



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

UNAM IZTACALA

**“Estrategias lúdicas para promover la lectoescritura en
alumnos de educación primaria”**

“Reporte de investigación teórica”

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

JESÚS EDUARDO VARONA MAGAÑA

Director Lic. José Manuel Meza Cano

Dictaminadores: Mtro. Cruz Edgardo Becerra González

Lic. Cindy Elizabeth González García



Los Reyes Iztacala, Edo. De México, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Estrategias Lúdicas para promover la lectoescritura en alumnos de educación primaria

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPITULO I.	7
MARCO TEÓRICO.....	7
1.1. Conceptualización de las estrategias de aprendizaje.....	8
1.2. Conceptualización de la lectoescritura.....	12
1.3. El componente lúdico.....	15
1.3.1. El juego como recurso estratégico.....	18
CAPITULO II.	23
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	23
2.1. Justificación.....	23
2.2. Problema teórico.....	26
2.3. Objetivo General.....	26
2.4. Objetivos específicos.....	27
CAPITULO III.	28
ORIENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA LECTOESCRITURA.....	28
3.1. La comunicación oral y escrita.....	28
3.2. La enseñanza de la lectoescritura.....	31
3.2.1. El papel del docente de educación básica para la promoción de la lectoescritura.....	36
CAPITULO IV.....	39
LA RELACIÓN JUEGO-APRENDIZAJE COMO PARTE DEL DESARROLLO INTEGRAL	39

4.1. La actividad lúdica como parte del desarrollo infantil	39
4.1.1. Contribuciones teóricas de Piaget, Erikson y Vigotsky sobre el juego en el desarrollo infantil.....	42
CAPITULO V.....	54
CARACTERIZACIÓN METODOLÓGICA DE LAS ESTRATEGIAS LÚDICAS DE LECTOESCRITURA	54
5.1. El modelo lúdico en la interacción educativa	54
5.2. La enseñanza estratégica aplicada a la lectoescritura desde un enfoque lúdico-creativo.....	57
5.2.1. Métodos y recursos.....	59
CAPITULO VI.....	62
ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	62
6.1. Contextualización de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México.	62
6.2. Programa Nacional de Lectura y Escritura (PENL).....	65
6.3. Organización e Implementación de la enseñanza de lectoescritura	67
CAPITULO VII.....	73
ANTECEDENTES EMPÍRICOS.....	73
CAPITULO VIII.....	87
PROPUESTA TEÓRICA	87
CAPITULO IX.....	113
CONCLUSIONES.....	113
REFERENCIAS	114
ANEXOS.....	120

RESUMEN

El elemento lúdico en la infancia refiere una actividad que les permite a los niños acercarse a la realidad por medio del juego, específicamente a través de las representaciones y experiencias (malas o buenas) de las cuales aprenden reglas, normas, construcción de relaciones afectivas y sociales, mecanismos de socialización, etc. De esta forma, el aprendizaje de la lectoescritura va de la mano con el adecuado manejo de estrategias de enseñanza, que generen, a través del juego natural y espontáneo, un aprendizaje real y significativo sobre los contenidos de lectura y escritura. De esta forma, el objetivo de este trabajo es el de *exponer estrategias lúdicas que permitan desarrollar en el campo aplicado habilidades de lectoescritura en los alumnos de educación primaria*. Así pues, por medio de este taller se espera que los alumnos de educación primaria cuenten con un medio alternativo de enseñanza, el cual favorezca a través de la actividad lúdica y creativa, la adquisición y retención de los conocimientos de lectoescritura que son vitales para su futuro desarrollo, no solo en el campo educativo y escolar, sino en cualquiera de los ámbitos de su vida.

Palabras clave: Lectura, escritura, creatividad, juego, animación, estrategias.

SUMMARY

The playful element in the infancy recounts an activity that allows to the children to approach the reality by means of the game, specifically across the representations and experiences (bad or good) of which they learn rules, procedure, construction of affective and social relations, mechanisms of socialization, etc. Of this form, the learning of the literacy goes of the hand with the suitable managing of strategies of education, which generate, across the natural and spontaneous game, a royal and significant learning on the contents of reading and writing. Of this form, the aim of this work is of exposing playful strategies that allow to develop in the applied field skills of literacy in the pupils of primary education. This way so, by means of this workshop it hopes that the pupils of primary education possess an alternative way of education, which should favor across the playful and creative activity, the acquisition and retention of the knowledge of literacy that they are vital for his future development, not only in the educational and school field, but in any of the areas of his life.

Key Words: Reading, writing, creativity, game, animation, strategy.

INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura resulta fundamental en el desarrollo integral de cualquier persona. De hecho, bien puede verse como la piedra angular para el desenvolvimiento de habilidades escolares, sociales, afectivas, etc. Y dado que el lenguaje es el medio por el cual se trasmite el pensamiento y permite al ser humano comunicarse con sus semejantes, se puede entender la importancia que se le otorga a la enseñanza de la lectoescritura en los niveles básicos de educación.

Todo niño o niña requiere de la comunicación y del lenguaje para poder conocer y comprender el entorno que le rodea, y por supuesto, establecer relaciones afectivas a lo largo de su vida. De esta forma, las habilidades de lectoescritura son el vehículo perfecto para que los infantes comiencen a explorar el mundo que les rodea de una forma orientada y crear un vínculo entre los esquemas previos y las nuevas experiencias resultantes de la interacción con las demás personas.

En este sentido, resulta primordial que las estrategias utilizadas para la enseñanza de la lectura y la escritura sean las adecuadas, dado que éstas requieren cumplir con elementos básicos para el correcto aprendizaje, tales como la animación, motivación, creatividad, naturalidad, etc. Es así, que el elemento lúdico aplicado a las estrategias de enseñanza permite transmitir los contenidos curriculares de una manera menos tediosa e insustancial, pudiendo por el contrario resultar una herramienta efectiva (y divertida) en la adquisición de dichos conocimientos, por medio del juego y la dinámica creativa. De esta forma, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es más efectivo cuando el docente es capaz de insertar al niño en un entorno escolar lleno de estímulos y significados que impliquen a la actividad lúdica.

