

MA RC

T-2663

Aprobacion con Distincion

Corresponde 276 puntos

CS ED 644

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

22 Nov 2011

[Signature]
Dr. Juan Eduardo García Duchén Ph.D.
CIENCIAS DE LA EDUCACION
U. M. S. A.
Presidente



[Signature]
V. M. - Bolivia
nelly Belon
Tribunal

[Signature]
Emilio Oros M.
Tutor.

[Signature]
Eduardo Muela
Tribunal.



TESIS DE GRADO

**EL JUEGO DE REFLEXIÓN PARA LA MEJORA DE LA
ORTOGRAFÍA CASTELLANA
(En Estudiantes de 1ro. de Secundaria)**

127 h

**POSTULANTE : Carlos Mamani Machaca
TUTOR : Emilio Oros Méndez Ph.D.**

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**LA PAZ – BOLIVIA
2011**

Tesis 2663

HUMT-2663
R-86267

DEDICATORIA:

A Dios, quien fue guía dentro de esta caminata.

A mis padres, José y María, por su apoyo constante.

A mi hija, Ángeles, estímulo permanente de mirar hacia el presente.

A mi hermana, Adela, por exhortarme a no desfallecer ante los obstáculos y por haberme motivado incansablemente para la realización de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS:

A mi tutor, Dr. Emilio Gros Méndez, quien con sus observaciones y sus sabios consejos enriqueció este trabajo de investigación.

A los tribunales, Lic. Eduardo Murillo Quiroga y Lic. Nelly Balda Cabello, quienes con sus observaciones apoyaron a efectivizar este trabajo.

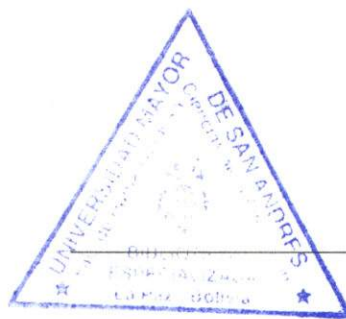
A los docentes de la carrera Ciencias de la Educación, quienes con su conocimiento forjaron mi carrera.

A los docentes de la materia de Lenguaje y Literatura de la Unidad Educativa Néstor Paz Zamora, por la confianza depositada para la aplicación del trabajo de campo.

A mis amigos y compañeros de trabajo, Grober M., Ovidio M. y Franklin, quienes me impulsaron para la conclusión de esta investigación.

A todos, mis más sinceros agradecimientos.

Carlos M. M.



ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	8
2.1. Pregunta Principal	8
2.2. Preguntas Secundarias	9
3. OBJETIVOS	9
3.1. Objetivo General	9
3.2. Objetivos Específicos	9
4. JUSTIFICACIÓN	10
5. DELIMITACIÓN	13
5.1. Temática	13
5.2. Espacial	13
5.3. Temporal	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	15
1. EL JUEGO	16
1.1. Algunas Concepciones Acerca del Juego	16
1.2. Definición de Juego	18
1.3. Teorías Sobre el Juego	19
1.3.1. Teoría del Pre-ejercicio	20
1.3.2. Teoría del Excedente Energético	20
1.3.3. Teoría de la Recapitulación	20
1.3.4. Teoría Psicoanalítica	20
1.3.5. Teoría Sociocultural	21
1.4. El Juego como Actividad de Enseñanza y Aprendizaje	21



1.5. El Juego en la Adolescencia	23
1.6. Tipos de Juego	24
1.6.1. Juego Libre	24
1.6.2. Juego Dirigido o Reglado	25
1.7. Clasificación de los Juegos	25
1.7.1. Juegos de Estrategia	25
1.7.2. Juegos de Simulación	25
1.7.3. Juegos de Rol	26
1.7.4. Juegos con Reflexión	26
1.7.4.1. Clasificador del Acento	27
1.7.4.2. Juego Dinámico Acentual	27
1.7.4.3. El Giro de los Casos Especiales	27
1.7.4.4. Cartas Acentuales Distintivas	27
2. EL JUEGO DE REFLEXIÓN	28
2.1. Concepto de Reflexión	28
2.2. Definición de Juegos de Reflexión	28
2.3. Características del Juego de Reflexión	29
2.4. Ventajas del Juego de Reflexión	30
2.5. Valor del Juego de Reflexión en la Educación	31
3. EL JUEGO DE REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	32
3.1. El Juego de Reflexión como Instrumento Pedagógico	32
3.2. El Juego como Procedimiento Metodológico	33
3.3. Didáctica de la Enseñanza del Juego de Reflexión	34
3.4. La Dirección Pedagógica del Juego de Reflexión	35
3.5. El Papel del Docente en el Juego de Reflexión	36
3.5.1. Requisitos del Docente para la Enseñanza de los Juegos de Reflexión	37



3.5.2. Contribución del Docente en los Juegos de Reflexión	38
3.6. Condiciones Pedagógicas y Organizativas para la Realización del Juego de Reflexión	39
4. ORTOGRAFÍA CASTELLANA	40
4.1. Definición de Ortografía	40
4.2. Castellano	40
4.3. Ortografía Castellana	41
4.4. El Aprendizaje de la Ortografía	41
4.4.1. Factores Internos que Inciden en el Aprendizaje de la Ortografía .	42
4.4.2. Factores Externos que Inciden en el Aprendizaje de la Ortografía.	43
4.5. Beneficios de la Ortografía	44
4.6. Elementos de la Ortografía	44
4.6.1. Grafemática	45
4.6.2. Puntuación	45
4.6.3. Acentuación	45
5. LA ACENTUACIÓN	45
5.1. El Acento	46
5.1.1. Sílabas	46
5.1.2. Diptongos	48
5.1.3. Adiptongo	48
5.1.4. Triptongo	49
5.1.5. Hiato	49
5.2. Clases de Acentos	49
5.2.1. Acento Ortográfico	49
5.2.2. Acento Prosódico	50
5.2.3. Acento Diacrítico	50
5.2.4. Acento Enfático	50



5.3. Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento	50
5.4. Casos Especiales	52
5.5. Acento Diacrítico	53
5.6. El Acento Enfático	54
6. EL JUEGO DE REFLEXIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA	54
6.1. El Juego en el Aprendizaje de la Ortografía	54
6.2. Función del Juego de Reflexión en la Ortografía	55
7. LA EDUCACIÓN	56
7.1. Definición de Educación	56
7.2. Ley de Reforma Educativa y Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”	57
7.2.1. Reforma Educativa	57
7.2.2. Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”	60
7.3. Aprendizaje	61
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	63
1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	64
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	64
3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	65
4. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	66
4.1. Definición Conceptual de la Variable Independiente	66
4.2. Definición Conceptual de la Variable Dependiente	68
5. SUJETOS DE ESTUDIO	69
6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	70
7. PROCEDIMIENTO	72



CAPÍTULO IV: RESULTADOS	73
1. RESULTADOS DE LA PRE-PRUEBA	75
1.1. Promedios Generales de la Pre-Prueba	77
1.2. Promedios por Dimensiones de la Pre-Prueba	78
1.2.1. Resultados Promediados de la Dimensión el Acento	79
1.2.2. Resultados Promediados de la Dimensión Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento	81
1.2.3. Resultados Promediados de la Dimensión Casos Especiales	82
1.2.4. Resultados Promediados de la Dimensión el Acento Diacrítico	83
2. IMPLEMENTACIÓN DEL JUEGO DE REFLEXIÓN	85
3. RESULTADOS DE LA POST-PRUEBA	91
3.1. Promedios Generales de la Post-Prueba	93
3.2. Promedios por Dimensión de la Post-Prueba	94
3.2.1. Resultados Promediados de la Dimensión el Acento	95
3.2.2. Resultados Promediados de la Dimensión Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento	96
3.2.3. Promedios Obtenidos en la Dimensión Casos Especiales	98
3.2.4. Resultados Promediados de la Dimensión el Acento Diacrítico	99
4. EVALUACIÓN ESTADÍSTICA	101
4.1. Evaluación Estadística de la Pre-Prueba	101
4.2. Evaluación Estadística de la Post-Prueba	107
5. DIFERENCIA ESTADÍSTICA DE LA PRE-PRUEBA Y LA POST-PRUEBA	113



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	115
1. CONCLUSIONES	115
1.1. Conclusiones Sobre los Objetivos	105
1.1.1. Con Relación al Objetivo General	116
1.1.2. Con relación a los Objetivos Específicos	117
1.2. Conclusiones sobre la Hipótesis	121
2. RECOMENDACIONES	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	



ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N° 1 Faltas Ortográficas por Omisión y Comisión de la Tilde	42
TABLA N° 2 Clasificación de las Sílabas por el Acento	47
TABLA N° 3 Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento	51
TABLA N° 4 Diseño Formalizado	65
TABLA N° 5 Operacionalización de la Variable Independiente: El Juego de Reflexión	67
TABLA N° 6 Operacionalización de la Variable Dependiente: Aprendizaje de la Ortografía	68
TABLA N° 7 Sujetos de Estudio	70
TABLA N° 8 Puntaje Propuesto para Cada Dimensión	71
TABLA N° 9 Resultados de La Pre-Prueba	76
TABLA N° 10 Promedios por Dimensión de la Pre-Prueba	79
TABLA N° 11 Plan de Actividades	86
TABLA N°12 Resultados de la Post-Prueba	92
TABLA N°13 Promedios por Dimensión de la Post-Prueba	94
TABLA N°14 Resultados de la Media Aritmética de la Pre-Prueba	102
TABLA N°15 Distribución "T" de Student de la Pre-Prueba	107
TABLA N°16 Resultados de la Media Aritmética de la Post-Prueba	108
TABLA N°17 Distribución "T" de Student de la Post-Prueba	113
TABLA N°18 Diferencia Estadística de la Pre-Prueba y Post-Prueba	114

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA N° 1: Ortografía	6
FIGURA N° 2: Características del Juego de Reflexión	30
FIGURA N° 3: El Juego de Reflexión como Procedimiento para el Aprendizaje	34



FIGURA N° 4: Sílabas Tónicas y Átonas	46
FIGURA N° 5: Conformación del Diptongo	48
FIGURA N° 6: El Choque de Vocales Abiertas en el Hiato	49
FIGURA N° 7: Promedios Generales de la Pre-Prueba	77
FIGURA N° 8: Resultados Promediados de la Dimensión el Acento	80
FIGURA N° 9: Dimensión Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento	81
FIGURA N° 10: Resultados Promediados de la Dimensión Casos Especiales del Acento	82
FIGURA N° 11: Resultados Promediados de la Dimensión Acento Diacrítico	84
FIGURA N° 12: Promedios Generales de la Post-Prueba	93
FIGURA N° 13: Resultados Promediados de la Dimensión el Acento	95
FIGURA N° 14: Resultados Promediados de la Dimensión Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento	97
FIGURA N° 15: Resultados Promediados de la Dimensión Casos Especiales del Acento	98
FIGURA N° 16: Resultados Promediados de la Dimensión el Acento Diacrítico	100

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A: FOTOS

ANEXO B: MANUAL: JUEGOS DE REFLEXIÓN

ANEXO C: PRUEBA

ANEXO D: CARTA



INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI la educación actual no presenta considerables cambios en términos de calidad educativa, entre los factores que aquejan esta situación, es la carencia de metodologías didácticas que promuevan el aprendizaje.

En la actualidad se observa que la mayoría de los estudiantes de cualquier nivel educativo presentan errores ortográficos, ya que éste trasciende de la educación primaria a la educación secundaria y, posteriormente, a la educación superior. Uno pensaría que el aprendizaje de la ortografía tiene sus bases en el nivel de educación elemental y que se va fortaleciendo conforme el estudiante va avanzando en su formación académica hasta llegar al nivel superior con una ortografía perfecta. Pero la realidad de los estudiantes es lo contrario, éstos, en la escritura, presentan dificultades mayores como ser el desacertado empleo de la ortografía.

El método utilizado por el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje juega un rol fundamental en el proceso de adquisición del conocimiento, éste potencia y desarrolla la capacidad mental, y más aún que incentive el interés hacia el aprendizaje. Es en este último punto donde se encuentra el principal objetivo de la investigación, la de generar disposición en los estudiantes por aprender una asignatura que por años ha arrojado bajos niveles de aprendizaje y lo que genera disgustos en los estudiantes, que al presentar estas dificultades más difícil encuentran el camino del aprendizaje.

Para tratar de dar solución a esta realidad, se apunta principalmente a la labor del docente, ya que éste debe promover el desarrollo del conocimiento por medio de diversos métodos, donde los estudiantes deben pensar con mayor amplitud, profundidad y autonomía. El docente debe crear o encontrar



camino nuevos para entregar los contenidos, donde más que imponer, puede invitar a los estudiantes a aprender para generar de este modo expectativas de aprendizaje

Por ello, al considerar las dificultades ortográficas de los estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo, se afirma que una buena alternativa es la utilización del juego de reflexión como un recurso de enseñanza y aprendizaje para la mejora de esta dificultad.

La idea es encaminar la enseñanza y aprendizaje concreta de la ortografía por medio del juego de reflexión, dejando de lado la enseñanza tradicional o abstracta, que no incentiva la participación activa de los estudiantes. Esto no quiere decir, que se deben dejar de lado los conceptos, más bien, la idea que se plantea es, que mientras más variados sean los medios para el aprendizaje que emplee el docente, mayores serán las posibilidades para que cada estudiante logre desarrollar las competencias necesarias para la adquisición de un contenido; además el uso de variados recursos de aprendizaje también ayuda a desarrollar y potenciar la memoria de los estudiantes.

La investigación presenta la siguiente estructura:

Capítulo I, en éste se encuentra la presentación de la problemática, contemplando los siguientes aspectos: planteamiento del problema, preguntas de la investigación, objetivos, justificación y delimitación.

Capítulo II, se trata del marco teórico, en el cual se describe el problema, fundamentando la investigación con diversas concepciones acerca de la temática.



Capítulo III, en éste se encuentra la metodología de la investigación, el mismo establece lo significativo del hecho, en la cual se exponen los siguientes aspectos: tipo de investigación, diseño de investigación, hipótesis, definición y operacionalización de variables, sujetos de estudio, técnicas e instrumentos de recolección de datos y procedimiento.

Capítulo IV, se presenta los resultados de la investigación de manera cuantitativa y cualitativa, es decir, tablas y figuras con una breve explicación de éste.

Capítulo V, se plantea las conclusiones y recomendaciones a las cuales se llegó en la investigación. Seguidamente a este capítulo se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos.



CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA



CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el enfoque pedagógico adoptado en el país con la implementación de la Reforma Educativa de 1994, la realidad educativa nacional mantiene resabios del sistema tradicional y no se evidencian cambios significativos en términos de calidad educativa.

Es necesario mejorar la educación en nuestro contexto, si bien se sabe que la misma presenta dificultades; lo cual se evidencia en los bajos logros de aprendizaje por parte de los estudiantes en la materia de Lenguaje y Literatura.

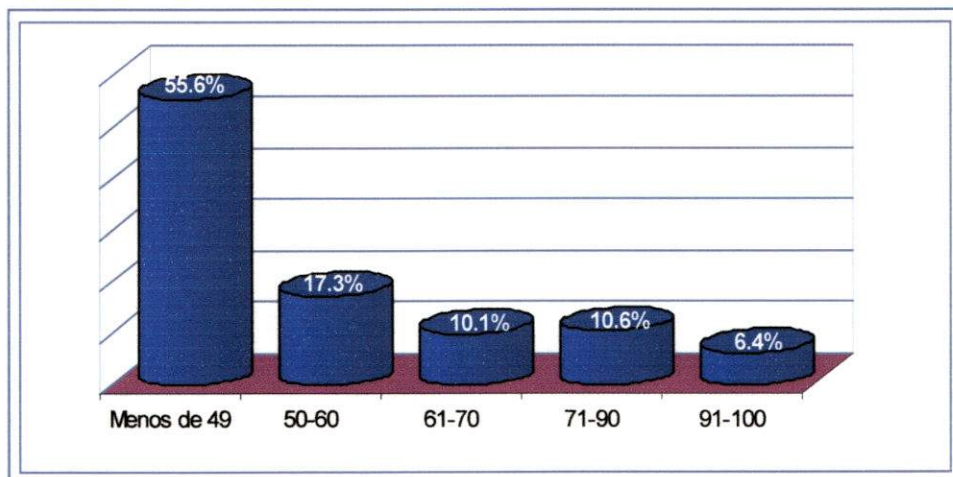
Hasta hoy el fracaso de la lecto-escritura se ha convertido en uno de los problemas más críticos de la educación boliviana. Ésta tiene que ver con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de la cual Alejo (2009) menciona que los estudiantes "...no leen por gusto, sino por obligación, es decir, no leen por iniciativa propia, por que les interese; (...) muchos de ellos no están interesados en leer y escribir y algunos hasta rechazan las situaciones de lectura y escritura" (pp. 6-9).

Uno de los aspectos que se toma en cuenta en la escritura es la ortografía, en la cual se percibe que los estudiantes de los diversos niveles de la educación cometen errores ortográficos en la redacción de oraciones, párrafos y textos. Al respecto, Paz, Rocha, Gonzáles y Alvéstegui (2011) realizaron un estudio acerca de la ortografía en la redacción de párrafos.



Este diagnóstico fue realizado a estudiantes de 22 paralelos de la materia de pensamiento crítico del primer semestre de las diversas carreras de la Universidad Católica Boliviana en la gestión 2010. Los resultados corresponden a una muestra de 671 estudiantes, lo que constituyó el 55% del total de inscritos a la Universidad Católica Boliviana para el semestre I-2010. De los 671 estudiantes que participaron en la prueba diagnóstica 367 son varones lo que constituyó el 54,7%, mientras que 304 son mujeres, es decir el 45,3%. En la figura N° 1 se muestra los resultados de la prueba diagnóstica sobre la ortografía:

FIGURA N° 1
Ortografía



Fuente: (Adaptado de Paz et al., 2011, pg. 16).

Los resultados precedentes muestran que "...en lo que se refiere a ortografía, el 55,6% obtuvo menos de 49 situándose en el rango inferior. El 17,3% todavía muestra muchos errores alcanzando el rango entre 50 a 60. El 10,1% logro situarse en el rango de 61 a 70" (Paz et al., 2011, pg. 16). El 10,6%



logra situarse en el rango de 71 a 90 y solamente el 6,4% logra situarse entre 91 a 100 no teniendo importantes errores de ortografía.

Los datos dieron a conocer que un porcentaje todavía más alto de los estudiantes (55,6%), se sitúa en el rango inferior por debajo de 50, mostrando que la gran mayoría de los estudiantes no ha adquirido, y menos afianzado, la ortografía como un aspecto de la escritura formal. Ya que el 27,4% alcanzó una valoración regular, es decir aún presentaron muchos errores de ortografía. Solamente el 17% de los estudiantes no cometen errores importantes de ortografía.

Estos resultados indican que un alto porcentaje de los estudiantes presentan errores ortográficos al ingresar a la universidad, lo cual es una característica en la producción de cualquier texto.

Al respecto, en las Unidades Educativas de las ciudades de La Paz y El Alto se ha observado dificultades en el aprendizaje de la ortografía. Ya que los estudiantes no toman en cuenta las reglas ortográficas en los procesos de escritura, y no se sienten motivados a superar esta dificultad. Esto implica que los estudiantes presenten errores ortográficos en la presentación de carpetas, ensayos, trabajos de investigación, etc.; más aún se tienen muchos más errores en la acentuación de palabras. Puesto que para los docentes de las distintas asignaturas la evaluación de los trabajos de investigación u otros se vuelve bastante tediosa.

Razón por la cual se analiza los aspectos cualitativos y cuantitativos del aprendizaje de la ortografía, y en especial se toma en cuenta la acentuación como objeto principal de estudio y los elementos particulares del mismo los



cuales son: el acento, la clasificación de las palabras por la posición del acento, casos especiales del acento y el acento diacrítico.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía no se la profundiza con el aprovechamiento debido en los primeros tres ciclos de la educación primaria. Es así, que el aprendizaje de la ortografía en la educación secundaria es considerado por algunos docentes como algo que debió aprenderse en la educación primaria. Al respecto, las falencias ortográficas en la educación secundaria son mayores al extremo de pasar con estas dificultades a estudios superiores.

El deficiente conocimiento de las reglas ortográficas conlleva una serie de problemas y alguna de las causas es la *metodología tradicionalista* que algunos docentes aún conservan, ocasionando en los estudiantes el desinterés total y eliminando el proceso de *comprender activamente* las normas ortográficas, éste es un problema que afecta a una gran mayoría de los estudiantes.

Considerando el contexto sociolingüístico de la ciudad de El Alto, el propósito es poner en práctica un recurso de enseñanza y aprendizaje que apoye a mejorar el aprendizaje de la ortografía.

2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Pregunta Principal

☞ ***¿ El juego de reflexión mejora la ortografía castellana en los estudiantes de 1ro. de secundaria?.***



2.2. Preguntas Secundarias

- ☞ ¿Cuál es el nivel de conocimiento de la ortografía en los estudiantes de 1ro. de secundaria?.
- ☞ ¿Cómo se mejora la ortografía mediante el juego de reflexión en los estudiantes de 1ro. de secundaria?.
- ☞ ¿Cuál es el nivel de conocimiento obtenido mediante la aplicación del juego de reflexión en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes de 1ro. de secundaria?.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

- ☞ **Determinar la mejora de la ortografía castellana mediante el apoyo del juego de reflexión en los estudiantes de 1ro. de secundaria.**

3.2. Objetivos Específicos

- ☞ **Identificar** el nivel de conocimiento de la ortografía en los estudiantes de 1ro. de secundaria.
- ☞ **Aplicar** el juego de reflexión para la mejora de la ortografía en los estudiantes de 1ro. de secundaria.



- ☞ **Evaluar** el nivel de conocimiento obtenido con la aplicación del juego de reflexión en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes de 1ro. de secundaria.

4. JUSTIFICACIÓN

La concepción de la educación basada en el constructivismo, adoptada en el país a partir de la Reforma Educativa de 1994. López & Murillo (2000), sustenta la premisa fundamental que la educación permite el incremento del capital humano a través de un aprendizaje que sea significativo para los estudiantes y guarde relación con sus intereses y su contexto, siendo para ello muy importante la mediación del docente quien debe utilizar métodos adecuados, retos de aprendizaje y preguntas no convencionales para favorecer un mejor aprendizaje.

Para desarrollar la capacidad mental del estudiante, es necesario proponerle recursos adecuados que le permitan asimilar los contenidos de manera eficiente, para que sea utilizado de acuerdo a las necesidades de aprendizaje; para el efecto las Unidades Educativas deben contar con docentes portadores de métodos, técnicas, estrategias etc., que permitan desarrollar el aprendizaje más efectivamente, por tanto, el mejor recurso con que cuenta el estudiante es su capacidad de aprendizaje, la misma que le permita alcanzar un desarrollo socio-educativo con suficiente efectividad para vencer los desafíos que deberá enfrentar en la vida.

Se debe superar la tendencia de considerar el proceso educativo como la adquisición de un caudal de conocimientos que deberán ser recordados en



los exámenes como generalmente ocurre en la materia de Lenguaje y Literatura.

Es necesario que los estudiantes capten una idea correcta y asimilen los contenidos de manera significativa, de tal forma que se desarrolle un mejor aprendizaje acorde a las capacidades correspondientes a su nivel cognitivo. Para lo cual, se debe utilizar métodos que faciliten el aprendizaje de la ortografía, de esta manera, preparar al estudiante de tal manera que se le brinde mayor posibilidad de éxito en sus estudios superiores.

Es importante en el proceso enseñanza y aprendizaje tener conocimiento sobre lo que implica mejorar la ortografía en los procesos de escritura mediante el juego de reflexión. Por la abundancia de bajos resultados que entregan sólo contenidos, pero no herramientas para un mejor aprendizaje, de manera que los estudiantes mejoren esta dificultad. Este enfoque es el adecuado para realizar una investigación por las observaciones que se ha realizado en las Unidades Educativas de las ciudades de La Paz y El Alto, además por los resultados que se obtuvieron del estudio realizado por Paz et al. (2011) sobre la ortografía en la redacción de párrafos.

La *relevancia social* de la presente investigación, primeramente, es de interés para los estudiantes, ya que al tener éxito este recurso de enseñanza y aprendizaje los beneficiarios directos serán ellos; otro de los interesados es el docente quién por medio del juego de reflexión puede efectivizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya que este juego genera una nueva alternativa para el aprendizaje de la ortografía. Lo cual permite que los estudiantes, posteriormente, se enfrenten de mejor forma a los niveles de exigencia de sus estudios futuros.



El *aporte teórico* de la presente investigación es el de ampliar los conocimientos acerca del juego de reflexión, cuya investigación pueda ser el referente teórico para posteriores investigaciones, con el fin de ser un aporte a la educación.

El *valor práctico* de esta investigación es de aumentar mediante el juego de reflexión la disposición al aprendizaje de la ortografía, como de igual manera cambiar la visión errada –tediosa, monótona, abstracta, entre otras– que se tiene de éste. El mismo resulta ser altamente motivador, atractivo, divertido, cercano de su propia realidad. Es así, que su implementación en el aprendizaje de la ortografía se torna eficaz.

Esta investigación es posible realizarla porque se cuenta con los medios necesarios; ya que el conocer y emplear correctamente las reglas ortográficas presta muchos beneficios para los estudiantes, para que ellos sean más tarde propulsores de la importancia de la ortografía.

