminación de fonemas, errores ortográficos y de pronunciación, dificultad para recordar series).

#### ❖ **Dislexia disfonética, diseidética y aléxica**

Las tres tienen su origen en perturbaciones auditivo fonológico y video-espaciales

- Disfonética o auditiva: dificultad en establecer relación entre la letra y el sonido. Sustitución semántica o cambio de palabra por otra de significado similar (por ejemplo, autobús por ascensor, portátil por portable). Es la más común de las tres.
- Diseidética o visual: dificultad en la percepción de las palabras en su totalidad. Sustitución de fonemas por otros similares (por ejemplo, “enisainada” por “ensaimada”, “plumón” por “pulmón”, “trotta” por “torta”).
- Aléxica o Video auditiva: dificultades para percibir tanto sonidos como letras y palabras. Provoca una casi total incapacidad para la lectura.

#### **2.3.1.3. CARACTERÍSTICAS DE LA DISLEXIA.**

- El dato más característico es la inversión de letras. El niño escribirá, por ejemplo: LI por IL, NI por IN. Hay cientos de inversiones posibles.
- Inversión parecida en las sílabas de tres letras. Es decir que escribirá: PRA por PAR, BRA por BAR.
- Cabe también el que coloque el final de una palabra antes del comienzo.
- El disléxico confunde ciertas letras homófonas para él en la lectura. Así, D y T, R y G suaves, B y P.

- También recurre a reemplazar palabras. Cuando lee, su vista tropieza con una palabra complicada, comprende vagamente su significado y la sustituye por otra que, a su juicio, es de sentido análogo. Si, por ejemplo, en el texto aparece TIGRE, asociando la idea de fiera el niño emplea LEON y salva la dificultad de la pérdida o traspaso de letras (TRIGE o TIGUE).
- La pérdida de letras en las sílabas con tres resulta frecuente: CAMPAR por COMPRAR, SABE por SABLE.
- Defecto aún más corriente: duda y corta las palabras por cualquier sitio, o las agrupa mal. Es fácil ver que en el dictado el niño escribió UNEN SA YO por UN ENSAYO. No advierte el sentido de la palabra o palabras, ni tampoco respeta su ortografía.

Cuando el niño tiene un problema del aprendizaje, él o ella:

- Puede tener problemas en aprender el alfabeto, hacer rimar las palabras o conectar las letras con sus sonidos.
- Puede cometer errores al leer en voz alta, y repetir o detenerse a menudo;
- Puede no comprender lo que lee.
- Puede tener dificultades con deletrear palabras.
- Puede tener una letra desordenada o tomar el lápiz torpemente.
- Puede luchar para expresar sus ideas por escrito.
- Puede aprender el lenguaje en forma atrasada y tener un vocabulario limitado.
- Puede tener dificultades en recordar los sonidos de las letras o escuchar pequeñas diferencias entre las palabras.
- Puede tener dificultades en comprender bromas, historietas cómicas ilustradas, y sarcasmo.
- Puede tener dificultades en seguir instrucciones.
- Puede pronunciar mal las palabras o usar una palabra incorrecta que suena similar.
- Puede tener problemas en organizar lo que él o ella desea decir o no puede pensar en la palabra que necesita para escribir o conversar.
- Puede no seguir las reglas sociales de la conversación, tales como tomar turnos, y puede acercarse demasiado a la persona que le escucha.

- Puede confundir los símbolos matemáticos y leer mal los números.
- Puede no poder repetir un cuento en orden (lo que ocurrió primero, segundo, tercero); Puede no saber dónde comenzar una tarea o cómo seguir desde allí.

### **2.3.2. DISGRAFÍA**

El aprendizaje de la escritura y su progresivo perfeccionamiento es un proceso muy complejo que combina habilidades visuales, conceptuales, lingüísticas y motoras. La escritura requiere una atención y concentración continuadas, además de una ejecución motriz para la que es necesario un cierto nivel de desarrollo psicomotor y mental.

Rivas (2007: 157) define, “la disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta la calidad de la escritura del sujeto, en lo que se refiere al trazado o a la grafía”: se trata de un problema en la expresión escrita en sujetos con una capacidad intelectual normal, con ausencia de daño sensorial grave y/o trastornos neurológicos graves, y con una adecuada estimulación cultural y pedagógica”.

Para García Mediavilla (2007: 173), el estudio de la disgrafía se desarrolla en dos contextos:

- contexto neurológico: se entiende como una manifestación de la Afasia<sup>9</sup>
- contexto funcional: se considera como una alteración del lenguaje escrito que afecta a la calidad de los trazos. Se trata de trastornos que surgen en los niños y que no responden a lesiones cerebrales o a problemas sensoriales.

#### **2.3.2.1. CAUSAS**

---

<sup>9</sup> definida como “pérdida o trastorno de la capacidad del habla debida a una lesión en las áreas del lenguaje de la corteza cerebral” RAE, 2009



Portellano Pérez (1985), citado por Rivas, (2007:158-161), menciona que, no existe una causa única y definida para la disgrafía. La interacción de factores madurativos, de personalidad y/o pedagógicos juega un papel en la condición, así como factores hereditarios. Podemos agrupar las causas en los siguientes apartados:

### **Causas de carácter madurativo**

- trastornos de lateralización (mayoritariamente zurdos y ambidiestros contrariados).
- trastornos de eficiencia psicomotora (motricidad débil, problemas de equilibrio, edad motriz inferior a la cronológica, hipercinéticos,...)
- trastornos de esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices (déficits en organización perceptiva, estructuración y orientación espacial, esquema corporal)

### **Causas caracteriales**

- factores de personalidad (estable/inestable, lento/rápido,...) que pueden afectar comportamientos, entre ellos la escritura como acto de conducta.
- factores psico-afectivos: tensiones psicológicas (conflictos emocionales, inmadurez, inseguridad,...) que se manifiestan en la escritura.

### **Causas pedagógicas**

- rigidez en el sistema de enseñanza, atención no personalizada.
- proceso de adquisición de destrezas motoras deficiente.
- materiales inadecuados
- diagnósticos erróneos o imprecisos.

## **2.3.2.2. CLASIFICACIÓN DE LA DISGRAFÍA**

En una primera clasificación, se distingue entre disgrafía adquirida y disgrafía evolutiva. Las disgrafías adquiridas, pues son aquellas que se producen en sujetos que pierden o empeoran la capacidad de escribir como consecuencia de un accidente o lesión cerebral (afasias y agrafias). Las disgrafías evolutivas se refieren a aquellos sujetos que experimentan problemas en la escritura sin que haya una razón aparente (inteligencia normal, escolarización adecuada, desarrollo perceptivo y psicomotor adecuado, etc.). Fernández (1978) y Portellano Pérez (1985), ambos citados por Rivas, (2007:164-165) coinciden en dividir la disgrafía evolutiva en dos subtipos:

- disgrafía como proyección de la dislexia en la escritura: los errores son similares a los cometidos por el niño disléxico.
- disgrafía motriz, debida a incoordinaciones o alteraciones psicomotrices. Linares, (1993), citado por Rivas, (2007: 159) sostiene que es la más frecuente.

Con las explicaciones anteriormente expuestas, se ha tratado de interpretar la conducta de los alumnos considerados con dificultades de aprendizaje y a partir de dichas interpretaciones, la enseñanza ha tratado de dar respuesta propiciando la aplicación de distintos métodos con la finalidad tanto de facilitar el aprendizaje como de subsanar las deficiencias. Son muchas las variables que afectan directamente su aprendizaje. Ambas posturas son interesantes y se complementan una de la otra , ya que la primera aclara que efectivamente se presentan problemas de aprendizaje con respecto a la lectura y a la escritura. Entonces, las causas funcionales de los problemas del lenguaje son alteraciones producidas en su comprensión sin que exista lesión o malformación de los órganos.

#### **2.4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL JUEGO.**

Para el autor Gutierrez (1991:5), Las primeras escuelas elementales romanas recibieron el nombre de "ludijuegos" y el encargado de dirigir las recibía el nombre de ludi magister. Para que el niño no odie el estudio, la enseñanza era al principio como cosa de juego. Estima como señales de talento, la memoria, que tiene dos oficios: aprender con facilidad y retener fielmente lo que aprendió, y la habilidad para imitar, por ser señal de docilidad. En el siglo XVI, la importancia del juego en la educación propone diversos expedientes sustitutos del juego para aquellos momentos en que el niño no tenga ganas de jugar, tales como las conferencias de carácter ligero, las fábulas, las historietas, los chistes, los acertijos, etc.; además, la fatiga y la desidia se remediaban con descansos periódicos, con ejercicios lúdicos y estímulos para la voluntad. Los alumnos se educan para todo aquello que sirva, para lograr su perfeccionamiento y su preparación para la vida social.

A finales del siglo XIX, nace un movimiento progresista de educación que rechazaba la escuela tradicional y cuyo impulsor fue J. Dewey, (1859-1902).

Concebía la educación como un proceso activo, de experimentación, de exploración, etc. Los alumnos orientados por el profesor indagan en la realidad inmediata para lograr los objetivos educativos. A partir de la década de los setenta, cuando toma primacía la enseñanza comunicativa de la lengua conjuntamente con las actividades lúdicas. Los juegos, son la base para realizar trabajos formativos de cualquier clase. Las actividades basadas en juegos permiten atender aspectos importantes como son la participación, la creatividad, el gusto estético, la sociabilidad, comportamientos, etc.

Según Reventós y Carner, (1987:27), el juego es una realidad que acompaña al hombre desde que éste existe. Se practicó en las antiguas culturas del Oriente Medio. Se instaló en la civilización greco-romana, para trascender al Medioevo y pasar del Renacimiento a la época contemporánea, hasta alcanzar nuestros días. El juego no es exclusivo de ningún periodo histórico, ni de la sociedad rural o urbana, tampoco de los países desarrollados. Se juega en todos los países, incluso en los de más bajo nivel de vida. El interés real por el estudio del juego desde el punto de vista científico coincide

con la fundación en 1974, de la «Asociación para el Estudio Antropológico del Juego», si bien antes se habían realizado estudios sobre la aplicación del juego en estrategias militares, negocios, etc.,. Anteriormente al comienzo de su análisis, y como queda dicho, el juego había sido tratado como algo trivial y en muchas ocasiones pecaminoso. A partir de esto, se reconoce el carácter universal de la conducta lúdica del ser humano. Conducta que tiene diferentes manifestaciones y una de ellas, quizá la más importante, sea el juego.

En la concepción Andreu, A. y García, M. (1996:9), el juego no lo ha inventado el hombre; los cachorros de muchos mamíferos utilizan el juego para desarrollar habilidades que les van a ser necesarias a lo largo de la vida. Comportamientos como la persecución, la lucha y la caza se perfeccionan en una simulación jovial, carente de peligro y dramatismo, que constituye una actividad necesaria y eficaz en el aprendizaje para la vida. Si otras especies manifiestan comportamientos lúdicos, es de suponer que desde los comienzos de la prehistoria el hombre ya jugaba. Testimonios gráficos referentes a juegos aparecen pintados en las paredes de los templos y tumbas egipcias. En sus representaciones escatológicas los egipcios se mostraban pasando el tiempo disfrutando de la música y el baile.

#### **2.4.1. INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE EL APRENDIZAJE MEDIANTE JUEGOS.**

Para Rojas, M. y Reyes, N. (1990:4), el juego considerado como una necesidad del niño fue conocida desde la época del renacimiento en la cual se ofrecía un ambiente propicio para el desarrollo y expansión del juego educativo. Así los jesuitas religiosos introdujeron paulatinamente ciertos juegos al ambiente escolar.

Según el autor Vigotsky (1993:105), el juego es ante todo, una de las principales, o, incluso, la principal actividad del niño. Con esto señala el carácter central del juego en la vida del niño, subsumiendo<sup>10</sup> y yendo más allá de las funciones de ejercicio funcional, de su valor expresivo, de su carácter elaborativo, etc. En segundo término, el juego parece estar caracterizado como una de las maneras de participar el niño en la cultura, es su actividad cultural típica, como lo será luego, de adulto, el trabajo. Es decir, según la perspectiva dada, el juego resulta una actividad cultural. El juego que interesa a efectos de ponderar el desarrollo del niño en términos de su apropiación de los instrumentos de la cultura, es un juego regulado más o menos ostensiblemente por la cultura misma. Esta estricta subordinación a las reglas es totalmente imposible en la vida real; sin embargo en el juego resulta factible: de este modo el juego crea una ZDP<sup>11</sup> en el niño.

En primer lugar: no toda actividad lúdica genera ZDP (del mismo modo en que no todo aprendizaje ni enseñanza lo hacen). En segundo término, es necesario recordar la manera particular en que se caracterizaba el juego. Esencialmente todo juego (al juego que pasa a tener en las descripciones clásicas un carácter simbólico) comporta la instalación de una situación imaginaria y la sujeción a ciertas reglas. El niño ensaya en los escenarios lúdicos, comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio.

La aparición de ciertos elementos comunes en las situaciones de juego con las situaciones escolares:

---

<sup>10</sup> Según el diccionario de la RAE(2009) (ENCARTA:2009), Incluir algo como componente en una síntesis o clasificación más abarcadora. Considerar algo como parte de un conjunto más amplio o como caso particular sometido a un principio o norma general.

<sup>11</sup> la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.  
<http://www.pddpupr.org>

- La presencia de una *situación o escenario imaginario* representación de roles o el ejercicio de habilidades oriundas o destinadas a contextos no presentes.
- La presencia de *reglas de comportamiento* socialmente establecidas.
- La presencia de una *definición social de la situación*.

Vigotsky (1993:109), enuncia su amplitud: "Aunque la relación juego–desarrollo pueda compararse a la relación instrucción– desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia. La acción en la esfera imaginativa, en una situación imaginaria, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vidas reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo el punto más elevado del desarrollo preescolar. El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Sólo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño".

El carácter social de las situaciones lúdicas, sus contenidos y, al parecer, los procedimientos y estrategias que sugiere el desarrollo del propio juego en tanto se trata de un atenerse a reglas socialmente elaboradas. Tanto las reglas como las instancias de adecuación a las mismas, son de naturaleza social. La idea de juego como una suerte de recurso pedagógico promovido o utilizado en situaciones de interacción adulto–niño, como una actividad deliberadamente propuesta en un contexto de enseñanza, de la noción de juego como una actividad espontánea cotidiana y vital del niño.

El juego lúdico-educativo aparece como una dimensión paralela a los objetivos particulares de aprender la lengua, reforzando la motivación hacia un final satisfactorio. En ese sentido el binomio juego-aprendizaje alcanza un status holístico que potencia

los resultados docentes. “Se juega para ganar, se gana si se aprende y, si aprendes, ganas” (Vigotsky, 1993:112).

Para Alves, R.(1996:67) el juego, como método de enseñanza, es muy antiguo, ya que en la Comunidad Primitiva era utilizado de manera empírica en el desarrollo de habilidades en los niños y jóvenes que aprendían de los mayores la forma de cazar, pescar, cultivar, y otras actividades que se trasmitían de generación en generación. De esta forma los niños lograban asimilar de una manera más fácil los procedimientos de las actividades de la vida cotidiana.

A finales del siglo XX se inician los trabajos de investigación psicológica acerca del juego, denominada “Teoría del Juego”, en la cual caracteriza al juego como un adiestramiento anticipado para futuras capacidades serias.

A partir de los estudios efectuados por filósofos, psicólogos y pedagogos, han surgido diferentes teorías que han tratado de dar diversas definiciones acerca del juego. Existen diferentes tipos de juegos: juegos de reglas, juegos constructivos, juegos de dramatización, juegos de creación, juegos de roles, juegos de simulación, y juegos didácticos. Los juegos infantiles son los antecesores de los juegos didácticos y surgieron antes que la propia Ciencia Pedagógica.

La trascendencia previa sobre el juego en la enseñanza es muy interesante y llamativa para todo lector; todos los autores recalcan un punto de partida muy importante sobre el juego en la enseñanza y es el de aprender una lengua, es ahí donde se aplica el juego y de esta manera lograr obtener resultados satisfactorios pero, el aporte del autor Alves, es mucho más completo y transmite mayor información sobre el juego y su trascendencia de las primeras aplicaciones.

#### **2.4.2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MEDIANTE JUEGOS.**

Según Freud, constituye al juego como la ocupación favorita y más intensa del niño. De modo que la actividad de la fantasía es la creación artística, en el fantasear representa una serie de personajes en su proceso de socialización. En su mundo fantástico todo es posible: la hormiga habla con voz humana, el árbol corre por las praderas y las piedras levantan vuelo como los pájaros, los sueños diurnos. Y como recurso didáctico, tienen el enfoque de sensibilización y el uso de la metodología humanística de la educación. Por todo lo mencionado no se debe dejar de lado al educador, por lo que se desea incidir sobre el papel del profesor en las actividades de juego. ([www.eeducador.com](http://www.eeducador.com): abril 20/09)

Para Brito (2004:75), muchos docentes consideran que una vez dadas las instrucciones del juego los alumnos ya pueden funcionar solos. Del mismo modo que el profesor toma un papel secundario de orientador, guía, facilitador... en muchas de las actividades comunicativas que se dan en el aula, durante los juegos, el profesor debe adoptar ese mismo papel secundario, orientando, animando y guiando a los alumnos para que consigan el objetivo propuesto. Mientras los alumnos juegan, a menudo, caen en el desánimo al comprobar sus errores y, en muchas ocasiones, hay que recordarles que están jugando y jugando se aprende del error.