Los juegos ofrecen al alumno la posibilidad de transformarse en un ser más activo, de practicar la lengua en situaciones reales, de ser creativo y de sentirse en un ambiente cómodo y enriquecedor que le proporciona mayor confianza para expresarse ya sea de forma oral o escrita; la enseñanza lúdica puede ser bien

aprovechada como fuente de recursos estratégicos, pues nos ofrece muchas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, en este trabajo se espera plasmar la importancia que tiene el juego y el elemento lúdico como recurso estratégico para la enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria. En este sentido, se hace todo un análisis acerca del significado que tiene el juego en las adquisiciones de lectoescritura, retomando las aportaciones y enfoques teóricos de diversos autores, partiendo de la propia conceptualización de la lectoescritura, las estrategias de enseñanza, la concepción lúdica del aprendizaje y el juego como elemento primario en la labor del docente frente a los retos actuales de enseñanza.

De esta forma, en el primer capítulo se expone el marco teórico del tema, en el cual su busca analizar los elementos clave, es decir, los conceptos de estrategias de aprendizaje, la lectoescritura y la lúdica como elementos de enseñanza. El planteamiento del problema se expone en el segundo capítulo; aquí se presenta el problema teórico, al mismo tiempo que se realiza la justificación del trabajo y se señala el objetivo general y los específicos.

Para comenzar con el desarrollo teórico del trabajo, el tercer capítulo contiene la orientación teórica sobre la lectoescritura, por lo que se analiza la importancia de la comunicación oral y escrita como parte del desarrollo integral. De la misma forma, la enseñanza de lectura y la escritura como proceso clave del trabajo, retoma el papel del docente como actor principal en la trasmisión de dichos conocimientos y habilidades, y como fuente principal del proceso creativo para guiar las actividades lúdicas dentro del salón con el fin de motivar el aprendizaje.

El capítulo cuatro hace referencia a la relación existente entre el juego y el aprendizaje, colocando a la actividad lúdica como un elemento clave en el desarrollo infantil, especialmente en el contexto escolar.. Así mismo, se retoman las aportaciones de tres autores que son referentes en la explicación sobre la influencia del juego en el desarrollo infantil: Erikson, Piaget y Vigotsky.

Por otra parte, se expone la caracterización metodológica del modelo lúdico aplicado en la enseñanza de la lectoescritura, y se retoma la figura de la enseñanza estratégica a través de métodos y recursos lúdicos que animen el aprendizaje de la lectura y la escritura en los alumnos. En la misma línea, se presenta el panorama actual de la enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria, retomando reformas, planes, programas y organización estratégica. Además, los antecedentes empíricos acerca de las intervenciones educativas realizadas en el campo de la enseñanza lúdica de la lectoescritura son presentados en el séptimo capítulo

Así mismo, se toma como referencia a los planes, reformas y programas educativos actuales para conformar una propuesta teórica que enriquezca el panorama educativo, en lo referente a las condiciones metodológicas que se gestan dentro de la educación primaria para aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje en el campo de la lectoescritura.

Partiendo de lo anterior, este trabajo busca servir como una alternativa teórico-metodológica más, dentro del vasto mundo de posibilidades estratégicas en la enseñanza educativa de la lectoescritura, y permitir que la figura del taller lúdico-educativo funcione como una especie de guía y/o modelo complementario en cualquiera que sea el enfoque educativo para la enseñanza de la lectura y la escritura en educación primaria.

CAPITULO I.

MARCO TEÓRICO

El proceso de adquisición de los conocimientos y aptitudes de lectoescritura está enmarcado dentro del ámbito de la educación y la escolarización. Por tanto, es necesario partir de la fundamentación teórica relacionada con la conceptualización y aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas a la promoción de la lectura y la escritura en los niveles iniciales de educación básica primaria, que es donde se gestan las bases para el desarrollo de dichas habilidades, tanto en el contexto escolar como en el contexto familiar, social y cultural. Y en este sentido, la presente investigación se aborda desde la perspectiva de las estrategias lúdico-didácticas como modelo de motivación hacia el aprendizaje de la lectoescritura en los niveles iniciales de la educación primaria.

Debido a la propia naturaleza del proceso de aprendizaje, este influye en los individuos dependiendo de las condiciones del entorno en el que se desarrolle, y dicha influencia comienza desde el momento mismo del nacimiento; en este sentido, Azcoaga (1981) señala que “en el desarrollo de un individuo participan simultáneamente dos procesos que se ligan complicadamente: por una parte la maduración biológica y por otra, los diversos procesos de aprendizaje que tienen particularidades individuales”. Es por esto que el papel del docente es sumamente importante, teniendo en consideración que dentro de sus principales objetivos está el de procurar que el aprendizaje sea motivado adecuadamente, permitiendo que los alumnos tengan experiencias agradables y significativas, sobre todo al tratarse de procesos educativos tan esenciales e imprescindibles.

La lectura y la escritura son parte fundamental en el desarrollo integral de cualquier ser humano, debido a que forman inherentemente, parte de la comunicación (oral y escrita), la cual a su vez, integra uno de los elementos más importantes del desarrollo humano. Las estrategias y actividades de enseñanza de lectoescritura deben estar enfocadas a motivar a los infantes hacia el aprendizaje y a generar un ambiente escolar en el que los conceptos se integren de forma

natural a los esquemas de conocimiento de los alumnos. Es así, que una de las mejores formas de motivar al alumnado ante este tipo de aprendizajes es mediante el juego, es decir, a través de la implementación de estrategias lúdicas-didácticas, las cuales desarrollen en el estudiante su creatividad e imaginación.