Es por ello, que el presente trabajo se propone llevar a cabo innovaciones metodológicas para mejorar el aprendizaje de la ortografía, intentando minimizar la clásica dicotomía entre contenidos teóricos y actividades prácticas, entre métodos de enseñanza tradicional y métodos innovadores.

Para el efecto se recurre al juego de reflexión, el cual permita mejorar las faltas ortográficas y facilitar la correcta escritura. Al mismo tiempo los resultados de la presente investigación serán útiles para futuras investigaciones; así también, para el abordaje de la ortografía por estudiantes, docentes, investigadores, intelectos del lenguaje, etc.



5. DELIMITACIÓN

La delimitación se desarrolla en tres aspectos: temática, espacial y temporal. La importancia de la delimitación temática se encuentra en que ayuda a conocer y comprender el enfoque y finalidad de la investigación. El segundo aspecto, delimita el lugar dónde se aplica el juego de reflexión. El tercer aspecto, delimita en qué tiempo se aplica el juego planteado.

5.1. Temática

En el campo educativo la investigación se circunscribe dentro de las Ciencias de la Educación al plantear el juego de reflexión (para facilitar el aprendizaje de la ortografía) y, también, se circunscribe dentro de la Lingüística al tratarse de la ortografía. Se hizo énfasis en la ortografía y para el estudio sólo se tomó en cuenta la acentuación.

5.2. Espacial

El espacio o lugar donde se aplicó el trabajo de campo de la presente investigación fue en la Unidad Educativa Néstor Paz Zamora de la ciudad de El Alto, la misma está ubicada en la urbanización Tilata, s/n, camino a Viacha, específicamente ingresando a ocho cuadras de la Sub Alcaldía Viacha por la avenida Troncal donde queda ubicada dicha Unidad Educativa.

5.3. Temporal

El tiempo en el cual se aplicó la presente investigación (trabajo de campo) a los sujetos de estudio fue en el tercer trimestre de la gestión escolar 2010, es decir en los meses de noviembre y diciembre. En este tiempo se tomó una



evaluación diagnóstica (pre-prueba) a los estudiantes de los grupos experimental y control, posteriormente, se aplicó el juego de reflexión al grupo experimental mientras que el grupo control recibió un tratamiento alternativo o tradicional y, por último, ambos grupos fueron evaluados mediante la post-prueba.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. EL JUEGO

1.1. Algunas Concepciones Acerca del Juego

Desde diferentes posiciones teóricas, algunos filósofos y pedagogos, anteriores al siglo XX, coincidieron en que el juego respondía a una necesidad del ser humano; sin embargo, se interesaron casi exclusivamente en la posibilidad de utilizarlo con fines didácticos.

Fröbel (1926), fue el primero en clasificar el juego como un fenómeno pedagógico, quien lo utilizó en un sistema sumamente estructurado, combinándolo con la enseñanza.

Fröbel citado por Reyes (1990), encontró lo siguiente:

...el juego contribuye al más alto grado de desenvolvimiento del niño durante esa época; porque el juego es manifestación espontánea de lo interno, inmediatamente por una necesidad del interior mismo. (...) El niño que juega tranquilamente, con espontánea actividad, resistiendo la fatiga, llegará a ser de seguro un hombre también activo, resistente, capaz de sacrificarse por su propio bien y de los demás (pg. 27).

Además, Fröbel ideó un material educativo denominado "los dones" el cual fue fabricado con especificaciones precisas, las maestras debían dar a los niños con propósitos definidos. Dones para jugar. Este juego es semejante a un capullo, jugando florecen todas las actividades del hombre. Aunque en ese sistema el juego tenía un enfoque rígido y artificial que no contemplaba



en toda su dimensión las amplias potencialidades educativas de esta actividad.

Para Montessori, en cuestiones relativas a la pedagogía preescolar, y especialmente en el tema del juego. Ella superó la idea de juegos educativos descubierta por Fröbel, los aplicó a cada uno de los sentidos de tal forma que, los juegos sensoriales, van íntimamente unidos a su nombre. La educación de los sentidos mediante un material específico, los cuales brindaron ejercicios adecuados, unos dirigidos a los sentidos individualmente y otros a los sentidos combinados, en una educación productora de la personalidad.

La autora menciona que las actividades con el material que plantea "... tienen un carácter natural y espontáneo en cuanto que consiguen localizar la atención y comprometer el interés del niño (...) la necesidad de ejercitar mediante juegos sensoriales las funciones musculares y sentidos porque son las raíces de las actividades superiores" (Montessori citado por Pulk, 1978, pp. 148-149).

Decroly & Monchamp (1978), en su concepción del juego como un instinto, plantea que el juego estaba vinculado con instintos como el de propiedad, el maternal, el grupal, los de defensa, la imitación, etc.

Huizinga (1984), concibe que "El juego es una acción y ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, sigue reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente adoptadas que tiene su fin en sí mismo..." (pg. 155). Además, es una acción o una actividad voluntaria, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría, de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria.



Para Piaget (1945), el juego constituye un verdadero revelador de la evolución mental del niño. Destaca en sus escritos la importancia del juego en los procesos del desarrollo. En ellas relaciona el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica. Es así, como las diversas formas de juego que surgen a lo largo del desarrollo infantil tienen en consecuencia directa con las transformaciones que sufren paralelamente las estructuras cognitivas del niño.

Freud (1920), plantea que el juego se basa en una transacción permanente entre lo imaginario y lo real. Es una forma de descartar tensiones y expresar sentimientos, donde se rememora a través del acto lúdico experiencias agradables y desagradables. El juego es utilizado como instrumento de diagnóstico y de terapia en los conflictos infantiles.

Medina (1957), en su concepto acerca del juego menciona que es un medio de interiorizar y conquistar el mundo exterior, ya que mediante el juego "...se crean y fortalecen funciones de capacitación y representación del mundo exterior, de expresión, (...) a fuerza de pasar y repasar las mismas actitudes y los mismos esquemas motores, el niño va adquiriendo las nociones y abstracciones precisas en el orden intelectual" (pg. 22).

1.2. Definición de Juego

El juego puede ser definido como "...una actividad gratuita, más o menos ficticia, que procura un placer de un tipo peculiar" (Argos, 1970, pg. 9). Al respecto, el verbo "jugar" como la palabra juego presentan sentidos múltiples y diversos significados.



El juego llamada también lúdica. La palabra lúdica etimológicamente deriva de la palabra latina *ladus* que quiere decir *juego*.

Fullea (2003), plantea que el juego es una:

Actividad lúdica que permite desarrollar en el individuo, una serie de potencialidades psico-motoras que están presentes en él, desde el momento de su nacimiento hasta su muerte y que durante el transcurso de su vida, se van perfeccionando de una manera dinámica y articulada, buscando el desarrollo integral del hombre (pg.1).

Es cierto que el concepto de juego es tan amplio como complejo, el mismo se comprende como una dimensión del desarrollo de los individuos, siendo parte constitutiva del ser humano. Pues se refiere a la necesidad del ser humano de comunicar, sentir, expresar y producir en los seres humanos una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que llevan a gozar, reír, gritar e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones. Puede orientarse a la adquisición de saberes, encerrando una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento.

1.3. Teorías Sobre el Juego

El juego se ubica varios siglos atrás, además el ser humano ha jugado desde tiempos remotos, el mismo no podría vivir sin el juego, de manera que, lo practica desde su nacimiento hasta su muerte; es la razón por la cual bastantes teóricos han fundamentado desde su punto de vista. Según Martínez (1983), las teorías acerca del juego son:



1.3.1. Teoría del Pre-ejercicio

Esta teoría llamada también de la práctica planteada por Groos (1896), el cual concibe el juego como una forma de ejercitar o practicar los instintos antes de que éstos estén completamente desarrollados. El juego consistiría en un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones que son necesarias para la época adulta. El fin del juego es el juego mismo, realizar la actividad que produce placer.

1.3.2. Teoría del Excedente Energético

Spencer (1855), señala que el juego aparece como consecuencia del exceso de energía que tiene el individuo y que éstas no son agotadas completamente por las exigencias de la vida. Para realizar esta afirmación se apoya en la idea de la niñez, que es la etapa donde el niño/a es mantenido por su familia y no necesita trabajar, de manera que, consume el excedente de energía a través del juego.

1.3.3. Teoría de la Recapitulación

Hall (1904), intenta aplicar al juego la ley fundamental de la biogénesis. El juego para este autor se entiende que reproduce las formas primitivas del ser humano y que éstas son adquiridas por herencia.

1.3.4. Teoría Psicoanalítica

Freud (1920), sostiene que el juego cumple el papel de expresar aquellos sentimientos que son reprimidos por la sociedad en su proceso de socialización de los niños y las niñas. De la misma manera el juego



constituye un ambiente propicio para que se realice naturalmente una liberación de la catarsis del subconsciente.

1.3.5. Teoría Sociocultural

Vygotsky (1978), propone el juego como una actividad social, en la cual gracias a la cooperación con otros niños se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio, lo que caracteriza fundamentalmente al juego es que en él se da el inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas. Subraya que lo fundamental en el juego es la naturaleza social de los papeles representados por el niño, que contribuyen al desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

1.4. El Juego como Actividad de Enseñanza y Aprendizaje

El juego es utilizado en la actividad educativa sólo como recreación; sin tener en cuenta que éste puede tener una mayor implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando se la valora como actividad de desarrollo motriz y mental. Puesto que "...el empeño por introducir el juego en la labor educativa surge del interés de modificar las ideas y prácticas pedagógicas vigentes (...) que el juego educativo se sitúa, desde el comienzo, como un medio, como un instrumento de la acción pedagógica" (Reyes, 1990, pg. 16).

Diversos autores coinciden que el juego tiene una gran significación, en el desarrollo del ser humano. Los cuales fueron "...esbozados por J. Locke, Basedow, Rousseau y Pestalozzi. La escuela activa (llamada también nueva) se encargará de precisar, más en forma práctica que teórica, este poder del juego mediante el diseño y aplicación de materiales y juegos específicos" (Reyes, 1990, pg. 16).



Sobre la base de distintas teorías, existen múltiples formas de utilización pedagógica del juego como recurso didáctico. Entre estas últimas se pueden citar aquellas con una ausencia casi total del juego, porque plantean que como sólo implica placer, entra en contradicción con los objetivos de aprendizaje de la institución. Por el contrario, otros docentes hacen una utilización excesivamente didáctica.

En la utilización del juego en los diferentes momentos del proceso educativo, se conciben formas particulares de participación de los docentes, pero siempre bajo un criterio de intencionalidad, debiendo diferenciarse el juego como tal de la utilización de procedimientos lúdicos para elevar el tono emocional en una actividad didáctica, para tratar determinados contenidos del programa.

Esto no entra en contradicción con el carácter libre de esa actividad, al contrario, las posibilidades formativas del juego están directamente vinculadas con la independencia que alcancen los estudiantes en el mismo.

Este planteamiento tiene una enorme significación para la práctica pedagógica, que reconoce, de esta forma, un tipo de actividad que no puede obviarse, que debe ocupar un plano relevante; no obstante, no hay que olvidar que existen otros tipos de actividades que pueden tener también una influencia importante en la enseñanza y aprendizaje.

Considerar el juego como actividad fundamental significa tener en cuenta su influencia en las diferentes esferas del desarrollo psíquico; utilizar el juego como un recurso didáctico significa también valorar su medio de enseñanza y aprendizaje afines a la naturaleza de los estudiantes de las diferentes edades.



En este sentido, el juego puede utilizarse de diversas maneras:

- ❖ Como juegos dirigidos y orientados a la concepción de objetivos educativos definidos y concretos.
- ❖ Como procedimientos metodológicos y como método en cualquier actividad pedagógica.
- ❖ Como actividad libre en sí misma y formativa en el proceso educativo.
- ❖ Como actividad de desarrollo en la formación de todos los procesos psíquicos.

De cualquier manera que se utilice el juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en la actualidad no se niega su influencia en el desarrollo del ser humano, y las posibilidades que ofrece para utilizarlo con ese fin.

1.5. El Juego en la Adolescencia

Para comprender el juego en la adolescencia, es necesario conocer lo que significa adolescencia, la misma "...se inicia precisamente al término de la niñez, comprende aproximadamente de los 11 a los 17 años de edad y en ella se producen una serie de cambios físicos, emocionales, sociales y cognoscitivos..." (Vidales, 1994, pg. 20).

Al respecto, la palabra adolescencia proviene del latín *adolescere*, que significa crecer o desarrollarse hacia la madurez. Y que sociológicamente, es el periodo de transición que media entre la niñez (dependiente) y la edad adulta (independiente). Psicológicamente, es una situación en la que se han



realizado nuevas adaptaciones y en las cuales se distinguen lo infantil del adulto.

El juego como elemento esencial en la vida del ser humano, afecta de manera diferente cada período de la vida: "...juego libre para el niño y juego sistematizado para el adolescente" (Prieto, 1984, pg. 85). Todo esto lleva a considerar el gran valor que tiene el juego en la educación y en especial en la adolescencia; por eso han sido inventados diferentes juegos, uno de ellos es el juego de reflexión el cual está elaborado de tal modo que provoca el ejercicio de funciones mentales.

Al respecto, Leif & Brunelle (1978), considera que todas las investigaciones, hasta hoy, conducen solamente al estudio y aplicación del juego en preescolar y primaria de la educación, pero es importante tomar en cuenta y recuperar la energía lúdica del adolescente.

1.6. Tipos de Juego

Dentro de este punto se menciona dos tipos de juegos según Alvarado (2005) de acuerdo a la forma en que se aplican, los cuales son:

1.6.1. Juego Libre

Se realiza por iniciativa propia y es autodirigido por el propio jugador o jugadores, deja de ser juego libre cuando se convierte en un modelo de sistematización.



1.6.2. Juego Dirigido o Reglado

Reglamentado y esquematizado por una persona ajena al jugador, cumple objetivos educativos, donde se antepone siempre la intensión de quién lo aplica.

1.7. Clasificación de los Juegos

La clasificación de los juegos según Fullea (2003), para la adolescencia, juventud y adultos se presenta de la siguiente manera:

1.7.1. Juegos de Estrategia

Son aquellos juegos en los que, el factor de la inteligencia, habilidades técnicas, planificación y despliegue pueden hacer predominar o impulsar al jugador hacia la victoria del juego. Éstos están destinados principalmente a "...la ejercitación de estrategias de pensamiento, (...) Contribuyen al desarrollo de estrategias de pensamiento lógico, táctico y creativo..." (pg. 5)

Los jugadores pueden representar el papel de un empresario, un jefe de estado, etc., en los que tendrán que desarrollar una serie de estrategias, gestionando los recursos con los que dispone, para ganar la batalla, conseguir dinero o puntos, determinada posición, etc., así conseguir el objetivo final.

1.7.2. Juegos de simulación

Estos juegos se destinan "...al desarrollo de la capacidad de representación simbólica del pensamiento, así como a propiciar un mayor conocimiento de la



realidad mediante la esquematización...” (pg. 5). Las representaciones se realizan en aspectos como: historia, literatura, economía, deportes, ciencia, política, actividades sociales, etc. Sirven de temática a la actividad lúdica, contribuyendo a la formación vocacional de adolescentes y jóvenes.

1.7.3. Juegos de Rol

Es un juego interpretativo-narrativo en el que los jugadores asumen el rol de personajes imaginarios a lo largo de una historia o trama en la que interpretan sus diálogos y describen sus acciones en el que, tal como indica su nombre, uno o más jugadores desempeñan un determinado rol, papel o personalidad.

Este tipo de juegos se destinan “...al desarrollo de la toma de decisiones en condiciones del hacer como si..., que caracteriza al simbolismo lúdico” (pg. 5). Contribuyen a la formación de hábitos y habilidades, así como a la participación entre los participantes.

1.7.4. Juegos de Reflexión

Éstos desarrollan la capacidad mental en el jugador; en el cual las reglas del juego son claramente establecidas y de conocimiento del participante. Estos juegos siguen un patrón de acción, articulado en torno a un conjunto de indicaciones que todos conocen y con las que se sigue el curso de acción; así, se logra la meta u objetivo del mismo, que puede tener uno o varios participantes.

Al respecto, en este tipo de juegos “...las acciones lúdicas a desarrollar –para adolescentes, jóvenes y adultos- son sobre todo catalogadas como de



reflexión” (Fullea, 2004, pg. 7). Ya que este juego presenta entre sus funciones educativas el desarrollar la capacidad mental en los estudiantes. Además, este autor menciona las siguientes alternativas en este tipo de juegos, las cuales son: “...(con tablero, cartas, rompecabezas, etc.)...” (pg. 7). Seguidamente se plantea los juegos de reflexión adecuados al objeto de estudio.

1.7.4.1. Clasificador del Acento Este juego genera la capacidad de análisis. El cual consta de un tablero del juego de siete entradas, cada entrada tiene una respuesta; asimismo, se tiene las fichas las mismas contemplan preguntas, donde el jugador debe llenar el tablero de preguntas con la respuesta (ficha) que crea correcta.

1.7.4.2. Juego Dinámico Acentual Es un juego de palabras, para la solución se requiere que el jugador ponga a prueba su conocimiento, es decir, la reflexión constante en el desarrollo del juego, ya que el mismo ayuda a potenciar la capacidad mental. Éste se presenta en forma de un tablero-fichero, en el procedimiento el jugador debe identificar la respuesta correcta del tablero de preguntas, alternadamente debe ir insertando las fichas que considere correctas al tablero.

1.7.4.3. El Giro de los Casos Especiales El juego presenta la forma de una ruleta tiene diferentes secciones de colores con preguntas marcadas, donde al girar el juego, el puntero indica la pregunta que debe ser resuelta por el jugador, de esta manera se desarrolla la capacidad reflexiva del jugador.

1.7.4.4. Cartas Acentuales Distintivas Denominado de esta manera por ser un juego de cartas, en la misma debe responderse a las preguntas

que plantean las mismas, permitiendo generar el conocimiento y habilidades del jugador mediante la reflexión.

2. EL JUEGO DE REFLEXIÓN

2.1. Concepto de Reflexión

El término reflexión puede ser utilizado de diferentes maneras y con diversos significados. Sin embargo, se plantea la siguiente definición que tiene que ver con la actividad de reflexionar o meditar. Giovanni Villalón citado en www.psicopedagogia.com menciona que el término *reflexión* "Es poner a funcionar todos los procesos del pensamiento en función de la comprensión de un fenómeno o hecho dado".

Tomando como base la referencia anterior, este término tiene que ver con una actividad puramente mental. Capacidad del ser humano, proporcionada por su racionalidad, que le permite pensar detenidamente en algo con la finalidad de sacar conclusiones.

2.2. Definición del Juego de Reflexión

Pues se refiere a la necesidad del ser humano de comunicar, sentir, expresar y producir en los seres humanos una serie de emociones. Asimismo, Fullea (2003), menciona que el juego es una actividad que permite desarrollar en el ser humano una serie de potencialidades, las cuales pueden orientarse a la adquisición de conocimientos.

Con respecto al término reflexión Giovanni Villalón citado en www.psicopedagogia.com menciona que el ser humano debe poner a



funcionar todos los procesos del pensamiento en función de la comprensión de un hecho dado.

Aparte de ello, en este tipo de juegos "...las acciones lúdicas a desarrollar – para adolescentes, jóvenes y adultos- son sobre todo catalogadas como de reflexión" (Fullea, 2004, pg. 7). También presenta entre sus funciones educativas el **desarrollar la capacidad mental en los estudiantes.**

Tomando como base las referencias anteriores, el juego de reflexión se entiende como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, etc. con reglas que permiten comprender e interpretar un hecho o actividad gracias a un proceso mental, por lo cual desarrolla y potencia la capacidad mental; siendo éste un elemento primordial para facilitar el aprendizaje.

2.3. Características del Juego de Reflexión

El juego de reflexión tiene las siguientes características:

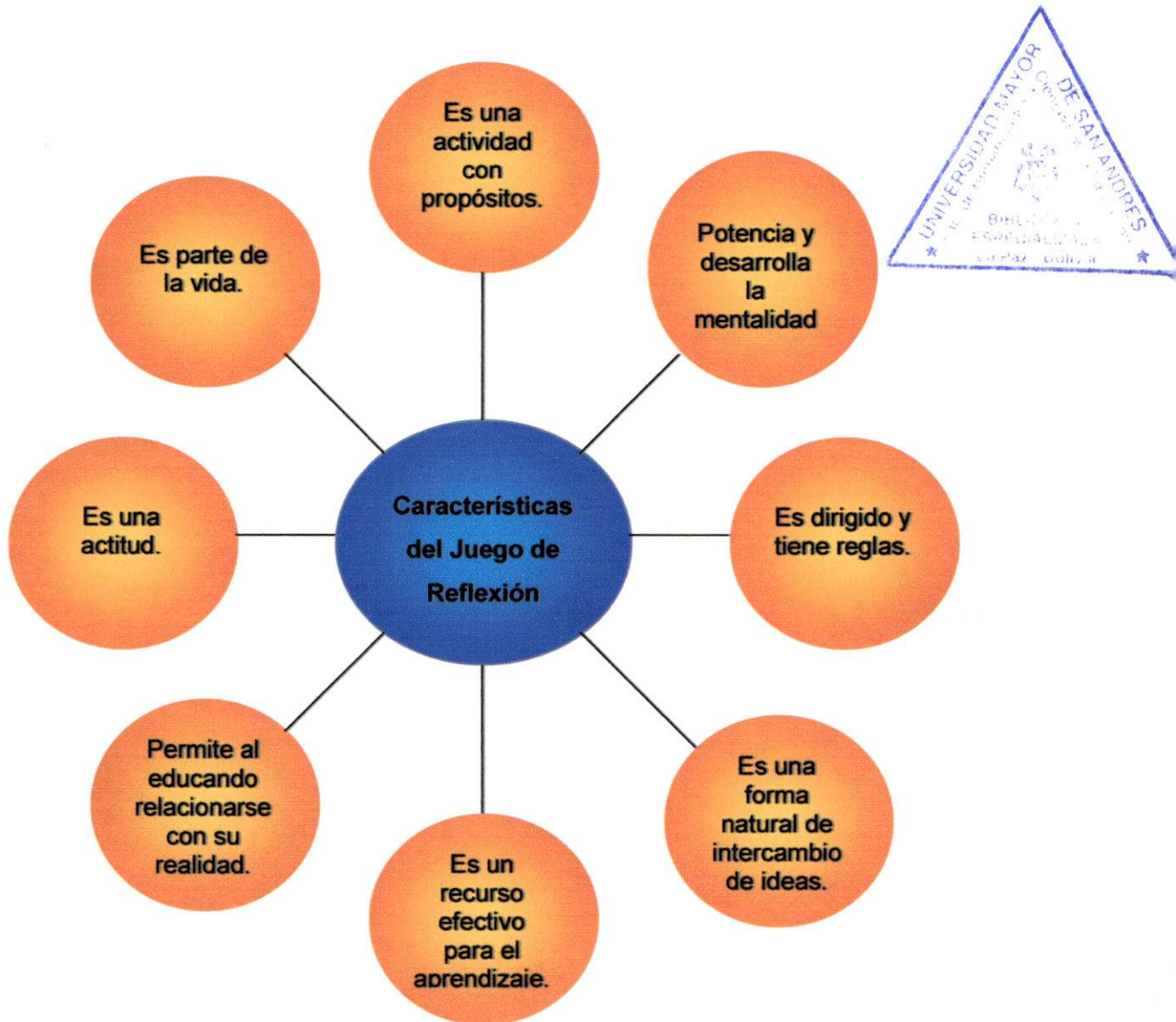


Fig. 2: Características del juego de reflexión.

2.4. Ventajas del Juego de Reflexión

La utilización del juego de reflexión y su aplicación dentro del aula, desarrolla ciertas ventajas en los estudiantes, éstos pueden ser concernientes al proceso de cognición; éstas fueron mencionadas por Caneo (1987) en las

ventajas del juego y que son adaptadas al juego de reflexión, las mismas son expresadas de la siguiente forma:

- ❖ Permite romper con la rutina, dejando de lado la enseñanza tradicional, la cual es monótona.
- ❖ Desarrollan capacidades en los estudiantes ya que los juegos mencionados pueden aumentar la disposición al aprendizaje.
- ❖ En lo intelectual-cognitivo fomentan la observación, la atención, la capacidad mental, la imaginación, la iniciativa, el potencial creador, entre otros.
- ❖ En lo volitivo-conductual desarrollan el espíritu crítico y autocrítico, la iniciativa, la audacia, el compañerismo, la cooperación, la seguridad en sí mismo.
- ❖ En lo afectivo-motivacional se propicia el interés, el gusto por la actividad, el colectivismo.

Todas estas ventajas hacen que este juego sea una herramienta fundamental para la educación, ya que gracias a su utilización se puede enriquecer el aprendizaje.

2.5. Valor del Juego de Reflexión en la Educación

Aquella actividad que presente nuevas exigencias al estudiante se a de considerar como una oportunidad de aprendizaje; es así, que con la aplicación del juego de reflexión el estudiante puede aprender con una

facilidad notable porque los estudiantes están especialmente predispuestos a desarrollar este tipo de actividad. De manera que, "...el empeño por introducir el juego en la labor educativa surge del interés en modificar las ideas y prácticas pedagógicas vigentes y, segundo, que el juego educativo se sitúa, desde el comienzo, como un medio, como un instrumento de la acción pedagógica" (Reyes, 1990, pg. 16).