El juego es una motivación para el aprendizaje. Ya que sólo la motivación induce a una persona a llevar a la práctica una acción y estimula su voluntad de aprender. Entonces, las actividades de aprendizaje privilegian el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales. En el momento del desarrollo la persona trabaja los conocimientos y procedimientos, hasta alcanzar un dominio suficiente. Y es importante la estructura de un ciclo didáctico:



- Momento para la motivación del aprendizaje, a través de la activación de conocimientos previos.
- Momento para hacer el enlace entre conocimientos previos y nuevos.
- Aprendizaje que privilegia el desarrollo de habilidades.
- Momento para afianzar los aprendizajes.
- Momento para verificar los aprendizajes

Los pasos a seguir son muy claros y permite conocer qué saben los y las estudiantes y qué necesitan saber. Establece el punto de partida para los aprendizajes nuevos. Promueve aprendizajes nuevos y finalmente garantiza aprendizajes nuevos. Ahora bien, los logros de los momentos didácticos:

- Fusiona, en forma progresiva, los conocimientos previos y los nuevos a través del desarrollo de actividades.
- Establece relaciones entre el contenido tratado y el entorno. Contextualiza los contenidos tratados.
- Adquiere información y experiencias.

Luego de la aplicación, el refuerzo es importante ya que se ayuda a consolidar los aprendizajes y es un buen momento para revisar resultados para convertir los conocimientos en permanentes.

Finalmente la evaluación es el momento para comprobar y verificar los aprendizajes, es cuando la persona recoge, analiza e interpreta los resultados, momento para comprobar y verificar los aprendizajes obtenidos. Es un espacio para sondeo o exploración y pronóstico del aprendizaje. También el elaborar conclusiones en relación al objetivo revela evidencias acerca de lo que se ha aprendido.

Para el autor Bruner (1986:79-85), existe una estrecha relación entre juego, pensamiento y lenguaje. Los juegos educativos se adaptan al conocimiento del alumno y a sus características pedagógicas, al mismo tiempo que captan su capacidad creativa y sensorial lo que consigue mayor participación en un aprendizaje lúdico. En otro aspecto las responsabilidades de los docentes del siglo XXI son innumerables; sin embargo, hay una que aún requiere atención especial: la incorporación de nuevas estrategias lúdicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el área de Lenguaje existe una trilogía importante, representada de la siguiente forma:

### ***Juego Pensamiento Lenguaje***

La relación entre juego, pensamiento y lenguaje se establece porque el juego es el medio para desarrollar procesos mentales que se expresan a través del lenguaje oral o escrito. El juego educativo es un método eficaz que posibilita el aprendizaje significativo y que permite las siguientes acciones: se adapta al conocimiento y se expresa por medio del lenguaje coloquial; no es una actividad impuesta, sino de acción voluntaria; establece de forma espontánea y libre las reglas que lo determinan, por lo que sus reglas son respetadas; los espacios que requiere se adaptan de manera sencilla y el tiempo suele ser flexible; el desarrollo del juego es, por lo general, activo y permite la interacción entre los participantes y concluye con la aceptación de los resultados por consenso. El juego en el Área de Lenguaje, al igual que en las otras áreas del saber, se lo puede utilizar en cualquier momento del ciclo didáctico de aprendizaje: unas veces para motivar; otras para apoyar el aprendizaje; en otras ocasiones para reforzar; y, finalmente para evaluar.

La importancia de los juegos en la enseñanza-aprendizaje es muy clara como lo describen, pero, cabe resaltar esta relación específicamente del lenguaje como área: JUEGO PENSAMIENTO LENGUAJE, ya que el juego es un método eficaz para el

aprendizaje en todo el sentido de la palabra. Por otro lado, la autora Brito, resalta la importancia de los juegos en la educación clasificándolo en momentos didáctico-lúdico, entonces se tiene muy en claro la importancia en la enseñanza aprendizaje de los juegos en los educandos y el rol del educador.

#### **2.4.2.1. CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS**

Piaget (1959:32), propone una clasificación fundamentada en la estructura del juego, que sigue estrechamente la evolución genética del proceso cognoscitivo, distinguiendo el juego del acto intelectual más por su finalidad que por su estructura, al señalar que el acto intelectual siempre persigue una meta y que sin embargo el juego tiene su fin en sí mismo.

##### **A. Juegos sensoriomotores o de ejercicio (0-2 AÑOS)**

Según Piaget (1959:39), casi todos los comportamientos pueden convertirse en juego cuando se repiten por “asimilación pura”, es decir, por puro placer funcional obteniendo el placer a partir del dominio de las capacidades motoras y de experimentar en el mundo del tacto, la vista, el sonido, etc. Este movimiento lúdico lo describe en distintos estadios sensoriomotores:

- Estadio de los reflejos (0-1 mes)
- Estadio de las reacciones circulares primarias (1-4 meses)
- Estadio de las reacciones circulares secundarias (4-8 meses)
- Estadio de coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses)
- Estadio de las reacciones circulares terciarias (12-18 meses)
- Estadio de invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales (18-24 meses).

## **B. EL JUEGO SIMBÓLICO (2-7 AÑOS)**

Piaget se basa en la teoría del Egocentrismo, al analizar básicamente el juego simbólico. Esta etapa se caracteriza por hacer el “como si” con conciencia de ficción y por el uso de símbolos propios. El niño y la niña adquieren la capacidad de codificar sus experiencias en símbolos y puede recordar imágenes de acontecimientos. A su vez el juego simbólico se divide en dos momentos:

- **Apogeo del juego simbólico (2-4 años):** a los 2 años el símbolo es muy egocéntrico, donde comienza haciendo el “como si” de acciones que él habitualmente realiza, para trasladar luego esta acción a otros objetos. Posteriormente empieza a hacer el “como si” de acciones que realizan los adultos, para después trasladar esta acción al muñeco. A los 3 años el juego simbólico se enriquece y se impregna de gran imaginación, se construyen y juegan escenas enteras y complejas.
- **Declinación del juego simbólico (4-7 años):** el símbolo se convierte en menos egocéntrico y se va transformando en la dirección de representación imitativa de lo real, llegando a perder ese carácter de deformación, por la necesidad de compartir el simbolismo con los compañeros y compañeras del juego, al desarrollarse el juego simbólico colectivo.

## **C. JUEGOS DE REGLAS (7-12 AÑOS)**

Las reglas aparecen aproximadamente hacia los 4 ó 5 años, pero es de los 7 a los 11 años cuando se constituyen como fijas en el juego del participante. En estos juegos, la regla supone unas relaciones sociales y una regularidad impuesta por el grupo, propiciada por una mejora en el pensamiento reflexivo a la hora del razonamiento.

Según Chateau (1973:29), los juegos quedan encuadrados bajo unas características generales propiciadas por el desarrollo evolutivo del niño y niña, un elemento fundamental para clasificar los distintos tipos del juego en el periodo infantil es la *regla* y su aparición en el mundo del juego. Su clasificación queda agrupada en: *juegos no reglados* y *juegos reglados*. El niño en el acatamiento a la regla evoluciona en cuatro fases en el juego protagonizado. Estas cuatro fases son entendidas como etapas concadenadas y dependientes de la marcha general del juego protagonizado, siendo el nivel de acatamiento de la regla dependiente, de forma directa, de la experiencia lúdica de los niños y las niñas.

**1ª Fase:** no hay reglas, ya que de hecho, tampoco hay papel. En estos casos el niño y la niña se rigen por impulsos directos o el deseo momentáneo.

**2ª Fase:** la regla aún no se manifiesta claramente, pero en los casos de conflicto vence ya el deseo directo de actuar con el objeto.

**3ª Fase:** la regla entra claramente en función, pero aún no determina del todo la conducta y se infringe el deseo súbito de hacer otra acción atractiva, deseo que aparece durante el juego o debido a la propuesta del educador o educadora. Desde fuera tales infracciones suelen ser advertidas por otros participantes en el juego.

**4ª Fase:** la conducta viene determinada por los papeles asumidos, en el seno de los cuales se manifiesta claramente la regla de conducta.

### ➤ **JUEGOS NO REGLADOS**

Se encuentran englobadas en la etapa que va desde del nacimiento hasta los 2 ó 3 años, incluye los siguientes tipos:

- **Juegos funcionales.** Estos juegos se dan inmediatamente después del nacimiento e incluso con anterioridad. Estos juegos se caracterizan por ser movimientos espontáneos que de una manera instintiva el niño y la niña repiten, contribuyendo al desarrollo de las funciones típicamente humanas (la marcha en posición bípeda, el lenguaje, etc.).
- **Juegos hedonísticos.** Este tipo de juegos se producen de forma casi simultánea con los juegos funcionales, contribuyendo enormemente al conocimiento del propio cuerpo. Se caracterizan por ser juegos donde existe una búsqueda de placer mediante actividades que estimulen los sentidos.
- **Juegos con los nuevos.** Con estos juegos los niños y niñas comienzan a conocer todo aquello que le rodea, desde el entorno más inmediato hasta sus compañeros y compañeras de juego.
- **Juegos de destrucción (desorden y arrebatos).** Gracias a la continua búsqueda de la autoafirmación y búsqueda de sí mismo, el niño y la niña entran en una fase en la que desean afirmarse, utilizando para ello el placer de la destrucción.

#### ➤ **JUEGOS REGLADOS**

Una vez pasada la etapa en la que los juegos de desorden y arrebatos son predominantes, los juegos empiezan a estructurarse bajo una normativa operativa, la regla. A partir de aquí el juego adquiere un carácter totalmente distinto. Los juegos reglados se dividen en:

- **Juegos de imitación.** Los juegos de imitación tienen una relación directa con el modelo de imitación a los padres, familiares allegados y adultos en general.

Pero estos juegos de imitación adquieren un carácter totalmente distinto; aproximadamente a los 6 ó 7 años la imitación ya no es de los adultos sino de seres imaginarios.

- **Juegos de construcción.** Adquiere su máxima intensidad entre los 2 y 4 años y hacen su aparición conjuntamente con los juegos de imitación. Todos ellos proceden de una tendencia instintiva al orden, que se plasma en la colocación sistemática de objetos o cosas.
  
- **Juegos de regla arbitraria.** Se localizan entre los 4 y 6 años de edad. El niño y la niña crean reglas que surgen de la propia naturaleza o características de objetos particulares usados en el juego.

El juego debe ser tomado como una herramienta didáctica ya que estos, posibilitan tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales. Se han clasificado en:

- Juegos de observación y memoria
- Juegos de deducción y lógica
- Juegos con palabras
- Juegos de presentación
- Juegos de rompe hielo
- Juego de cohesión

La repetición es una de las fórmulas para conseguir que el alumno interiorice las explicaciones recibidas en clase, pero para que esa repetición no resulte pesada se debería cambiar la forma y evitar repeticiones mecánicas, es decir, realizar actividades lúdicas que refuercen las tareas realizadas con anterioridad.

Se entiende que el juego es una herramienta a disposición del profesor como cualquier otra; por lo tanto, se debe incluir dentro del proceso de aprendizaje. No se trata de realizar actividades lúdicas sin más, el juego implica realizar una programación, incluir estas actividades en el momento adecuado del proceso

enseñanza-aprendizaje, controlar, guiar, asesorar es decir, se requiere de una planificación, en donde se consideren edades, intereses, deseos, necesidades, habilidades y retos, además de la cantidad de personas que conforman el grupo.

Por otro lado, es importante el trabajo con los juegos que pone a disposición el educador, de igual forma se aplican juegos y dinámicas dentro de un aula para que el profesor tenga espacio de relajamiento y al mismo tiempo de reflexión.

Además de otras herramientas elaboradas por los/las profesores/as. En general, son actividades lúdicas que tienen como objetivo e importancia la integración de las cuatro destrezas, puesto que se ejercita la comprensión auditiva, la comprensión y producción escrita y, finalmente, la producción oral en las puestas en común.

### **2.4.3. CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

Alves, R. (1996:74). Elabora las características que se tendrán en cuenta para identificar lo lúdico:



1. *La no-literalidad*: las situaciones lúdicas se caracterizan por un cuadro en el cual la realidad interna predomina sobre la externa.
2. *Efecto positivo*: el juego se caracteriza normalmente por los signos de placer o de alegría, entre los que destaca la sonrisa y la risa.
3. *Flexibilidad*: las personas están más dispuestas a ensayar nuevas combinaciones de ideas y de comportamientos en situaciones lúdicas que en otras actividades no-recreativas.
4. *Prioridad del proceso*: en cuanto el sujeto juega, su atención está concentrada en la actividad en sí y no en sus resultados o efectos.
5. *Libre elección*: el juego solo puede ser juego cuando es escogido libre y espontáneamente.
6. *Control interno*: en el juego, son los propios jugadores los que determinan el desarrollo de los acontecimientos.

Lo lúdico es una capacidad, por lo tanto como toda capacidad es necesario desarrollarla para que se convierta en cualidad y hábito y no en una incapacidad por falta de uso. Como todo desarrollo humano implica poner en funcionamiento toda percepción a través de los seis sentidos.

Como bien lo afirma, Vigotsky (1993) citado por Andreu, A. y García, M. (1996:28), el juego no es el rasgo predominante de la infancia sino un factor de desarrollo. Como recurso didáctico, tienen el enfoque de sensibilización y el uso de la metodología humanística de la educación.

Brito Palacios (2004: 93), menciona algunas de las características que supone la incorporación de materiales lúdicos en el aula.

- Marca su propio ritmo.
- Aumenta la motivación para la consecución de los objetivos del juego y la educación ambiental.
- Gestiona el control de la propia evaluación.
- Puede elegir entre aprendizaje individual o en equipo.
- Puede realizar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje.
- Permite incluir la práctica lúdica en cualquier momento de la programación (o bien rellenar los últimos minutos de clase).
- El juego estimula la creatividad de los destinatarios
- Crea un buen ambiente en clase.
- Permite practicar todo tipo de aspectos (gramaticales, funcionales...).
- Sirven como relajante después de actividades que precisan mucha atención.
- Posibilita el acercamiento a la cultura de la educación ambiental
- Se ajusta a las necesidades específicas del perfil del alumno.

En la perspectiva de los educadores que pretenden incorporar la lúdica al contexto escolar, se tiene las siguientes características:

- **Voluntad y Fin**, la experiencia lúdica requiere del deseo espontáneo y la decisión propia. La necesidad o la motivación primaria está dentro del sujeto y el fin mismo no es otro que el de vivir la emoción placentera, la diversión o entretención agradable. Por esto, resulta contradictorio hablar de programas lúdicos obligatorios en las instituciones educativas. Existe una finalidad material que no coincide con la finalidad espiritual que proporciona la lúdica.

- **Control de la experiencia**, la experiencia lúdica es controlada por el propio deseo emocional del hombre. Él decide cómo, cuánto, dónde, con quién, con qué, etc. Así, el inicio, curso y finalización dependen de cada quien. Si se trata de una experiencia lúdica colectiva priman el deseo, el acuerdo y la concertación directa (juego de canicas, baile, paseo) para la organización y desarrollo. Si se trata de una experiencia individual basta con la aparición y desaparición del deseo emocional (leer poesía, patinar por el borde de un puente, escuchar música).
  
- **El sentimiento y la actitud**, lo lúdico es, emocionante y divertido, posibilita la vivencia de una tensión agradable y exige una actitud de espontaneidad y disposición al imprevisto. Todo lo anterior implica una ausencia de racionalidad calculadora, planificación rigurosa o premeditación profunda.
  
- **Lo normativo**, lo lúdico no opera con normatividad rigurosa, opera con flexibilidad de criterios. Por supuesto que existen criterios básicos para regular un juego infantil, una competencia adolescente, una colección de latas de cerveza o una fiesta, etc., en la experiencia lúdica constituyen guías para la acción que, además, pueden ser modificadas, suprimidas o renegociadas constantemente.
  
- **La creación y recreación**, la experiencia lúdica, por todo lo expuesto, ofrece mayores posibilidades de creación y re-creación. Elevar una cometa no tiene manual de procedimiento, ni tiempo límite, por tanto la búsqueda del éxito (que tampoco importa mucho) es muy variada pudiendo implicar unas veces correr, otras, pararse en un montículo y, otras más, buscar la cooperación de alguien. En todo caso no habrá dos experiencias iguales.