1.1. Conceptualización de las estrategias de aprendizaje

El concepto de estrategias de aprendizaje es en realidad relativamente reciente, es decir que se trata de un concepto que se incorporó no hace mucho a la psicología educativa y del aprendizaje como una forma de hacer mayor énfasis en el carácter de aplicación y procedimientos de cualquier tipo de aprendizaje, no solo dentro del contexto escolar, sino también fuera de él, sobre todo si se tiene en cuenta que cualquier procedimiento utilizado para aprender representa una parte muy importante del resultado final de la adquisición de conocimientos. Esto sin embargo, no quiere decir que anteriormente se pasara por alto la importancia y significancia de las técnicas y demás recursos provenientes del aprendiz, más bien no existía una conceptualización lo suficientemente amplia y explícita respecto a tales procesos y operaciones cognitivas del aprendiz.

Cuando hablamos de estrategias, nos referimos generalmente a la implementación de métodos, técnicas y/o actividades destinadas al cumplimiento de un objetivo en específico, en un ámbito determinado. La palabra estrategia -del lat. *Strategia* y este del griego στρατηγική- (RAE, 1992), generalmente está ligada a un contexto militar y de combate en el cual se pone en marcha un plan para conseguir el objetivo militar. En referencia a esto, Torbón (2004, p. 2) pone de manifiesto lo siguiente:

“El estratega es el general, el generalísimo, el almirante o caudillo o gobernador militar de una provincia. Conviene retener dos aspectos importantes: lo relativo a la lucha –en este caso la defensa de un pueblo o el ataque a otros- y lo concerniente al carácter de mando en un nivel de generalidad. Estos dos rasgos – dinámico y genérico- se combinan para autorizar la utilización posterior del término en expresiones y contextos como

*los siguientes: estrategias para la enseñanza de la **escritura**, de la **lectura**; estrategias de venta o para prevenir las enfermedades y cientos de usos más”.*

De esta forma, en el ámbito educativo existen estrategias que se utilizan para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en un contexto escolar, determinado por factores como el ambiente cultural y social, el entorno académico y, por supuesto, el docente como figura principal en el acercamiento de los conocimientos curriculares a los alumnos. En este mismo sentido, si tomamos como punto de partida la explicación anterior, entonces podemos entender y visualizar al docente como un tipo de *estratego* militar, el cual tiene la labor de poner en marcha un plan (en este caso educativo) para llegar al objetivo final, es decir, el aprendizaje a través de la adecuación del entorno escolar.

Una concepción acorde con lo anterior, pero mucho más general, es la de Kraiger, Kevin y Salas (1993), quienes señalan que “Estrategias se refiere a un extenso rango de actividades mentales que facilitan la adquisición y aplicación del conocimiento” (p. 315). Y ya que se habla de actividades mentales facilitadoras, entonces se puede inferir que la *dinámica* juega un papel importante en el proceso de aprendizaje, es decir, la clase de caminos que se toman para transmitir los conocimientos y qué tipo de evolución tienen las actividades de aprendizaje (estrategias) dentro del contexto escolar.

De esta manera, el concepto general de estrategias de aprendizaje (o aprendizaje estratégico) se deriva del modelo de comprensión estratégica en donde la comprensión es visualizada como un proceso activo de construcción del conocimiento, y el concepto de estrategia es entendido de la siguiente forma:

En esencia, una estrategia es una representación cognoscitiva de secuencia de acciones complejas ligada a la noción del plan. La estrategia es una manera global de decidir tipos de acciones diferentes que serán aplicadas a lo largo del curso de una actividad; las estrategias son flexibles porque operan en diversos niveles al mismo tiempo, son sensibles al contexto y son susceptibles de cambio.

Se conciben a las estrategias de aprendizaje como un conjunto de conocimientos y habilidades que un estudiante puede utilizar para adquirir, retener, integrar y recuperar información de diversas clases; las estrategias pueden ser dependientes o independientes del contenido; más o menos específicas o muy generales; impuestas por los materiales, o bien inducidas (Castañeda y López, 1989, pp. 10-12).

Ahora bien, dentro del contexto de las estrategias es importante realizar una delimitación o diferenciación entre términos que se pueden llegar a confundir con éstas debido a la cercanía conceptual. Las estrategias de aprendizaje, aunque van ligadas a otras acciones académicas tales como *la técnica* de enseñanza-aprendizaje o de estudio, siempre se diferenciaron en el hecho de que la técnica tiene más relación con normas, reglas o protocolos a seguir, mientras que la estrategias hablan más bien de acciones planificadas de forma sistemática en el momento que se realizan. Al respecto Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez (2007), comentan lo siguiente:

“Hemos centrado nuestro interés en mostrar cómo el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje, mientras que la mera comprensión y utilización (o aplicación) de los procedimientos se acerca más al aprendizaje de las llamadas técnicas de estudio. Entendemos que esta es una afirmación que puede hacerse extensiva a la mayoría de situaciones de enseñanza-aprendizaje, sean cuales sean los parámetros concretos que las definan” (p. 17).

De esta forma, las estrategias de aprendizaje son un tipo de secuencia de procedimientos o planes que van destinados a la realización de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de estas secuencias se les puede denominar técnicas y/o tácticas de aprendizaje.

Un punto central de la conceptualización de las estrategias de aprendizaje es que están presentes desde el inicio hasta el fin de todo proceso cognoscitivo. Las estrategias de aprendizaje son multivariadas y sumamente heterogéneas, porque

el aprendiz visto como un individuo cognoscente único, juega un papel central en ello. Se considera que toda persona (aprendiz, estudiante, alumno) pone en juego, invariablemente, un conjunto de estrategias para afrontar la tarea de aprendizaje y tratar de resolverla. El meollo es, desde luego, que tan adecuadas son tales estrategias para obtener el logro o éxito académico. Es por eso que no pocos teóricos han estado interesados en contrastar las estrategias de expertos y novatos, para nutrir a los segundos, con las habilidades de los primeros (Castañeda, 1999).

Dicho todo lo anterior, a continuación se presenta algunas de las definiciones más representativas referentes a las estrategias de aprendizaje, con el fin de ampliar el panorama teórico sobre las mismas:

“Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender” (Genovard y Gotzen, 1990).

“Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (consientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, 1994).

“Secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (Dansereau, 1985).

“Conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (Weinstein y Mayer, 1986).

Una vez expuestas las definiciones anteriores, es innegable que las estrategias de aprendizaje guardan una estrecha relación con el conocimiento basado en la percepción de las situaciones, del entorno (escolar en este caso), de los objetos y

de las relaciones que se establecen entre estos elementos, es decir, se trata de operaciones de tipo cognoscitivo y también de tipo afectivo que los alumnos llevan a cabo para poder aprender. Es así, que este tipo de estrategias son de alguna manera, directamente proporcionales a las estrategias de enseñanza, que en este caso son aplicadas por la parte docente, y cuya función principal es la de facilitar y promover el aprendizaje mediante la organización de actividades y la mediación de los procesos académicos.

1.2. Conceptualización de la lectoescritura

Tanto la lectura como la escritura constituyen dos habilidades que están ligadas inherentemente al proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier ser humano, y que se van desarrollando en diversas etapas a lo largo de toda la vida, sin embargo, estas habilidades son mayormente promovidas en el ámbito escolar, en donde los aprendices van adquiriendo elementos cada vez más apropiados en relación con los requerimientos de comunicación de tipo social, familiar, cultural y afectivos que se les presentan a lo largo de su crecimiento y desarrollo humano.

Sin embargo, es importante definir los conceptos de lectura y escritura individualmente para comprender plenamente cómo es que estos dos elementos se alimentan uno del otro y se conjugan para desarrollar integralmente el lenguaje oral y escrito y, por consiguiente, permitir en el aprendiz una comunicación adecuada a las exigencias de su entorno escolar, social y cultural. Braslavsky y Fernández (1985, citados por Espinosa, 1998), definen a la escritura y a la lectura de la siguiente manera:

Escribir es producir significados significativos representados mediante un código gráfico. Es expresar significados para comunicarse con un interlocutor no presente, empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte.

Leer es comprender y recrear significados de un código escrito. Incluye la comprensión relacionada con conocimientos anteriores, análisis, razonamiento

lógico, juicios sobre lo leído y un cambio positivo en el interés por la lectura recreativa e informativa, así como en los valores y actitudes personales.

En este mismo sentido, Baqués (2004, p.12) señala en cuanto a los procesos de lectura y escritura lo siguiente:

Cuando leemos, seguimos el siguiente proceso:

1. En primer lugar percibimos visualmente un conjunto de letras.
2. Inmediatamente observamos, uno a uno, los sonidos: desciframos. Recordemos qué nos ocurre cuando damos con una palabra desconocida. La deletreamos, poco menos, y, si es preciso, consultamos el diccionario para conocer su significado. Los niños, cuando empiezan a leer, necesitan deletrear: leer despacio. En cambio un ligero vistazo del lector experto podrá crear el concepto.
3. En un tercer momento, como resultado final, se forma el signo lingüístico: de la frase, de la conversación, del lenguaje. Lo escrito quiere decir tal cosa. La palabra se satura de contenido.

Cuando escribimos, ocurre algo semejante, pero a la inversa:

- 3'. El signo lingüístico ya está formado: tenemos el concepto y la representación de la voz.
- 2'. Analizamos, uno a uno, los signos de los sonidos. La imagen acústica que tenemos relacionada con el concepto se secciona en sonidos.

Cuando hemos de escribir una palabra que no conocemos, una forma de proceder consiste en pedir que nos deletreen sus signos, como se hace por teléfono: A de Álava, B de Burgos, Z de Zamora... El niño que empieza a escribir necesita pensar una a una las letras que ha de usar. En el lector avezado, en cambio, este desciframiento acústico de sonidos será automático.

Para entendernos: sólo la mano escribirá la palabra. No someterá a análisis todos sus elementos. Lo hará únicamente si la palabra es muy complicada.

1'. Por último, los sonidos se integran en la palabra escrita. Tenemos ya la palabra como una unidad, una palabra escrita que podrá ser leída, y de este modo recomenzará el proceso.

Ahora bien, una vez analizados los conceptos lectura y escritura individualmente, hay que señalar que estos dos procesos funcionan de forma simultánea en el desarrollo cognitivo, social, escolar, etc.

“El binomio lectura-escritura es indisociable, sólo hay lectura allí donde hay escritura ya que al desarrollar el proceso de la lectura implica que exista un conjunto de signos que corresponde a la escritura mediante la cual se encuentra emergido un sin fin de información, después de conocer las conceptualizaciones anteriores se puede decir que para la aportación que realizó Moráis se retomara en este escrito ya dicta que la lectura y escritura son habilidades inseparables ya que la lectura es un medio para adquirir información y la escritura es un medio de transición de información, por consecuencia forma parte de un acto social” (Moráis, 2001, p. 97).

A decir de Gómez (2010) la lectoescritura es un proceso y una estrategia. Como proceso se utiliza para acercarnos a la comprensión del texto, mientras que como estrategia de enseñanza-aprendizaje, se enfoca a la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y la utilizamos como un sistema de comunicación y metacognición integrado.

Por otra parte, Cassany (2007) menciona que la lectoescritura es un proceso de aprendizaje compuesto por una secuencia de etapas de desarrollo, como la presilábica, la cual tiene que ver con la diferenciación de códigos, reproducción de rasgos de códigos alfa numéricos, organización de grafías, luego aparece la silábica, etapa en la se concientiza que cada letra posee un valor , enseguida aparece el silábico alfabeto, que es la etapa de transición algunas letras tienen un

valor sonoro otras no y por ultimo aparece la alfabética, es donde se logra percibir que cada letra le corresponde un valor sonoro, ya que ambas comparten que la lectoescritura es un proceso el cual se va desarrollando por etapas, la cual se retomará para el desarrollo de este escrito .