La relación que tiene el juego de reflexión con el aprendizaje es estrecha ya que el mismo es un factor importante y potenciador del desarrollo psíquico del ser humano, así como en la etapa infantil, como también en la adolescencia, la segunda etapa es donde el estudiante se muestra bastante dinámico y curioso dentro del aula.

La comprensión y construcción de aprendizajes surge muy vinculada a la experiencia, los estudiantes aprenden conforme a sus propias actividades. El docente es el encargado de proporcionar instancias educativas que ayuden a ellos a pasar del pensamiento intuitivo al operacional.

3. EL JUEGO DE REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El juego de reflexión en la práctica pedagógica presenta varias alternativas para mejorar el aprendizaje, para lo cual es necesario plantear los siguientes puntos.

3.1. El Juego de Reflexión como Instrumento Pedagógico

El juego de reflexión tiene un valor eficiente como instrumento pedagógico, en las etapas escolares de primaria y secundaria, pero los docentes aún no reconocen el juego de reflexión como detonador del aprendizaje. Para estos



el jugar equivale a perder el tiempo, y no están equivocados si en la aplicación del mismo no hay estructura, sentido y contenido. Asimismo, este juego puede estar presente inclusive en la adolescencia y ser muy constructivo si se lo aplica como una metodología hacia el aprendizaje.

El juego de reflexión debe considerarse como una herramienta importante en actividad pedagógica, puesto que aportan una forma diferente de adquirir el aprendizaje, aportan descanso, recreación y, al mismo tiempo, la adquisición del conocimiento en el estudiante. Por consiguiente, "...será necesario que el maestro aprenda y domine las técnicas para utilizar ese instrumento y conozca su tecnología. Nuestra tecnología de enseñanza se llama pedagogía y ésta empieza apenas a descubrir lo importante que podría ser el juego y cómo servirse de él" (Michelet, 1986, pg. 121).

3.2. El Juego de Reflexión como Procedimiento Metodológico

Una vía para lograr un aprendizaje eficiente es la *utilización de métodos* que pongan en marcha los procesos creativos y propicien un aprendizaje en la cual los estudiantes vayan resolviendo problemas, organizando ideas, etc., originándose así un aprendizaje agradable y profundo.

En todas las actividades, ya sea al principio como motivación, en el intermedio para realizar una tarea didáctica o al final como ejercitación que dinamiza la actividad, puede *usarse el juego de reflexión como método o procedimiento metodológico*.

El juego de reflexión permite a los estudiantes descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar en numerosas alternativas para un problema, desarrollar diferentes modos y estilos de pensamiento, que se enriquece y



diversifica en el intercambio grupal.

Como procedimiento metodológico, permite la solución amena de un grupo de tareas que hayan sido realizadas por otras vías metodológicas. Esto señala la importancia que el juego de reflexión posee como procedimiento metodológico en cualquier etapa del ser humano, lo cual lo convierte en el método por excelencia para el aprendizaje. Este procedimiento se lo representa de la siguiente manera:

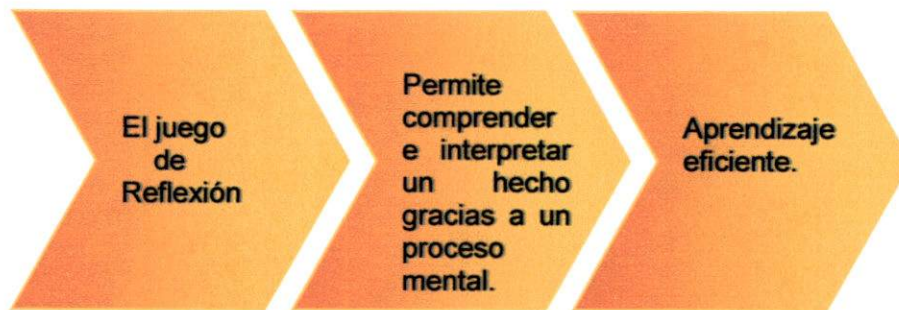


Fig. 3: El juego de reflexión como procedimiento para el aprendizaje.

3.3. Didáctica de la Enseñanza del Juego de Reflexión

Al enseñar el juego de reflexión cada docente debe tener en cuenta las siguientes recomendaciones para que se obtenga el mejor éxito en la aplicación de esta actividad; asimismo, surja un poderoso interés de parte de los estudiantes. Entre la didáctica de la enseñanza de este tipo de juegos se toma en cuenta los siguientes aspectos:

- ❖ Ser parte del grupo, un docente autoritario no despierta interés y entusiasmo.
- ❖ Recordar todos los detalles del juego de reflexión.



- ❖ No cambiar las reglas del juego después de haber empezado a jugar, cambiar reglas en medio del juego, causa confusión.
- ❖ Considerar la ocasión y el sitio.
- ❖ No obligar al estudiante a jugar, buscar el medio de interesarlo.
- ❖ Mantener el interés en el juego de reflexión.
- ❖ Explicar claramente, utilizando palabras que todos entiendan.
- ❖ Realizar demostraciones según se va explicando el juego.
- ❖ Estar seguro de tener la atención de todos los estudiantes del grupo, al hablar.
- ❖ Si existen sugerencias de parte de los estudiantes, tomar en cuenta las mismas, así tendrá mejor armonía y disposición.
- ❖ Tener preparado el equipo o material que se va usar y proporcionar a los estudiantes cuando lo vayan a usar.

3.4. La Dirección Pedagógica del Juego de Reflexión

La utilización del juego de reflexión con fines educativos sitúa a los pedagogos ante una cuestión importante, para que el juego planteado cumpla plenamente su papel, debe entenderse la necesidad de que los docentes elaboren, participen y dirijan el mismo.

No obstante, lo que se debe hacer para lograr que los estudiantes alcancen ese desarrollo de este tipo de actividad, es seguir determinadas acciones que constituyen sugerencias que ayudan a tales propósitos.

Para dirigir el juego de reflexión y, el mismo, constituya un verdadero medio de educación, es necesario que se organice de manera interesante y que esté dirigido adecuadamente por un docente. Al respecto, es importante lograr una relación equilibrada entre la actividad a desarrollar por el docente y la actividad e iniciativa del estudiante. Los métodos de trabajo pedagógico en la dirección del juego de reflexión son:

a) Los *métodos orales*, incluyen diferentes procedimientos como son: las explicaciones, preguntas, proposiciones, conversaciones, etc. El docente con su ejemplo objetivo logra que los estudiantes utilicen adecuadamente el juego de reflexión, brindándole indicaciones verbales.

b) Los *métodos prácticos*, se realizan con la participación directa o indirecta del docente en el juego de reflexión, donde él realiza demostraciones prácticas, es decir, muestra a los estudiantes cómo desarrollar este juego, participando directamente o indirectamente en el juego que desarrollará el estudiante.

Estos métodos y procedimientos influyen de una forma directa o indirecta en el contenido y desarrollo de este tipo de actividad.

3.5. El Papel del Docente en el Juego de Reflexión

El docente debe ser co-participante del juego de reflexión en las acciones del estudiante, para que de una forma indirecta, dirija dicho juego, lo que se



traduce en darles a los estudiantes las orientaciones y ayuda necesaria para que ésta sea una actividad verdaderamente enriquecedora del desarrollo mental, para lo cual es aconsejable tener en cuenta las siguientes sugerencias:

- ❖ Enriquecer las actividades a realizar.
- ❖ Crear las condiciones para que los estudiantes realicen esta acción.
- ❖ Propiciar el desarrollo de este juego.
- ❖ Estimular el incremento hacia el juego de reflexión velando porque respondan a sentimientos positivos.
- ❖ Desarrollar el interés manifestado por el estudiante y propiciar el surgimiento de otros nuevos.

3.5.1. Requisitos del Docente para la Enseñanza del Juego de Reflexión

En el juego de reflexión se hace muy necesaria la acción directa del docente sobre el grupo para orientar la actividad que van realizando. Los requisitos que debe tener el docente ante la enseñanza mediante el juego de reflexión son los siguientes:

- ❖ Ser paciente, tolerante y alegre.
- ❖ Simpatizar con el juego e interesarse en él, tanto como sus estudiantes.



- ❖ Ser firme en cuanto a exigir el cumplimiento de las reglas, pero siempre con la bondad y comprensión hacia el infractor.
- ❖ Tomar parte directa en este tipo de juegos lo más frecuente posible.
- ❖ No tener una actividad pasiva frente al mismo.
- ❖ Estudiar bien el juego que se va a presentar.

3.5.2. Contribución del Docente en el Juego de Reflexión

La contribución del docente en el juego de reflexión para que los estudiantes puedan utilizarlos se realiza de tres maneras:

- 1) Interpretando racionalmente la necesidad de este tipo de juegos en el estudiante a través de la enseñanza.
- 2) Aplicar metódicamente el juego de reflexión que se plantea.
- 3) Inventando nuevos juegos.

El juego de reflexión es una actividad simple, susceptible de imaginarlo, arreglarlo y aplicarlo con la combinación metódica de probar sus resultados. De esta manera, los docentes contribuyen en estos juegos inventando e ideando unos, mejorando y perfeccionando otros, introduciendo los mismos en la clase de acuerdo a las iniciativas e imaginación del docente.



3.6. Condiciones Pedagógicas y Organizativas para la Realización del Juego de Reflexión

El juego de reflexión puede organizarse en las aulas y en áreas exteriores, como patio, parques, jardines, etc. Es muy conveniente que el mismo se realice en condiciones cómodas al juego a aplicarse. Éstos se organizan teniendo en cuenta los momentos siguientes: planificación, desarrollo, evaluación y orden. Asimismo, tienen carácter complementario y pueden incorporarse a la programación durante el curso.

Es importante que la organización de las actividades en estas áreas se base en el conocimiento de las características y peculiaridades de los estudiantes a los que va dirigido; que los contenidos gocen de flexibilidad, adecuándose a sus intereses, a las características socioambientales del contexto donde se aplicará, así como al nivel de desarrollo de cada uno de los estudiantes ya sea en particular o en general.

Además del planteamiento anterior, el espacio se organiza considerando los requisitos siguientes:

- ❖ El aula puede estar dividido en áreas de trabajo claramente definidas, con materiales de acuerdo al contenido.
- ❖ Realizar una selección cuidadosa de los materiales, en función del contenido a abordar, los cuales deben estar bien ordenados y con los nombres y reglas correspondientes a cada juego.
- ❖ En caso de que haya algún estudiante con algún tipo de desventaja, deben hacerse las adaptaciones correspondientes.

Con estas condiciones pedagógicas y organizativas se sientan las condiciones apropiadas para la aplicación exitosa del juego de reflexión y el mejor desenvolvimiento de las actividades del programa educativo.

4. ORTOGRAFÍA CASTELLANA

4.1. Definición de Ortografía

Etimológicamente la palabra ortografía viene del griego *orthos*, que quiere decir correcto, y de *graphos* que quiere decir escribir.

La ortografía "...es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua" (Ortografía de la lengua española, 1999, pg. 1). Así también, es "...el sistema de normas que rigen la correcta escritura de la lengua..." (Limachi, 2008, pg. 25).

Por los planteamientos mencionados se concluye que la ortografía es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua, encargada de regir la realización correcta del lenguaje escrito, es decir, que supervisa los códigos establecidos para la realización de la lengua escrita.

4.2. Castellano

El idioma que hablamos recibe dos nombres: español y castellano. Ambas denominaciones tienen validez y vigencia. Español porque es la lengua oficial de España y a los países pertenecientes a la llamada antes América Española y, modernamente, Hispanoamérica. Castellano, porque tuvo su nacimiento en la región de Castilla y porque en España, además de esta lengua, se hablan otras; el catalán, el gallego, etc.



4.3. Ortografía Castellana

La ortografía siendo parte de la gramática es el conjunto de normas que regulan la escritura de la lengua castellana, encargada de regir la realización correcta del lenguaje escrito, es decir, que supervisa los códigos establecidos para la realización de la lengua escrita.

4.4. Enseñanza y Aprendizaje de la Ortografía

Tradicionalmente la ortografía se ha enseñado a través de una serie de normas que se aprendía de memoria y una serie de dictados que se hacían repetir una y otra vez y, sin embargo, para muchos no fue suficiente, ni es suficiente para las nuevas formas de aprendizaje. Repetir una y otra vez, no quiere decir aprender con fundamento.

El problema del aprendizaje de la ortografía no es tan sólo un problema escolar, sino que va más allá, pertenece a la vida y se refleja en la misma al elaborar cartas, solicitudes, instancias, trabajos de investigación, escritos policiales, etc., todo va por escrito; todo debería ir impecable en lo que a ortografía se refiere. Puesto que, se encontró un estudio relacionado a este punto, el mismo brinda los siguientes datos.

Un estudio realizado por Mamani (2000), sobre faltas ortográficas por omisión y comisión a estudiantes del ISEC LA PAZ en la gestión 1999. Este estudio estuvo destinado a cinco paralelos del primer semestre, cuyo universo fue de 560 estudiantes, la muestra correspondió a 160 de los mismos, con el 50% varones y 50% damas.

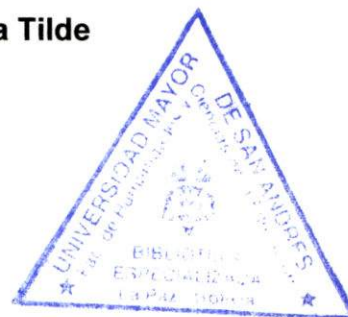
Del cual se presenta los resultados en la tabla N° 1:



TABLA N° 1

Faltas Ortográficas por Omisión y Comisión de la Tilde

FALTAS ORTOGRÁFICAS	RESULTADOS
Por omisión de la tilde	56%
Por comisión de la tilde	44%
Total	100%



Fuente: Elaboración propia basado en los resultados del Trabajo Dirigido, Acentuación y Tildación de Palabras en la Lengua Española (Mamani, 2000, pg. 4).

Los resultados muestran que los estudiantes presentaron errores ortográficos de un 56% por omisión de la tilde, es decir, por no usar la tilde en la escritura de una palabra que así lo requiera de acuerdo con las normas de uso; también, presentaron faltas ortográficas por comisión de la tilde de un 44%, es decir, por hacer uso indebido de la tilde en la escritura, habiendo colocado la tilde en otro lugar que no corresponde dentro de una palabra según las normas de uso, ambos resultados sobre el 100%. Por tanto, los resultados denotados indican que el uso incorrecto de la acentuación de las palabras en la escritura es una característica en la producción de cualquier texto.

El aprendizaje de la ortografía debe ser bastante motivador, complementada con metodologías innovadoras que coadyuven hacia el aprendizaje de la ortografía, con conocimientos y medios necesarios para su aplicación.

4.4.1. Factores Internos que Inciden en el Aprendizaje de la Ortografía

El aprendizaje está relacionada con el conocimiento y ésta con la actividad de reflexionar o meditar. Thomas (1882), menciona que la inteligencia



humana se forma en la actividad, no es posible sin actividad, por lo que no constituye un proceso interno innato, sino que depende del ser humano, para lo cual, es indispensable proponerle actividades que generen y desarrollen la inteligencia hacia el logro de aprendizajes. Un factor principal en el aprendizaje de la ortografía es que no se ha desarrollado la capacidad mental del estudiante para el logro de ese aprendizaje.

4.4.2. Factores Externos que Inciden en el Aprendizaje de la Ortografía

Según Méndez de Tórrez (2009), los factores que inciden en el aprendizaje de la ortografía se deben a: la unidad educativa, la familia y la sociedad. En general han sido incapaz de desarrollar la competencia de la escritura de los estudiantes.

En la mayoría de los casos no existe la responsabilidad compartida en la enseñanza de la ortografía. En las pruebas escritas los docentes pasan por alto los errores ortográficos con el argumento de que “sólo les importa su materia”. Enseñar la correcta escritura de las palabras debería ser una obligación de todos los docentes, que también son usuarios de la lengua.

En relación con el desconocimiento de las reglas ortográficas Méndez de Tórrez (2009), sostiene que se deben, en parte, a que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha basado en la educación tradicional. En este sentido, el planteamiento mencionado se asemeja a la realidad. Primero, porque los docentes son propulsores de la enseñanza y ellos deberían tomar conciencia del problema y, segundo, por las dificultades ortográficas que presentan los estudiantes, según los estudios planteados por (Paz et al. 2011 & Mamani 2000), dan a conocer este problema.



Los problemas de acentuación son mucho más frecuentes en los estudiantes, de modo que, debería ser un problema más urgente a ser solucionado. En síntesis, existe desconocimiento de las reglas ortográficas, por lo tanto, no usan el sistema apropiadamente.

4.5. Beneficios de la Ortografía

Escribir correctamente es beneficioso por diversas razones, entre las que se identifican las siguientes:

- ❖ Contribuyen al fortalecimiento de la unidad del idioma.
- ❖ Permite comprender con exactitud lo que se lee.
- ❖ Facilita la exposición propia de lo que se quiere manifestar.
- ❖ Facilita la elaboración de textos.
- ❖ Amplía el proceso de redacción.

Es necesario elaborar mensajes de manera correcta y comprensible, para evitar mal interpretaciones. Para lo cual, la aplicación del uso correcto de las normas ortográficas beneficia hacia una eficiente comunicación escrita.

4.6. Elementos de la Ortografía

La ortografía no se dedica exclusivamente a determinar el empleo correcto de las palabras y letras, sino a la vez en el empleo de acentos, mayúsculas, minúsculas y distinguir cuándo y dónde utilizar las diferentes reglas

fundamentales que se necesitan, por lo tanto, Andía (2006), distingue al mismo en tres elementos:

4.6.1. Grafemática

La grafemática estudia los grafemas (letras), en consecuencia estudia el empleo correcto de las grafías en la escritura; dándole sentido exacto y propio a las palabras.

4.6.2. Puntuación

La puntuación es aquella que da sentido al pensamiento escrito o hablado, el que separa letras o proposiciones; el uso adecuado de éste le da a cada idea expresada el sentido preciso o deseado.

4.6.3. Acentuación

Referida a la correcta acentuación de las palabras en la escritura, lo que implica identificar la mayor elevación o intensidad de voz que presenta una sílaba dentro de una palabra.

5. LA ACENTUACIÓN

Para esbozar la acentuación se toma en cuenta la Ortografía de la lengua española (1999) & Limachi (2008), la cual se presenta de la siguiente manera:



5.1. El Acento

Es el elemento articulatorio mediante el cual se destaca una sílaba dentro de la palabra, es decir, la intensidad con que se pronuncia una determinada sílaba de una palabra.

Todas las palabras tienen acento, ya que el acento es la pronunciación de una sílaba con una mayor fuerza.

5.1.1. Sílaba

Es la unión de grafías o letras, una consonante y una vocal o simplemente una vocal.

Entre las sílabas tenemos las tónicas y átonas las cuales se representan de la siguiente manera:

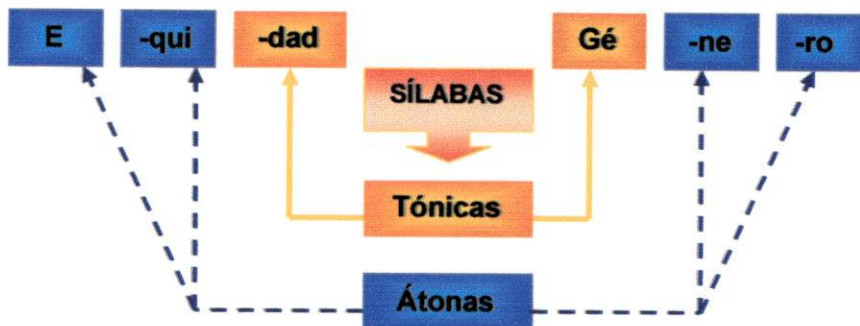
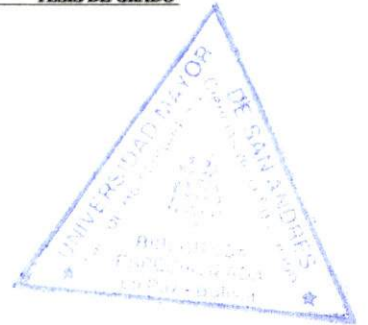


Fig. 4. Sílabas tónicas y átonas.



Clasificación de las sílabas por el acento:

TABLA N° 2
Clasificación de las Sílabas por el Acento



SÍLABAS	
TÓNICAS	ÁTONAS
Aquellas que se pronuncian con mayor intensidad y en quien recae la fuerza de pronunciación, y sólo existe una sílaba dentro de una palabra.	Pronunciadas con una menor intensidad y, por lo tanto, inacentuadas todas éstas son átonas o sin fuerza.

Fuente: Elaboración propia.

Por el número de sílabas las palabras pueden ser:

a) Monosílabos

Los monosílabos están formados por una sola sílaba y no se acentúan, aunque algunos respondan a la regla del acento diacrítico para diferenciar la función gramatical que desempeñan.

b) Polisílabos

Están formados por dos o más sílabas, éstas pueden ser bisílabas, trisílabas, cuatrísílabas, pentasílabas, exasílabas, etc.

5.1.2. Diptongos

Los diptongos se producen cuando se une una vocal abierta (a, e, o) con una cerradas (i, u) o dos cerradas distintas. Si recae la tilde en un diptongo, el acento ortográfico o tilde se coloca sobre la vocal abierta; archipiélago, amáis. También si las dos vocales son cerradas, éstas se rigen según las reglas generales de acentuación y en algunos casos lleva tilde la segunda vocal.

Los diptongos se conforman de dos maneras, la misma se presenta en la siguiente figura:



Fig. 5: Conformación del diptongo.

5.1.3. Adiptongo

Cuando recae la tilde sobre la vocal cerrada, a causa de ésta se rompe el diptongo y se separan en dos sílabas, como ser: vacío, raíz, etc.

5.1.4. Triptongo

El triptongo es la unión de tres vocales (dos cerradas y una abierta), formando una sola sílaba, como ser: averiguáis, espiéis, anipliéis, etc.

5.1.5. Hiato

Se produce hiato en el choque de dos vocales abiertas, éstas no se pueden unir y se encuentran una tras otra, pero que van en sílabas distintas; Saavedra, ahorro, etc. El hiato se lo esquematiza de la siguiente manera:

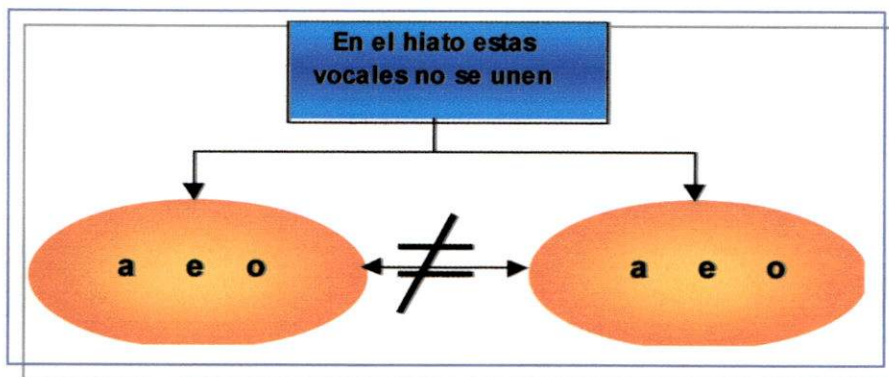


Fig. 6: El choque de vocales abiertas en el hiato.

5.2. Clases de Acentos

5.2.1. Acento Ortográfico

Es el acento que se escribe en la sílaba tónica mediante el uso de la tilde. Ésta es una rayita oblicua, (·), que se escribe de derecha a izquierda y se aplica sobre la vocal acentuada, siguiendo las reglas generales de acentuación; ejemplo:

Jar-dín



5.2.2. Acento Prosódico

Acento prosódico es la mayor elevación de voz con que se pronuncia una sílaba de una palabra. Es el acento que sólo se distingue por el fuerte sonido de la sílaba tónica, ejemplo:

Mar-ti-**llo**

5.2.3. Acento Diacrítico

Mayor tono e intensidad de voz con que se pronuncia la vocal de la sílaba tónica en algunas palabras (acento prosódico) y en otras se emplea la tilde. Distingue a las palabras de igual escritura y significados o funciones diferentes, ejemplo:

Tú quieres estudiar

Tu amigo estudia

5.2.4. Acento Enfático

Da fuerza a vocablos con sentido interrogativo o exclamativo, ejemplo:

¡ Lindo día!

¿Qué día es?

5.3. Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento

Las palabras poseen una clasificación de acuerdo a su división silábica, por medio de la cual se establecen reglas para su acentuación y tildación; se clasifican de la siguiente manera:



TABLA N° 3

Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento

TIPOS DE PALABRAS	ACENTO	TILDE
Agudas	Son las palabras que tienen la fuerza de pronunciación en la última sílaba.	Si terminan en _n, _s, o vocal: canción, Andrés, bambú, etc. No se tildan si la _s final está procedida de consonante: robots.
Graves o llanas	Son las palabras que tienen la fuerza de pronunciación en la penúltima sílaba.	Si no terminan en _n, _s o vocal: azúcar, tórax, líder, difícil, etc. Se tildan si la _s final está procedida de consonante: bíceps.
Esdrújulas	Son las palabras que tienen la fuerza de pronunciación en la antepenúltima sílaba.	Siempre se tildan: retórico, séptimo, metrópoli, cúspide, cálido, etc.
Sobresdrújulas	Son las palabras que tienen la fuerza de pronunciación en la antes de la antepenúltima sílaba.	Siempre llevan tilde: devuélvanselo, cómpratelo, recuérdame, etc.