#### **2.4.4. PRINCIPIOS BÁSICOS QUE RIGEN LA ESTRUCTURACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS JUEGOS DIDÁCTICOS:**

El juego y su importancia en la enseñanza aprendizaje, presenta los siguientes principios:

- **La participación:**

Es el principio básico de la actividad lúdica que expresa la manifestación activa de las fuerzas físicas e intelectuales del jugador, en este caso el estudiante. La participación es una necesidad intrínseca del ser humano, porque se realiza, se encuentra a sí mismo, negársela es impedir que lo haga, no participar significa dependencia, la aceptación de valores ajenos, y en el plano didáctico implica un modelo verbalista, enciclopedista y reproductivo, ajeno a lo que hoy día se demanda. La participación del estudiante constituye el contexto especial específico que se implanta con la aplicación del juego.

- **El dinamismo:**

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

- **El entretenimiento:**

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

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

- **El desempeño de roles:**

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

- **La competencia:**

Se basa en que la actividad lúdica reporta resultados concretos y expresa los tipos fundamentales de motivaciones para participar de manera activa en el juego. El valor didáctico de este principio es evidente: sin competencia no hay juego, ya que ésta incita a la actividad independiente, dinámica, y moviliza todo el potencial físico e intelectual del estudiante. ([www.eeducador.com](http://www.eeducador.com): abril 20/09).

Son principios muy claros y concisos que se deben tomar en cuenta a la hora de la aplicación metodológica, porque solo de esta manera se tendrá resultados esperados planteados en los objetivos.

#### **2.4.4.1. DESARROLLO DEL JUEGO**

Elkonin (1985:74), destaca los siguientes cuatro niveles de desarrollo del juego, los cuales respecto al análisis del proceso evolutivo del juego se agrupan en dos fases (*primera fase*, que engloba el primer y segundo nivel, entre los 3 y 5 años, donde el contenido fundamental del juego son las acciones objetales, de orientación social, correspondientes a la lógica de las acciones reales; y una *segunda fase* que engloba el tercer y cuarto nivel, entre los 5 y 7 años, donde existes unas relaciones sociales reales entre las personas y todo lo que hacen tiene un claro sentido social).

➤ **PRIMER NIVEL DE DESARROLLO DEL JUEGO**

- El contenido central del juego son principalmente las acciones con determinados objetos dirigidas al compañero de juego. Son las acciones de la madre o la educadora dirigidas a los niños y niñas o hijos e hijas.
- Los papeles existen en realidad, pero vienen determinados por el carácter de las acciones, y no son ellos los que las determinan. Los papeles no son impuestos a los niños y niñas.
- Las acciones son monótonas y constan de una serie de operaciones que se repiten (por ejemplo, el paso de un plato a otro al dar de comer). El paso al segundo nivel viene caracterizado principalmente por la aparición de indicios de ofrecer resistencia a las infracciones de la lógica operacional, es decir, una correspondencia mayor con la lógica de las acciones protagonizadas a la realidad de la vida, pues darán lugar a una interpretación más precisa del papel.

➤ **SEGUNDO NIVEL DE DESARROLLO DEL JUEGO**

- El contenido principal del juego es la acción con el objeto. Pero se pone en primer plano la correspondencia de la acción lúdica a la acción real.

- Los papeles son denominados por los niños y niñas. Se reparten las funciones. La representación del papel se reduce a ejecutar acciones relacionadas con el papel dado.
- La lógica de las acciones viene determinada por la sucesión de la vida, es decir, por la sucesión observada de la vida real.
- En este nivel existe algunas contradicciones entre los niños y niñas que se encuentran en él, ante todo sobre el fondo general del juego, comienza un proceso de enriquecimiento mayor cada vez de las acciones ejecutadas por el niño y la niña.

➤ **TERCER NIVEL DE DESARROLLO DEL JUEGO**

- El contenido fundamental del juego llega a ser la interpretación del papel y la ejecución de las acciones dimanantes de él, entre las que comienzan a destacar las acciones transmisoras del carácter de las relaciones con los otros participantes en el juego.
- Los papeles están bien perfilados y realizados.
- La lógica y el carácter de las acciones se determinan por el papel asumido. La infracción de la lógica de las acciones es protestada. Se entresaca la regla de conducta a la que los niños y niñas supeditan sus acciones.

- La diferencia de este nivel con los demás es que las acciones objetales constituidoras del contenido del juego pasan a segundo plano, y las funciones sociales de las personas pasan a primer plano.
- La transición al cuarto nivel transcurre bajo el signo de una correspondencia mayor cada vez de las relaciones lúdicas a las relaciones reales.

#### ➤ **CUARTO NIVEL DE DESARROLLO DEL JUEGO**

El contenido fundamental del juego es la ejecución de acciones relacionadas con la actitud adoptada ante otras personas cuyos papeles interpretan otros niños y niñas.

- Los papeles están claramente perfilados y destacados. A lo largo de todo el juego, el niño observa una línea de conducta.
- Las acciones se despliegan en orden estrictamente reconstituidos de la lógica real. Están claramente entresacadas las reglas que el niño y la niña observa, con invocaciones a la vida real, y las reglas existentes en ésta.
- La infracción de la lógica de las acciones y reglas se rechaza, y la renuncia a infringirla no se motiva simplemente a la realidad existente, sino indicando también la racionalidad de las reglas.

### **2.5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Arancibia (2006:16), plantea la evaluación educativa como proceso de señalar los objetivos de educación y estimar el grado que han alcanzado, o bien, es el estado actual de la situación de enseñanza-aprendizaje.



Para Tenbrink T. (1993:67), la evaluación de aprendizajes es un proceso básico mediante la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo y de toma de decisiones derivativas de la información y valoración que se realizan. Ahora bien, el fin de la evaluación en el marco de lo educativo es propiciar la formación integral y no exclusivamente calificar. Lo importante es qué se logró y cuánto se aprendió. Entonces, se realiza las siguientes interrogantes: ¿se lograron los objetivos planteados?, ¿son adecuados los procedimientos de enseñanza aprendizaje? Por tanto, la evaluación de aprendizajes es un proceso reflexivo sistemático de recogida de información que permitirá la emisión de juicios valorativos para la toma de decisiones.

La concepción del autor Gonzales, es la más completa y clara en cuanto a la evaluación, porque menciona la importancia de la evaluación que conlleva a la toma de decisiones.

### **2.5.1. PROCESO DE EVALUACIÓN.**

Para el proceso de evaluación, según el autor Arancibia, se toma en cuenta tres momentos: al inicio, durante el desarrollo de las actividades educativas y al finalizar el proceso. Es importante recalcar que cada tipo de evaluación a su vez asume funciones específicas, entonces se habla de la entrada que es el diagnóstico, formativa que es el proceso y la sumativa que es la salida.

### **2.5.2. LA EVALUACIÓN POR CRITERIOS.**

El autor Arancibia (2006:19), afirma que la evaluación por criterios es la alternativa a la evaluación normativa, ya que el enfoque está diseñado para informar respecto de la calidad de aprendizaje del estudiante o la demostración de una habilidad, o del grado

de comprensión de un concepto por relación con algún tipo de criterio previamente establecido. Indican lo que los alumnos pueden o no pueden hacer respecto de un contenido específico, habilidad o actitud.

Las pruebas de este tipo, focalizan sus objetivos hacia tareas o competencias específicas que pueden ser identificadas perfectamente en los resultados, también proporcionan información al grado de dominio del alumnado en relación al manejo de materiales concretos.

Ramirez, M. (1993:133) este tipo de evaluación facilita que se puedan establecer diagnósticos personalizados y eficaces e identificables en términos de contenidos curriculares concretos, mismo que facilita a conocer la situación de cada alumno y la de orientación en relación con sus niveles de ejecución. A continuación se presenta las características que presenta este tipo de evaluación:

- La interpretación de la ejecución individual se obtiene fundamentalmente por contraste respecto a algún criterio fijado previamente y aceptado como valioso.
- De la ejecución individual, interesa la composición analítica, objeto de evaluación y especificación de los procesos implicados en la ejecución.
- Los resultados obtenidos permitirán posteriormente la puesta en marcha de estrategias de mejora a nivel individual.
- La selección de los elementos que componen las pruebas construidas de acuerdo al enfoque de criterio, se realiza sobre planteamientos de validez de contenido y no basada en distribuciones teóricas.
- Puede ser también necesario aplicar la evaluación normativa.

Esta evaluación toma aspectos de acuerdo a los propósitos planteados en todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. DISEÑO DE DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS.**

Tintaya (2008:153), menciona que la metodología es un proceso de búsqueda, creación y organización de técnicas a disposición con instrumentos que posibilitan la comprensión del objeto de estudio.

El proyecto es del tipo de diseño cuasi-experimental, por las siguientes características:

- Los diseños cuasi-experimentales, permiten ejercer control, manipular por lo menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o mas variables dependientes.
- En los diseños cuasi-experimentales, el experimentador no asigna al azar a los sujetos de estudio, ni emparejados; sino que estos grupos ya están formados antes del experimento son grupos intactos.

##### **3.1.1. Diseño Experimental Utilizado.**

Es del tipo con pre-prueba, post-prueba y grupo intacto (uno de ellos grupo de control)

<b>GRUPO CONTROL</b>	<b>PRE-TEST</b>	<b>-----</b>
<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>	<b>PRE-TEST</b>	<b>X</b>

**a. Diseño Cuasi-experimental del programa**

GRUPO CONTROL	PRE-PRUEBA	-----	POST-PRUEBA
GRUPO EXPERIMENTAL	PRE-PRUEBA	PROGRAMA DE MEJORAMIENTO	POST-PRUEBA

**3.2. VARIABLES.**

Son las siguientes:

- **Variable Independiente = PROGRAMA**
- **Variable Dependiente = MEJORAMIENTO DE LA LECTOESCRITURA**

### 3.3. MÉTODO.

El método a utilizar y aplicar es el Lúdico, descrito por Alves (1996:74), para ser verdaderamente educativo, el juego debe ser variado y ofrecer problemas a resolver progresivamente más difíciles y más interesantes. En el juego, se debe convertir a los niños en protagonistas de una acción heroica creada a medida de su imaginación. Los juegos en los primeros tres a seis años deben ser motrices y sensoriales, entre los siete y los doce deben ser imaginativos, gregarios y competitivos. Y ya en la adolescencia debe ser más científico y competitivo.

Con este método se canaliza constructivamente la innata inclinación del niño hacia el juego, quien a la vez disfruta, se recrea y aprende.

Se debe seleccionar juegos formativos y compatibles con [los valores](#) de [la educación](#). Sus variantes son los juegos vivenciales o dinámicas. Ahora bien, el educador cumple un rol de acuerdo al método en las actividades de juego. Muchos consideran que una vez dadas las instrucciones del juego los alumnos ya pueden funcionar solos. Este no es un criterio adecuado, del mismo modo que el educador toma un papel secundario de orientador, guía, facilitador.

En este método, el aprendizaje parte de la propia experiencia mediante ejercicios de exploración y pensamiento guiado. El material sobre el que se trabaja es usualmente la experiencia real de los propios participantes:

1. El aprendizaje empieza con una experiencia concreta.
2. El niño piensa sobre esa experiencia y recopila información.
3. El niño que aprende empieza a hacer generalizaciones y a internalizar lo ocurrido en la experiencia.

Este modelo se complementa con los siguientes pasos:

- Experiencia o vivencia
- Publicación
- Proceso
- Generalización
- Aplicación

### **3.3.1. Técnica.**

Según la autora Barragan (2000:75), la técnica es considerada como la forma concreta de realizar las operaciones del método.

En el juego-aprendizaje necesariamente debe existir una meta, entonces, los juegos son enteramente participativos y competitivos, la técnica es, “**la competencia**” para llegar a la meta; competencia estrechamente relacionada al juego. Antes de iniciar la competencia se tiene una introducción, desarrollo y culminación. Entonces, con la presente técnica los niños/as desde el inicio del juego-aprendizaje deben lograr llegar a la meta trazada teniendo las mismas ventajas todos por igual.

### **3.4. AMBIENTE Y LUGAR**

Se cuenta con un ambiente en el mismo Centro de Acogida, con una capacidad de treinta niño, tiene tres mesas grandes con sus respectivos asientos cada una con una capacidad para diez niños, tiene una pizarra acrílica, un estante mediano para los materiales, también cuenta con un patio enorme.

El centro de acogida “Alto Chijini” está ubicado en el distrito 12 de la ciudad de El Alto.

### **3.5. POBLACIÓN**

Centro de Acogida, que brinda apoyo a niños/as provenientes de familias con escasos recursos, donde los padres deben trabajar dejando solo a sus hijos; se trata de niños en edad escolar.

#### **3.5.1. Grupo de Estudio.**

Los beneficiarios directos del Centro de Acogida alto Chijini, cursan la primaria en distintos centros educativos en la zona y aledañas a la misma. Para los niños/as es importante mejorar la lectoescritura ya que está estrechamente relacionado con el rendimiento escolar, además se cuenta con la participación de 50 niños que acuden al centro de acogida.

##### **a. Grupo control**

El Centro de Acogida, ofrece su atención a partir de la hora del almuerzo, esto porque la mayoría de los niños estudian en el turno de la mañana y son pocos los que estudian por la tarde. Entonces, para el grupo control se toma a estos niños y también aquellos que solo participan en la alimentación por decisión de sus padres, mismos que llegan a ser 14.

##### **b. Grupo Experimental**

Son aquellos niños, que se benefician con todo lo que ofrece el Centro de Acogida. Son 19 niños/as, 11 niñas y 8 niños con edades comprendidas entre los 7 a 12 años

de edad que cursan los niveles de tercero hasta séptimo de primaria.

#### **3.5.1.1. Criterios de Selección del Grupo de Estudio.**

- ❖ Edad: comprendida entre 7 a 12 años
- ❖ Grado: de segundo a séptimo grado
- ❖ No niños/as con capacidades diferentes
- ❖ Sexo: varones y mujeres

### **3.6. INSTRUMENTOS Y MATERIALES**

#### **3.6.1. La PRE-PRUEBA y POST-PRUEBA.**

Se aplicará un test de escritura y lectura una prueba con indicadores, mismos que presenta las siguientes características:

- ❖ **Número de errores (adiciones, omisiones, repeticiones, etc.)**

#### **3.6.2. Descripción del Programa.**

**El programa está constituido por tres módulos:**

- ❖ MODULO I: ESCRITURA
- ❖ MODULO II: LECTURA
- ❖ MODULO II: ORTOGRAFÍA

Con respecto a los juegos, se toma los siguientes criterios:



- a. Programa de Mejoramiento de la Lectoescritura mediante el método lúdico.

Según el autor Alves (1996: 81), la lúdica permite [el aprendizaje](#) mediante el juego, existiendo una cantidad de actividades divertidas y amenas en las que puede incluirse contenidos, temas o mensajes del [currículo](#), los mismos que deben ser hábilmente aprovechados por el educador.

### ETAPA I: Aplicación de la Pre-prueba

**Objetivo:** Identificar las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura.

N°	OBJETIVO	ACTIVIDAD	MATERIAL	METODOLOGÍA	RESULTADOS ESPERADOS
1	Evaluar la lectoescritura	Aplicar la pre-prueba	Hoja de la prueba	Se entrega el material de forma individual	Niños/as, padres de familia, conocen los problemas de aprendizaje que presentan
2	Dar a conocer el objetivo del programa	Exposición explicación	Pizarra, marcadores	explicativa	Conocen el propósito padres de familia

### ETAPA II: MODULO I (MEJORAMIENTO DE LA ESCRITURA)

**Objetivos buscados con la aplicación de este primer módulo:**

- Aprovechar los juegos como estrategia didáctica en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con los niños/as que cursan la primaria.
- Mejorar la expresión escrita de los niños/as mediante el método lúdico.