Dicho lo anterior, además de la importancia social de la lectoescritura, su enseñanza efectiva es fundamental en la práctica para los alumnos, puesto que es funge como la base para toda estructura de aprendizaje y para el conocimiento comprensivo de las demás asignaturas para el resto de su etapa escolar.

De modo sintético podemos decir que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es más efectivo cuando somos capaces de insertar al niño en un ambiente rico en estímulos significativos que impliquen actividades tanto de escritura como de lectura y que tiendan, a desarrollar también el lenguaje oral del niño. El aprendizaje de la lectura y la escritura van íntimamente ligados. Algunos niños empiezan a escribir antes de iniciarse en la lectura. Una vez que el niño comprende que cada letra tiene un sonido y que para escribir algo ponemos en el papel las palabras (sonidos) que estamos pensando o diciendo, comienza a ejecutar los primeros bocetos de escritura (aunque no se corresponda con lo que entendemos por escritura convencional) (Sánchez de Medina, 2009).

1.3. El componente lúdico

La lúdica como herramienta para el proceso de aprendizaje en cualquier ámbito, no sólo el escolar, representa uno de los elementos claves en la construcción del conocimiento por medio de experiencias enriquecedores y significativas que desarrollan en el ser humano (sobre todo en la niñez) la capacidad de vincular estas actividades y/o dinámicas al plano real, utilizando dichas experiencias lúdicas y las situaciones previas como antecedentes en el desarrollo futuro de las personas. De esta forma, el componente lúdico que está vinculado de manera general al juego, parece ser un elemento inseparable del ser humano, pues como lo señala Jack Botermans (citado por García y Martínez, 2004, p.14) “cada día, en cada momento, se juega en los cuatro rincones del mundo. Los juegos constituyen

una de las raras actividades humanas que consigue trascender las monumentales barreras sociales, culturales, lingüísticas, políticas y geográficas que separan los diferentes pueblos de la tierra”.

En este sentido, la parte lúdica en los niños es una actividad que les permite acercarse a la realidad por medio del juego, específicamente a través de las representaciones y experiencias (malas o buenas) de las cuales aprenden reglas, normas, construcción de relaciones afectivas y sociales, mecanismos de socialización, etc.; no así en los adultos, pues generalmente para estos la parte del juego suele ser una forma de escapar de la cotidianidad y de socializar.

De cualquier forma, el componente lúdico (el juego), tiene la característica de estar estrechamente ligado al aprendizaje. Utilizando correctamente las estrategias y dinámicas lúdicas, el docente puede lograr establecer un entorno de confianza entre los alumnos, donde se pueda dar la adquisición de las estructuras de conocimientos básicas para el desarrollo futuro de otras áreas, y al mismo tiempo, se facilite el acercamiento y enriquecimiento de otros ámbitos culturales diferentes.

Haciendo hincapié en el rol del docente, Morales (2006) señala que a la hora de implementar una actividad didáctica con componente lúdico, el docente debe tener en cuenta que su labor es dirigir, incentivar y ayudar sin interferir directamente en el desarrollo de la actividad, y por supuesto no debe olvidar tener en cuenta:

- La edad, nivel escolar... y otras características del alumnado participante.
- Los medios materiales de que se dispone.
- Los objetivos a conseguir.

Es así, que a través del componente lúdico se puede enriquecer el proceso de aprendizaje, por medio de su elemento principal que es el juego, empleándose con una variedad de propósitos en el contexto escolar y educacional, pues desarrolla la autoconfianza en el alumno e incrementa su motivación, haciéndolo así un

método eficaz para permear lo significativo de los contenidos que se van a aprender y que el docente tiene la tarea de enseñar adecuadamente.

El juego es consustancial a la naturaleza humana, y si conseguimos que lo lúdico impregne nuestras actividades didácticas, lograremos crear un espacio de confianza, libertad y creatividad donde nuestros alumnos y alumnas jugarán sin darse cuenta de que también están aprendiendo y, lo que es más importante, si procuramos que en estos juegos vaya implícita una trasmisión de valores universales, es más que seguro que estos niños y niñas serán capaces de convivir en paz no solo en la escuela, sino en su entorno más cercano (Morales, 2006).

Pero además, la parte lúdica también tiene relación con lo instruccional, pues el alumno mediante este tipo de actividades y dinámicas, comienza a pensar y a actuar durante una situación determinada que fue planeada y construida con semejanza en la realidad para fines educativos y pedagógicos. Además, un valor agregado que tiene el componente lúdico es el hecho de que en este proceso se mezcla participación, el entretenimiento, la creatividad, la competencia y la búsqueda de resultados en situaciones problemáticas reales.

Lo cierto es que en la actualidad es de suma importancia la incorporación de las estrategias de aprendizaje y de comunicación en la enseñanza de lectoescritura; y sobre todo que el componente lúdico favorece la adquisición y el aprendizaje de la lengua de una forma más eficaz y significativa, motivo que lo convierte en recurso imprescindible en el aula.

De esta manera, como señala Sánchez (2010, p.38), incluir el componente lúdico como instrumento de enseñanza requiere llevar a cabo algunas reflexiones acerca de su uso si se quiere conseguir un resultado positivo y un aprendizaje eficaz. Se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Los juegos deben corresponderse con los objetivos y contenidos del programa; el juego debe ser utilizado con una finalidad, tienen que tener una función clara dentro de la unidad didáctica, por ello, se deben utilizar en

un momento determinado, no para acabar la clase si ha sobrado tiempo o como actividad de relleno;

- se deben tener en cuenta las necesidades, la edad, la personalidad, la etapa o nivel de aprendizaje de los alumnos, de lo contrario, perdería el estímulo de atracción, dejaría de ser una actividad motivadora. Debe presentar un reto, pero un reto que sea alcanzable con sus conocimientos. Y debe estar relacionado con lo que se está aprendiendo en ese momento, debe ser una continuación o una introducción al tema, no una parada para descansar dejando el objetivo principal a un lado;
- un uso injustificado o abusivo puede significar la pérdida de motivación por parte de los alumnos;
- las reglas del juego deben explicarse de forma clara y mediante ejemplos, comprobando que el alumno ha entendido qué ha de hacer en cada momento. Si el alumno se siente perdido o tiene alguna duda, puede llevarlo a un abandono de la actividad, por lo tanto, el juego deja de ser rentable, se vuelve ineficaz.