Fuente: Elaboración propia



5.4. Casos Especiales

a) Palabras terminadas en sufijo *_mente*

Se acentúan y tildan manteniendo su escritura original seguida del sufijo *_mente*, ejemplo: positivamente, específicamente, etc.

b) Palabras compuestas

Cuando dos vocablos que forman una sola palabra, sólo la última conserva la tilde; Físicoquímico.

c) Compuestos verbales

Las formas verbales, compuestas por un verbo y un pronombre enclítico, ambas categorías al formar una palabra se acentúan y tildan siguiendo las reglas generales de acentuación, ejemplo; (corrió + lo) = Corriolo.

d) Palabras compuestas unidas por un guión

Son dos palabras separadas por un guión, cada palabra conserva su acento o tilde; físico-químico, teórico-práctico, etc.

e) Palabras latinas

Las voces latinas se escriben como españolas, se aplica el acento o en su caso la tilde donde recae la mayor fuerza de voz, ejemplo: memorándum, currículum, máter, etc.



5.5. Acento Diacrítico

Se usa cuando una palabra desempeña más de una función, para precisar la diferencia. El acento diacrítico sirve para diferenciar dos palabras que se escriben igual, pero presentan significados diferentes.

El y Él - Sin tilde es un artículo determinado; con tilde, es un pronombre personal.

Tu y Tú - Lleva tilde cuando hace el papel de pronombre, y de adjetivo posesivo cuando no lo lleva.

Mi y Mí - Lleva tilde escrito cuando hace el oficio de pronombre, y no lo lleva tilde cuando es adjetivo posesivo.

De y Dé - Lleva tilde cuando es reflexión del verbo dar; y no lo lleva tilde cuando es preposición o sustantivo.

Se y Sé - Lleva tilde cuando es forma verbal saber o ser, no se lleva tilde cuando es pronombre.

Mas y Más - Con tilde es adverbio de cantidad; sin tilde, conjunción adversativa.

Te y Té - Se tilda cuando se refiere la infusión de hierbas; no se tilda cuando es pronombre personal y nombre de letra.

Si y Sí - Se tilda cuando es adverbio de afirmación o pronombre personal; no se tilda cuando es conjunción condicional o nota musical.



Aun y Aún –Con tilde es un adverbio y significa todavía; sin tilde significa hasta, ni siquiera, aunque, también e inclusive.

Solo y Sólo - Se tilda cuando equivale al adverbio, solamente; no se tilda cuando es adjetivo (sin compañía).

Este, Ese, Aquel - Sus femeninos y plurales, si hacen el papel de pronombres demostrativos llevan tilde; pero como adjetivos no llevan tilde, ese no lleva cuando es el nombre de la letra.

Esto, Eso, Aquello, no llevan tilde, por que sólo funcionan como sustantivos.

5.6. El Acento Enfático

Se utilizan en los adjetivos, pronombres relativos y adverbios que adquieren en ciertas construcciones un valor expresivo destacable que se marca con el acento diacrítico, en las oraciones interrogativas y exclamativas.

6. EL JUEGO DE REFLEXIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA

6.1. El Juego de Reflexión en el Aprendizaje de la Ortografía

Es fundamental conocer técnicas y métodos que sean atractivos, innovadores que estimulen y desarrollen en el estudiante la capacidad de adquirir un mejor conocimiento, en consecuencia, existirán altos niveles de disposición hacia el aprendizaje de la ortografía.



En el proceso de adquisición de conceptos se hace necesario *innovar* en el aprendizaje, puesto que, el juego de reflexión permite a través de niveles de aprendizaje desarrollar una comprensión entretenida de los contenidos. Por esta razón, los juegos de reflexión pueden ser útiles para presentar contenidos ortográficos o diferentes a éste, para trabajarlos en clase.

En síntesis, el juego de reflexión puede ser utilizado para el desarrollo del pensamiento, la creatividad, despertando en los estudiantes el interés por mejorar en la escritura las falencias ortográficas al momento de acentuar las palabras.

6.2. Función del Juego de Reflexión en la Ortografía

El empleo del juego de reflexión en acciones específicas y con propósitos definidos previamente (funcionalización) así como para el proceso de enseñanza y aprendizaje lo convierte en un instrumento o recurso didáctico (para facilitar el aprendizaje de la ortografía). Por consiguiente, un recurso didáctico es "... cualquier material que se ha elaborado con la intención de facilitar al docente su función y a la vez al estudiante" (Aparici & García, 1988, pg. 24). Los recursos didácticos deben utilizarse en un contexto educativo.

Como se ha mencionado anteriormente, el juego de reflexión a de ser un recurso didáctico, a través del cual se puede concluir en un aprendizaje efectivo para el estudiante. Ésa es su función, pero para que este juego sea realmente efectivo debe cumplir con ciertos principios que garanticen una acción educativa, podemos destacar los siguientes:



- ❖ Debe facilitar reacciones útiles para los estudiantes, siendo de esta forma sencilla y fácil de comprender.
- ❖ Debe provocar el interés de los estudiantes, por lo que, deben ser adecuadas al nivel evolutivo en el que se encuentran.
- ❖ Debe ser un agente socializador, en dónde se pueda expresar libremente una opinión o idea, sin que el estudiante tenga miedo a estar equivocado(a).
- ❖ Debe adaptarse a las diferencias individuales y al interés y capacidad en conjunto, tomando en cuenta los niveles de cognición que se presentan.
- ❖ Se deben desarrollar juegos de acuerdo a las edades que los estudiantes presentan.

Considerando lo anterior, el juego de reflexión debe potenciar el desarrollo de aprendizajes eficientes en los estudiantes a través de métodos que permitan potenciar y desarrollar la capacidad mental, explorar la imaginación y la creatividad, siendo el estudiante el principal agente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

7. LA EDUCACIÓN

7.1. Definición de Educación

La educación es una actividad vital, es un proceso sociocultural permanente centrado en el aprendizaje. Esta orientada a la formación integral de las

personas y perfeccionamiento de la sociedad. La educación es un proceso de formación del que perdura desde la concepción hasta la muerte, particularizado en diferentes hechos circunstanciales en un tiempo y espacio. Esta actividad se desarrolla en plena convivencia e interacción en el medio social. “La educación es la más alta función del Estado. Es un proceso sociocultural permanente, centrada en el aprendizaje y la enseñanza. Orienta a la formación integral del hombre y mujer y al perfeccionamiento de la sociedad” (Gutiérrez, 2010, pg. 50).

7.2. Ley de Reforma Educativa y Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”

La educación boliviana en los últimos años tuvo cambios en cuanto a leyes educativas. La Reforma Educativa de 1994 (ley abrogada), con su implementación no se ha observado cambios significativos en términos de calidad educativa.

Al respecto, la ley promulgada el 20 de diciembre de la gestión 2010, Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, se encuentra en proceso de ejecución. Entrando la Ley 070 de la Educación Boliviana a formar parte del modelo de estado y habiéndose anulado la Ley 1565.

7.2.1. Reforma Educativa

La Reforma Educativa fue aprobada mediante Ley 1565 el 7 de julio de 1994, y abrogada el 20 de diciembre del 2010. Con la Reforma Educativa se había adoptado un modelo educativo donde, se equilibraba el papel del docente y del estudiante.



La Reforma Educativa de 1994, en su Artículo 38 indica: “El nivel de educación secundaria consolida los aprendizajes logrados en el nivel primario y prepara a los adolescentes para su incorporación al mundo del trabajo o para continuar sus estudios superiores...”. De modo que, hasta el nivel de educación secundaria el estudiante debe haber adquirido las competencias y habilidades para incorporarse al mundo laboral o proseguir sus estudios en la educación superior, siendo la realidad que los estudiantes al egresar de la educación secundaria todavía presentan algunas dificultades en cuanto al nivel de conocimiento adquirido, en este sentido, el docente deberá reflexionar acerca de su práctica pedagógica.

La educación secundaria estuvo formado por dos ciclos en la que los estudiantes desarrollan determinadas competencias, como parte del desarrollo educativo, los cuales son: el ciclo de aprendizajes tecnológicos y el ciclo de aprendizajes diferenciados. La Reforma Educativa en su Artículo 42, numeral 1 señala: “El ciclo de Aprendizajes Tecnológicos, común para todos los estudiantes y de dos años de duración promedio, está destinado a consolidar y profundizar sus aprendizajes logrados durante la educación primaria en cada una de las áreas curriculares de dicho nivel...” además, en el Artículo 42, numeral 2 plantea: “El ciclo de Aprendizajes Diferenciados, de dos años de duración promedio, ofrece dos opciones: aprendizajes técnicos-medios y aprendizajes científicos-humanísticos”

La Refórma Educativa de 1994, con relación al área de Comunicación y Lenguaje, en el Artículo 43, numeral 1 señala:

Profundiza el desarrollo de las competencias relacionadas con las dimensiones de la comunicación intrapersonal e interpersonal, con el manejo y uso apropiado y eficiente de la lengua materna del educando y una segunda lengua, tanto a nivel oral como escrito; aborda



conceptos básicos y necesarios de lingüística y sociolingüística; inicia a los educandos en el aprendizaje de un idioma extranjero a nivel oral y escrito, así como en la apreciación de la literatura, oral y escrita, como parte de la expresión social, cultural y artística de los pueblos; introduce la temática de los medios de comunicación social y profundiza en la comprensión y uso de lenguaje gráfico, audiovisual, icónico (de imágenes).

El uso apropiado de la lengua materna, castellana en algunos casos, y en otros el aymara u otra lengua nativa. Siendo el castellano la lengua de uso común de la mayoría de los estudiantes, ellos deberían tener buen conocimiento teórico y práctico del lenguaje oral y escrito, es decir, deben poseer las competencias desarrolladas en escritura y lectura, y no presentar dificultades en la redacción de escritos. Al respecto, Paz et al. (2011), mencionan que los estudiantes:

“Cuando escriben lo hacen solamente para cumplir requisitos puntuales –como dar un examen, o ayudados por el Word u otros artilugios, que puesto que son medios automatizados, si bien ayudan a una presentación más formal de la escritura, también conllevan serios riesgos de desvirtuar el contenido textual de los textos” (pg. 45).

En consecuencia, el cultivo por el buen uso de la lengua debe promoverse en todos los ámbitos de la vida cotidiana, en general, y en todas las materias del plan de estudios, en forma particular.

Por otro lado, la Reforma Educativa en el Reglamento de Organización y Funcionamiento para Unidades Educativas de los niveles Inicial, Primario y Secundario, en el Artículo 10 señala: “Los materiales y recursos didácticos que van a utilizar los alumnos y los profesores”. Asimismo, el Artículo 12 plantea: “Los materiales educativos usados en la unidad educativa se consideran materiales auxiliares que complementan la acción del profesor y la actividad del alumno y su uso debe adecuarse a los planes y programas



vigentes”. Esto da a conocer que los docentes de la educación secundaria, además de incorporar como un elemento fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje los recursos didácticos, también deben aplicarlos en el proceso educativo.

7.2.2. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

La ley educativa no se da como un hecho cotidiano, aparecen en determinados momentos de la historia, fundamentalmente cuando se constituye un modelo estatal, cuando se organiza la sociedad dando lugar a un nuevo momento histórico. De manera que, para promover cambios en la educación boliviana acordes a los cambios sociales, políticos, etc. se promulga la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, mediante Ley 070 el 20 de Diciembre del 2010.

En la cual, los mandatos constitucionales de la educación (Artículo I) más fundamentales son: “Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. (...) La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad”. El Estado garantiza la educación a todas las personas que habitan el territorio boliviano, se pretende con esta ley una educación para todos, sin discriminación alguna, y por ningún motivo, ni de raza ni de género, se da la oportunidad a todos a que puedan acceder a estudios de cualquier nivel.

Además, en esta ley en el Artículo 5, numeral 1 plantea:

“Desarrollar la formación integral de las personas y fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien que



vincule la teoría con la práctica productiva. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva, sin discriminación alguna desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras, con vocación de servicio a la sociedad y al estado plurinacional”.

Pretende que se dé una educación integral desarrollando todas las habilidades y capacidades de los estudiantes, de modo que, el juego de reflexión permite desarrollar en el estudiante sus habilidades y capacidades de manera efectiva. Al respecto, el Artículo 5, numeral 15 indica: “Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural”. Esto da a conocer la predisposición que debe tener el docente en implementar recursos didácticos pertinentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje al momento de elaborar el plan curricular anual. La calidad y eficiencia boliviana se puede mejorar a través de una educación integral, eficiente y con contenidos que se apliquen a la realidad de nuestro país.

Los cambios que se pretenden realizar incorporando con fuerza la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en sectores rurales y urbanos mediante esta ley, la misma se caracteriza por situar a la educación boliviana a la altura de las exigencias de los procesos de cambio del país y del mundo, incorporando innovaciones tecnológicas y científicas para construir una educación productiva.

7.3. El Aprendizaje

En el aprendizaje existe una serie de procesos o actividades que a través de ellas los estudiantes adquieren experiencias, las que a su vez producen un



cambio relativamente permanente en su conducta, es decir, en su manera de pensar, hacer, sentir o querer.

“El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos, de adquisición de determinados conocimientos, competencias, habilidades, prácticas y aptitudes por medio del estudio o de la experiencia” (Gutiérrez, 2010, pg. 31). En este sentido, el estudiante construye su conocimiento al interactuar con la realidad social y natural; haciendo uso de sus conocimientos desarrolla las aptitudes, competencias y la adquisición de estrategias intelectuales, adquiriendo autonomía para tomar decisiones y actuar de una manera más responsable.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación corresponde al tipo de estudio *explicativo*, ya que estos "...estudios establecen las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian. (...) Están dirigidas a responder a las causas de eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales" (Hernández, Fernández & Baptista 1998, pg.128). Al respecto, Oros (2009), considera que permite explicar la relación de *causa y efecto*; existiendo causalidad cuando la variable independiente "*Juego de reflexión*", produce cambios en la variable dependiente "*Aprendizaje de la ortografía castellana*".

El interés de este tipo de estudios se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste. Así también, analiza el por qué de una investigación.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es *Cuasi-experimental*. Este diseño de investigación tiene un *grupo experimental* y un *grupo control*, al primero se le aplica el juego de reflexión y el segundo recibe un tratamiento alternativo. Asimismo, este diseño comprende dos grupos ya conformados, los mismos no son elegidos al azar, sino que son grupos intactos. Hernandez et al. (2003), consideran que estos diseños manipulan deliberadamente la variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes.



El esquema del *diseño formalizado* es el siguiente:

TABLA N° 4
Diseño Formalizado

GRUPO	ASIGNACIÓN	PRE-TEST	TRATAMIENTO	POS-TEST	DIFERENCIA
EXPERIMENTAL	ALEATORIA	O ₁	X	O ₂	O ₂ - O ₁ = d ₁
CONTROL	ALEATORIA	O ₃	—	O ₄	O ₄ - O ₃ = d ₂

Fuente: Adaptado del ABC De la Investigación TIPO EXPLICATIVO
(Oros, 2009, pg. 27).

3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se trabajó mediante la hipótesis “...**diferencia de grupos atribuyendo causalidad** (...) porque se trabajarán con dos grupos, un grupo experimental y otro será el grupo control” (Oros, 2009, pg. 22). Además, este autor manifiesta que el mismo se trabaja con dos hipótesis, una de ellas conocida como hipótesis de investigación cuya representación gráfica es H_i , la cual acepta que tal situación se verificará; y la otra conocida como hipótesis nula cuya representación gráfica es H_o , la cual niega que tal situación se verificará.

En la parte posterior se presenta las hipótesis de la presente investigación, las mismas se plantean de la siguiente manera:

H_i = El juego de reflexión mejora el aprendizaje de la ortografía castellana en los estudiantes de 1ro. de secundaria.



H_0 = El juego de reflexión NO mejora el aprendizaje de la ortografía castellana en los estudiantes de 1ro. de secundaria.

4. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Oros (2009), considera que se trata de comprender un concepto abstracto para luego representarlo en algo concreto. En tal sentido menciona que “Cada variable se debe operacionalizar en dos aspectos, una definición conceptual y otra definición operacional” (pg. 23).

Identificación de las variables

Variable Independiente (V. I.):

CAUSA

↳ El juego de reflexión.



Variable Dependiente (V. D.):

EFECTO

↳ Aprendizaje de la ortografía castellana.

4.1. Definición Conceptual de la Variable Independiente

El **juego de reflexión** se entiende como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten comprender e interpretar un hecho gracias un proceso mental, por lo cual desarrolla y potencia la capacidad mental; siendo éste un elemento primordial para facilitar el aprendizaje. Entre los juegos de reflexión se tiene el clasificador del acento, juego dinámico acentual, el giro acentual de los casos especiales y cartas acentuales distintivas.



Operacionalización de la Variable Independiente

TABLA N° 5
Operacionalización de la Variable Independiente:
El Juego de Reflexión

CATEGORÍA	DIMENSIONES	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS
EL JUEGO DE REFLEXIÓN	Clasificador del acento.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conformación de grupos. ✓ Aplicación del juego mediante instrucciones del manual. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar el juego clasificador del acento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manual del juego. ✓ Tabla y fichas (juego).
	Juego dinámico acentual.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizar grupos. ✓ Instrucciones del manual, para desarrollar el juego. ✓ Estudiantes desarrollando su destreza mental. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover la iniciativa por el juego dinámico acentual. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tabla de preguntas y juego. ✓ Manual del juego.
	El giro acentual de los casos especiales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupos de tres estudiantes. ✓ Indicaciones para su posterior desarrollo del juego. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollar el aprendizaje por medio del juego el giro acentual. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manual del juego. ✓ Juego.
	Cartas acentuales distintivas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudiantes aplicando el juego de las cartas mediante las instrucciones del responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Impulsar a los estudiantes al juego de cartas acentuales distintivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartas ✓ Manual del juego

Fuente: Elaboración propia basado en el ABC De la Investigación TIPO EXPLICATIVO (Oros, 2009, pg. 24).



4.2. Definición Conceptual de la Variable Dependiente

El **aprendizaje de la ortografía castellana** es concebido como el proceso de la adquisición de conocimientos sobre el sistema de reglas que rigen la acertada utilización del idioma, castellano; cuyo caso es la acentuación.

Operacionalización de la Variable Dependiente

TABLA N° 6
Operacionalización de la Variable Dependiente:
Aprendizaje de la Ortografía

CATEGORÍA	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES	ÍTEMS
APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA CASTELLANA	✓ El Acento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce la importancia de la acentuación. ✓ Identifica los monosílabos y los polisílabos. ✓ Reconoce el diptongo, adiptongo, triptongo e hiato. 	<p>1 = Acierto</p> <p>0 = Error</p>	1 - 9
	✓ Clasificación de las palabras por la posición del acento.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica las palabras agudas y las graves de las demás palabras. ✓ Diferencia las palabras agudas de las graves. ✓ Reconoce las palabras esdrújulas y sobresdrújulas. ✓ Diferencia las palabras esdrújulas de las sobresdrújulas. 	<p>1 = Acierto</p> <p>0 = Error</p>	10-21

	✓ Casos especiales del acento.	✓ Identifica a las palabras que tienen acento y que éstas están dentro de los casos especiales.	1 = Acierto 0 = Error	22-24
	✓ Acento diacrítico	✓ Identifica las palabras con acento diacrítico. ✓ Diferencia las palabras con acento diacrítico de las demás palabras.	1 = Acierto 0 = Error	25-30

Fuente: Elaboración propia basado en el ABC De la Investigación TIPO EXPLCATIVO (Oros, 2009, pg. 25).

5. SUJETOS DE ESTUDIO

Los sujetos de estudio fueron los estudiantes de 1ro. de secundaria de la Unidad Educativa Néstor Paz Zamora. Cuyas edades oscilan entre los 13,14,15 y 16 años; los mismos comprenden un grupo intacto y no fueron seleccionados al azar.

Teniendo en cuenta que el estudio pretende establecer la mejora en el aprendizaje de la ortografía mediante el juego de reflexión en estudiantes de 1ro. de secundaria, es necesario contar con dos paralelos "A" y "B"; el primero perteneció al grupo denominado *experimental* (Paralelo A) que es sujeto de tratamiento, es decir, con el que se experimentó el juego de reflexión; y el segundo perteneció al grupo denominado *control* (Paralelo B) el que prosiguió con la enseñanza tradicional bajo la guía del docente de la materia de Lenguaje y Literatura.

En la tabla N° 8 se ilustra el número de participantes por paralelo y por género de la siguiente manera:



TABLA N° 7
Sujetos de Estudio

NIVEL	N° DE ESTUDIANTES POR GÉNERO		TOTAL POR CURSO
	VARONES	MUJERES	
1° de secundaria "A" G. Experimental	15	17	32
1° de Secundaria "B" G. Control	14	16	30
TOTAL POR GÉNERO	29	33	62

Fuente: Elaboración propia basado en el registro de asistencia.

Los estudiantes en su generalidad provienen de la urbanización Tilata, donde se halla ubicada la Unidad Educativa. Estos estudiantes pasan cuatro horas diarias estudiando en la Unidad Educativa, en el tiempo restante una gran mayoría trabaja o colabora en las actividades que sus padres realizan; por lo cual el tiempo dedicado al estudio es considerablemente corto.

6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos de la presente investigación son:

Preguntas cerradas de opción múltiple de acierto y error, según Martínez (2008), se trata de pruebas de conocimiento en donde se presentan varias opciones y sólo una opción es la correcta.

En este caso se utilizó la prueba en dos momentos una al inicio (pre-prueba) que diagnosticó el nivel conocimiento, y otra al final (post-prueba) que evaluó el nivel de conocimiento alcanzado con la aplicación del tratamiento.

La evaluación de las pruebas se realizó considerando las dimensiones de la variable dependiente, aprendizaje de la ortografía castellana, el puntaje otorgado a cada respuesta acertada fue de 1 punto, y si la respuesta fue incorrecta o errónea se puntuó con 0. El puntaje total a ser alcanzado en la prueba fue sobre 30 puntos. En la tabla N° 8 se presenta el puntaje propuesto para cada dimensión de la siguiente manera:

TABLA N° 8
Puntaje Propuesto para Cada Dimensión

DIMENSIÓN	PUNTOS
El Acento.	9
Clasificación de las palabras por la posición del acento.	12
Casos especiales del acento.	3
Acento diacrítico.	6
Total	30

Fuente: Elaboración propia basado en la variable dependiente (ver tabla N° 6).

La *Observación directa*, según Martínez (2008), es fundamental ya que permite proporcionar datos fidedignos para la investigación, es un elemento principal en esta investigación, porque con éste se observó de manera directa a los sujetos de estudio durante el desarrollo de las actividades.

La *investigación documental*, facilita "...la recopilación de informaciones, datos, ideas, que se encuentran en los documentos escritos, como libros, informes, revistas, tesis, monografías, tratados, etc." (Tintaya & Cordero, 2001, pg. 64). Esta técnica fue de utilidad para la construcción del marco teórico de la presente investigación, es decir, se consultó fuentes primarias y secundarias.

7. PROCEDIMIENTO

El procedimiento en la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos necesarios para la investigación fue el siguiente:

Primero, se aplicó una evaluación diagnóstica (pre-prueba) de la variable dependiente (aprendizaje de la ortografía castellana), prueba realizada a ambos grupos, tanto al grupo experimental como al grupo control para diagnosticar el nivel de conocimiento de los mismos, antes de aplicar el juego de reflexión para la mejora de la ortografía castellana.

Segundo, se puso en práctica la variable independiente (el juego de reflexión) a los estudiantes del grupo experimental durante un tiempo determinado, mientras que el grupo control recibió un tratamiento normal o tradicional.

Tercero, se evaluó mediante la post-prueba (aprendizaje de la ortografía castellana, variable dependiente) a los estudiantes del grupo experimental y grupo control para determinar la mejora de la ortografía en éstos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presenta los resultados del trabajo de campo realizado, para determinar *la mejora de la ortografía castellana mediante la aplicación del juego de reflexión (en estudiantes de 1ro. de secundaria)*. Se presentan los resultados de la siguiente manera:

Primero, se da a conocer los resultados de forma cuantitativa y cualitativa de la pre-prueba (evaluación inicial) que se realizó a los estudiantes de los grupos experimental y control, para determinar el nivel de conocimiento que reflejan acerca de la ortografía, de modo más específico de la acentuación, esto quiere decir, antes de haber implementado la *variable independiente* el juego de reflexión.

Segundo, se presenta el plan de actividades que fue realizado para desarrollar las acciones previstas en este punto, cuya temática es el juego de reflexión para la mejora de la ortografía en estudiantes de 1ro. de secundaria.

Tercero, se muestra los resultados obtenidos de la post-prueba (evaluación final) de manera cuantitativa y cualitativa, para verificar el efecto que presenta *el juego de reflexión* en el aprendizaje de la ortografía en estudiantes de 1ro. de secundaria, es decir, luego de haber aplicado el juego planteado. Asimismo, se efectúa las comparaciones entre los resultados de la post-prueba y pre-prueba de ambos grupos.

Finalmente, se da a conocer los resultados cuantitativos de la evaluación estadística y la diferencia estadística entre la pre-prueba y post-prueba, con

el propósito de verificar la hipótesis, aceptando o rechazando la misma; asimismo, verificar la efectividad del juego de reflexión que se aplicó para la mejora de la ortografía.