**Clase 1:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Dar a conocer el concepto de escritura a los niños/as con términos sencillos.	Exposición, explicación adecuada	Facilitadora y niños/as del Centro de Acogida	Pizarra, marcadores	10 minutos	Conocimiento de cada participante.
Conocer los símbolos alfabéticos en la formación de palabras cotidianos, los que más usan los niños/as	Dinámica lúdica: "todos cantan la canción"	Niños, niñas del Centro	Fotocopias del material individual, pizarra y marcadores	Dos horas	Complemento de la canción

**Clase 2:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Dar a conocer el concepto de verbos en tiempo presente.	Exposición, explicación adecuada	Facilitadora y niños/as del Centro de Acogida	Pizarra, marcadores	10 minutos	Conocimiento de cada participante.
Ordenar las palabras de la canción con verbos en tiempo presente.	Dinámica lúdica: "Todos cantan la canción, ¿quién termina primero?"	Niños, niñas del Centro	Fotocopias del material individual, pizarra y marcadores	Una hora con 20 minutos	Complemento de la canción

**Clase 3:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Dar a conocer el concepto de sentido y dirección de la escritura	Exposición, explicación adecuada	Facilitadora y niños/as del Centro de Acogida	Pizarra, marcadores	10 minutos	Conocimiento de cada participante.
Redactar la oración con verbos en tiempo presente con sentido y dirección	Dinámica lúdica: "carrera de oraciones"	Niños, niñas del Centro	Hojas para cada equipo, dos dados grandes, Papel sábana, lápices, pequeños cochecitos (juguetes) pizarra y marcadores.	Dos horas	Escritura de oraciones simples

**Clase 4:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Redactar un pequeño párrafo con sentido y dirección, (adjetivos y verbos, los más conocidos para los niños/as)	Dinámica lúdica: “el sarampión”	Niños, niñas del Centro	Stickers adhesivos de colores y figuras.  Hojas para cada niño/a  bolígrafos	Una hora y veinte minutos	Escritura de un pequeño párrafo de cinco líneas con oraciones simples

**Clase 5, 6:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Dar a conocer el concepto de sentido y dirección de la escritura con trazos adecuados	Exposición, explicación adecuada	Facilitadora y niños/as del Centro de Acogida	Pizarra, marcadores	10 minutos	Conocimiento de cada participante.
Copiar los cuentos parte por parte, agradable para los niños/as con trazos adecuados.	Dinámica lúdica: “suerte con aprendizaje”	Niños, niñas del Centro	Cartulina,  Sobres pequeños (contenido de las actividades),  Hojas para traper de colores,	Dos horas	Copia de los textos.

			bolígrafos, bolillos, pizarra y marcadores.		
--	--	--	---	--	--

**Clase 7,8:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Dar a conocer el concepto de sentido y dirección de la escritura con verbos en presente y pasado	Exposición, explicación adecuada	Facilitadora y niños/as del Centro de Acogida	Pizarra, marcadores	10 minutos	Conocimiento de cada participante.
Apropiar oraciones, con los verbos en presente y pasado, cotidianos los que más usan los niños/as	Dinámica lúdica: "recorta y recorta"	Niños, niñas del Centro	Periódicos, tijeras, pegamento, hojas, bolígrafos, pizarra y marcadores	Dos horas	Creación de oraciones con recortes de periódicos

**Clase 9, 10:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Agilizar la escritura con	Dinámica lúdica: "el	Niños, niñas del	Papel sábana tamaño	Dos	Escritura adecuada de los

palabras conocidas para los niños/as realizando una escritura de formas simples	grupo veloz”	Centro	cartulina, marcadores de colores.	horas	grupos
---	--------------	--------	-----------------------------------	-------	--------

**Clase 11:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Dar a conocer el concepto de adición, omisión de las palabras y dirección de la escritura	Exposición, explicación adecuada	Facilitadora y niños/as del Centro de Acogida	Pizarra, marcadores	10 minutos	Conocimiento de cada participante.
Activar la escritura con palabras (verbos y nombres) conocidos para los niños/as	Dinámica lúdica: “el niño/a veloz”	Niños, niñas del Centro	Hojas traper tamaño carta a colores, bolígrafos.	Una hora y 20 minutos	Escritura adecuada individual

**Clase 12:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Impulsar la escritura con oraciones (sujeto,	Dinámica lúdica: “el chit taps de la	Niños, niñas del Centro	Hojas traper tamaño carta a colores,	Dos horas	Escritura adecuada

verbos y complemento) los más conocidos para los niños/as	oración”		bolígrafos.  Chit taps  Una cartulina		individual
---	----------	--	---	--	------------

**Clase 13, 14:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Diferenciar los adjetivos de los adverbios más conocidos dentro del lenguaje cotidiano de los niños/as.	Dinámica lúdica: “la ruleta de palabras”	Niños, niñas del Centro	Una ruleta de mesa  Hojas traper, bolígrafos, pizarra y marcadores.	Dos horas	Escritura adecuada individual

**Clase 15, 16:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Copiar los párrafos con sujeto, verbo, adjetivos y adverbios, los más conocidos para los niños/as.	Dinámica lúdica: “Copia y da seguimiento al cuento”	Niños, niñas del Centro	Hojas traper  Bolígrafos  Fotocopias (cuentos divididos en párrafos)	Dos horas	Escritura adecuada individual

## MODULO II ( MEJORAMIENTO DE LA LECTURA)

Objetivos:

- Aplicar estrategias lúdicas en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
- Mejorar la expresión oral-escrita de los niños/as mediante el método lúdico.

### Clase 17, 18:

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Dar a conocer los fonemas del castellano	Exposición, explicación adecuada	Facilitadora y niños/as del Centro de Acogida	Pizarra, marcadores	10 minutos	Conocimiento de cada participante.
Conocer y deletrear las letras del alfabeto con las palabras más conocidas para los niños/as.	Dinámica lúdica: "carrera de palabras"	Niños, niñas del Centro	Un panel enumerado de colores  Una pista de carrera a colores (de cartulina)  Pequeños cochecitos de carrera.  Fichas de colores (contenido de las actividades)	Dos horas	Deletreo de los fonemas

### Clase 19, 20:



OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Practicar el deletreo con oraciones más conocidas para los niños/as.	Dinámica lúdica: "Ruleta de oraciones"	Niños, niñas del Centro	Una ruleta de mesa, Fichas de cartulina (oraciones simples y palabras sueltas). Fichas pequeñas de cartulina (actividades varias), Un pasador de cartulina Diccionario (palabras nuevas) Cartulina (un cuento)	Dos horas	Deletreo de palabras y oraciones cortas

**Clase 21, 22:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Mejorar la vocalización con el deletreo y armado de palabras (letras y sílabas).	Dinámica lúdica: "Apunta y mejora"	Niños, niñas del Centro	Una hoja de cartulina (actividades)  Fichas de cartulina a colores (letras de alfabeto)  Sobres pequeños  Pegajositos	Dos horas	Vocaliza el deletreo de palabras y oraciones cortas

			Pizarra y marcadores		
--	--	--	-------------------------	--	--

**Clase 23, 24:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Activar la expresión oral y la concentración con el deletreo, con palabras más conocidas para los niños/as.	Dinámica lúdica: "Pinta pinta"	Niños, niñas del Centro	Cartulina de colores (el cuento)  Crayones o pintura al dedo.  Dos cuerdas para saltar	Dos horas	Vocaliza el deletreo de palabras y oraciones cortas

**Clase 25, 26:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Activar la expresión oral y la concentración con el deletreo, de palabras más conocidas para los niños/as.	Dinámica lúdica: "Saltamira saltamira"	Niños, niñas del Centro	Cartulina de colores (trabalenguas)  Crayones o pintura al dedo.  Pizarra y marcadores.	Dos horas	Lectura veloz

**Clase 27:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Ejercitar la lectura mental, en voz alta y entonación con términos más conocidos para los niños/as.	Dinámica lúdica: “el cartero”	Niños, niñas del Centro	Cartulina (cuentos divididos en partes)  Marcadores de colores  Fotocopia de los textos  Pizarra y marcadores	Dos horas	Lectura veloz

**Clase 28:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Reforzar la lectura mental, en voz alta, entonación y ritmo con términos más conocidos para los niños/as.	Dinámica lúdica: “el cartero”	Niños, niñas del Centro	Hojas  Bolígrafos  Fotocopias (del material)  Un par de cuerdas.	Una hora y 20 minutos	Lectura y escritura veloz, individual.

**Clase 29:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Afianzar la lectura oral,	Dinámica lúdica: “El	Niños, niñas del	Una pelota	Dos	Lectura individual.

mental con textos agradables para los niños/as	mensajero”	Centro	Bolillos (material de lectura: chistes refranes y adivinanzas)  Una pañoleta	horas	
--	------------	--------	---	-------	--

**Clase 30:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Consolidar la lectura oral, mental con textos agradables para los niños/as	Dinámica lúdica: “El mensajero”	Niños, niñas del Centro	Fotocopias (del material: chistes)  bolillos  Pizarra y marcadores	Dos horas	Lectura adecuada individual.

**MODULO III. (MEJORAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA)**

- Aplicar estrategias lúdicas en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
- Mejorar la expresión oral-escrita de los niños/as mediante el método lúdico.
- Fortalecer la expresión oral y escrita de los niños/as .

**Clase 31, 32:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN

Dar a conocer la importancia de la ortografía del castellano	Exposición, explicación adecuada	Facilitadora y niños/as del Centro de Acogida	Pizarra, marcadores	10 minutos	Conocimiento de cada participante.
Practicar la ortografía de los niños/as con el uso adecuado de B/V.	Dinámica lúdica: "La correspondencia"	Niños, niñas del Centro	Cartulina de colores, Cartulina en trozos, maskin, Pizarra y marcadores	Dos horas	Conocimiento grupal

**Clase 33:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Ejercitar la ortografía de los niños/as con el uso adecuado de G/J.	Dinámica lúdica: Sopa de letras	Niños, niñas del Centro	Cartulina de colores  Marcadores de colores	Dos horas	Conocimiento individual

**Clase 34:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Adiestrar la ortografía de los niños/as con el uso adecuado de	Dinámica lúdica: "Sopa de letras"	Niños, niñas del Centro	Cartulina de colores  Marcadores de	Dos horas	Conocimiento individual

G/J.			colores		
------	--	--	---------	--	--

**Clase 35, 36:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Conocer el acento ortográfico, con palabras más conocidas para los niños/as	Dinámica lúdica: "identifica, identifica"	Niños, niñas del Centro	Cartulina de colores (material de aprendizaje)  Marcadores	Dos horas	Conocimiento individual

**Clase 37, 38:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Desenvolver el manejo adecuado de las palabras dentro de las oraciones simples.	Dinámica lúdica: "El sabio Salomón".	Niños, niñas del Centro	Cartulina de colores en trozos.  Hojas trapper  Bolígrafos  diccionarios	Dos horas	Conocimiento individual

**Clase 39:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar el ritmo a</li> </ul>	Dinámica	Niños, niñas del	Cartulina de	Dos	Conocimiento

<p>través de la duración, el desplazamiento y la velocidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Acostumbrar al niño en el manejo del diccionario y hacerlo consciente en los múltiples usos de las palabras.</li> </ul>	<p>lúdica: “Equipos de palabras”</p>	<p>Centro</p>	<p>colores en trozos.</p> <p>Dos paneles de cartón</p> <p>Marcadores de colores</p> <p>diccionarios</p>	<p>horas</p>	<p>y análisis individual</p>
--	--------------------------------------	---------------	---	--------------	------------------------------

**Clase 40:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Desarrollar la creatividad mediante la escritura de un cuento con palabras conocidas y aprendidas.</p>	<p>Dinámica lúdica: “la fábula”</p>	<p>Niños, niñas del Centro</p>	<p>Cartulina de colores en trozos.</p> <p>Dos paneles de cartón</p> <p>Marcadores de colores y diccionarios</p>	<p>Dos horas</p>	<p>Expresión escrita grupal</p>

**Clase 41, 42:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Reforzar la lectoescritura mediante ejercicios de destreza mental con palabras conocidas y</p>	<p>Dinámica lúdica: “el mini casino”</p>	<p>Niños, niñas del Centro</p>	<p>Cartulina de colores en trozos.</p> <p>Marcadores</p>	<p>Dos horas</p>	<p>Destreza mental individual</p>

aprendidas.			de colores diccionarios		
-------------	--	--	----------------------------	--	--

**Clase 43, 44:**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	MATERIALES	TIEMPO	EVALUACIÓN
Afianzar la lectoescritura mediante ejercicios de destreza mental con palabras conocidas y aprendidas.	Dinámica lúdica: "el mini casino"	Niños, niñas del Centro	Cartulina de colores en trozos.  Marcadores de colores  diccionarios	Dos horas	Destreza mental individual

**b. Materiales.**

Detalle	Unidades requeridas	Valor Monetario	Valor total
❖ para el estudiante beneficiario:			
➤ Lápices			
➤ Lapices de Colores	12	0.50	6
➤ Bolígrafos (dos colores)	1 cajita	10	10
➤ Marcadores de colores			



➤ Cuaderno para apuntes	12	1	12
➤ Hojas bond de colores	1 cajita	10	10
➤ Hojas trapper			
➤ Pintura al dedo			
➤ otros	15	3	45
❖ Material para el docente	150	25	25
➤ marcadores de pizarra	400	15	30
➤ cartulinas	12	20	20
➤ papel resma	20	20	20
➤ papel sábana			
	6	3	18
	45	2	90
	30	1	30
	30	1	30
Valor total			346 Bs.

### **3.7. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS.**

- Mediante test de lectura y escritura

- Los resultados se obtuvieron a través de un análisis de varianza por número de errores entre el grupo control y el grupo experimental y ambos grupos mediante el uso de estadísticas con apoyo del programa Excel.

# **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**



## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS ALCANZADOS**

El presente proyecto se realizó con 19 niños/as dentro del grupo experimental y 14 niños/as del grupo control, edades comprendidas entre los 7 a 12 años que cursan la primaria, y éstos son beneficiarios directos del Centro de Acogida “Alto Chijini”.

#### **4.1. TEST DE LECTURA Y ESCRITURA**

El test de lectura y escritura con elaboración propia basado en la concepción de la autora Gaston (1991), indica que la lectura debe tener una buena disposición y una actitud mental correcta porque es entrar en comunicación con otras formas de pensar y, con relación a la escritura, es un proceso mecánico, una destreza psicomotriz y del ejercicio depende su soltura y legibilidad.

Ahora bien, la relación de esta acepción con los problemas de aprendizaje mismo que conducen a los indicadores, evaluando la percepción de los niños/as en cuanto a estas habilidades y éstas son:

### ❖ **LECTURA**

- Desconocimiento de letras
- Adiciones omisiones, se refiere a dejar de articular algún fonema o sílaba en la producción de la palabra, omisión de consonante inicial y final omisión de un fonema medio, omisión en sílaba cerrada, omisión de un grupo consonántico. La adición o epéntesis se refiere a insertar o añadir un fonema o sílaba en una palabra.
- Repeticiones
- Inversiones, se refiere al cambio de orden entre sonidos, fonemas y grupos consonánticos. También interviene la sustitución que refiere al cambio de un fonema por otro en la producción de la palabra.
- Cambios de línea
- Dificultades en sílabas compuestas
- Dificultades con la G y la J
- Confusiones en letras simétricas: d/b, p/q, d/p
- Confusión de pronunciación similar: m/n, m/p, b/m
- Lectura con falta de ritmo y entonación
- Falta de comprensión lectora

### ❖ **ESCRITURA**

- espacio entre palabras
- adiciones
- omisiones
- sobre impresiones y borrones (en el intento de corregir)

- Distorsión de letras
- Seguimiento del renglón
- Entre mezcla mayúsculas y minúsculas (al interior de palabras y oraciones)
- Entre mezcla letra carta e imprenta (al interior de palabras y entre oraciones)

#### **4.2. PROGRAMA DE MEJORAMIENTO**

El programa fue una guía de conocimientos para capacitar a un grupo de niños y niñas, orientándolos a identificar las principales características de la lectura y escritura con problemas de aprendizaje, con actividades necesarias que estimulen a los niños a superar estos problemas presentados. Se mostraron una serie de acciones con el contenido de cada actividad, al igual que la metodología y técnica lúdica que incluyeron elementos de mejoramiento; se realizaron actividades, en las cuales se utilizaron materiales de elaboración propia adecuados al contexto y necesidad del programa.

Se trabajó con los niños/as por un periodo de seis meses, dos clases por semana de dos a tres horas por clase. Con el programa se logró conocer de cerca los diferentes problemas de Aprendizaje, éstos permitieron estrechar la relación entre el educador y el estudiante.

En una primera etapa del proyecto, se realizó la aplicación de la pre-prueba a ambos grupos: experimental y de control, tanto de lectura y escritura.

El programa de mejoramiento, compuesto por tres módulos:

- I. ESCRITURA (duración de 16 clases)
- II. LECTURA (duración de 14 clases)

### III. ORTOGRAFIA (duración de 14 clases)

El número de niños/as dentro del grupo Control son 14; cuatro del sexo femenino y diez del sexo masculino, con la caracterización siguiente.