1.3.1. El juego como recurso estratégico

Antes de abordar el juego como recurso estratégico es conveniente formular la pregunta: ¿qué es el juego? O ¿qué es jugar? Y si lo tomamos en su forma más común y natural, bien se podría decir que jugar es la convivencia que existe entre un grupo de personas, sin importar su edad, los cuales participan de una misma actividad recreativa, y en la cual se generan ciertas relaciones y comportamientos dependiendo de las características propias de la actividad, cuyo fin principal es la diversión, entretenimiento y esparcimiento.

Aun así, aunque puede o no ser aceptada la definición anterior, lo cierto es que es una definición muy escueta y no toca los aspectos fundamentales implícitos en el quehacer educativo y en el proceso de aprendizaje, pero sobre todo en la

implicación que tiene a nivel social, cultural y educativo. En este sentido, García y Martínez (2004) intentan construir su propia definición de juego partiendo del siguiente análisis:

“Si se ve a un grupo de niños y niñas haciendo comiditas en la arena, cualquiera sabrá reconocer su actividad como un juego. Podrá describir como se lo pasan, qué hacen, con que juegan... Sin embargo, le será muy complicado decir qué es el juego en sí, ya que es muy difícil precisar el concepto que encierra esta palabra” (p. 15).

De esta forma, la definición aportada por estos autores es la siguiente:

“El juego es una actividad que se caracteriza por tratar las ideas, objetos o materiales de forma diferente a la convencional. Las personas eligen a qué y cómo jugar, persiguiendo este único fin. Es una práctica que conlleva intensidad, aislamiento de la realidad, evasión temporal y, en definitiva, libertad y placer”.

Teniendo presente lo anterior, es comprensible que no exista una definición suficientemente convincente para comprender qué es específicamente el juego. Sin embargo, el juego tiene una serie de características propias que lo diferencian de otras actividades humanas. Roger Callois (1986), por ejemplo, establece las siguientes características o elementos que debe cumplir una actividad para poder llamarse “juego”; debe de ser: 1) libre, 2) placentero, 3) reglamentado, 4) separado (separar juego de realidad), 5) incierto, 6) improductivo, 7) segunda realidad (realidad alterna inconsciente).

Ahora bien, más allá de las características que distinguen a la actividad lúdica, existe un gran diferencia entre el juego en edades adultas y el juego en edades infantiles, pues a diferencia de los adultos, el juego es la forma más natural que tienen los infantes para adueñarse de la realidad que les rodea y, sobre todo, para *aprender* de su entorno y de sus semejantes, debido a que a través del juego simbólico ellos imitan lo que ven; por esta razón, se vuelve importante la relación e

interacción que existe entre los alumnos y los adultos que les rodean y que les guían en el juego, llámese familia, amigos y/o profesores.

La presencia de las personas adultas facilitadoras del juego es especialmente importante en espacios como la escuela, donde las niñas y los niños van a estar juntos mucho tiempo y, por ende, se tiene que relacionar. Si se logra crear un espacio de confianza, libertad y creatividad en el cual las niñas y los niños puedan disfrutar jugando, éstos y éstas trasladaran su forma de relacionarse en paz y armonía a otros espacios de la vida como el vecindario, su casa la calle, los parques, la ciudad... con lo cual, la convivencia será indudablemente más rica y mejor (García y Martínez, 2004).

Es indudable que el juego representa un aspecto fundamental en el desarrollo de cualquier niño, pues está directamente relacionado al desarrollo de los conocimientos, de la motricidad, de las relaciones afectivas y sociales, la motivación, etc. Y aunque existen diversos enfoques y perspectivas acerca del factor lúdico, lo cierto es que siempre ha existido un consenso en considerar al juego un elemento fundamental en el desarrollo humano tanto en lo físico como en lo psíquico, especialmente en la etapa infantil (escolar), donde el juego aparece como una actividad natural y espontánea a la que el niño dedica la mayoría de su tiempo; por lo mismo, las capacidades de los niños se pueden ir desarrollando más eficazmente dentro de un proceso lúdico que fuera de él.

También es cierto que las distintas clases de juego que existen facilitan y aceleran el proceso de aprendizaje en cierta forma. En la parte educacional, el juego se puede observar en su capacidad de estimular el desarrollo de las distintas capacidades de los niños y en el interés que éste genera por descubrir y conocer el mundo que les rodea, y de hecho, el aprendizaje más valioso en ciertas edades infantiles es el que se produce a través de los diferentes tipos de juego, aun los que no están concebidos como juegos de tipo educativo.

Montañés (2003), hace énfasis en la importancia del juego como factor potenciador del desarrollo y el aprendizaje, y al mismo tiempo, señala tres tipos o

clases de juego principales, los cuales se relacionan, cada uno de ellos, con la adquisición de diferentes habilidades y conocimientos:

“Los *juegos de ejercicio*, al principio relacionados con la conducta de tipo motora, la adquisición de resultados inmediatos y el placer de hacer las cosas, más que con la contemplación de la obra concluida, ayudan al niño al desarrollo de sus habilidades motrices, al conocimiento del propio cuerpo, y a familiarizarse y comprender los objetos y sus características. La familiaridad con los objetos, coordina con una mayor desarrollo de las capacidades cognitivas, introduce al niño en nuevos campos de juegos cada vez más complejos y relacionados con la comprensión de la conservación, la clasificación, la seriación, la numeración y otras actividades”.

“Los *juegos simbólicos*, por otra parte, implican el desarrollo del lenguaje y de la capacidad de representación mental infantiles. La imaginación, la representación, la simulación y la simbolización son cruciales en este tipo de juegos. Permiten al niño dar todo tipo de significados a objetos, acontecimientos, escenas y personajes.