1. RESULTADOS DE LA PRE-PRUEBA

En la tabla N° 9 se muestra los resultados que obtuvieron los estudiantes del grupo experimental y grupo control sobre el nivel de conocimiento de la ortografía, antes de aplicar *el juego de reflexión*, las puntuaciones se presentan en la tabla N° 9 de la siguiente manera:



TABLA Nº 9
Resultados de la Pre-Prueba

GRUPO											
EXPERIMENTAL						CONTROL					
Nº	Acento	Clasificación de las palabras	Casos especiales	Acento Diacrítico	Total	Nº	Acento	Clasificación de las palabras	Casos especiales	Acento diacrítico	Total
1.-	2	5	1	3	11	1.-	4	2	2	3	11
2.-	5	4	0	2	11	2.-	3	4	1	2	10
3.-	4	1	1	4	10	3.-	2	1	2	3	8
4.-	3	4	1	4	12	4.-	3	3	1	4	11
5.-	0	3	2	3	8	5.-	2	6	1	3	12
6.-	3	4	2	3	12	6.-	4	8	1	3	16
7.-	5	2	1	4	12	7.-	4	3	2	3	12
8.-	5	4	1	2	12	8.-	3	3	2	3	11
9.-	0	4	1	4	9	9.-	5	4	1	2	12
10.-	5	4	1	3	13	10.-	7	4	1	3	15
11.-	4	4	0	3	11	11.-	4	2	3	2	11
12.-	4	8	2	4	18	12.-	2	3	2	2	9
13.-	4	4	1	3	12	13.-	4	4	1	3	12
14.-	2	3	2	4	11	14.-	5	3	1	4	13
15.-	3	2	2	3	10	15.-	5	1	1	2	9
16.-	4	3	1	5	13	16.-	4	3	2	3	12
17.-	3	2	1	3	9	17.-	3	5	2	3	13
18.-	3	3	1	4	11	18.-	4	3	2	3	12
19.-	4	2	2	4	12	19.-	2	2	1	3	8
20.-	2	2	2	2	8	20.-	3	4	2	4	13
21.-	4	7	1	5	17	21.-	5	5	1	3	14
22.-	2	9	1	5	17	22.-	5	6	2	2	15
23.-	5	0	1	3	9	23.-	0	8	1	2	11
24.-	5	3	1	3	12	24.-	5	3	2	2	12
25.-	5	5	1	3	14	25.-	3	1	1	3	8
26.-	4	6	0	3	13	26.-	0	4	2	3	9
27.-	4	8	1	5	18	27.-	3	7	1	3	14
28.-	3	2	2	4	11	28.-	2	4	0	3	9
29.-	3	3	2	2	10	29.-	4	8	1	3	16
30.-	7	8	2	3	20	30.-	6	3	2	3	14
31.-	5	4	1	2	12						
32.-	4	3	1	3	11						
Total	116	126	39	108	389	Total	106	117	44	85	352
Prom.	3.62	3.94	1.22	3.37	12.16	Prom.	3.53	3.9	1.47	2.83	11.73

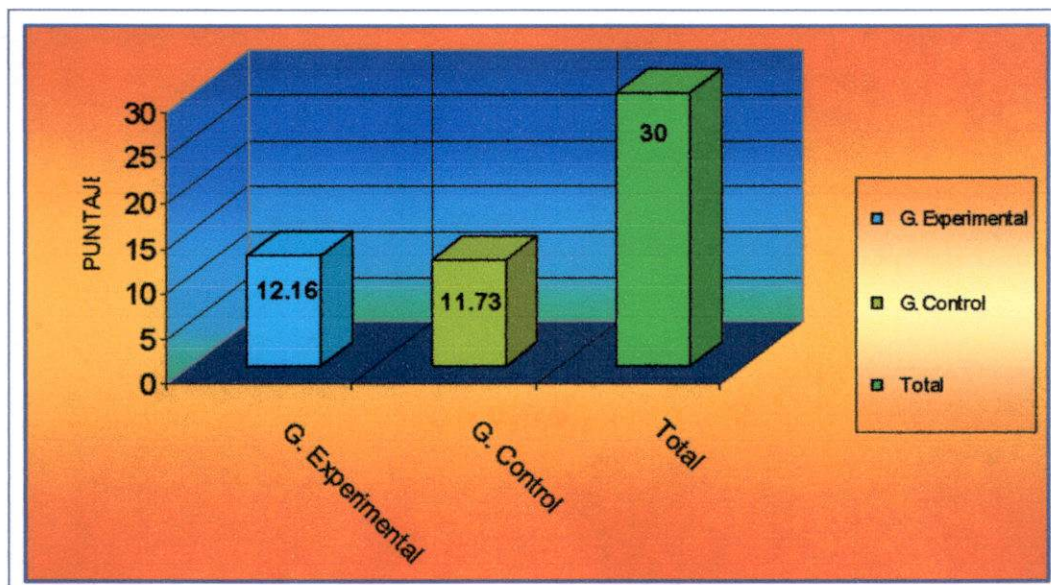
Fuente: Elaboración propia basado en la pre-prueba.

Los resultados obtenidos de la pre-prueba son ilustrados en la tabla precedente, del mismo se establece que en forma general los 32 estudiantes del grupo experimental y los 30 estudiantes del grupo control, el primer grupo es mínimamente superior al segundo grupo en el nivel de conocimiento de la ortografía, en especial de la acentuación, es decir, presentaron puntuaciones poco variables, pero que ambos grupos están distantes de 30 puntos a ser alcanzados en esta prueba.

1.1. Promedios Generales de la Pre-Prueba

En la figura N° 7 se observa los promedios generales alcanzados por los 32 estudiantes del grupo experimental y los 30 estudiantes del grupo control de la pre-prueba, la cual se presenta de la siguiente manera:

FIGURA N° 7
Promedios Generales de la Pre-Prueba





En el resultado general promediado de la pre-prueba se aprecia una ligera predominancia del grupo experimental sobre el grupo control; el primer grupo habiendo logrado un promedio general de 12,16; mientras que el segundo grupo alcanzó un promedio general de 11,73, ambos grupos evaluados sobre 30 puntos.

La diferencia entre ambos grupos es mínima, de manera que, se diría que ambos grupos presentan similares niveles de conocimiento de la ortografía, antes de implementar *el juego de reflexión*.

No obstante, los estudiantes de los grupos experimental y control no lograron alcanzar el puntaje previsto de 30 puntos, existiendo una diferencia considerable del promedio alcanzado por los estudiantes de ambos grupos al puntaje a ser alcanzado en la pre-prueba, lo cual implica que ambos grupos presentaron dificultades ortográficas, específicamente en acentuación.

1.2. Promedios por Dimensiones de la Pre-Prueba

El Análisis de los resultados promediados de la pre-prueba del grupo experimental como del grupo control se lo realiza por dimensiones, cada grupo presenta cuatro dimensiones: el acento, clasificación de las palabras por la posición del acento, casos especiales del acento y el acento diacrítico.

Los promedios por grupo y por dimensión se presenta mediante un cuadro comparativo en la tabla N°10 de la siguiente manera:



TABLA N° 10
Promedios por Dimensión de la Pre-Prueba

DIMENSIÓN	ACENTO	CLASIFICACIÓN DE LAS PALABRAS POR LA POSICIÓN DEL ACENTO	CASOS ESPECIALES	ACENTO DIACRÍTICO	TOTAL
GRUPO					
EXPERIMENTAL	3,62	3,94	1,22	3,37	12,16
CONTROL	3,53	3,9	1,47	2,83	11,73

Fuente: Elaboración propia basado en el resultado de la pre-prueba (ver tabla N°9).

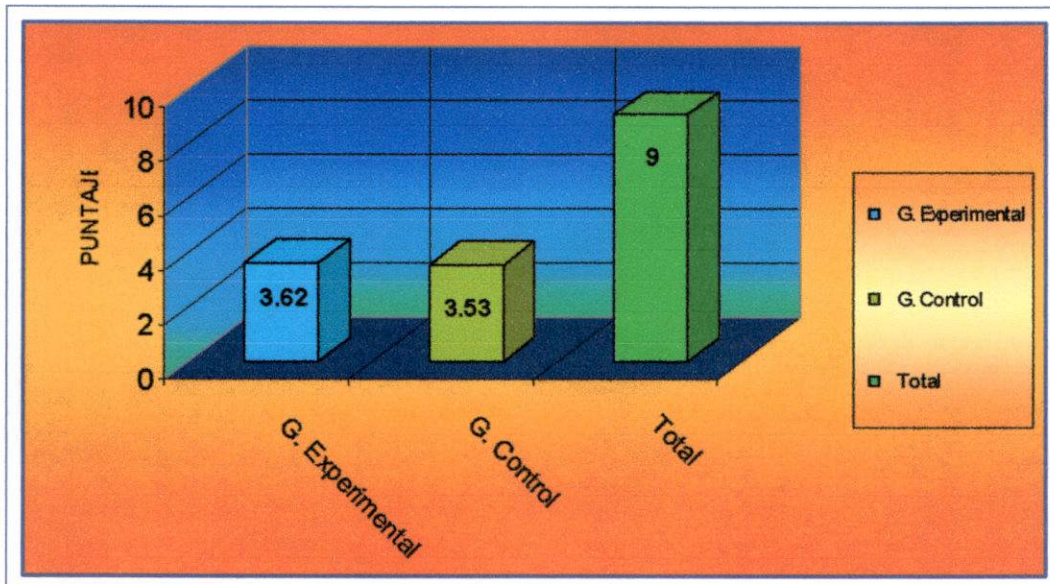
La tabla N° 10 muestra datos comparativos del grupo experimental y control por dimensiones, lo cual brinda un panorama más claro sobre el promedio alcanzado por cada grupo. En ésta se observa diferencias mínimas al promedio alcanzado en las cuatro dimensiones entre ambos grupos sobre el nivel de conocimiento de la ortografía, específicamente de la acentuación.

En las dimensiones el acento y la clasificación de las palabras por la posición del acento los promedios de ambos grupos son similares. Sin embargo, en las dimensiones casos especiales y el acento diacrítico se evidencian un promedio levemente distante entre éstos, de manera que, ambos grupos están distantes del puntaje previsto por cada dimensión, logrando difícilmente acercarse a 15 puntos que corresponde una mitad del puntaje previsto de 30 puntos.

1.2.1. Resultados Promediados de la Dimensión El Acento

En la figura N° 8 se observa el promedio de la dimensión *el acento*, obtenidos de los estudiantes del grupo experimental y del grupo control de la pre-prueba, la cual se presenta de la siguiente manera:

FIGURA N° 8
Resultados Promediados de la Dimensión El Acento



En la figura precedente se observa los resultados promediados expresados de la pre-prueba (prueba objetiva) de la dimensión *el acento*, prueba tomada a los 32 estudiantes del grupo experimental éstos alcanzaron un promedio de 3,62 sobre 9 puntos a ser alcanzados; mientras que los 30 estudiantes del grupo control lograron un promedio de 3,53 sobre 9 puntos a ser alcanzados.

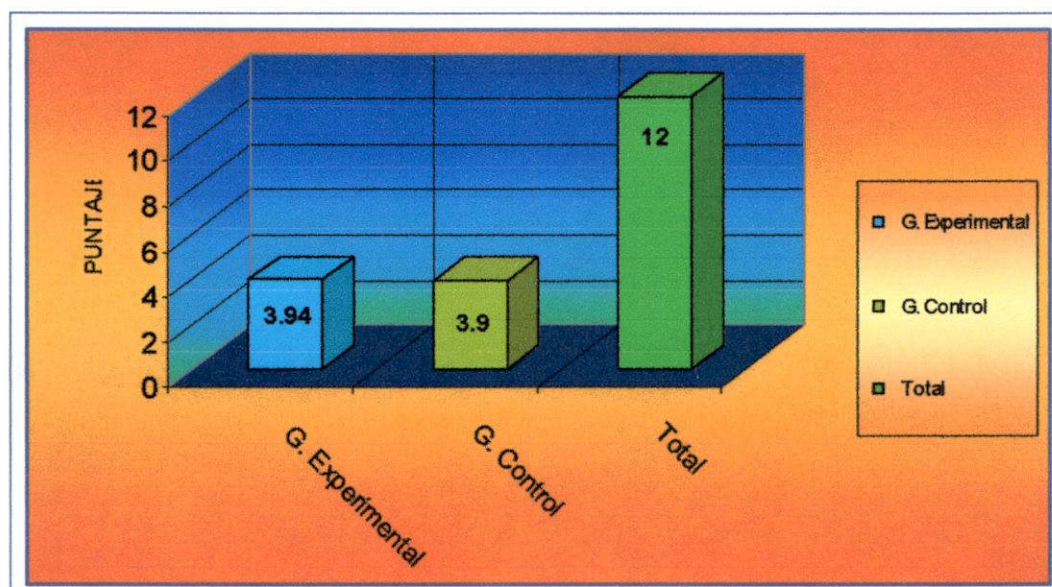
Estos resultados reflejan que los estudiantes que rindieron la pre-prueba no lograron alcanzar el puntaje previsto en la prueba de esta dimensión, lo que significa que de acuerdo al promedio alcanzado ambos grupos están distantes del puntaje previsto de 9 puntos, en consecuencia, éstos presentan dificultades en temáticas como ser: el acento, la sílaba, diptongo, adiptongo, triptongo e hiato.

1.2.2. Resultados Promediados de la Dimensión Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento

En la figura N° 9 se exhibe el promedio de la dimensión *clasificación de las palabras por la posición del acento*, datos obtenidos de los 32 estudiantes del grupo experimental y de los 30 estudiantes del grupo control de la pre-prueba, la figura se presenta de la siguiente manera:

FIGURA N° 9

Dimensión Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento



En la figura anterior se muestra los resultados promediados de la pre-prueba (prueba objetiva) de la dimensión *clasificación de las palabras por la posición del acento*, evaluación tomada a los estudiantes del grupo experimental, éstos alcanzaron un promedio de 3,94 sobre 12 puntos a ser alcanzados; mientras que los estudiantes del grupo control lograron un promedio de 3,9 sobre 12 puntos a ser alcanzados.

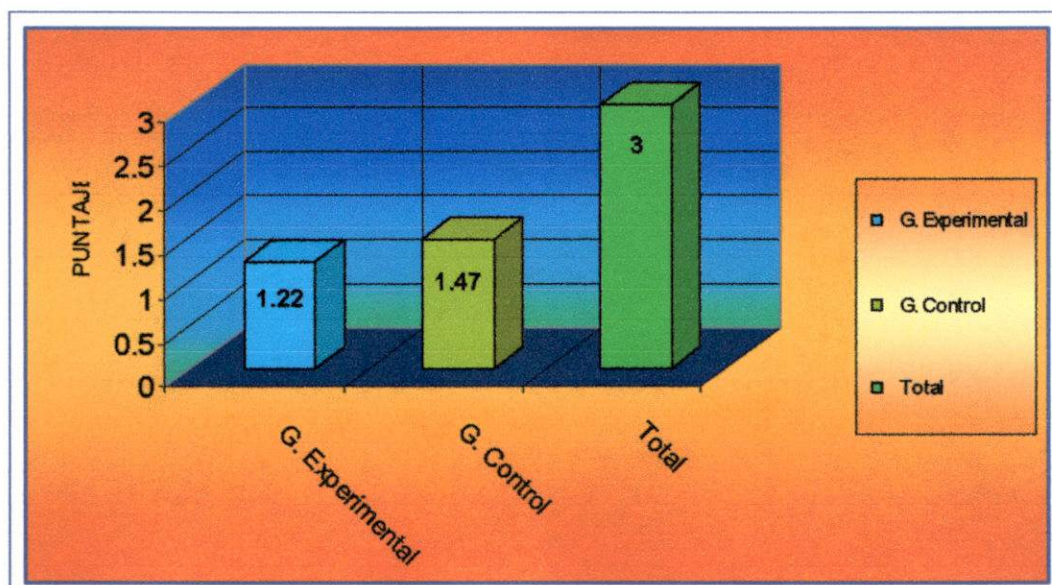
Los resultados alcanzados en esta dimensión, dan a conocer que los estudiantes del grupo experimental y del grupo control no lograron alcanzar el puntaje previsto, del cual se advierte una distancia considerable del puntaje a ser alcanzado de 12 puntos. Lo que permite denotar que una mayoría considerable de los estudiantes evaluados, no acostumbran acentuar correctamente las palabras, de manera que, presentan dificultades en temáticas como ser: *palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas*. Existiendo la necesidad de implementar el juego de reflexión que permita superar el problema.

1.2.3. Resultados Promediados de la Dimensión Casos Especiales

En la figura N° 10 se observa los resultados promediados de la dimensión *casos especiales del acento*, obtenidos de la pre-prueba de los grupos experimental y control, se lo plantea de la siguiente manera:

FIGURA N° 10

Resultados Promediados de la Dimensión Casos Especiales del Acento



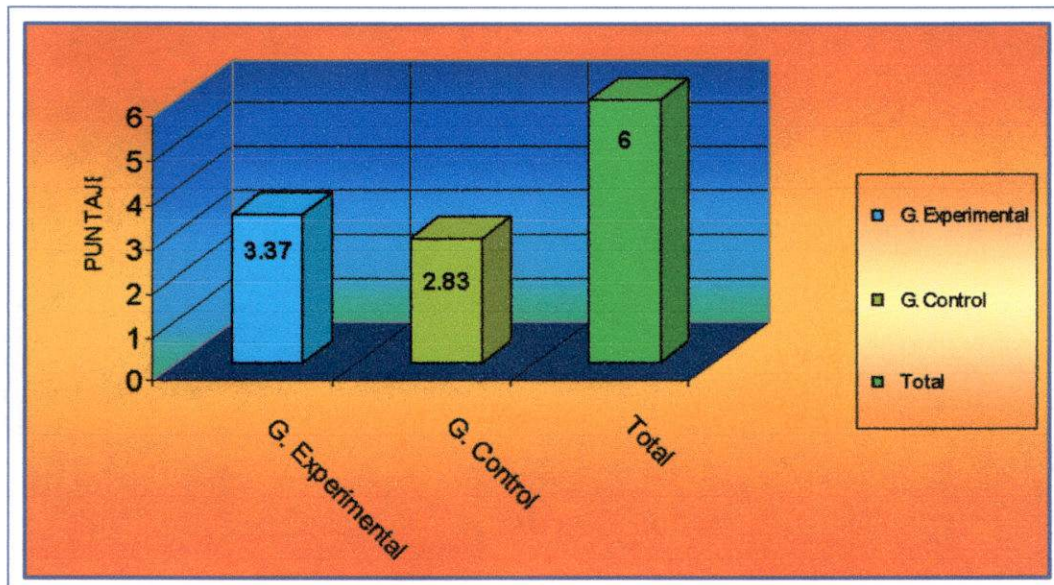
En la figura planteada se muestra los resultados promediados expresados de la pre-prueba (prueba objetiva) de la dimensión *casos especiales del acento*, prueba tomada a los 32 estudiantes del grupo experimental, éstos lograron un promedio de 1,22 sobre 3 puntos a ser alcanzados; mientras que los 30 estudiantes del grupo control lograron un promedio de 1,47 sobre 3 puntos a ser alcanzados.

Estos promedios indican que los estudiantes de ambos grupos están a una distancia regular del puntaje a ser alcanzado de 3 puntos. Lo que señala que los estudiantes evaluados presentan falencias en acentuar las palabras que se encuentran dentro de los casos especiales como ser: palabras terminadas en sufijo *_mente*, palabras mayúsculas, palabras compuestas y palabras o términos latinos.

1.2.4. Resultados Promediados de la Dimensión el Acento Diacrítico

En la figura N° 11 se detalla los promedios de la dimensión *el acento diacrítico* expresados de la pre-prueba de los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, la cual se presenta de la siguiente manera:

FIGURA N° 11
Resultados Promediados de la Dimensión Acento Diacrítico



En la figura antepuesto se ilustra los resultados promediados de la preprueba (prueba objetiva) de la dimensión *el acento diacrítico*, prueba valorada a los 32 estudiantes del grupo experimental, éstos alcanzaron un promedio de 3,37 sobre 6 puntos a ser alcanzados; mientras que los 30 estudiantes del grupo control alcanzaron un promedio de 2,83 sobre 6 puntos a ser alcanzados.

Los resultados indican que los estudiantes de ambos grupos presentaron una distancia regular al puntaje a ser alcanzado de 6 puntos, lo cual expresa que tuvieron problemas en distinguir palabras de igual escritura y significados o funciones diferentes.

2. IMPLEMENTACIÓN DEL JUEGO DE REFLEXIÓN

Interpretados los resultados de la pre-prueba, el cual permitió identificar los problemas que se suscitan en la ortografía específicamente en la acentuación de palabras.

Se procede a la aplicación del tratamiento, lo cual consiste en implementar el juego de reflexión para mejorar el aprendizaje de la ortografía, específicamente la acentuación. Se debe destacar que el tratamiento sólo se implementó con los estudiantes del grupo experimental, mientras que los estudiantes del grupo control continuaron desarrollando sus actividades por medio de un tratamiento alternativo o tradicional.

En la tabla N° 11 se presenta el plan de actividades para la puesta en marcha del juego de reflexión para la mejora de la ortografía en estudiantes de 1ro. de secundaria, el cual se describe a continuación:

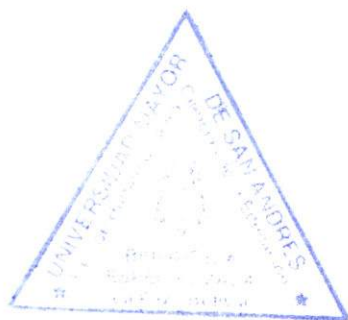


TABLA N° 11 PLAN DE ACTIVIDADES

I. Datos Referenciales

Unidad Educativa	:	U. E. Néstor Paz Zamora
Director	:	Prof. Salter Apaza Zuñagua
Facilitador	:	Tesista
Nivel	:	1ro de secundaria
Gestión	:	2010
Área	:	Lenguaje y Literatura

II. Diagnóstico

El diagnóstico de inicio se realizó a través de la pre-prueba (prueba objetiva) para observar los conocimientos previos que poseían los y las estudiantes de 1ro. de secundaria, sobre desempeños y dificultades de la ortografía castellana, para elaborar la planificación pertinentemente.

III. Objetivo

- ☞ Promover en el curso-taller, el aprendizaje de la ortografía castellana mediante la aplicación del juego de reflexión.



COMPETENCIA	CONTENIDO	RECURSO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	TIEMPO	RESPONSABLE
<ul style="list-style-type: none"> Identifica el concepto de acentuación. Diferencia el diptongo, adiptongo y triptongo en la escritura de palabras. Clasifica el acento. 	<p>El Acento</p> <ul style="list-style-type: none"> Las sílabas Diptongo Adiptongo Triptongo Hlato Clasificación del acento 	<p>Clasificador del acento</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiones sobre la temática. Conformación de grupos de 4 estudiantes. Se entrega el juego a dos grupos. Instrucciones del juego (ver manual, en anexos B). Se desarrolla el juego, donde participan ambos grupos compitiendo. Los estudiantes deben insertar las fichas al tablero y aquel grupo que haya llenado correctamente, será el grupo ganador. 	<p>Manual del juego de reflexión.</p> <p>Tablero y fichas (juego).</p> <p>Tiza</p>	<p>2 sesiones de 45 minutos.</p>	<p>Tesista</p>



<ul style="list-style-type: none"> Identifica en las palabras la posición del acento ortográfico y prosódico. 	<p>Clasificación de las palabras por la posición del acento</p> <ul style="list-style-type: none"> Palabras agudas Palabras graves o llanas Palabras esdrújulas Palabras sobresdrújulas 	<p>Juego dinámico acentual</p>	<ul style="list-style-type: none"> Algunas reflexiones teóricas. Conformación de grupos de 5 estudiantes. Entrega del juego dinámico acentual a cada grupo. Instrucciones del juego (ver manual, en anexo B). Desarrollar el juego, donde los estudiantes deben identificar del tablero la palabra que consideren que esta correctamente acentuada. De la misma manera se procede con los demás grupos. 	<p>Manual del juego de reflexión.</p> <p>Juego dinámico acentual.</p> <p>Tablero de preguntas.</p> <p>Tiza.</p> <p>Hoja.</p> <p>Bolígrafo.</p>	<p>2 Sesiones de 45 minutos.</p>	<p>Tesista</p>
--	--	--------------------------------	---	--	----------------------------------	----------------



<ul style="list-style-type: none"> • Asimila las palabras cuyo acento se encuentra dentro de los casos especiales, el cual lo expresa en la escritura. 	<p>Casos Especiales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Palabras terminadas en sufijo mente. ✦ Palabras mayúsculas ✦ Palabras compuestas ✦ Palabras compuestas separadas por un guión ✦ Palabras latinas 	<p>El giro acentual de los casos especiales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del ambiente. • Conformación de grupos de 4 estudiantes. • Instrucciones del juego (ver manual, en anexo B) • Seleccionar al grupo participante. • Desarrollar el juego, donde el grupo participante debe hacer girar la ruleta e ir respondiendo a las preguntas y/o ir identificando a las palabras de la ruleta. • Proseguir con los demás grupos. 	<p>Juego el giro de los casos especiales.</p> <p>Manual del juego de reflexión.</p> <p>Tiza.</p> <p>Hoja.</p> <p>Bolígrafo.</p> <p>Cinta masquín.</p>	<p>1 Sesión de 90 minutos.</p>	<p>Tesista</p>
---	---	--	---	---	--------------------------------	----------------



<ul style="list-style-type: none">• Reconoce y distingue las palabras de igual escritura y de significados diferentes.	El Acento Diacrítico o Distintivo	Cartas acentuales distintivas	<ul style="list-style-type: none">• Concepciones teóricas.• Organización de grupos de 5 estudiantes.• Entrega del juego.• Instrucciones del juego (ver manual, en anexo B).• Seleccionar dos grupo.• Desarrollar el juego, de los dos grupos participantes, uno levanta una carta y pregunta al otro grupo, este último debe responder, lo mismo ocurre con el otro grupo.• De la misma manera prosiguen los demás grupos.	Cartas, juego. Manual de juegos de reflexión. Marcador. Hoja sabana. Bolígrafo.	2 Sesión de 45 minutos.	Tesista
--	--	-------------------------------	--	---	-------------------------	---------



3. RESULTADOS DE LA POST-PRUEBA

Habiéndose aplicado a los estudiantes del grupo experimental el juego de reflexión para la mejora de la ortografía; sin embargo, los estudiantes del grupo control continuaron con la enseñanza tradicional.