EDAD GRADO

1	9	3ro
2	9	3ro
3	9	3ro
4	11	3ro
5	8	3ro
6	11	4to
7	10	4to
8	10	4to
9	12	5to
10	12	5to
11	12	6to
12	12	6to
13	12	6to
14	12	6to

El grupo experimental, conformado por 11 del sexo femenino y 8 del sexo masculino, haciendo un total de 19 participantes:



EDAD GRADO

1	8	2do
2	8	3ro
3	8	3ro
4	8	4to
5	8	4to
6	10	4to
7	10	4to
8	9	4to
9	9	4to
10	11	5to
11	12	5to
12	11	6to
13	11	6to
14	12	6to
15	12	6to
16	12	6to
17	12	7mo
18	13	7mo
19	12	7mo

### 4.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

#### 4.3.1. GRUPO CONTROL

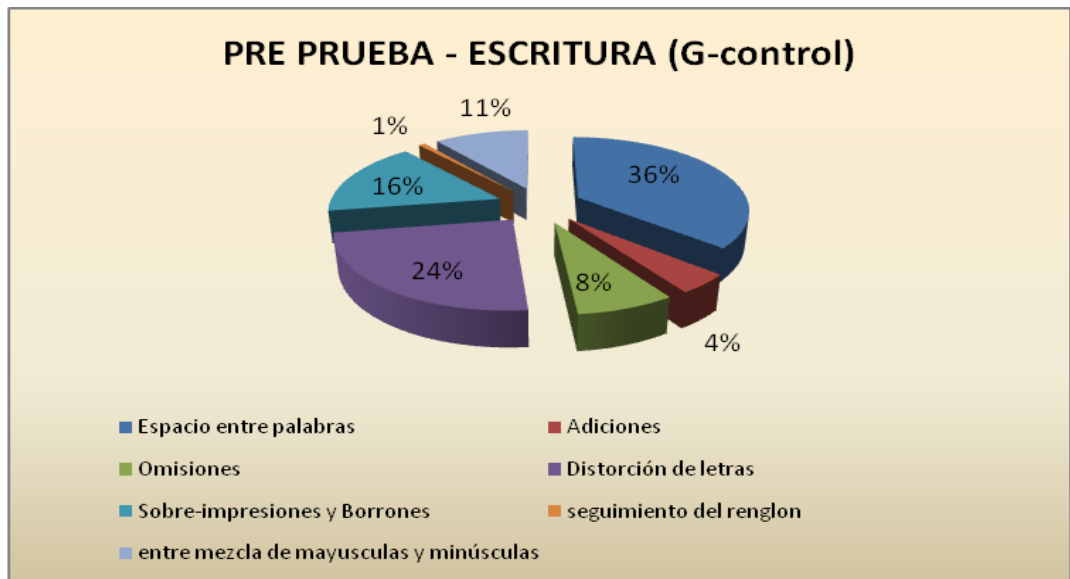


Gráfico Nº 1. Fuente: elaboración propia

En la gráfica precedente se observa los resultados de la pre pre-prueba aplicada al grupo control con respecto de la escritura, los niños/as tienden a omitir los espacios entre palabras específicamente, y a distorcionar las letras como mayor error identificado cometido. Es evidente la presencia de un problema de aprendizaje con respecto a la Escritura, porque entre los indicadores presentes, los niños llegaron a cometer todos. El error con un menor porcentaje de 1% es el de “seguimiento del renglon”, lo cual muestra la menor incidencia a la hora de trazar las letras.

La pre-prueba por otro lado, también muestra la inseguridad de sus conocimientos y esto se nota en las “sobre impresiones y borrones”, presente con un 16%, aspecto a considerar ya que con una leve diferencia se hace presente el “desconocimiento de las letras” con la “entre mezcla de mayúsculas y minúsculas” al interior de las palabras.

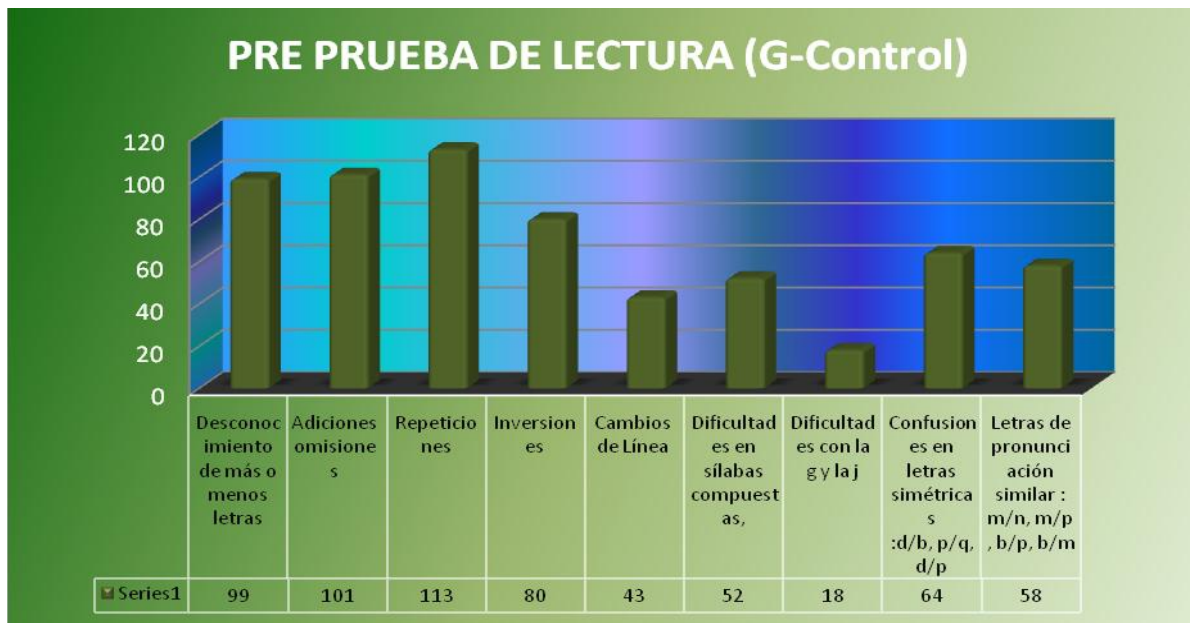


Gráfico Nº 2. Fuente: elaboración propia

La gráfica representa, la sumatoria del número de errores cometidos de acuerdo a los indicadores presentes dentro del grupo control con respecto a la lectura, prueba aplicada de manera individual.

En la pre prueba aplicada al grupo control con respecto de la lectura, los más frecuentes de todos los indicadores presentes y tomados en cuenta son las “repeticiones” con un 18%, seguidamente del “desconocimiento de letras” con un 16%; los niños/as tuvieron el mismo texto frente a sus ojos así mismo, desconocen las letras en su gran mayoría y llegan a confundir las letras simétricas y de pronunciación similar e incluso realizan cambios de línea en la lectura, lo cual indica la falta de ejercicio de lectura visual correcta y adecuada, mismo aspecto que no es novedoso dentro de la sociedad en general.

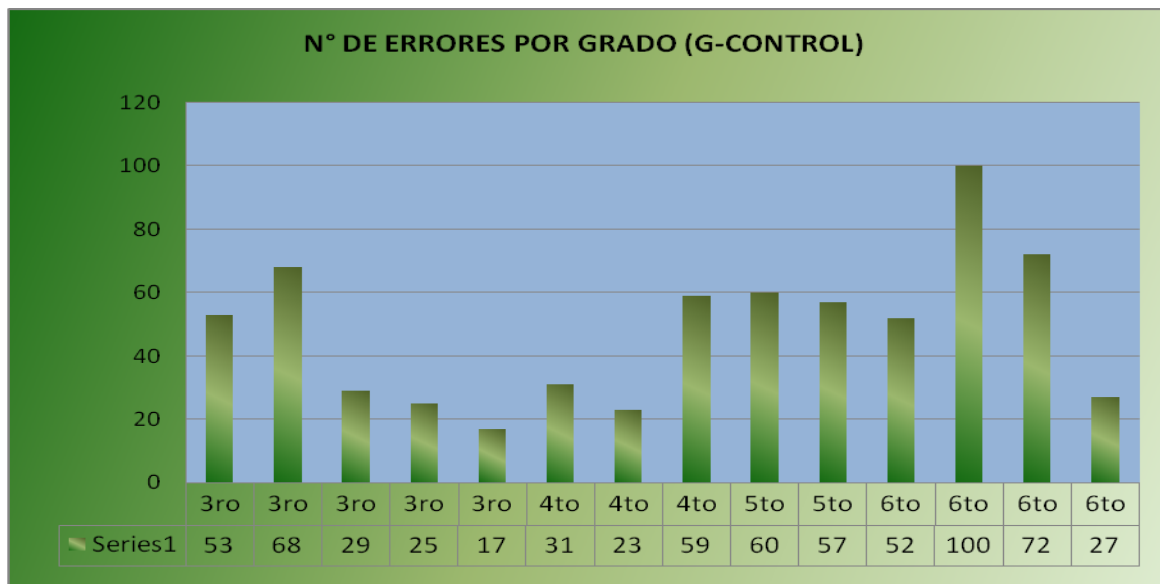


Gráfico N° 3. Pre prueba de escritura. Fuente:

De acuerdo al nivel o grado que cursan los niños/as, se tiene desde el tercer hasta el sexto grado, tomados en cuenta de acuerdo a los criterios de selección. Entonces, se

puede apreciar que los niños/as de quinto y sexto, presentaron mayor dificultad en cuanto a la escritura. Y parte del grupo del tercer grado presentan errores menores a 40, diferencia significativa con los alumnos de sexto llegando a cometer hasta 100 errores como un total de todos los indicadores tomados en cuenta.

En la pre prueba del grupo control, tanto en la escritura y lectura se hizo presente de manera similar el desconocimiento de letras, con las repeticiones y sobre impresiones a la hora de leer y escribir.

En los siguientes gráficos se muestra la comparación de la pre prueba y post prueba de escritura y lectura del Grupo Control:

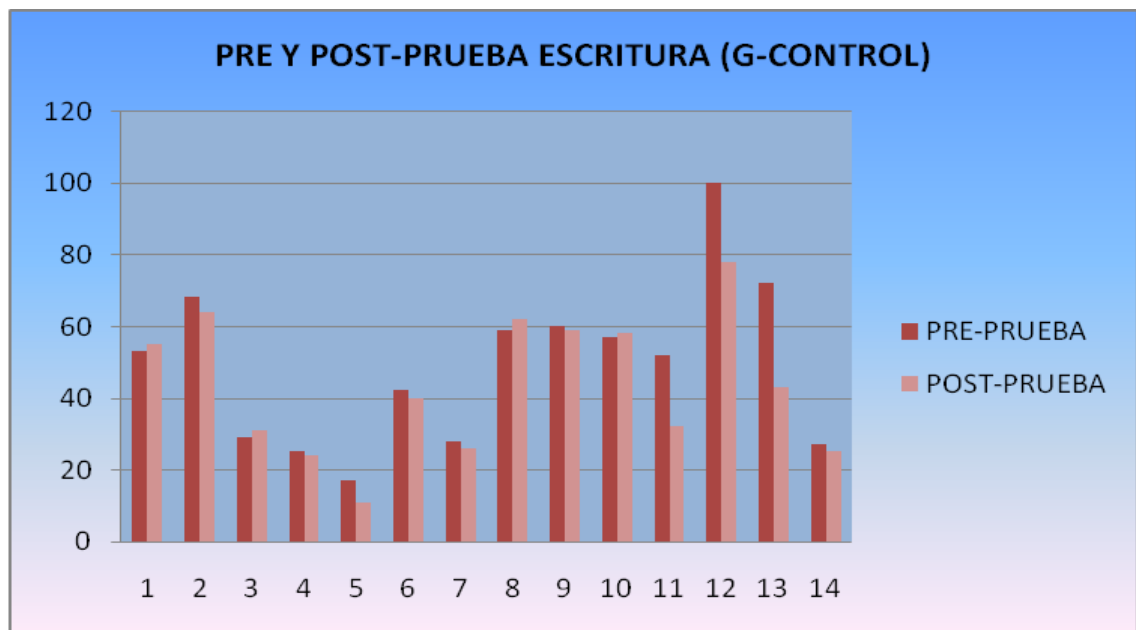


Gráfico Nº 4. Fuente: elaboración propia

En una comparación del mismo grupo que es el de control, aplicada la misma prueba al inicio y al término del programa con la salvedad que este grupo no fue partícipe del programa de mejoramiento de la lectura y escritura. Se aprecia la poca variación en cuanto al número de errores con los indicadores presentes. Como este grupo no fue partícipe del programa se observa claramente que el problema de aprendizaje aun está presente considerando que ellos cursaron normalmente el grado correspondiente en las unidades educativas a los cuales ellos asisten.

En la prueba aplicada, de acuerdo al gráfico precedente, tratandose de 14 casos específicos, se tiene una disminución de 100 errores cometidos a 78; en otro caso, existe un leve incremento de 29 a 31 errores cometidos y en otro caso existe una variación de disminución de 72 a tan solo 43, lo cual no es un indicador de que el problema de aprendizaje con respecto de la escritura no esté presente.

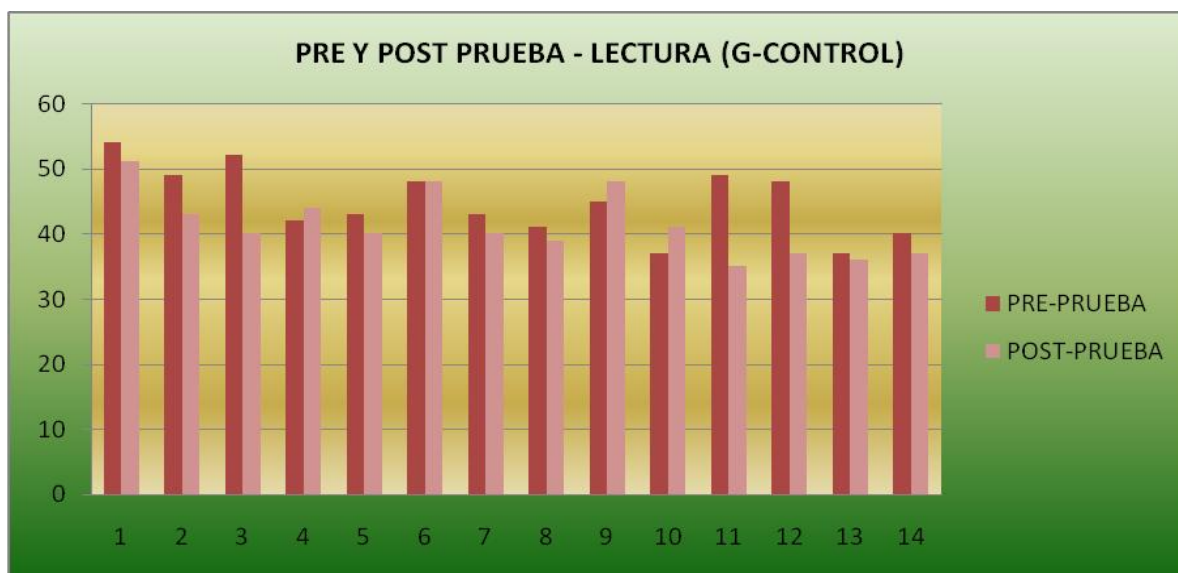


Gráfico N° 5. Fuente: elaboración propia

De la misma forma, en los gráficos comparativos de la lectura, también cabe denotar que son los mismo niños que presentan problemas de aprendizaje, ya que según los indicadores presentan similar cantidad de errores con una leve variación, mismo que resalta la no participación del programa de mejoramiento de lectura y escritura.

Estos resultados no son alentadores tratándose de niños que cursan la primaria, se aprecia errores mayores a 50, y si existe una disminución no es significativa como en los casos 1, 11.

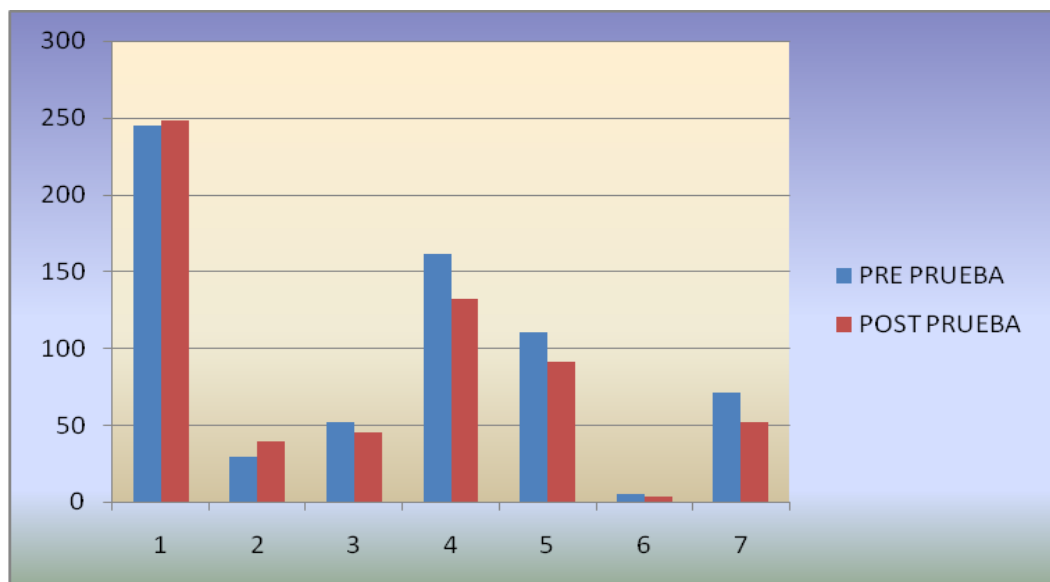


Gráfico Nº 6. Grupo control, pre y post-prueba de escritura. Fuente: elaboración propia

El gráfico muestra la variación de la pre y post-prueba del grupo control en base a los indicadores que en este caso son siete.

Desde esta otra perspectiva, los indicadores de la prueba de escritura, al inicio y al final del programa, muestran una variación leve en el grupo control de acuerdo al número

de errores cometidos.