“Por último, los *juegos de reglas* contribuyen al aprendizaje de habilidades sociales, de cooperación, competencia, confianza, amistad, control emocional y concepto de norma. Surgen entre los cuatro y los siete años, dependiendo mucho del contexto social del niño. Comienzan siendo juegos de reglas simples y directamente unidas a la acción, y terminan, hacia los doce años, siendo juegos de reglas complejas, más independientes de la acción, y donde la lógica deductiva e inductiva, la formulación de hipótesis y el uso de estrategias es frecuente”.

De esta forma, todo juego o actividad lúdica está relacionado con el desarrollo y/o animación de habilidades diferentes en los niños; lo cierto es que lo que hace de cualquier juego una actividad eficaz de aprendizaje y de desarrollo, es que los niños pueden sentirse más libres, con menos responsabilidad y más motivados en comparación con condiciones comunes de aprendizaje, debido a que lo que se

está aprendiendo resulta más significativo y familiar para ellos, en donde pueden ser más creativos y utilizar su imaginación a favor de sí mismos.

“Durante el juego el niño siempre está por encima de su nivel efectivo de desarrollo, superando en eficacia la realización de cualquier otra tarea cotidiana que no esté contextualizada como actividad lúdica. Su capacidad de atención, interés, concentración, comprensión y memorización se duplican. Su motivación es mayor y su eficacia mejora. De forma que los efectos positivos del aprendizaje mediante el juego no sólo son inmediatos, en los aprendizajes del momento, sino que son observables, según diversas investigaciones, en los aprendizajes futuros y en los desarrollos psicomotor, cognitivo, y socioemocional posteriores” (Montañés, 2003, p. 18).

CAPITULO II.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Justificación

El aprendizaje de la lectoescritura en la educación básica es actualmente un proceso docente y educativo que se produce en medio de una inercia teórica y metodológica, resultado de la falta de visión e interés por innovar en el campo de la enseñanza de la expresión oral y escrita, elementos básicos para desarrollar todas las demás habilidades académicas y curriculares en la trayectoria escolar y educativa de cualquier persona. Aun así, esto no significa que los métodos tradicionales no han aportado elementos importantes a la dinámica de enseñanza de lectoescritura actual; de hecho, han servido como la base y modelo de los fundamentos pedagógicos que han permitido, a lo largo de muchos años, transmitir las habilidades y conocimientos en lectoescritura a los aprendices.

También es cierto que la enseñanza tradicional de la lectoescritura ha ayudado a comprender los parámetros de efectividad y/o adquisición de habilidades propias de este proceso, sin embargo, la transformación generacional a través de los años ha vuelto necesario que se busquen estrategias más dinámicas y, al mismo tiempo, que los docentes sean más flexibles en los métodos y materiales utilizados para promover y animar el aprendizaje de la lectoescritura. En este sentido, si se parte del hecho de que la práctica docente es una práctica mediada por el lenguaje (oral y escrito), entonces la tarea fundamental de éste será establecer una comunicación tanto verbal como no verbal con sus alumnos, basada principalmente en la reformulación de los contenidos específicos de lectoescritura, tomando en cuenta las características de los alumnos.

En los métodos y estrategias para la enseñanza de la lectoescritura se marcan diversos conceptos y tendencias metodológicas, y cada uno de estos está relacionado con una determinada técnica de lectoescritura que se ve reflejado en la manera de enseñar del docente y, por lo mismo, en su forma de expresarse y

comunicarse frente al grupo de alumnos. Es así, que las estrategias lúdicas para el aprendizaje de lectoescritura no tendrían que delimitarse dentro de un plan académico y curricular concreto, y más bien, tendrían que ser desarrolladas de una manera flexible en la que el docente potencialice gradualmente estas habilidades, adaptando dichas estrategias a las características propias de los alumnos y del entorno escolar, social y cultural específico.

Pero más allá de la importancia de las estrategias lúdicas aplicadas a la labor docente de enseñanza y aprendizaje, este tema encuentra especial relevancia en lo que concierne al desarrollo cognitivo, social, cultural y académico del educando; es decir, en su desarrollo integral. Por esto mismo, el presente trabajo encuentra justificación en el siguiente cuestionamiento ¿cuál es la importancia de la implementación de estrategias lúdico-creativas en los educandos para su desarrollo integral?

Ya que el juego regularmente se percibe como una actividad placentera y espontánea, generalmente no se le asigna la importancia necesaria en lo que respecta al papel que desempeña en el desarrollo de los niños. Al respecto Gómez (2011, p.5) menciona lo siguiente: “se ha dicho, y con razón, que, así como una buena nutrición es necesaria para el crecimiento, el juego es fundamental para el desarrollo; si tenemos en cuenta que los niños son los motores de su propio desarrollo, el acompañamiento inteligente y afectuoso que nosotros debemos brindarles como adultos implica permitirles ese albedrío tan esencial y tan importante que el juego propicia y que le posibilita al niño desarrollar su creatividad y llevar a cabo una gran cantidad de acciones favorables para la vida, como por ejemplo, los aprestamientos sociales, la solución de conflictos y la creación de una serie de relaciones que van a ser determinantes durante su vida”.

En la parte social, la educación busca un desarrollo integral del ser humano mediante la integración conjunta de actividades y estrategias lúdicas, las cuales fortalezcan el aprendizaje de los niños, las relaciones sociales y la relación con los problemas cotidianos. Uno de los aspectos más importantes dentro del proceso de

comunicación es precisamente la lengua oral y escrita (lectoescritura) a través de la cual los aprendices adquieren conocimiento de la interacción lúdica y actividades creativas a la par sus semejantes.