Seguidamente, se procedió a evaluar mediante la post-prueba el nivel de conocimiento de la ortografía castellana, con la finalidad de comparar el avance o progreso logrado por cada grupo, así también, conocer la efectividad del juego de reflexión aplicado como tratamiento a los estudiantes del grupo experimental.

En la tabla N° 12 se muestra los resultados de la post-prueba, la cual se describe de la siguiente manera:



TABLA N° 12
Resultados de la Post-Prueba

GRUPO											
EXPERIMENTAL						CONTROL					
N°	Acento	Clasificación de las palabras	Casos Especiales	Acento Diacrítico	Total	N°	Acento	Clasificación de las Palabras	Casos Especiales	Acento Diacrítico	Total
1.-	6	9	2	4	21	1.-	4	6	1	4	15
2.-	7	10	1	4	22	2.-	5	4	1	3	13
3.-	3	8	1	6	18	3.-	3	4	2	3	12
4.-	5	7	1	5	18	4.-	3	7	2	2	14
5.-	6	8	2	5	21	5.-	3	6	1	3	13
6.-	8	10	2	5	25	6.-	6	8	1	4	19
7.-	8	11	2	5	26	7.-	4	6	3	4	17
8.-	6	8	1	6	21	8.-	3	5	1	5	14
9.-	7	8	2	5	22	9.-	4	6	2	3	15
10.-	7	7	0	5	19	10.-	6	4	2	2	14
11.-	6	9	2	4	21	11.-	5	5	2	5	17
12.-	8	10	3	5	26	12.-	5	7	1	3	16
13.-	9	8	1	5	23	13.-	5	6	0	4	15
14.-	5	9	2	6	22	14.-	4	5	1	2	12
15.-	6	8	1	4	19	15.-	3	5	2	3	13
16.-	8	9	2	6	25	16.-	3	6	1	5	15
17.-	5	7	1	5	18	17.-	4	6	1	2	13
18.-	6	8	3	5	22	18.-	5	5	2	2	14
19.-	7	11	2	6	26	19.-	7	4	3	2	16
20.-	5	9	2	6	22	20.-	4	5	2	3	14
21.-	8	11	2	5	26	21.-	5	7	1	4	17
22.-	7	10	2	5	24	22.-	4	5	2	4	15
23.-	5	7	1	5	18	23.-	5	7	1	3	16
24.-	7	8	2	4	21	24.-	4	6	0	3	13
25.-	8	9	3	5	25	25.-	4	2	1	5	12
26.-	7	8	2	4	21	26.-	3	5	1	3	12
27.-	7	9	3	5	24	27.-	4	6	2	4	16
28.-	6	10	2	5	23	28.-	3	5	1	2	11
29.-	4	7	2	6	19	29.-	5	6	2	4	17
30.-	8	11	2	6	27	30.-	5	4	0	4	13
31.-	6	8	1	4	19						
32.-	7	9	2	5	23						
Total	208	281	57	161	707	Total	128	163	42	100	433
Prom.	6.5	8.78	1.78	5.03	22.09	Prom.	4.27	5.43	1.4	3.33	14.43

Fuente: Elaboración propia basado en la evaluación post-prueba.

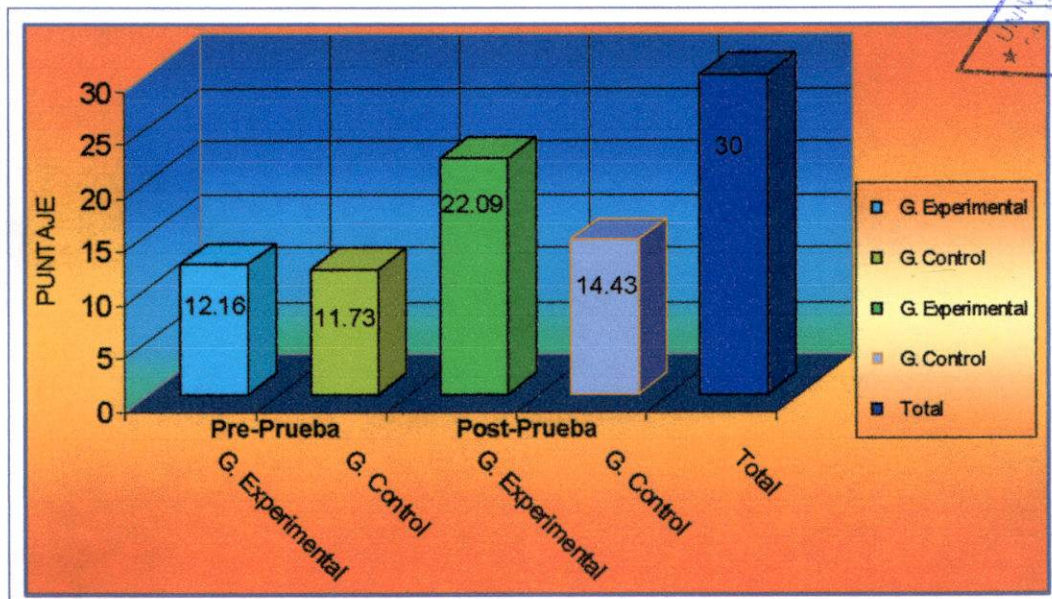
Los resultados denotados en la tabla precedente, después de la aplicación del juego de reflexión como tratamiento para el aprendizaje de la ortografía

castellana; del cual los estudiantes del grupo experimental en la post-prueba lograron incrementar su puntaje respecto a la pre-prueba, y el puntaje de este grupo es superior al del grupo control, este último sólo aumentó un puntaje poco considerable; se entiende que el tratamiento fue ventajoso.

3.1. Promedios Generales de la Post-Prueba

En la figura N° 12 se presenta los promedios generales de la post-prueba de los grupos experimental y control, los promedios obtenidos por estos grupos se ilustran de la siguiente manera:

FIGURA N° 12
Promedios Generales de la Post-Prueba



De los resultados promediados que se obtuvieron de la post-prueba, se observa que el grupo experimental alcanzó un promedio de 22,09 sobre 30 puntos a ser alcanzados, a diferencia de la pre-prueba del mismo grupo que alcanzó un promedio de 12,16; en cambio el grupo control obtuvo en la post-



prueba un promedio de 14,43 sobre 30 puntos a ser alcanzados, a diferencia de la pre-prueba del mismo grupo que obtuvo un promedio de 11,73; lo cual indica que ambos grupos aumentaron en promedio; pero los estudiantes del grupo experimental lograron elevar su promedio considerablemente frente al grupo control. Lo cual permite establecer que el tratamiento implementado ha permitido mejorar el aprendizaje de la ortografía, específicamente en la acentuación de palabras.

3.2. Promedios por Dimensión de la Post-Prueba

En la tabla N° 13 se presenta los promedios expresados en dimensiones, el mismo es plasmado de la siguiente manera:

TABLA N° 13
Promedios por Dimensión de la Post-Prueba

DIMENSIÓN	ACENTO	CLASIFICACIÓN DE LAS PALABRAS POR LA POSICIÓN DEL ACENTO	CASOS ESPECIALES	ACENTO DIACRÍTICO	TOTAL
GRUPO					
EXPERIMENTAL	6.5	8.78	1.78	5.03	22.09
CONTROL	4.27	5.43	1.4	3.33	14.43

Fuente: Elaboración propia basado en el resultado de la post-prueba (tabla N° 12).

La tabla N° 13 expresa los resultados promediados por dimensiones de la post-prueba de ambos grupos experimental y control, en la cual los estudiantes del grupo experimental en sus cuatro dimensiones: el acento, clasificación de las palabras por la posición del acento, casos especiales y el acento diacrítico lograron un promedio sobresaliente al del grupo control. Los

estudiantes de este último grupo incrementaron mínimamente sus promedios en cada dimensión y no obtuvieron un promedio favorable, lo cual indica que este grupo aún presenta dificultades en el acertado empleo de la acentuación.

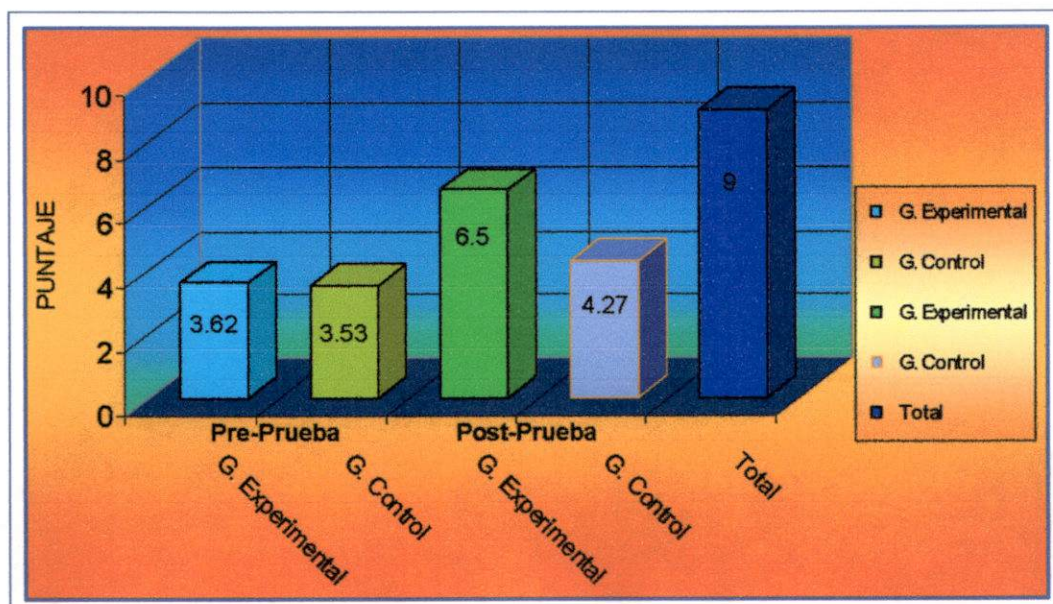
El grupo experimental mejoró su promedio en todas sus dimensiones; ya que, tiende a una elevación considerable en la acertada acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.

4.3.1. Resultados Promediados de la Dimensión el Acento

En la figura N° 13 se observa los promedios de la dimensión *el acento*, datos obtenidos de la post-prueba, evaluación tomada a los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, después de la aplicación del tratamiento, la figura se presenta de la siguiente manera:

FIGURA N° 13

Resultados Promediados de la Dimensión El Acento





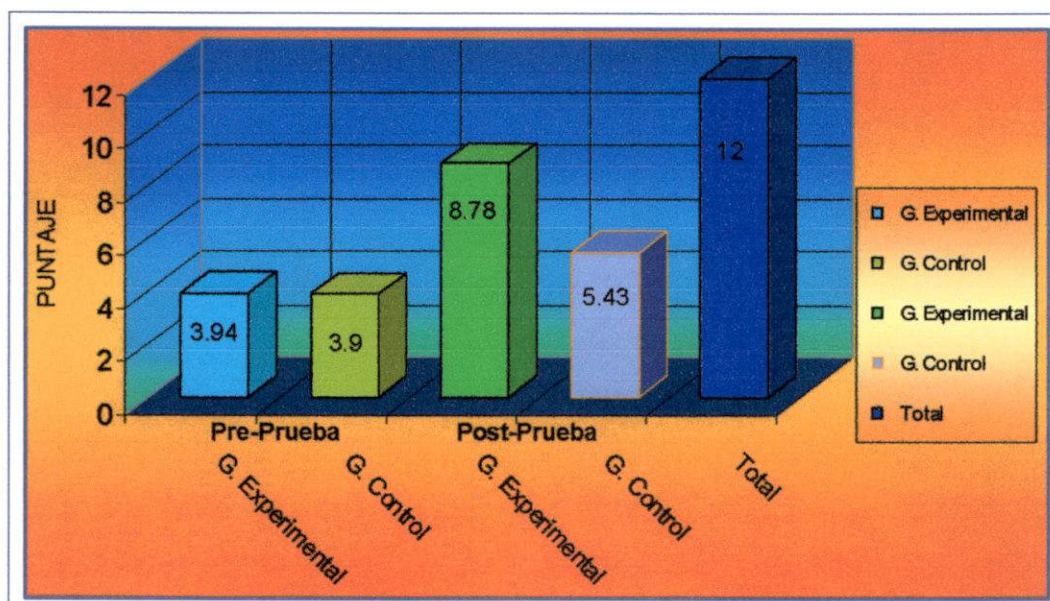
En la figura precedente se observa los resultados promediados expresados de la post-prueba (prueba objetiva) de la dimensión el acento, datos obtenidos de los 32 estudiantes del grupo experimental, los cuales obtuvieron en la post-prueba un promedio de 6,5 sobre 9 puntos a ser alcanzados, cuando en la pre-prueba obtuvieron un promedio de 3,62; mientras que los 30 estudiantes del grupo control obtuvieron en la post-prueba un promedio de 4,27 sobre 9 puntos a ser alcanzados cuando en la pre-prueba obtuvieron un promedio de 3,53.

Estos resultados denotan que los estudiantes del grupo experimental superaron el promedio alcanzado en la pre-prueba, lo que indica que el tratamiento implementado fue efectivo ante la temática el acento (en la identificación de sílabas, en la identificación de palabras por el número de sílabas, en identificar al diptongo, en identificar al adiptongo, en identificar al triptongo). Mientras que los estudiantes del grupo control lograron un avance mínimo en promedio con relación a la pre-prueba, lo que indica que los estudiantes de este último aún presentan dificultades.

3.2.2. Resultados Promediados de la Dimensión Clasificación de las Palabras por la Posición del Acento

En la figura N° 14 se observa los promedios de la dimensión *clasificación de las palabras por la posición del acento*, datos obtenidos de la post-prueba de los 32 estudiantes del grupo experimental y de los 30 estudiantes del grupo control, la cual se muestra de la siguiente manera:

FIGURA N° 14
Resultados Promediados de la Dimensión Clasificación de las Palabras
por la Posición del Acento



En la figura precedente se observa los resultados promediados expresados de la post-prueba (prueba objetiva) de la dimensión *clasificación de las palabras por la posición del acento*, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron en la post-prueba un promedio de 8,78 sobre 12 puntos a ser alcanzados, cuando en la pre-prueba obtuvieron un promedio de 3.94; mientras que los estudiantes del grupo control obtuvieron en la post-prueba un promedio de 5,43 sobre 12 puntos a ser alcanzados, cuando en la pre-prueba obtuvieron un promedio de 3,9 puntos.

Los estudiantes del grupo experimental en la post-prueba mejoraron su promedio considerablemente superando así el promedio de la pre-prueba, lo que indica que el juego de reflexión aplicado es significativa en la adquisición de conocimientos acerca de la clasificación de las palabras por la posición

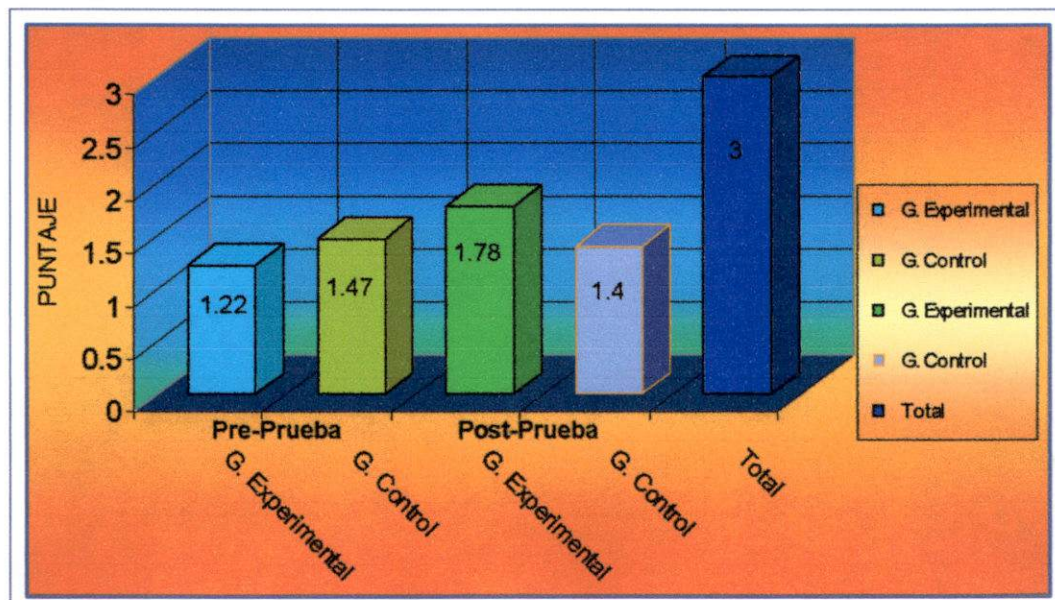
del acento (palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas). Al contrario el grupo control en la post-prueba logra un avance mínimo con respecto a la pre-prueba, es decir, que este grupo no recibió el tratamiento como el experimental. Del cual se deduce que el tratamiento aplicado al grupo experimental es significativamente mayor que la del grupo control.

3.2.3. Promedios Obtenidos en la Dimensión Casos Especiales del Acento

En la figura posterior se presenta los promedios de la dimensión *casos especiales del acento*, promedios obtenidos de la post-prueba, prueba realizada a los estudiantes de los grupos experimental y control, luego de haber aplicado el juego de reflexión como medio didáctico, como se ilustra seguidamente:

FIGURA N° 15

Resultados Promediados de la Dimensión Casos Especiales del Acento





En la figura N° 15 se da a conocer los resultados promediados expresados de la post-prueba (prueba objetiva) de la dimensión casos especiales del acento, datos obtenidos de la post-prueba de los 32 estudiantes del grupo experimental los cuales obtuvieron un promedio de 1,78 sobre 3 puntos a ser alcanzados, cuando en la pre-prueba obtuvieron un promedio de 1,22; mientras que los 30 estudiantes del grupo control obtuvieron en la post-prueba un promedio de 1,4 sobre 3 puntos a ser alcanzados, cuando en la pre-prueba obtuvieron un promedio de 1,47.

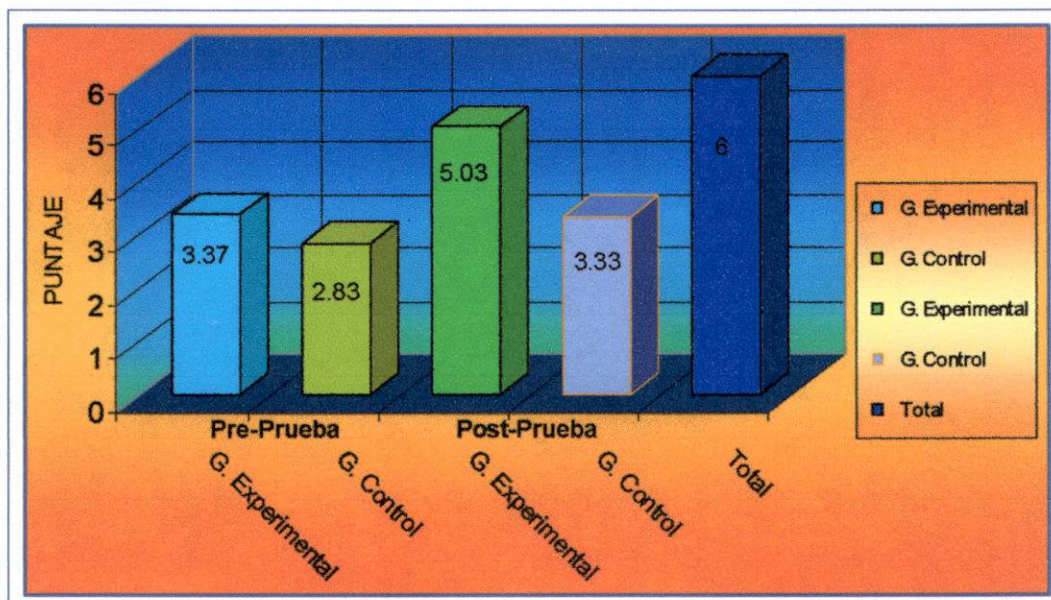
Estos resultados permiten apreciar que los estudiantes del grupo experimental en la post-prueba superaron el promedio alcanzado en la pre-prueba, lo que indica que el juego implementado mejora regularmente la temática de los casos especiales que se presenta en el acento, puesto que, el acertado empleo del acento y tilde en estas palabras es mayormente complicada y en ocasiones no se suele tomar en cuenta. Mientras que los estudiantes del grupo control en la post-prueba disminuyeron su promedio alcanzado en la pre-prueba, lo que indica reforzar esta temática.

3.2.4. Resultados Promediados de la Dimensión el Acento Diacrítico

En la figura N° 16 se observa los promedios de la dimensión *el acento diacrítico*, resultados obtenidos de la post-prueba de los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, después de aplicar el juego de reflexión como tratamiento, la figura se presenta de la siguiente manera:

FIGURA N° 16

Resultados Promediados de la Dimensión el Acento Diacrítico



En la figura ilustrada se observa los resultados promediados expresados de la post-prueba (prueba objetiva) de la dimensión el acento diacrítico, datos obtenidos de los 32 estudiantes del grupo experimental los cuales alcanzaron en la post-prueba un promedio de 5,03 sobre 6 puntos a ser alcanzados, cuando en la pre-prueba alcanzaron un promedio de 3,37; mientras que los 30 estudiantes del grupo control alcanzaron en la post-prueba un promedio de 3,33 sobre 6 puntos a ser alcanzados, cuando en la pre-prueba alcanzaron un promedio de 2,83.

Estos resultados denotan que los estudiantes del grupo experimental en la post-prueba superaron el promedio alcanzado en la pre-prueba, lo cual da a conocer que el juego de reflexión implementado significativamente ayuda a la mejora en el aprendizaje del acento diacrítico, el que distingue las palabras de igual escritura, pero de significados o funciones diferentes. Mientras que



los estudiantes del grupo control lograron incrementar mínimamente su promedio lo que representa que aún no distinguen las palabras cuyo acento es diacrítico, es decir, no mejoraron lo esperado.

4. EVALUACIÓN ESTADÍSTICA

Para tener certeza de que el juego de reflexión mejora la ortografía castellana en estudiantes de 1ro. de secundaria es necesario realizar una evaluación estadística. Para este propósito Oros (2009), menciona que es necesario plantear el procedimiento de los cálculos correspondientes para obtener la "t" de student.

Primero, se trata de dos grupos, uno X_1 = grupo experimental y otro X_2 = grupo control.

Segundo, los puntajes de cada grupo son sumados y esto se lo puede realizar de manera manual o en los programas computacionales, en las hojas de calculo de excel o SPSS.

Tercero, se efectúan los cálculos correspondientes, de los mismos se obtendrá la media aritmética, la desviación estándar y la varianza, para luego proceder a calcular la "t" de student.

4.1. Evaluación Estadística de la Pre-Prueba

En la parte posterior se observa los resultados de la evaluación estadística de la pre-prueba, datos que permiten verificar la hipótesis, la cual se presenta en la tabla N° 14 de la siguiente manera:



TABLA N° 14
Resultados de la Media Aritmética de la Pre-Prueba

PRE-PRUEBA						
N°	G. E. X_1	G. C. X_2	$X_1 - \bar{X}_1$	$(X_1 - \bar{X}_1)^2$	$X_2 - \bar{X}_2$	$(X_2 - \bar{X}_2)^2$
1.-	11	11	-1.16	1.34	-0.73	0.53
2.-	11	10	-1.16	1.34	-1.73	2.99
3.-	10	8	-2.16	4.66	-3.73	13.91
4.-	12	11	-0.16	0.02	-0.73	0.53
5.-	8	12	-4.16	17.3	0.27	0.07
6.-	12	16	-0.16	0.02	4.27	18.23
7.-	12	12	-0.16	0.02	0.27	0.07
8.-	12	11	-0.16	0.02	-0.73	0.53
9.-	9	12	-3.16	9.98	0.27	0.07
10.-	13	15	0.84	0.7	3.27	10.69
11.-	11	11	-1.16	1.34	-0.73	0.53
12.-	18	9	5.84	34.1	-2.73	7.45
13.-	12	12	-0.16	0.02	0.27	0.07
14.-	11	13	-1.16	1.34	1.27	1.61
15.-	10	9	-2.16	4.66	-2.73	7.45
16.-	13	12	0.84	0.7	0.27	0.07
17.-	9	13	-3.16	9.98	1.27	1.61
18.-	11	12	-1.16	1.34	0.27	0.07
19.-	12	8	-0.16	0.02	-3.73	13.91
20.-	8	13	-4.16	17.3	1.27	1.61
21.-	17	14	4.84	23.42	2.27	5.15
22.-	17	15	4.84	23.42	3.27	10.69
23.-	9	11	-3.16	9.98	-0.73	0.53
24.-	12	12	-0.16	0.02	0.27	0.07
25.-	14	8	1.84	3.38	-3.73	13.91
26.-	13	9	0.84	0.7	-2.73	7.45
27.-	18	14	5.84	34.1	2.27	5.15
28.-	11	9	-1.16	1.34	-2.73	7.45
29.-	10	16	-2.16	4.66	4.27	18.23
30.-	20	14	7.84	61.46	2.27	5.15
31.-	12		-0.16	0.02		
32.-	11		-1.16	1.34		
Total	Σ 389	Σ 352		Σ 270.04		Σ 155.78
	$\bar{X}_1 = 12.16$	$\bar{X}_2 = 14.43$				

Fuente: Elaboración propia basado en los resultados de la pre-prueba.