En la escritura, tanto en la pre y post prueba, prevalece el espacio entre palabras seguido por la distorsión de letras, por ejemplo: la “i” que representada como un 1 “uno”; la “le” representado como el número “uno”; la r como “v”, etc., y el mínimo error presentado es el seguimiento del renglon. En un 78% de los alumnos del grupo Control entre mezcla con letra imprenta y carta pero, ya en la post prueba tan solo el 43% comete este error. Entonces, menos del 50% de este, tiende a mezclar letra imprenta y carta, se nota una diferencia pero aun es leve con respecto a la pre prueba.

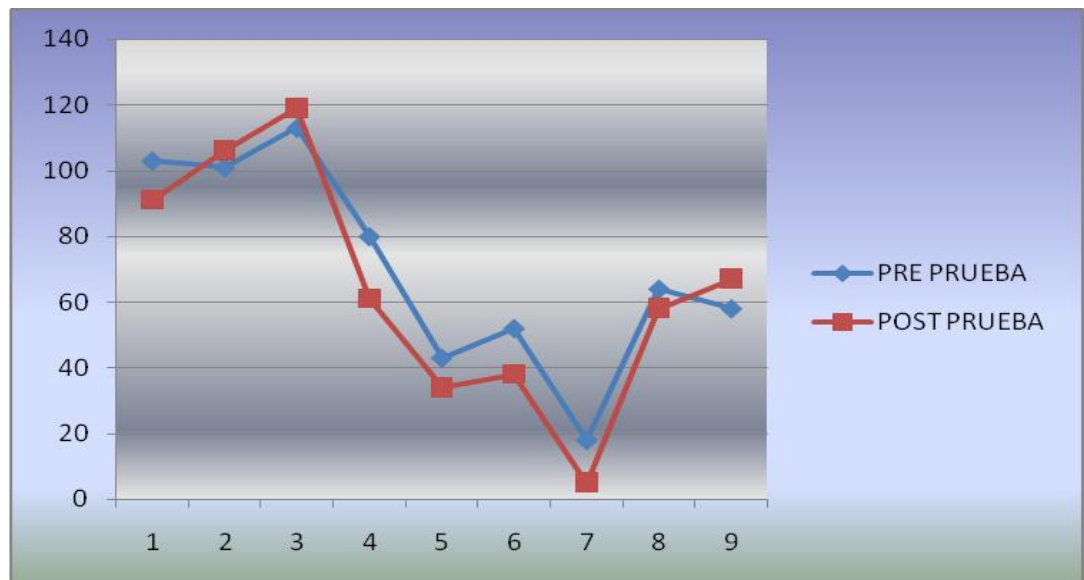


Gráfico Nº 7. Grupo control, pre y post-prueba de lectura. Fuente: elaboración propia.

Al igual que la prueba de escritura, también se tiene otra para la pre y post prueba de lectura, como resultado de las mismas.



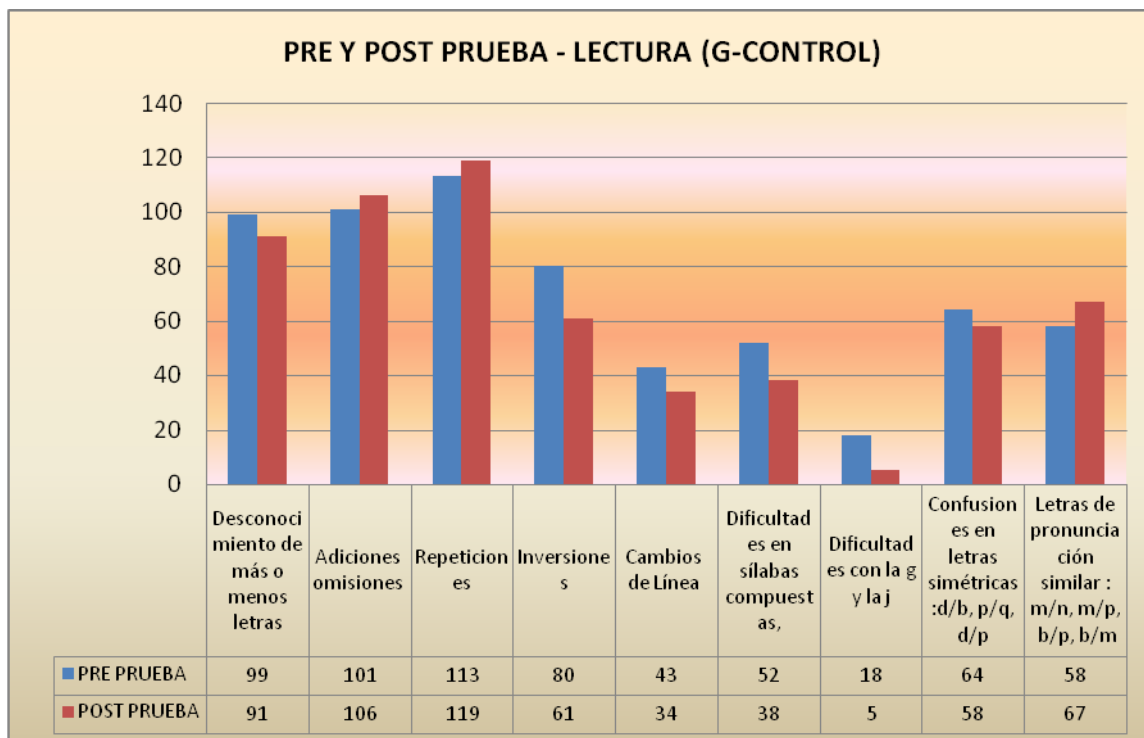


Gráfico Nº 8. Grupo control, pre y post-prueba de lectura. Fuente: elaboración propia

De acuerdo al número de errores cometidos, el más frecuente con respecto a la lectura, es la repetición en comparación con las dificultades con los fonemas G y J. Es importante mencionar que tanto en la pre y post prueba prevalece la lectura con falta de ritmo y entonación y la ausencia de lectura comprensiva en su totalidad. Además que todo el grupo desconoce el significado de una buena lectura lo cual, implica buena entonación y ritmo a la hora de activar la lectura.

Dentro de este grupo, el 72% son varones y son éstos quienes presentan mayor número de errores con respecto de las niñas que tan solo son el 18%. Variación leve al interior del grupo en la pre prueba, las niñas alcanzaron a cometer hasta 49 errores en una sumatoria total de entre todos los indicadores. Los niños cometieron hasta 55 errores. Este aspecto, en la post prueba no ha variado, son los niños quienes presentan mayor número de errores, lo cual no quiere decir que las niñas no presenten

el problema de aprendizaje.

Ahora bien, se ha mencionado bastante sobre el problema presente en los niños beneficiarios del Centro de Acogida "Alto Chijini", para el presente estudio es importante recalcar la postura de los autores Marchesi (1995), y Aguirre (1999), el problema de aprendizaje no evidencia trastorno alguno, simplemente se trata de deficiencias perceptivas y una de ellas es la dislexia específica del tipo evolutivo que desaparecen durante el aprendizaje pero, puede o no ser de forma completa. Según el criterio de selección, se encuentra la no participación de niños con capacidades diferentes, esto se amplía también para el grupo control. Entonces, este problema de aprendizaje aun está presente después de un periodo de tiempo determinado de acuerdo al problema presentado y el diseño del programa de mejoramiento.

#### **4.3.2. GRUPO EXPERIMENTAL**

Las pruebas aplicadas tanto al Grupo experimental y control, fueron las mismas y fueron tomadas al mismo tiempo, con la diferencia de que el grupo experimental fue partícipe del programa de mejoramiento de la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.

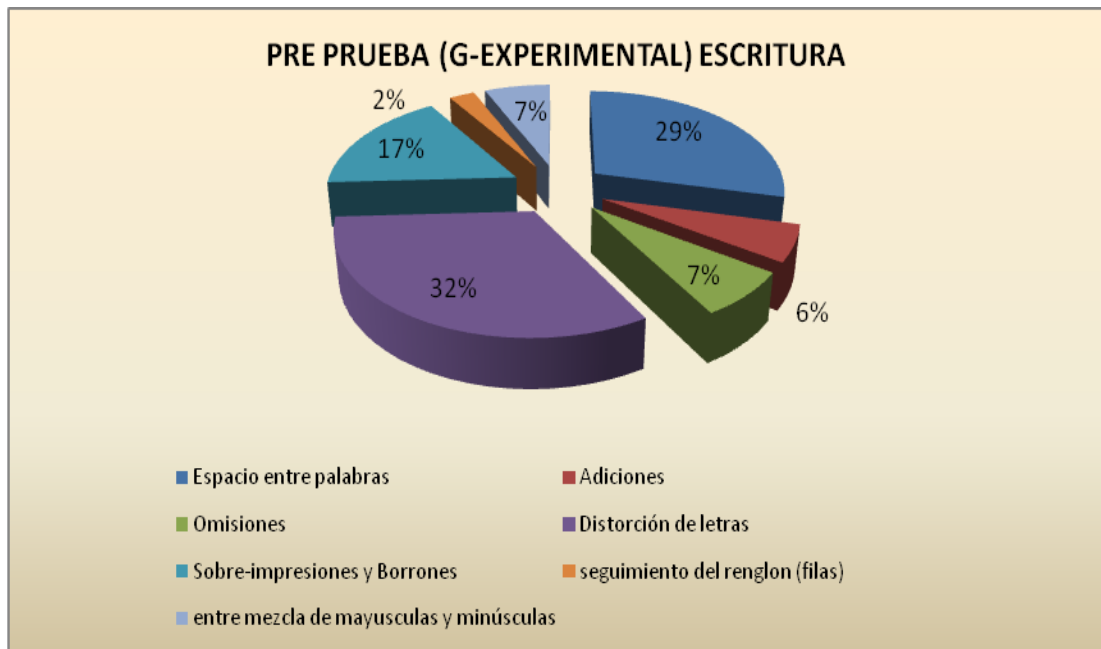


Gráfico Nº 9. Fuente: elaboración propia

En base a la pre prueba aplicada al grupo experimental, se logró obtener los resultados expuestos en la gráfica. Existe similitud tanto en la pre prueba del grupo control como en el grupo experimental. Este grupo presenta mayor número de errores en cuanto a la distorsión de letras con un 32%, seguidamente con el espacio entre letras con el 29%. Y el menor número de errores fue en el seguimiento del renglón con el 2% y las adiciones con un 6%. En otro aspecto, al interior de este grupo, son los niños quienes alcanzan el número mas alto de errores cometidos llegando hasta 63. Las niñas son quienes presentan el menor número de errores a diferencia de los niños que alcanzaron a 31 en un total de todos los indicadores tomados en cuenta. La presencia del problema de aprendizaje con respecto a la escritura específicamente, se hace presente como en el grupo control.

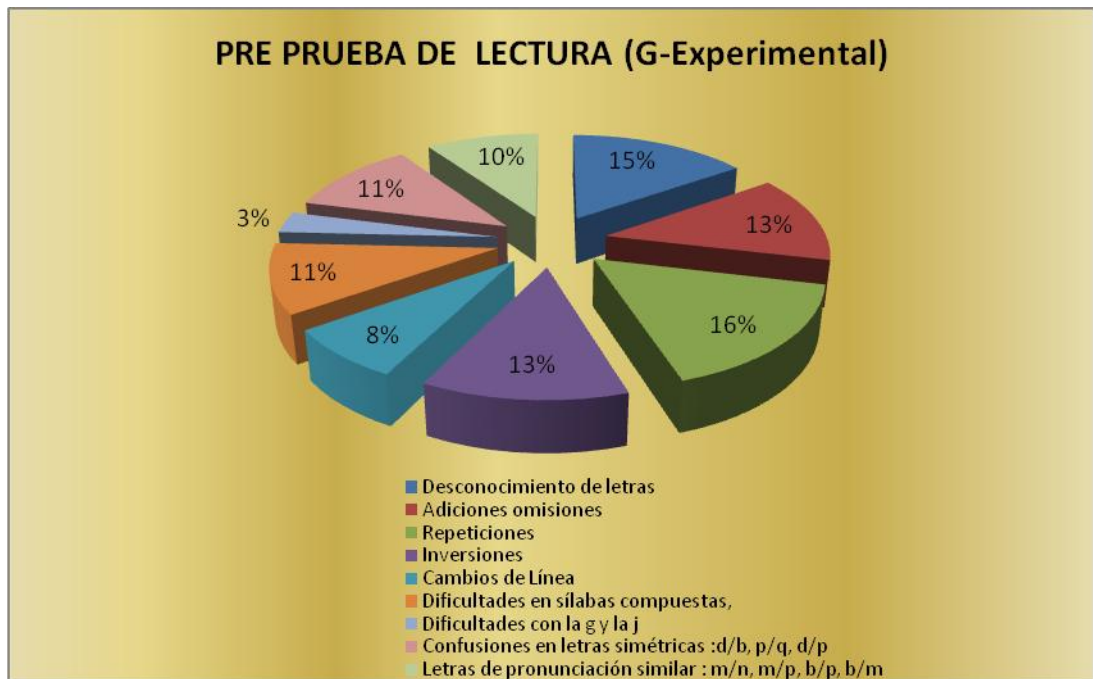


Gráfico N° 9. Fuente: elaboración propia

Dentro del grupo Experimental, al igual que el grupo de control los indicadores mas frecuentes son: las repeticiones con un 16%, esto muestra la inseguridad del conocimiento de los fonemas que estuvieron expuestos para ellos aun tratandose de palabras similares, tendían a repetir las mismas palabras incluso hasta tres veces y aún así no estaban seguros de conocerlas, esto representa un 15%; en un mínimo porcentaje se tiene a las confusiones de pronunciación similar. La variación por el número de errores es altísimo, mismo que impulsa a la aplicación del programa de mejoramiento con respecto de la lectura y escritura dirigido a los niños beneficiarios del Centro de Acogida “Alto Chijini”.

El problema de lectura definida como dislexia, según García Mediavilla (2007), es un trastorno del lenguaje que afecta básicamente al aprendizaje de la lectura y se manifiesta también en la escritura, se hace presente en las personas con un desarrollo cognitivo normal, es decir inteligencia normal o alta. Por lo mismo no padecen

alteraciones sensoriales. En los niños en particular, presentan un desarrollo lingüístico tardío. Entonces, tomando en cuenta los criterios de selección, este grupo fue el adecuado para la aplicación del programa de mejoramiento como ya se ha demostrado el problema presente en cada uno de los participantes.

Dentro de la comparación de las pruebas del grupo experimental, a continuación se muestra los resultados comparativos del mismo grupo pero en un pre y post prueba.

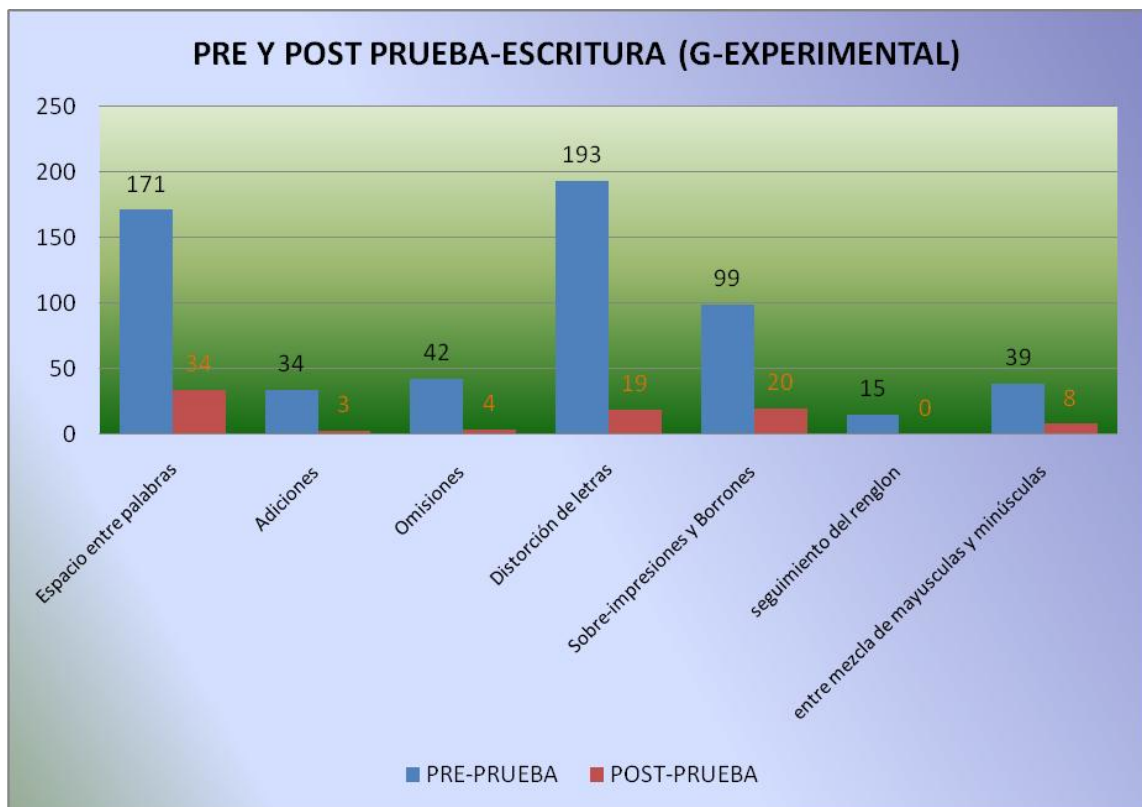


Gráfico N° 10. Fuente: elaboración propia

Dentro de la escritura en una pre y post prueba, se muestra una variación muy diferenciada, ya que se trata de un tratamiento distinto al del grupo control. Con el grupo experimental se aplicó el programa de mejoramiento de lectura y escritura

entonces, a pesar de que las pruebas fueron aplicadas al mismo tiempo en ambos grupos tanto al inicio y al final del programa existe una diferencia que es el mismo programa de mejoramiento como ya se había mencionado, se tiene: la disminución según el número de errores de acuerdo a los indicadores presentes, en una menor cantidad se hace presente aun el espacio entre palabras mismo que en la pre prueba estaba presente de manera muy alta con 171 errores en un total de todo el grupo, en otros indicadores es importante notar la mejoría en la “distorsión de letras” de 193 a tan solo 19 errores y con unamejoría total en cuanto al “seguimiento del renglon entonces, con respecto al mejoramiento de la escritura en una comparación al interior del mismo grupo es considerable la mejoría.

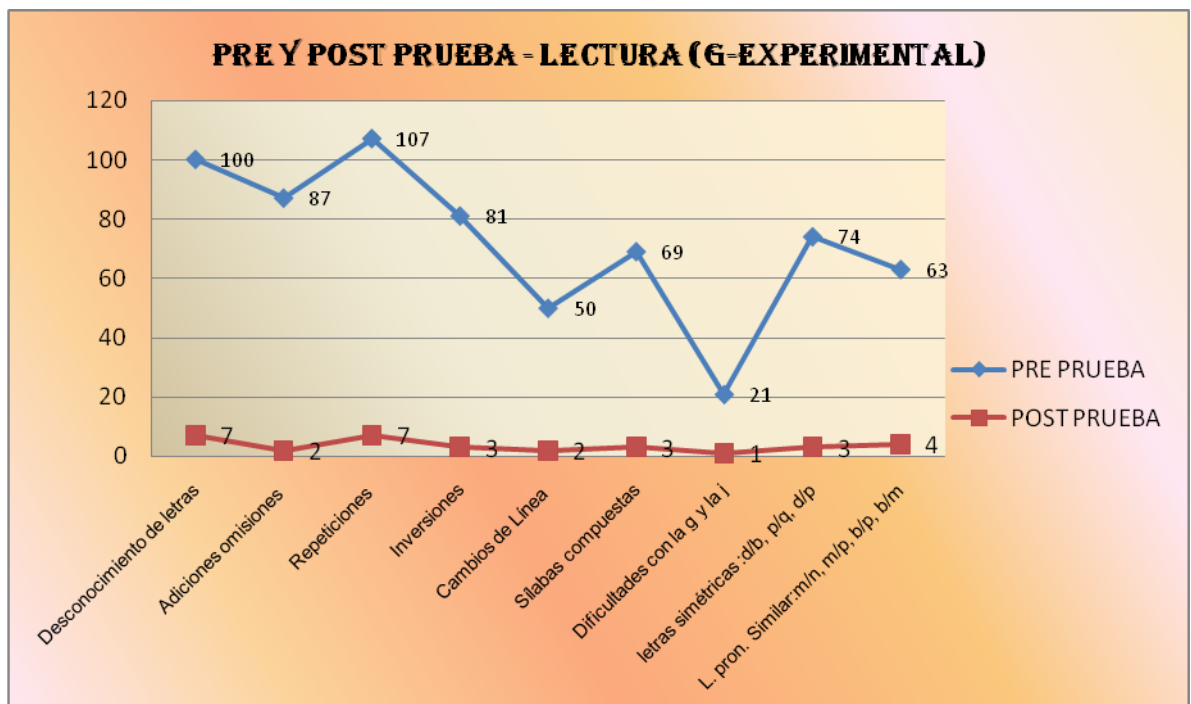


Gráfico Nº 11. Fuente: elaboración propia

Es evidente la variación en el número de errores en una pre y post prueba tanto en lectura y escritura, pero en el mismo grupo se puede apreciar el mejoramiento después de la aplicación del programa que tiene como finalidad subsanar este problema de

aprendizaje. Al interior del grupo en la gráfica de comparación en un pre y post, existe una mejoría considerable mismo que da validez al programa de mejoramiento ya que de un error de 107 de todo el grupo con el indicador “repeticiones” ha disminuido a tan solo 7 y así sucede con todos los indicadores que ayudaron a mostrar técnicamente la mejoría de los niños beneficiarios del centro de acogida.

### 4.3.3. GRUPO CONTROL VS GRUPO EXPERIMENTAL

El presente proyecto, del tipo de diseño cuasi-experimental, para el analisis, se trabajó con el pre y post test como se mencionó antes. Seguidamente se analiza la comparación entre el grupo control y el grupo experimental, este último ha sufrido cambios debido al programa de aplicación a diferencia del Grupo control donde no se aplicó el programa de mejoramiento de lectura y escritura.

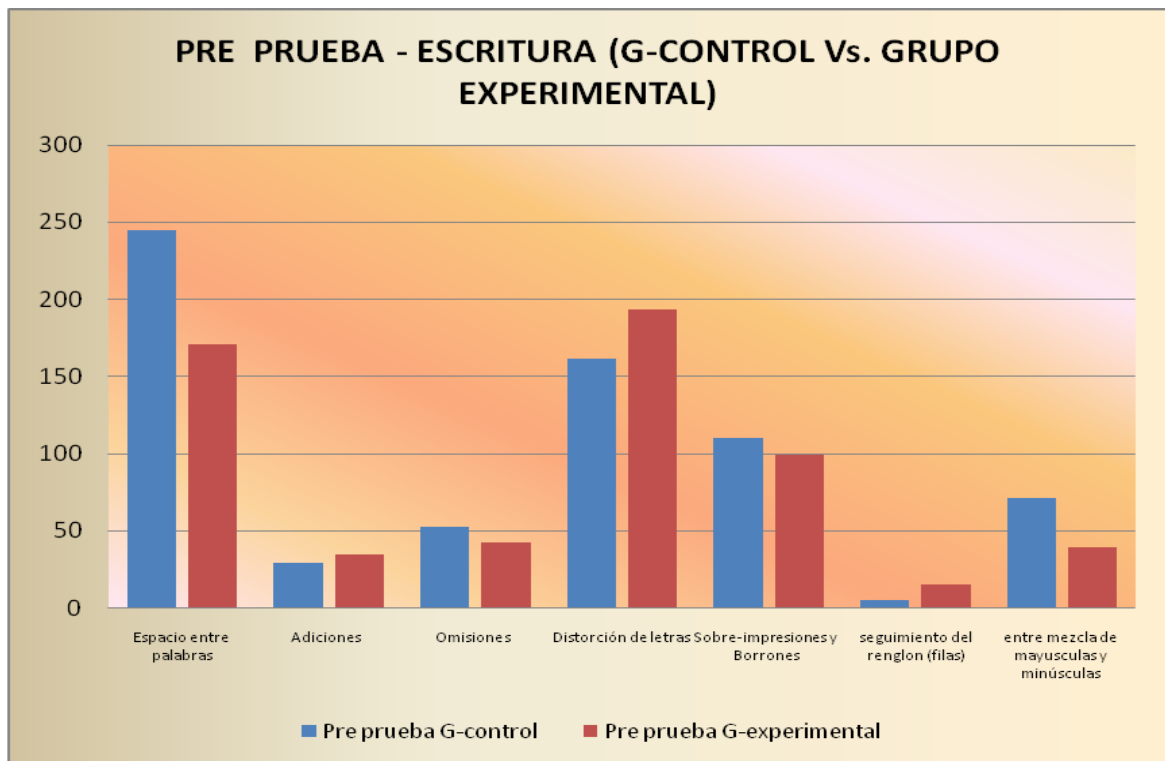


Gráfico Nº 12. Fuente: elaboración propia

En el gráfico comparativo de ambos grupos, en base al tipo de diseño cuasi experimental entre dos grupos uno de ellos de control. En la pre prueba aplicada en ambos grupos tal como se observa, presentan problemas de aprendizaje según los indicadores presentes con respecto de la escritura; la variación entre ambos grupos es leve como por ejemplo en la “distorción de letras” que en el grupo control está presente con 161 errores cometidos y el grupo experimental con 193, también cabe resaltar la presencia mínima del indicador “seguimiento del renglón” con tan solo 15 en el grupo experimental y aun es menor en el grupo control.

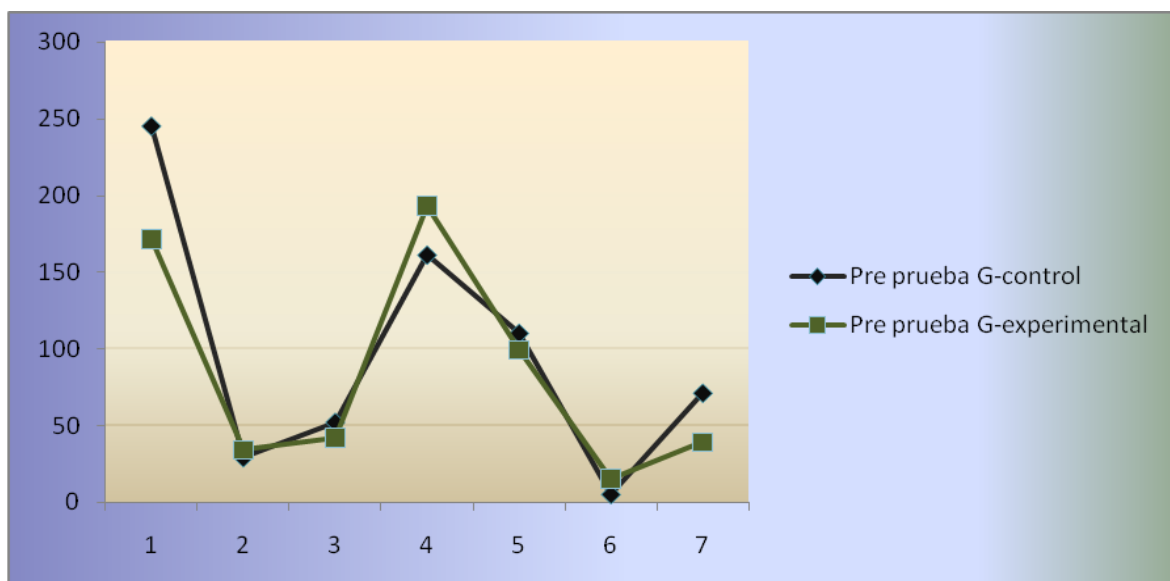


Gráfico Nº 13. Pre prueba de escritura ambos grupos. Fuente: elaboración propia

Ambos grupos son beneficiarios del centro de Acogida “Alto Chijini” y estos provenientes de familias de escasos recursos en una zona periurbana, es considerable la presencia de un problema de aprendizaje, pero, tan solo un grupo “el experimental”



es tomado en cuenta para la aplicación del programa dirigido específicamente para este problema con respecto de la lectura y escritura.

Finalmente, los resultados de la pre-prueba, muestra la clara presencia de un problema de aprendizaje referente a la escritura, porque el número de errores presentados son considerables e incluso en algunos casos exagerado, ya que se trata de una prueba sencilla y adecuada para las diferentes edades y grados de los niños/as.

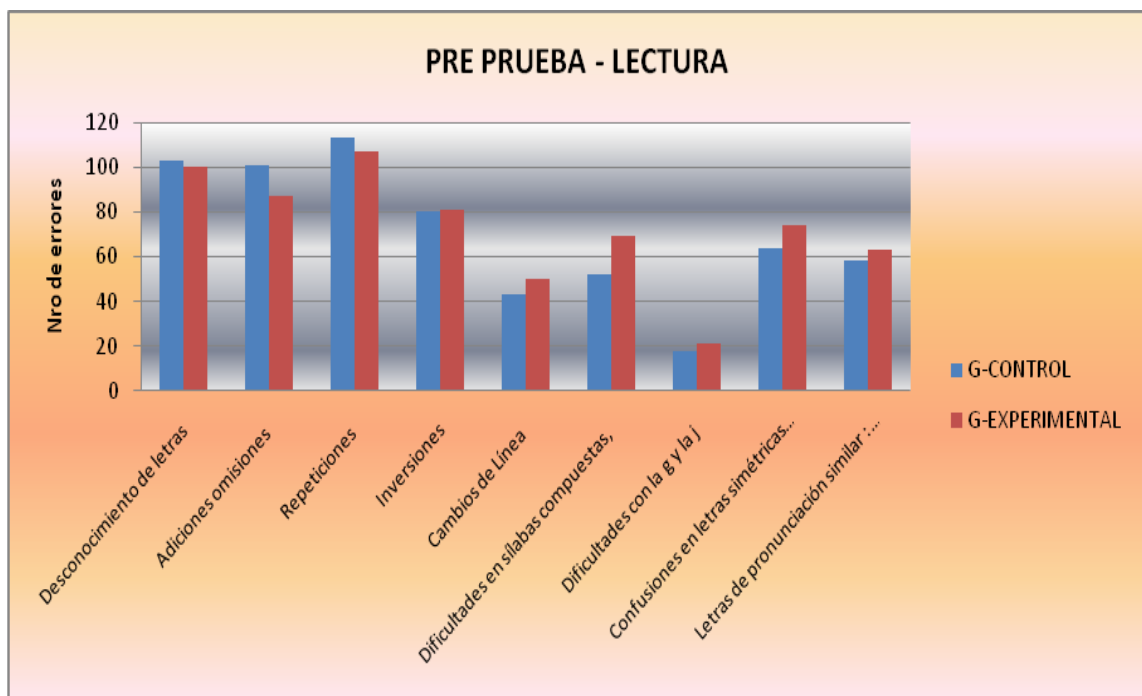


Gráfico N° 14. Fuente: elaboración propia

Al igual que la pre prueba de escritura, en el de lectura no existe variación significativa entre ambos grupos. Así, se puede apreciar con mayor claridad la varianza por el número de errores en ambos grupos, mismo que es muy poca. Estos resultados es el punto de partida para la aplicación del Programa de Mejoramiento, tan solo con el grupo experimental, entonces se observará la variación una vez aplicado el programa

de mejoramiento de lectura y escritura por un periodo de seis meses, trabajo realizado en las mismas instalaciones del centro de acogida Alto Chijini.

Se observa errores mayores a 100 en las repeticiones y desconocimiento de letras y la mayoría de los participantes de esta prueba, presentan errores mayores a 50, mismo que es significativo a la hora de impulsar la lectura.

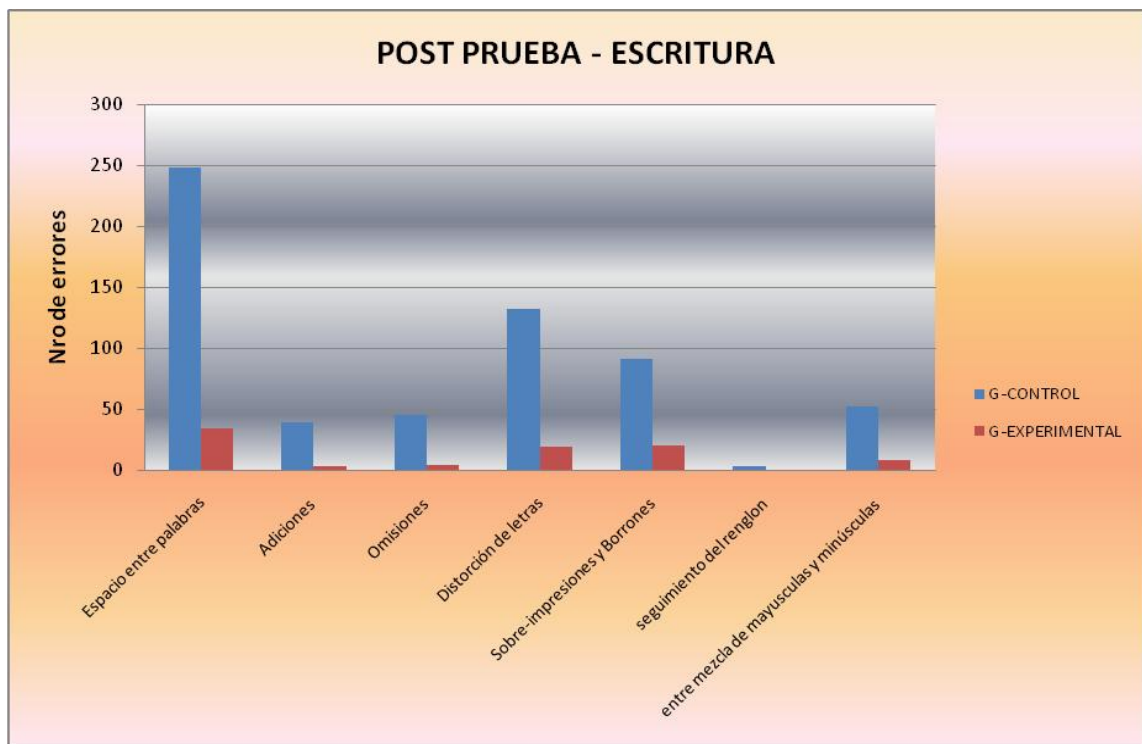


Gráfico N° 15. Fuente: elaboración propia

Es necesario recalcar que la post prueba aplicada fue la misma que en la pre prueba en ambos grupos, y se puede observar la variación por el número de errores mismo que es considerable, por ejemplo: en el indicador “espacio entre palabras” que es el mas frecuente ha disminuido a menos de 50 que hace un total de todo el grupo partícipe del programa, también en “distorción de letras” el mejoramiento se ha demostrado en la post prueba. También, se ha consolidado el conocimiento de los fonemas con el uso apropiado de las mismas con la diferenciación de las letras mayúsculas y minúsculas, en otro aspecto, también se nota la mejora con la seguridad de sus conocimientos con la omisión y adición inapropiada evitando las sobre impresiones en cuanto a la escritura. Los resultados expuestos de acuerdo al número de errores, el mejoramiento es considerable y válido en relación a la escritura.