Los resultados de la tabla precedente de la evaluación estadística de la pre-prueba denotan que la media aritmética del grupo experimental es de 12,16 sobre 30 puntos previstos en la prueba, y se evidencia que es superior al del



grupo control el cual alcanzó una media aritmética de 11,73 sobre 30 puntos previstos en la prueba.

No obstante, estos resultados de la media aritmética no son suficientes para probar la hipótesis de investigación, para lo cual es necesario utilizar la “t” de student, que permite aceptar o rechazar la hipótesis, asimismo, permite evaluar si dos grupos (experimental y control) difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias, para obtener la misma se toma en cuenta las puntuaciones, media aritmética, desviación estándar y varianza del grupo experimental y control.

La prueba “t” de student tiene la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}}$$

Donde:

—

\bar{X}_1 , es la media aritmética del grupo experimental.

\bar{X}_2 , es la media aritmética del grupo control.

S_1 , es la desviación estándar del grupo experimental.

S_2 , es la desviación estándar del grupo control.

S_1^2 , es la varianza del grupo experimental.

S_2^2 , es la varianza del grupo control.

N_1 , es el número de participantes del grupo experimental.

N_2 , es el número de participantes del grupo control.



Conociendo los elementos que componen la "t" de student, es necesario realizar la resolución de los mismos.

Desviación estándar, cuya formula es:

$$S_1 = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X}_e)^2}{n - 1}}$$

Resolución:

$$S_1 = \sqrt{\frac{270.04}{32 - 1}}$$

$$S_1 = 2.95$$

Varianza, cuya resolución es:

$$S_1^2 = 2.95 \times 2.95$$

$$S_1^2 = 8.71$$



Desviación estándar, cuya formula es:

$$S_2 = \sqrt{\frac{\sum (X_1 - X_2)^2}{n-1}}$$

Resolución:

$$S_2 = \sqrt{\frac{155.78}{30-1}}$$

$$S_2 = 2.32$$

Varianza, cuya resolución es:

$$S_2^2 = 2.32 \times 2.32$$

$$S_2^2 = 5.37$$



Con los valores encontrados se procede a calcular la “t” de student, se aplica la formula presentada anteriormente.

$$t = \frac{12.16 - 11.73}{\sqrt{\frac{8.71}{32} + \frac{5.37}{30}}}$$

$$t = \frac{0.43}{\sqrt{0.45}}$$

$$t = 0.64$$

Los grados de libertad cuya abreviatura es (GL), se calcula de la siguiente manera:

$$GL = (N_1 + N_2) - 2$$

$$GL = (32 - 30) - 2$$

$$GL = 60$$

Encontrados los grados de libertad se procede a revisar la tabla de distribución “t” de student. Por lo tanto, en la tabla N° 15 se ilustra los grados de libertad obtenidos de la tabla mencionada, los datos se presentan de la siguiente manera:



TABLA N° 15
Distribución “t” de Student de la Pre-Prueba

GRADOS DE LIBERTAD	“t” CALCULADA	NIVEL DE CONFIANZA	
GL	Pre-Prueba	.05	.01
60	0,64	1,6707	2,390

Fuente: Elaboración propia basado en el texto de Metodología de Investigación (Hernandez et al, 2003).

Finalmente, realizados los cálculos correspondientes e identificados los grados de libertad se procede a la lectura de los valores encontrados, éste se lo realiza de la siguiente manera:

La “t” calculada es de 0,64 a 60 grados de libertad a un nivel de confianza de .05 es menor a la “t” de la tabla 1,6707; entonces, la conclusión es que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación.

La “t” calculada es de 0,64 a 60 grados de libertad a un nivel de confianza de .01 es menor a la “t” de la tabla 1,6707; entonces, la conclusión es que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación.

4.2. Evaluación Estadística de la Post-Prueba

En la tabla N° 16 se presenta los resultados de la evaluación estadística de la post-prueba, datos que permiten validar la hipótesis, la cual se presenta de la siguiente manera:



TABLA Nº 16
Resultados de la Media Aritmética de la Post-Prueba

Nº	POST-PRUEBA					
	G. E. X_1	G. C. X_2	$X_1 - \bar{X}_1$	$(X_1 - \bar{X}_1)^2$	$X_2 - \bar{X}_2$	$(X_2 - \bar{X}_2)^2$
1.-	21	15	-1.09	1.19	0.57	0.32
2.-	22	13	-0.09	0.01	-1.43	2.04
3.-	18	12	-4.09	16.73	-2.43	5.9
4.-	18	14	-4.09	16.73	-0.43	0.18
5.-	21	13	-1.09	1.19	-1.43	2.04
6.-	25	19	2.91	8.47	4.57	20.88
7.-	26	17	3.91	15.29	2.57	6.6
8.-	21	14	-1.09	1.19	-0.43	0.18
9.-	22	15	-0.09	0.01	0.57	0.32
10.-	19	14	-3.09	9.55	-0.43	0.18
11.-	21	17	-1.09	1.19	2.57	6.6
12.-	26	16	3.91	15.29	1.57	2.46
13.-	23	15	0.91	0.83	0.57	0.32
14.-	22	12	-0.09	0.01	-2.43	5.9
15.-	19	13	-3.09	9.55	-1.43	2.04
16.-	25	15	2.91	8.47	0.57	0.32
17.-	18	13	-4.09	16.73	-1.43	2.04
18.-	22	14	-0.09	0.01	-0.43	0.18
19.-	26	16	3.91	15.29	1.57	2.46
20.-	22	14	-0.09	0.01	-0.43	0.18
21.-	26	17	3.91	15.29	2.57	6.6
22.-	24	15	1.91	3.65	0.57	0.32
23.-	18	16	-4.09	16.73	1.57	2.46
24.-	21	13	-1.09	1.19	-1.43	2.04
25.-	25	12	2.91	8.47	-2.43	5.9
26.-	21	12	-1.09	1.19	-2.43	5.9
27.-	24	16	1.91	3.65	1.57	2.46
28.-	23	11	0.91	0.83	-3.43	11.76
29.-	19	17	-3.09	9.55	2.57	6.6
30.-	27	13	4.91	24.11	-1.43	2.04
31.-	19		-3.09	9.55		
32.-	23		0.91	0.83		
Total	Σ 707	Σ 433		Σ 232.78		Σ 107.22

Fuente: Elaboración propia basado en los resultados de la post-prueba.

En los resultados de la tabla anterior de la evaluación estadística de la post-prueba se observa que la media aritmética del grupo experimental es de 22,09 sobre 30 puntos previstos en la prueba y se evidencia que es superior





al del grupo control el cual alcanzó una media aritmética de 14,43 sobre 30 puntos previstos en la prueba.

Estos resultados de la media aritmética no son suficientes para probar la hipótesis de investigación para lo cual es necesario utilizar la “t” de student, que permite aceptar o rechazar la hipótesis, asimismo, permite evaluar si dos grupos (experimental y control) difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias, para obtener la misma se toma en cuenta las puntuaciones, media aritmética, desviación estándar y varianza del grupo experimental y control.

La prueba “t” de student tiene la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}}$$

Donde:

—

\bar{X}_1 , es la media aritmética del grupo experimental.

\bar{X}_2 , es la media aritmética del grupo control.

S_1 , es la desviación estándar del grupo experimental.

S_2 , es la desviación estándar del grupo control.

S_1^2 , es la varianza del grupo experimental.

S_2^2 , es la varianza del grupo control.

N_1 , es el número de participantes del grupo experimental.

N_2 , es el número de participantes del grupo control.



Planteados los elementos que componen la "t" de student, es necesario realizar la resolución de los mismos.

Desviación estándar, cuya formula es:

$$S_1 = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n-1}}$$

Resolución:

$$S_1 = \sqrt{\frac{232.78}{32 - 1}}$$

$$S_1 = 2.74$$

Varianza, cuya resolución es:

$$S_1^2 = 2.74 \times 2.74$$

$$S_1^2 = 7.51$$



Desviación estándar, cuya formula es:

$$S_2 = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X}_2)^2}{n-1}}$$

Resolución:

$$S_2 = \sqrt{\frac{107.22}{30 - 1}}$$

$$S_2 = 1.92$$

Varianza, cuya resolución es:

$$S_2^2 = 1.92 \times 1.92$$

$$S_2^2 = 3.70$$



Con los valores encontrados en la parte posterior se procede a calcular la "t" de student, se aplica la formula presentada anteriormente.

$$t = \frac{22.09 - 14.43}{\sqrt{\frac{7.51}{32} + \frac{3.70}{30}}}$$

$$t = \frac{7.66}{\sqrt{0.36}}$$

$$t = 12.80$$

Calculado la "t" de student de la post-prueba, se procede a calcular los grados de libertad (GL) de la siguiente manera:

$$GL = (N_1 + N_2) - 2$$

$$GL = (32 - 30) - 2$$

$$GL = 60$$

Hallados los resultados de la "t" de student y los grados de libertad sólo queda identificar el grado de libertad en la tabla de distribución "t" de student. De esta manera, en la tabla N° 17 se ilustra los grados de libertad obtenidos de la tabla mencionada, los datos se presentan de la siguiente manera:



TABLA N° 17
Distribución “t” de Student de la Post-Prueba

GRADOS DE LIBERTAD	“T” CALCULADA	NIVEL DE CONFIANZA	
GL	Post-Prueba	.05	.01
60	12,80	1,6707	2,390

Fuente: Elaboración propia basado en el texto de Metodología de la Investigación (Hernández et al, 2003).

Entonces, realizados los cálculos correspondientes e identificados los grados de libertad de la post-prueba se procede a la lectura de la “t” calculada, la cual se interpreta de la siguiente manera:

La “t” calculada es de 12,80 a 60 grados de libertad a un nivel de confianza de .05 es mayor a la “t” de la tabla 1,6707; entonces, la conclusión es que se acepta la hipótesis de investigación H_i y se rechaza la hipótesis nula H_o .

La “t” calculada es de 12,80 a 60 grados de libertad a un nivel de confianza de .01 es mayor a la “t” de la tabla 1,6707; entonces, la conclusión es que se acepta la hipótesis de investigación H_i y se rechaza la hipótesis nula H_o .

5. DIFERENCIA ESTADÍSTICA DE LA PRE-PRUEBA Y LA POST-PRUEBA

Habiéndose calculado la “t” de student y la lectura de la misma, es necesario establecer la diferencia estadística entre la pre-prueba y la post-prueba y dar a conocer la efectividad del juego de reflexión en el aprendizaje de la



ortografía castellana en estudiantes de 1ro. de secundaria, el cual se observa en la tabla siguiente:

TABLA N° 17
Diferencia Estadística de la Pre-Prueba y Post-Prueba

DIFERENCIA			
"t" CALCULADA		DISTRIBUCIÓN "t" DE STUDENT	
Pre-Prueba	Post-Prueba	.05	.01
0,64	12,80	1,6707	2,390

Fuente: Elaboración propia basado en los resultados de la "t" calculada de la pre y post prueba.

Considerando la diferencia estadística de la tabla precedente se establece que la "t" calculada de la post-prueba es de 12,80, y es superior a la "t" calculada de la pre-prueba de 0,64. Lo cual indica que el tratamiento aplicado el juego de reflexión es efectivo para la mejora en el aprendizaje de la ortografía.

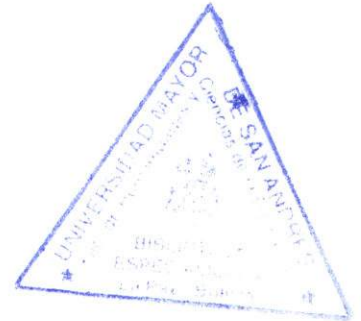
CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



1. CONCLUSIONES

Planteados los capítulos anteriores, en el presente capítulo se interpreta las conclusiones y recomendaciones sobre la efectividad del juego de reflexión implementada para la mejora de la ortografía castellana en estudiantes de 1ro. de secundaria, el cual permite mencionar las siguientes conclusiones.

1.1. Conclusiones sobre los Objetivos

1.1.1. Con Relación al Objetivo General

☞ **Determinar** la mejora de la ortografía castellana mediante el apoyo del juego de reflexión en los estudiantes de 1ro. de secundaria.

Los resultados de la presente investigación dieron a conocer que los estudiantes del grupo experimental lograron incrementar su promedio considerablemente de 12,16 puntos (pre-prueba) a 22,09 puntos (post-prueba).

Por consiguiente, se concluye que el juego de reflexión planteado fue aplicado satisfactoriamente al grupo experimental. Éste contribuyó a mejorar significativamente el aprendizaje de la ortografía (acentuación) y su práctica relativa, según los resultados generales de la post-prueba; se entiende que este juego facilita el aprendizaje de la ortografía.



Además, este juego aparte de mejorar el aprendizaje de la ortografía, desarrolla la capacidad mental del estudiante.

Sin embargo, los estudiantes del grupo control incrementaron mínimamente su promedio de 11,73 puntos (pre-prueba) a 14,43 puntos (post-prueba). Estos aún presentan dificultades ortográficas.

Se concluye que, la implementación del juego de reflexión en el proceso de enseñanza y aprendizaje mejora efectivamente la ortografía en los estudiantes del grupo experimental; ésta mejora se evidenció en las cuatro dimensiones que son: el acento, clasificación de las palabras por la posición del acento, casos especiales del acento y el acento diacrítico, se destaca una gran diferencia con la pre-prueba.

El resultado del grupo experimental es significativamente mayor que la del grupo control, por tanto, se deduce que la variable independiente está causalmente relacionada con la variable dependiente. Mientras que el grupo control dio un avance poco considerable, éste no recibió un tratamiento similar.

1.1.2. Con relación a los Objetivos Específicos

☞ **Identificar** el nivel de conocimiento de la ortografía en los estudiantes de 1ro. de secundaria.

Para identificar el nivel de conocimiento se procedió a evaluar mediante una prueba diagnóstica denominada pre-prueba, la cual dio a conocer el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes sobre la temática. Esta prueba

estuvo destinada a dos grupos uno denominado grupo experimental y el otro denominado grupo control.

Identificados e interpretados los resultados de la pre-prueba en la cual ambos grupos obtuvieron promedios generales poco considerables de 12,16 puntos (grupo experimental) y de 11,73 puntos (grupo control); ambos grupos evaluados sobre 30 puntos. Se concluye que los estudiantes del grupo experimental superaron por una escasa cantidad de puntos al grupo control, de manera que, ambos grupos presentaron inicialmente similares niveles de conocimiento de la ortografía, por tanto, obtuvieron puntajes generales relativamente poco considerables, es decir, que estuvieron lejos del puntaje previsto a ser alcanzado de 30 puntos, antes de implementar *el juego de reflexión*.

Lo que dio a entender que los estudiantes presentaron dificultades ortográficas, en cuanto a la acertada acentuación de las palabras, debido al desconocimiento de las reglas ortográficas y su práctica correcta; así también, por la metodología tradicionalista que algunos docentes aún conservan.

En las dimensiones de la ortografía: el acento, clasificación de las palabras por la posición del acento, casos especiales del acento y el acento diacrítico la mayoría de los estudiantes de ambos grupos no lograron acercarse ni a la mitad del puntaje previsto por cada dimensión, lo que indicó que los estudiantes presentaron dificultades en cada una de estas dimensiones.



☞ **Aplicar** el juego de reflexión para la mejora de la ortografía en los estudiantes de 1ro. de secundaria.

Luego de conocer los resultados de la pre-prueba acerca del nivel de conocimiento de la ortografía y habiéndose evidenciado dificultades, se procedió a implementar el juego de reflexión para la mejora de la ortografía castellana al grupo experimental, mientras que el grupo control recibió un tratamiento normal o tradicional.

Del cual se concluye que el juego de reflexión planteado fue aplicado de manera satisfactoria al grupo experimental. Ya que los estudiantes pusieron a prueba su conocimiento en la resolución de los diferentes juegos, que se les plantearon.

Los juegos de reflexión planteados se desarrollaron en base a un manual previsto para seguir el procedimiento; razón por la cual en este aspecto no se observó inconvenientes.

Los estudiantes participaron del juego de reflexión pese que alguno de ellos/as por timidez tuvo alguna dificultad, lo cual pudo ser sobrellevado. Al respecto, cada uno de los estudiantes analizaba la pregunta del juego o el juego mismo, así éstos comprendían más acerca de la ortografía; ya que el juego de reflexión busca incrementar la capacidad mental del jugador.

Además, estos juegos ayudaron a que los estudiantes mejoren de manera práctica la ortografía como de igual manera asimilen el conocimiento teórico, los mismos se constituyeron en un componente educativo para el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes, cuyos resultados se reflejan



en la post-prueba; ya que el aprendizaje de la ortografía es notablemente comprensible con los juegos planteados.

☞ **Evaluar** el nivel de conocimiento obtenido con la aplicación del juego de reflexión en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes de 1ro. de secundaria.

La evaluación final denominada post-prueba fue efectuada a los estudiantes del grupo experimental y al grupo control para verificar la mejora de la ortografía mediante el juego de reflexión en estudiantes de 1ro. de secundaria.

Los resultados que se obtuvieron de la post-prueba mostraron que el grupo experimental alcanzó un promedio de 22,09; mientras que el grupo control obtuvo un promedio de 14.43; ambos grupos sobre 30 puntos.

Al respecto, los estudiantes del grupo experimental lograron incrementar su puntaje considerablemente de 12,16 puntos (pre-prueba) a 22,09 puntos (post-prueba); a diferencia del grupo control que incrementó su puntaje mínimamente de 11, 73 puntos (pre-prueba) a 14, 43 puntos (post-prueba). Del cual se concluye que la aplicación del juego de reflexión fue efectiva para mejorar el aprendizaje de la ortografía castellana en estudiantes de 1ro. de secundaria.

En este sentido, los estudiantes del grupo experimental lograron mejorar considerablemente su ortografía en aspectos como: el acento, la clasificación de las palabras por la posición del acento, casos especiales del acento y el acento diacrítico con relación a la pre-prueba. Mientras que los estudiantes



del grupo control lograron acercarse a la mitad del puntaje general, logrando un avance mínimo con relación a la pre-prueba.

Los resultados de la post-prueba indican que el juego de reflexión planteado para la mejora de la ortografía castellana aparte de mejorar tal aprendizaje efectiviza y estimula el aprendizaje de la misma, generando potenciar la capacidad mental y haciendo bastante dinámica la clase.

En los resultados se evidencia que inclusive cuando los estudiantes del grupo experimental hayan mejorado su ortografía, éstos no lograron alcanzar el puntaje previsto de 30 puntos. Lo cual indica que los estudiantes aún presentan dificultades ortográficas, este último debido al seguimiento correspondiente; mientras que el grupo control presenta dificultades más considerables que el grupo experimental.

1.2. Conclusiones sobre la Hipótesis

H_i = El juego de reflexión mejora el aprendizaje de la ortografía castellana en los estudiantes de 1ro. de secundaria.

H_o = El juego de reflexión NO mejora el aprendizaje de la ortografía castellana en los estudiantes de 1ro. de secundaria.

Planteada la evaluación estadística de la investigación se procedió a verificar la hipótesis, aceptando o rechazando la misma mediante el instrumento estadístico "t" de student, la cual da a conocer que:



La "t" calculada es de 12,80 a 60 grados de libertad a un nivel de confianza de .05 es mayor a la "t" de la tabla 1,6707; entonces, es que se acepta la hipótesis de investigación H_i y se rechaza la hipótesis nula H_o .

La "t" calculada es de 12,80 a 60 grados de libertad a un nivel de confianza de .01 es mayor al valor de la tabla 2,390; entonces, es que se acepta la hipótesis de investigación H_i y se rechaza la hipótesis nula H_o .

En conclusión, la "t" calculada de 12,80 a 60 grados de libertad es mayor a los niveles de confianza de .05 y .01. Lo cual indica que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, el juego de reflexión mejora el aprendizaje de la ortografía castellana en estudiantes de 1ro. de secundaria.

2. RECOMENDACIONES

- ✧ Proponer a los docentes de la materia de Lenguaje y Literatura de la educación secundaria implementar el juego de reflexión, no sólo para la mejora de la ortografía, sino también, para mejorar las diferentes temáticas relacionadas a ésta.
- ✧ El juego de reflexión u otro, no sólo debe ser implementado como técnica o recurso metodológico del plan de actividades, sino que deben ser ejecutados o aplicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gestión escolar. Siendo este tipo de juegos parte de la educación, para dejar de lado la educación tradicional.
- ✧ Los juegos en general han sido sugeridos por investigadores de exclusividad para la educación inicial y primaria, y no así para la



educación secundaria en su mayoría, por lo tanto, la educación secundaria requiere aplicar metodologías didácticas, recursos de enseñanza, etc., para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de esta manera se pueda crear un ambiente de calidad.

- ❖ Aparte de ello, en investigaciones revisadas la mayoría propone juegos de exclusividad para la materia de matemáticas y no se evidencian propuestas para la materia de lenguaje u otra asignatura.
- ❖ A los educadores/as, investigadores, personas dedicadas al ámbito educativo continuar proponiendo juegos educativos para la educación secundaria o para estudiantes que se encuentran en esa edad escolar, ya que para este nivel de educación no se desarrollan o proponen juegos que faciliten el aprendizaje.
- ❖ El juego de reflexión puede ser planificado y aplicado para la educación secundaria, ya que los estudiantes aprenden más efectivamente mediante otros medios de enseñanza, utilizando diferentes recursos de aprendizaje.
- ❖ A los profesores de las diferentes asignaturas se sugiere la elaboración y/o aplicación del juego de reflexión, por ser un potenciador de la capacidad mental, ya que produce en los estudiantes la capacidad de meditar antes de brindar alguna respuesta. Además de ser un estimulador del desarrollo de los procesos cognitivos en los participantes de este juego, también, porque facilita y genera un aprendizaje de manera más efectiva.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, Luis A. (2005). *Juegos y más juegos: 7° Taller nacional de recreación*. Colombia: Funlibre.
- Alejo Guarachi, Ruth. (2009). *Estrategias de animación a la lectura para el desarrollo de la comprensión lectora: En el primer año del segundo ciclo de la unidad educativa "República de Italia"*. Tesis de Grado. La Paz-Bolivia: UMSA.
- Alarcos, Llorach Emilo. (2002). *Gramática de la lengua española*. (8° ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Amusquivar, Luis. *Grafemática*. La Paz-Bolivia: UMSA.
- Andia, Eduardo. (2006). *Curso elemental de gramática castellana*. La Paz-Bolivia: Adonai.
- Aparici, Raúl & García, Alberth. (1988). *El material didáctico de la UNED*. Madrid: ICE-UNED.
- Argos Caratini, Roger. (1970). *Enciclopedia temática*. Barcelona: Argos.
- Callois, Roger. (1986) *Los Juegos y los hombres*. México: F.C.E.
- Cañeque, Hernan. (1993). *Juego y vida*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Decroly, Ovidio. & Monchamp, Mille. (1978). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Forgione, Jorge. (1963). *Ortografía intuitiva*. (24° ed.). Argentina: Kapelusz S.A.
- Fröbel, Federik. (1926). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jarro.
- Fulleda Bandera, Pedro. (2003). *III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión. Lúdica por el desarrollo Humano*. Inder-Cuba: Funlibre.
- Fulleda Bandera, Pedro. (2004). *VIII Congreso Nacional de Recreación: Equidad, inclusión. Animación Lúdica: Las Ludotecas*. Inder-Cuba: Funlibre.



- Gonzáles, Jorge; Gutiérrez, Francisco & Rueda Jesús. (2002). *Programación curricular y unidades didácticas*. Barcelona-España: Cisspraxis S.A.
- Huizinga, Johan. (1984) *Homo Ludens. El juego y la cultura*. España: Emenece.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos & Baptista, Pilar (2003). *Metodología de la investigación*. (3° ed.). México: McGraw-Hill.
- Leif, Joseph & Brunelle, Lucien. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ley de Reforma Educativa. (2007). *Ley N° 1565 – de 7 de julio de 1994*. La Paz-Bolivia: U.P.S. s.r.l.
- Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. (2010). *Ley 070 – de 20 de diciembre de 2010*. La Paz-Bolivia: Ministerio de Educación.
- Limachi Apaza, Ramiro. (2007, 2008). *Jugando con la acentuación 2*. La Paz-Bolivia: Claros.
- Limachi Apaza, Ramiro. (2008). *Taller de lenguaje y gramática*. La Paz-Bolivia: RLA.
- López, Jose & Murillo, Pedro. (2000). *La innovación educativa en contextos críticos y su contribución al desarrollo comunitario*. La Paz-Bolivia: CIBIAE.
- Mamani Carlo, Cláver Pedro. (1996). *Solamente ortografía* (3ª reim.). La Paz-Bolivia: Fernández.
- Mamani Carlo, Cláver Pedro. (2000). *Acentuación y tildación de palabras en la lengua española*. Trabajo dirigido. La Paz-Bolivia: UMSA.
- Martínez Barrientos, Alejandra. (2008). *Manual para la elaboración de investigaciones educativas*. La Paz-Bolivia: UCB.
- Martínez Medrano, Eulalia. (1983). *El juego infantil análisis y aplicación escolar*. Zaragoza: I.C.E.
- Medina de la Fuente. (1957). *Educación de párvulos* (3ª ed.). Barcelona: Labor.



- Méndez de Tórriz, Paz Martha. (2009). *Estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje en lenguaje*. La Paz-Bolivia: Don Bosco
- Mendoza, José. (1992). *Gramática castellana con referencia a la variedad hablada en Bolivia*. UMSA. La Paz-Bolivia: Papiro.
- Michelet, André. (1986). *El maestro y el juego: En perspectivas*. Vol. XVI.
- Moor, Paúl. (1977). *El juego en la educación*. (2 ed.). Barcelona: Herder.
- Moya, Ofelia. (2010). *Fonética y Fonología*. La Paz-Bolivia: LIA.
- Ocampo Albrecht, Teresa. (2006). *Iniciación a la lingüística*. La Paz-Bolivia: Imágenes S.R.L.
- Oros Méndez, Emilio. (2009). *ABC de la Investigación Tipo Explicativo*. La Paz-Bolivia: CAMPO IRIS s.r.l.
- Paz, Alba; Rocha, Omar; Gonzáles, Gilmar & Alvestegui, Martha. (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad: diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura*. La Paz-Bolivia: Universidad Católica Boliviana San Pablo; Fundación PIEB.
- Prieto Figueroa, Luis. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Avila.
- Pulk, Lillard. (1978). *Un enfoque moderno al método Montessori*. México: Diana.
- Ramírez Escalante, Mario. (1994). *Currículo educativo su elaboración y desarrollo en primaria y secundaria*. (1a ed.). La Paz-Bolivia.
- Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid-España: Espasa Calpe. S. A.
- Real Academia Española. (1999). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. (18° ed.). España: Espasa Calpe. S. A.
- Reyes Navia, Rosa Mercedes. (1990). *Una mirada al juego educativo*. Bogotá-Colombia: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- Santillana. (2007). *Multitexto de lenguaje 6°, 7°, 8°*. La paz- Bolivia: Santillana S. A.



Tamayo y Tamayo, Mario. (1999). *El proceso de la investigación científica*. (3° ed.). Cali-Colombia: Limusa.

Thomas, Jhon. (1882). *Los grandes problemas de la educación en el mundo*. España: Anaya.

Tintaya, Porfidio & Cordero, David. (2001). *Proyecto de innovación pedagógica*. La Paz-Bolivia: CIE, INSSB-UMSA.

Recursos Electrónicos

Leif & Brunelle. (2010). *Contenidos de la EF a través del juego*. 2. Recuperado el 23 de mayo de 2010, de <http://educatori.es/.../los-contenidos-de-la-ef-a-traves-del-juego-volumen-ii>. Pdf.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. Recuperado el 18 de mayo de 2010, de <http://books.google.com/books>.

Villalón, Giovanni. (2010). *Definición de reflexión*. Recuperado el 25 de mayo de 2010, de <http://www.psicopedagogia.com/definición/reflexión>.

ANEXOS

ANEXO A:

FOTOS



Foto 1: Responsable planteando indicaciones del manual de juegos de reflexión.



Foto 2: Explicaciones acerca del juego clasificador del acento.



Foto 3: Estudiantes insertando fichas al tablero del juego clasificador del acento.

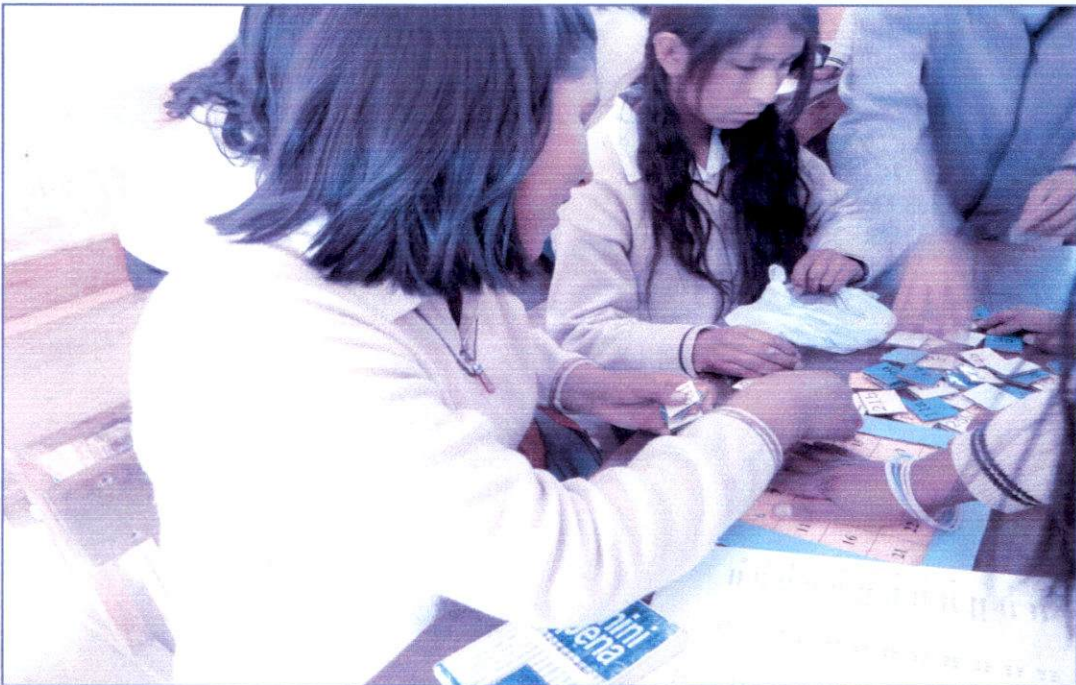


Foto 4: Estudiantes seleccionando fichas del juego dinámico acentual.



Foto 5: Estudiantes pusieron a prueba su conocimiento, identificando las palabras del juego dinámico acentual.



Foto 6: Interés de los estudiantes al identificar las fichas al tablero del juego.



Foto 7: Participación del grupo de estudiantes en la resolución del juego.



Foto 8: Estudiantes participando del juego el giro acentual de los casos especiales.



Foto 9: Grupo "X" y "Y" desarrollando el juego cartas acentuales distintivas.



Foto 10: Estudiante realizando la actividad del juego cartas acentuales distintivas.

ANEXO B:

MANUAL: JUEGOS DE REFLEXIÓN



Manual:

*Juegos de
Reflexión*

Carlos Mamani Machaca

La Paz - Bolivia

ÍNDICE

<i>JUEGO N° 1</i>	
<i>Clasificador del Acento</i>	<i>1</i>
<i>JUEGO N° 2</i>	
<i>Juego Dinámico Acentual</i>	<i>4</i>
<i>JUEGO N° 3</i>	
<i>El Giro Acentual de los Casos Especiales</i>	<i>6</i>
<i>JUEGO N° 4</i>	
<i>Cartas Acentuales Distintivas</i>	<i>8</i>
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	<i>10</i>

MANUAL: JUEGOS DE REFLEXIÓN

JUEGO N° 1 Clasificador del Acento

CLASIFICADOR DEL ACENTO

Sílabas Tónicas	Sílabas Átonas	Mono-sílabos	Poli-sílabos	Diptongo	Adiptongo	Hiato
←						

Qué palabra es

Qué palabra es

Qué palabra es

Qué palabra es

CLASIFICADOR DEL ACENTO

Materiales. Clasificador del acento (juego):

Tabla, fichas y marcador de agua.

Tiempo. 5 Minutos.

Edad. 13 – 18 años.

INSTRUCCIONES. Al jugador (estudiante) se le entrega el juego clasificador del acento que consta de una tabla del juego, fichas con preguntas y la hoja de respuestas, posteriormente, se da instrucciones para desarrollar el juego

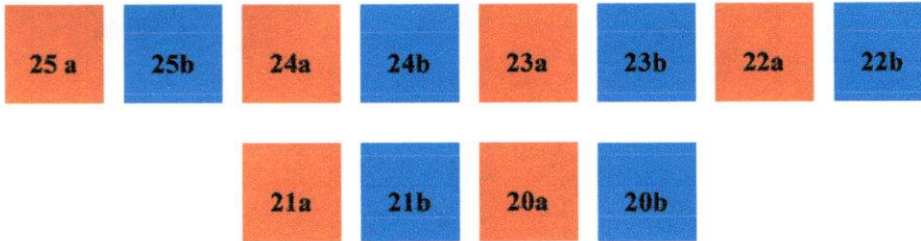
DESARROLLO. Se le entrega el juego al estudiante, éste debe leer y analizar el tablero y las respuestas que contienen las fichas y de las mismas debe seleccionar una a una, para luego ir acomodando cada ficha en el tablero de manera vertical en la columna que corresponda. Cada ficha presenta una respuesta diferente, ejemplo si se tiene una ficha seleccionada, la misma indica ¿qué palabra es? (cooperar), el estudiante primeramente debe reflexionar antes de insertar la ficha al tablero, es así que la palabra cooperar en un hiato y corresponde a la columna del tablero donde indica hiato. Relativamente debe seguir llenando el tablero.

En segunda instancia, ya habiendo concluido la primera etapa se evalúa, y luego el estudiante vuelve a mezclar las fichas, para de esta manera trabajar con la parte posterior de las fichas, es decir, el estudiante debe escribir con un marcador de agua en la línea punteada palabras relacionadas a las palabras de origen de la ficha, según la columna que indique que palabra insertar, es decir, ya no se inserta las fichas sino que se escribe con un marcador de agua y, posteriormente, se evalúa si están correctamente escritas.

JUEGO N° 2 *Juego Dinámico Acentual*

JUEGO DINÁMICO ACENTUAL				
a	b	c	d	e
1	2	3	4	5
r	g	h	i	j
6	7	8	9	10
k	l	m	n	o
11	12	13	14	15
p	q	r	s	t
16	17	18	19	20
u	w	x	y	z
21	22	23	24	25

Tablero de Preguntas Palabras Agudas	
1. Diversidad	25a
Diversidad	25b
2. Inglés	24a
Inglés	24b
3. Celulár	23a
Celular	23b
4. Programación	22a
Programacion	22b
5.



JUEGO DINÁMICO ACENTUAL

Materiales. Tablero, 50 fichas, tablero de preguntas y solucionario.

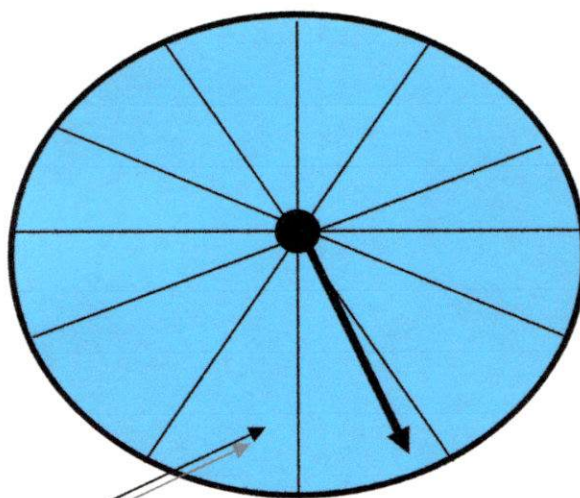
Tiempo. 8 minutos por juego.

Edad. 13 - 18 años.

INSTRUCCIONES. El facilitador proporciona al estudiante el juego dinámico acentual y las fichas de éste, para luego entregarle el tablero de preguntas acerca de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas; finalmente, se le proporciona el solucionario.

DESARROLLO. El estudiante debe seleccionar del conjunto de fichas, dos fichas relativamente las cuales presentan la misma numeración, pero diferente letra, éstas están relacionadas con la pregunta del tablero, es así que el estudiante debe seleccionar una de las dos fichas, reflexionando cual de las dos palabras del tablero está correctamente acentuada o tildada, para ir colocando la ficha en el tablero del juego que correspondiera, ejemplo: para la pregunta 1 se cuenta con dos palabras con diferencia acentual prosódica y ortográfica, una palabra (Confección 25a) con tilde y la otra (Confección 25b) sin tilde, en este caso la palabra correctamente acentuada o tildada es (Confección 25a), de esta manera, para la pregunta 1 la ficha correcta es la (25a), la cual se debe colocar en el cuadro 1 del juego.

JUEGO N° 3 ***El Giro Acentual de los Casos Especiales***



Coloque la tilde si corresponde en la siguiente oración e identifique a que tipo de casos especiales pertenece, ejemplo:

◇ Póngase la chompa.

EL GIRO ACENTUAL DE LOS CASOS ESPECIALES

Materiales. Tablero en círculo, marcador de agua.

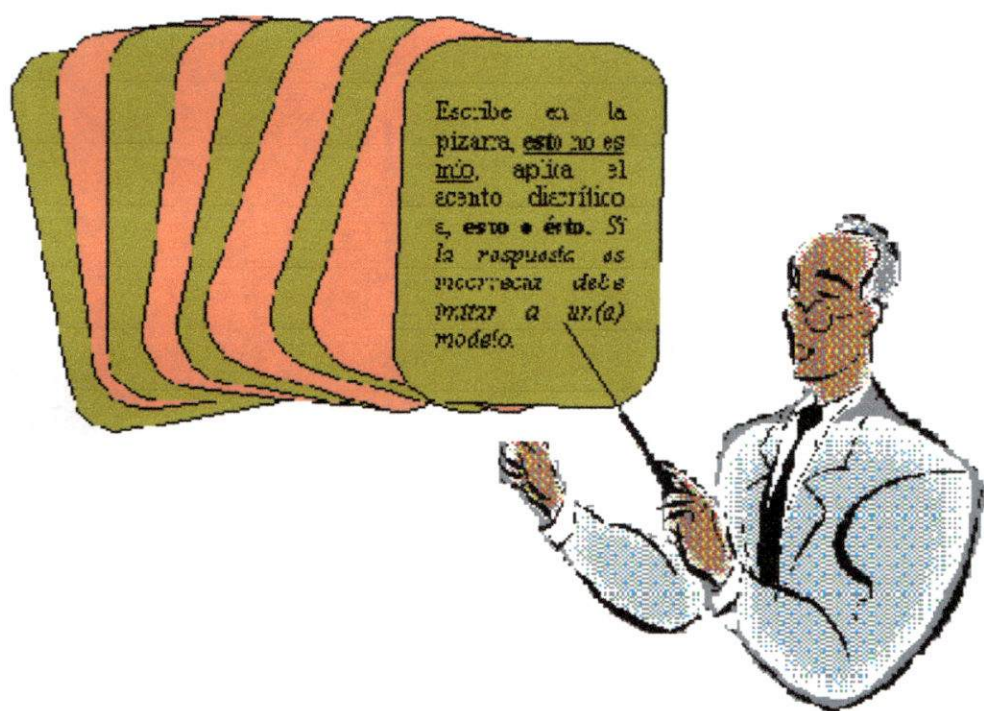
Tiempo. 3 Minutos.

Edad. 13 – 18 años.

INSTRUCCIONES. Se le entrega al estudiante el juego el giro acentual de los casos especiales, el juego se trabaja de forma individual, dual o grupal.

DESARROLLO. El educador debe escribir oraciones en cada espacio que presenta el juego, en las oraciones deben haber palabras correspondientes a los casos especiales; cada estudiante debe hacer girar el indicador de derecha a izquierda, éste se estacionará en una pregunta correspondiente a una oración; el estudiante debe tildar la palabra si éste lo requiriera, además debe identificar la palabra y éste a que tipo de los casos especiales pertenece, la misma actividad realizarán los demás estudiantes o grupos; finalmente, se procederá a valorar con (1 pts.) si la respuesta correcta y (0 pts.) si la respuesta incorrecta.

JUEGO N° 4 **Cartas Acentuales Distintivas**



CARTAS ACENTUALES DISTINTIVAS

Materiales. Cartas

Tiempo. 5 minutos

Edad. 13 - 18 años

INSTRUCCIONES. Al estudiante primeramente se le entrega el juego cartas acentuales distintivas, las mismas presentan preguntas respecto al acento diacrítico de la acentuación, el juego podría trabajarse de forma dual o grupal, uno pregunta y el otro responde.

DESARROLLO. Las cartas se colocan en una mesa al frente de los estudiantes, se conforman dos grupos del cual participan uno a uno cada estudiante de los diferentes grupos, se empieza con cualquiera de los dos grupos o estudiantes, en este caso el educador tendrá las cartas sobre la mesa o escritorio; el estudiante del grupo "X" alza una carta y identifica a un estudiante del otro grupo, quien debe realizar la acción que le indique el estudiante del grupo "X", este último debe leer la carta y el representante del grupo "Y" realizará lo que indique la carta la cual será propuesta por el estudiante, asimismo, debe contestar a la pregunta que presenta la misma, lo mismo realizará el grupo "Y" al grupo "X", se podría ponderar con (1 punto) para cada respuesta acertada y (0 punto) para la respuesta incorrecta.

BIBLIOGRAFÍA

Dolors, Badia. (2000). Juegos de expresión oral y escrita (7ª ed.). Barcelona: Grao.

Guzmán, Adhemar. (2003). Estrategias metodológicas: Cuaderno de trabajo y dossier. La Paz-Bolivia: CEBIAE.

Iriarte, Gregorio P. (1990). Juegos educativos populares: Guía para el animador. Cochabamba-Bolivia: ILAM.

Fulleda Bandera, Pedro. (2003, julio 31 al agosto 2). III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión. Lúdica por el desarrollo Humano.

Fulleda Bandera, Pedro. (2004, mayo 27-29). VIII Congreso Nacional de Recreación: Equidad, inclusión. Animación Lúdica: Las Ludotecas.

ANEXO C:

PRUEBA

PRUEBA
La Acentuación

Curso:

Género F o M

Edad: años

Fecha:/...../.....

"La acción mental de proseguir, te brindará un día mejor". CMM.

Lee con mucha atención las siguientes preguntas y encierra en un círculo el inciso que creas correcto, sólo elige uno.

1. Una sílaba acentuada es aquella que se pronuncia con:

- a) Velocidad de voz.
- b) Mayor intensidad de voz.
- c) Menor fuerza activa de voz.
- d) Claridad en la voz.

2. La palabra que tiene identificada correctamente la sílaba tónica es:

- a) - me - ri - ca - no
- b) A - - ri - ca - no
- c) A - me - - ca - no
- d) A - me - ri - - no
- e) A - me - ri - ca -

3. Los diptongos están formados por:

- a) Dos vocales que se pronuncian en la misma sílaba.
- b) Dos vocales que no se pronuncian en la misma sílaba.

4. ¿Cuál de estas palabras tiene un diptongo?

- a) Baúl
- b) Caos
- c) Fin
- d) Suelo

5. ¿Cuál de los siguientes diptongos está formada por dos vocales cerradas?

- a) Educación
- b) Liebre
- c) Ciudad
- d) Redacción

6. La palabra que tiene diptongo formado por una vocal abierta y una cerrada es:

- a) Cuidado
- b) Aire
- c) Ciudadano
- d) Luisa

7. Los hiatos están formados por:

- a) Dos vocales que se pronuncian en la misma sílaba.
- b) Dos vocales que no se pronuncian en la misma sílaba.

8. La palabra que tiene adiptongo es:

- a) Junio
- b) Diccionario
- c) Fundación
- d) Geografía

9. La palabra que tiene hiato es:

- a) Lengua
- b) Toalla
- c) Huelga
- d) Canción

10. La sílaba tónica en las palabras agudas recae en:

- a) La penúltima sílaba.
- b) La última sílaba.
- c) Antes de las tres últimas sílabas.
- d) La antepenúltima sílaba.

11. ¿Qué palabra es aguda?

- a) Cuento
- b) Reloj
- c) Balboa
- d) Pulsera

12. Las palabras agudas llevan tilde:

- a) Cuando terminan en *_n, _s* o vocal y en algunos casos especiales.
- b) Cuando terminan en consonante distinta de *_n, _s* o vocal y en algunos casos especiales.
- c) Siempre llevan tilde.
- d) Ocasionalmente llevan tilde.

13. La sílaba tónica en las palabras graves o llanas recae en:

- a) La última sílaba.
- b) La antepenúltima sílaba.
- c) La penúltima sílaba.
- d) Antes de las tres últimas sílabas.

14. ¿Qué palabra es grave o llana?

- a) Matemática
- b) Diversidad
- c) Cereza
- d) Celular

15. Las palabras graves o llanas llevan tilde:

- a) Cuando terminan en n, s o vocal y en algunos casos especiales.
- b) Siempre llevan tilde.
- c) Cuando terminan en consonante distinta de n, s o vocal y en algunos casos especiales.
- d) Ocasionalmente llevan tilde.

16. La sílaba tónica en las palabras esdrújulas recae en:

- a) La penúltima sílaba.
- b) Antes de las tres últimas sílabas.
- c) La antepenúltima sílaba.
- d) La última sílaba.

17. ¿Qué palabra es esdrújula?

- a) Informe
- b) Satélite
- c) Estrella
- d) Cultura

18. Las palabras esdrújulas llevan tilde:

- a) Siempre llevan tilde.
- b) Cuando terminan en consonante distinta de n, s o vocal y en algunos casos especiales.
- c) Ocasionalmente llevan tilde.
- d) Cuando terminan en n, s o vocal y en algunos casos especiales.

19. La sílaba tónica en las palabras sobresdrújulas recae en:

- a) La antepenúltima sílaba.
- b) La última sílaba.
- c) La penúltima sílaba.
- d) Antes de las tres últimas sílabas.

20. ¿Qué palabra es sobresdrújula?

- a) Números
- b) Vocabulario
- c) Dígame
- d) Elementos

21. Las palabras sobresdrújulas llevan tilde:

- a) Cuando terminan en n, s o vocal y en algunos casos especiales.
- b) Siempre llevan tilde.
- c) Cuando terminan en consonante distinta de n, s o vocal y en algunos casos especiales.
- d) Ocasionalmente llevan tilde.

22. ¿Cuál de las siguientes palabras terminadas en sufijo **_mente** está correctamente acentuada o tildada?

- a) Facilmente
- b) Difícilmente
- c) *Generálmente*
- d) Felizmente

23. ¿Cuál de las siguientes palabras compuestas está correctamente acentuada o tildada?

- a) Tragámonedas
- b) Décimosegundo
- c) Físicoquímico
- d) *Guardáparques*

24. ¿Cuál de las siguientes palabras compuestas unidas por un guión está correctamente acentuada o tildada?

- a) Teorico-práctico
- b) Ciencia-tecnología
- c) *Juridico-social*
- d) Físico-químico

25. ¿En las siguientes oraciones identifica la palabra con acento diacrítico y encierra en un círculo la letra que corresponda a esa palabra?

Oraciones	¿Cuál letra es la correcta?
T__ gusta este texto.	e é a
Me lo contó todo __l.	é e i
A las seis toman el t__.	e é o
Deseaba el premio, m__s no tuvo suerte.	a á e
T__ siempre repruebas el ingles.	u ú u
Lo quiere todo par s__ mismo.	í i e
Me agrada m__s esta pintura.	á a i

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES
TRABAJO DE CAMPO**

ACTIVIDADES	2010			
	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
Elaboración de los juegos de reflexión				
Coordinación con la U.E. para aplicación del trabajo de campo				
Presentación del plan de actividades al docente del nivel				
Evaluación pre-prueba				
Aplicación del juego de reflexión				
Evaluación post-prueba				
Procesamiento de datos				

ANEXO D:

CARTA

El Alto, Noviembre de 2010

Señores:
Unidad Educativa
**DIRECTOR DE LA U.E.
EL ALTO-LA PAZ**
Presente.-

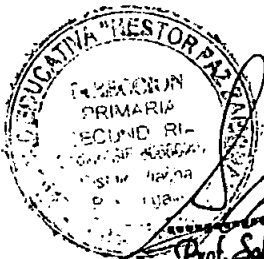
REF. : SOLICITUD APLICACIÓN DE TRABAJO DE CAMPO

Señor Director:

Actualmente como egresado de la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, y habiendo optado por la modalidad Tesis de Grado para concluir estudios de pregrado, me es necesario implementar la misma, esta es la situación por lo cual *solicito permítame aplicar en la U.E. a su cargo el trabajo de campo* de la tesis que llevo a cabo, titulada "EL JUEGO DE REFLEXIÓN PARA LA MEJORA DE LA ORTOGRAFÍA CASTELLANA EN LOS ESTUDIANTES DE 1° DE SECUNDARIA".

Sin otro particular, deseándole pleno éxito en la función que desempeña, me despido de su digna autoridad.

Atentamente,



Prof. Salvo Apaza Zubagua
DIRECTOR

Carlos Mamani Machaca
Carlos Mamani Machaca
C.I. 6095134 LP.
TESISTA

7 de Nov
V.B. Emilio Orca Ph.D.
Autor.