Estos resultados, de manera implícita muestran la capacidad de expresar las ideas de manera adecuada en la forma escrita, resaltando que no entremezclan la letra en carta e imprenta.

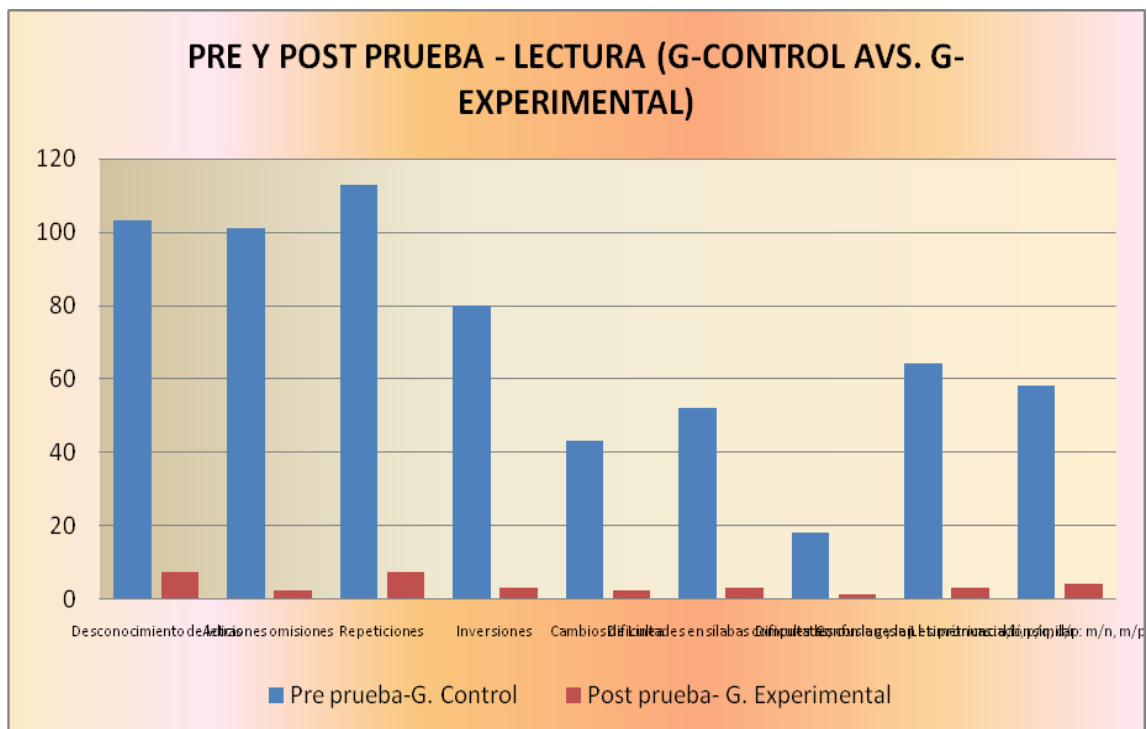


Gráfico N° 16. Fuente: elaboración propia

Como ya se había anticipado, la variación en una pre y post prueba pero de por medio la aplicación del programa ya mencionado, es muy diferenciada y acentuada. En cuanto a la expresión lectora la variación por el número de errores es aun mas subrayada, mostrando asi en todos los participantes la existencia de mayor seguridad y conocimiento de lo que se observa pero, no solamente en la repetición si no también en la comprensión de la misma y a emitir opiniones coherentes que emiten mensajes de todo lo leído para ser comprendido con claridad por los oyentes.

En la lectura, implica interpretación del sentido de un texto, presencia de variante de una o más palabras, disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado. De acuerdo al contexto de los niños, son capaces de interpretar el texto expuesto a su disposición y también de transmitirlo a los demás y estos llegan a comprenderlo por la claridad de la exposición.

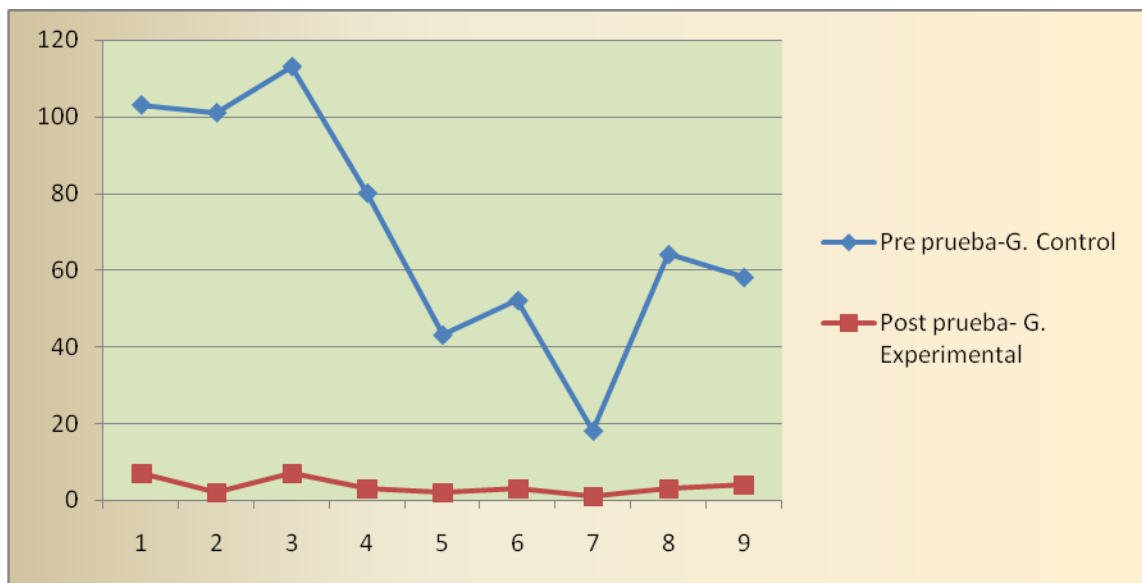


Gráfico N° 9. Pre y post prueba, ambos grupos. Fuente: elaboración propia

Como se observa en la gráfica, los indicadores aun se hacen presentes pero en una mínima cantidad lo cual no implica a que siga siendo una dificultad de aprendizaje. Tanto en la lectura como en la escritura, la mejora se puede observar en los cuadros por el número de errores ahora, los beneficiarios del centro de acogida “Alto Chijini”, pueden hacer mejor uso en cuanto a las expresiones ya mencionadas, pueden emitir ideas con mayor claridad y comprender los textos escritos e incluso las orales.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **4.1. CONCLUSIONES.**

Los resultados del programa de mejoramiento son satisfactorios, después de la aplicación durante seis meses llevándose a cabo 44 clases mediante el método lúdico. Los cuales llevan a afirmar la importancia de los problemas de aprendizaje con respecto a la lectura y escritura porque según García, A., y Valencia, L. (2005), ocupan un lugar predominante en los primeros años escolares, constituyen el eje de todas las materias escolares, el niño debe poseer una comprensión lectora para interpretar textos e instrucciones y una expresión gráfica.

Con respecto a los resultados obtenidos, hubo cambios estadísticos significativos, en una comparación del pre test y post test entre el grupo control y el grupo experimental, siendo este último partícipe del programa. De acuerdo al número de errores, en la pre prueba ambos grupos presentaron alto grado de dificultad de aprendizaje con respecto de la lectura y escritura.

- La pre prueba de escritura en el grupo control y experimental, resaltó los indicadores por el número de errores: “espacio entre palabras” haciendo un total de 245 y 171 respectivamente; el indicador “distorsión de letras” se hizo presente con 161 errores grupo control y 193 en el grupo experimental; los indicadores “sobre impresiones, borrones, entre mezcla de mayúsculas y minúsculas, etc.” También se hicieron presentes en una cantidad menor a los 50 errores cometidos. En la lectura prevaleció las “repeticiones” con 113, seguido del “desconocimiento de letras” con 103 errores; y en los indicadores “adiciones, omisiones, inversiones, etc.” Llegaron a cometer errores mayores a 50 y menores a 90.

Luego de la aplicación del programa de mejoramiento de la lectura y escritura se logró obtener:

- En la post prueba del grupo control no hubo cambios significativos al interior del mismo en relación al pre test de escritura pero, cabe

mencionar la variación leve en el indicador “espacio entre palabras” con un incremento de 245 a 248 errores, seguidamente del indicador “distorsión de letras” de 161 a 132 errores. Con respecto de la lectura, el problema de aprendizaje aun se hace presente de acuerdo al número de errores, existiendo una variación poco significativa.

- Dentro el grupo experimental, de acuerdo a los resultados obtenidos en base a un análisis de varianza por el número de errores, después de la aplicación del programa de mejoramiento, presentaron cambios muy significativos en la escritura, los errores de acuerdo a los indicadores son menores a 40 y mayores a 10, siendo nula la presencia de los indicadores “seguimiento del renglón” y “entre mezcla de letra carta e imprenta”, lo cual difiere del grupo control, los errores son mayores a 50 y menores a los 150. Ahora bien, con respecto a la lectura, la variación es notoria dentro del grupo experimental, porque el número de errores son menores a 10 y mayores a 1, y en el grupo control estos mismos son menores a los 120 y mayores a los 40.

Finalmente, el proyecto brindó resultados óptimos y positivos, logrando de esta manera cumplir con los objetivos tanto generales como específicos. Se logró superar el problema de aprendizaje presentado en los niños/as beneficiarios directos del centro de acogida “Alto Chijini”. Los niños pueden participar de manera espontánea y cuando presentan dudas tienen la capacidad de cuestionar y así subsanar éstas estableciendo una buena comunicación con los demás. Por otro lado, se logró que escriban con claridad y piensen antes de hacerlo, pueden leer con ritmo, entonación y presentan una buena comprensión lectora.

## **5.2. RECOMENDACIONES.**

El trabajo desarrollado con los niños y niñas, impulsa a emitir las siguientes recomendaciones:

Para la Institución.

- Es indispensable centrar mayor atención en la educación y formación moral con valores principales como un fortalecimiento social.
- Contar de manera urgente con una infraestructura adecuada, esto por tratarse de niños/as, porque un contexto físico inadecuado no facilita la formación educativa ni mucho menos el inculcar modales, valores y otros.
- Es necesario contar con educadoras por tratarse de niños/as de distintas edades, porque no es lo mismo tratar a niños en edad de alfabetización y niños de niveles mayores, además tomar en cuenta que vienen de distintos centros educativos y se puede denotar que la formación que reciben en cuanto al nivel o grado no es la misma.

Para el Ministerio de Educación.

- Implementar un sistema para dar a conocer a los maestros de las escuelas primarias, técnicas y métodos para poder detectar problemas de aprendizaje.
- Crear plazas para psicólogos educativos en las escuelas al nivel primario, de esta manera trabajar de forma conjunta.

En general, la educación necesita un reforzamiento en cuanto a la lectura y escritura y esto se ve claramente en los índices de los mismos que son muy bajos porque no hay competitividad.



## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Ticona, Janet (1999), “Problemas de aprendizaje y dificultades escolares”, Perú:Abedul.
- Andreu Andrés, Maria Ángeles; Miguel García Casas, (1996) “Actividades lúdicas, el juego didáctico”, Universidad Politécnica Valencia. España: Valencia
- Alvez, R. (1996) “La alegría de enseñar”, Barcelona: Octaedro
- Arancibia Mallcu, Adolfo (2006), “Evaluando Aprendizajes”, Cochabamba: A&B
- Barragán Rossana (1998) “Guía de procedimientos básicos para la formulación de un proyecto de investigación”, Bolivia: PIEB
- Bruner, J. (1986). “Juego, pensamiento y lenguaje”. Perspectivas, V, XVI, Buenos Aires: Paidós.
- Bravo Valdivieso, L. (1980). “Trastornos de aprendizaje y de la conducta escolar”. Psicopatología de la disfunción cerebral infantil. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Brito Palacios, Hermila (2004) “El juego como herramienta para la enseñanza-aprendizaje” Madrid: Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)
- Corbella, J. y Sánchez, M. (1994): “El lenguaje y la lectoescritura”: desarrollo intelectual: ed. S.A
- Chateau, J. (1973). “Psicología de los juegos infantiles”. Buenos Aires: Kapeluz.
- Díaz Rivera, Ileana (2000) “Enseñanza de la comprensión lectora” Madrid: ed.Morata.
- Diccionario de la Real Academia Española (2009), Microsoft ENCARTA (2009)

- Elkonin, D. B. (1985). "Psicología del juego". Madrid: Visor.
- Fernández Baroja, F., Llopis Paret, A.M., Pablo de Riesgo, C. (2006) "La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación". Madrid: CEPE, S.L.
- Fontanillo Merino, Enrique (1986), "Diccionario de Lingüística", Madrid: Level S.A.
- Cardona Giorgio, Raimondo (1991) "Diccionario de Lingüística", Barcelona: Ariel
- Gomez, E. (2003), "Proceso de enseñanza", Madrid: SPES
- Gaston, Alison (1991), "Aprendizajes y sus procesos": Dresler
- García, A., Valencia, L. (2005). En-clave de Conocimiento (III): "La evolución en la forma de aprender" Discapacidad. Consultado en Marzo 2009. Descargado de: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>
- García Mediavilla, L., Martínez González, M C., Quintanal Díaz, J. (2007). "Dislexias. Diagnóstico, recuperación y prevención". Madrid: UNED
- Gutiérrez Delgado, M. (1991). "La educación psicomotriz y el juego". Sevilla: Wanceulen.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1995). "Desarrollo psicológico y educación, III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Madrid: Alianza.
- Piaget, Jean (1959), "La formación del símbolo en el niño", México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean (1980), "Psicología y Pedagogía", impreso en España.
- Quintanilla A., Mario (1997), "El constructivismo en la Educación", La Paz: IPS-CEBIAE

- Ramirez Escalante, Mario (1993) “Medición + Evaluación”, La Paz: Servigraf
- Reventós, I. y Carner, J. (1987) “Algunas reflexiones sobre el juego”: La Vanguardia
- Rivas Torres, R.M., Fernández Fernández, P. (2007). “Dislexia, disortografía y disgrafía”. Madrid: Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)
- Rojas, M. Reyes, N. (1990) “Una mirada al juego educativo”, CEBIAE La Paz.
- Shaywitz, S. (2008) “Dyslexia. The science of reading and Dyslexia”. Consultado en Septiembre 2009. Descargado de: <http://knol.google.com/k/sally-e-shaywitz-m-d/dyslexia/PTVo4Rev/pkT5pA#>
- Torres, s. (1993) “Deficiencia Auditiva, Aspectos Psicoevolutivos y Educativos” Valencia: Aljibe
- Tragant, E. (1997), La motivación y su relación con la edad y contexto, España: Nauta
- Tintaya, Porfirio (2008), Proyecto de Investigación, La Paz
- Tenbrink, Terry (1993) “Evaluación”, Madrid: Nancea
- Vygotsky L. S. (1993) “Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistorica en la educación”: Aiqué.
- Vigotsky, L. S. (1978). “Pensamiento y Lenguaje”. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

## PÁGINAS DE INTERNET

- [www.educacion@fundacionelcomercio.org](mailto:www.educacion@fundacionelcomercio.org): abril 7/09
- [www.eeducador.com](http://www.eeducador.com): abril 20/09
- [www.rincondelvago.com](http://www.rincondelvago.com): mayo 2009.
- <http://www.pddpupr.org>: julio 2009

**ANEXOS**