Los estudios sobre el juego reconocen su valor en el desarrollo social y emocional de los niños. A través del juego los niños aprenden a interactuar con sus pares a través del intercambio de ideas y la negociación. La convivencia social requiere que sus miembros se ajusten a las normas que la sociedad establece. A través del juego los niños aprenden a ajustarse ellas ya que todo juego establece unas reglas necesarias para su desenvolvimiento. Estas reglas pueden ser implícitas como en los juegos imaginarios como el juego de roles o socio-protagonizado o explícitas como en los juegos con reglas como los deportes o los juegos de mesa, los cuales también contienen una situación imaginaria (Vygotsky, 2000).

De esta forma, el juego y, en general, cualquier actividad lúdica y creativa, ayudan al desarrollo de habilidades sociales, las cuales son esenciales para el desenvolvimiento de los individuos en otros ámbitos, tales como el escolar, afectivo, cultural, etc.

Por otra parte, el juego forma parte importante de la culturización de los niños y, de forma inversa, un ambiente cultural determinado influye en la actividad lúdica. Para Wilber (1998, p. 115) “lo cultural se refiere al conjunto de significados, valores e identidades interiores que compartimos con quienes participan de una comunidad similar a la nuestra”. Es así, que los pensamientos lúdicos de los niños no brotan de la nada, pues requieren de una determinada cultura para hacerlo, debido a que si se aísla el cerebro del niño de la cultura, este no puede producir pensamientos lingüísticos que sirvan para comunicarse dentro de la misma.

En relación con el desarrollo cognoscitivo, el juego favorece el desarrollo simbólico y la creatividad, en especial cuando se trata de juegos simbólicos. El juego también ponen en marcha la capacidad de planificar ya que los niños deben organizarse antes de iniciar la actividad. Bruner (1984) también reconoce su importancia en la adquisición de la lengua; sus estudios muestran que es durante

el juego cuando aparecen por primera las formas gramaticales y los usos pragmáticos más complejos. En cuanto al aprendizaje académico, se reconoce su valor para potenciar la enseñanza, en especial como medio para aumentar la motivación de los niños. El juego puede ayudar a preparar a los niños para la adquisición de nuevos conocimientos pero también puede ser un medio para poner en práctica las habilidades y destrezas que se han enseñado, disminuyendo el costo del error que tanto afecta a los niños durante la escolaridad formal.

Por todo lo anterior, se hace fundamental reflexionar acerca de la importancia del juego en el desarrollo de los niños y en el aprendizaje escolar, y esto debería llevar a modificar algunas metodologías que se utilizan dentro del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje; más aun cuando se piensa que al proponer juegos no se está aprovechando el tiempo de manera óptima. Sin embargo, al reconocer que el juego potencializa el aprendizaje, a través de su uso adecuado, se podrían mejorar los programas académicos de manera más sólida.

De esta forma, con este trabajo se desea exponer posibles alternativas en el uso de estrategias lúdicas para la lectoescritura en educación primaria, que si bien no son determinantes, permitan ampliar el panorama de posibilidades en el accionar docente, referente a la promoción de las habilidades y conocimientos de estos procesos escolares imprescindibles en la educación de los niños.

2.2. Problema teórico

El problema teórico de investigación para el presente trabajo se plantea como sigue:

¿De qué manera se relacionan las estrategias lúdicas con el aprendizaje de lectoescritura en alumnos de educación primaria?

2.3. Objetivo General

Exponer estrategias lúdicas que permitan desarrollar en el campo aplicado habilidades de lectoescritura en los alumnos de educación primaria.

2.4. Objetivos específicos

Analizar diferentes enfoques de la enseñanza de la lectoescritura en educación primaria.

Comparar estrategias educativas destinadas al aprendizaje y enseñanza de lectoescritura.

Sugerir materiales y actividades didácticos que faciliten el aprendizaje de la lectura y la escritura en los alumnos de educación básica.

CAPITULO III.

ORIENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA LECTOESCRITURA

3.1. La comunicación oral y escrita

La comunicación oral y escrita es un aspecto y una habilidad fundamental para el ser humano, la cual ayuda en gran medida al conocimiento del mundo que nos rodea, y la capacidad de interpretarlo es lo que define el desarrollo adquirido por cada persona. De esta forma, la comunicación debe proporcionar al individuo mediante las habilidades de lectoescritura, las herramientas necesarias para poder desenvolverse de manera óptima en el mundo que le rodea, y poder así, establecer relaciones con las demás personas, fortaleciendo su desarrollo individual y social.

De esta forma, cuando deseamos comunicarnos lo podemos hacer mediante dos tipos de comunicación que utilizan el lenguaje: hablando o escribiendo. Fonseca (2005, p.13) realiza un análisis comparativo muy completo entre la comunicación oral y escrita, el cual permite visualizar elementos de similitud entre ellos, por ejemplo, que ambos son producto del razonamiento verbal; y por otro lado, las notables diferencias que existen entre estos procesos:

- *La comunicación oral está ligada a un tiempo, es siempre dinámica en un continuo ir y venir. Normalmente las personas interactúan hablando y escuchando; el hablante tiene en mente al oyente y el oyente al hablante. La comunicación escrita está ligada a un tiempo y espacio, es más estática y permanece. La comunicación escrita permanece en el tiempo y el lector puede leer o “escuchar” al autor cuantas veces quiera. La comunicación escrita se hace más dinámica cuando se asemeja a la oral, como en el caso de las cartas personales y de los mensajes a través de la computadora, en los que escribimos casi igual que como hablamos.*
- *La comunicación oral tiene la capacidad de utilizar la voz, los gestos y todos los recursos de expresividad de movimiento del hablante. La entonación de la*

voz, la gesticulación y los movimientos ayudan a interpretar con más exactitud el significado de los mensajes; los apoyan y complementan. La comunicación escrita sólo utiliza signos lingüísticos para denotar “expresiones” o “estados de ánimo”; tiene una estructura gramatical, por lo tanto, tiende a ser más formal que la hablada. Cuanto más conocimiento haya del lenguaje y su gramática, mayor será la posibilidad de redactar o escribir correctamente.

- *En la comunicación oral cometemos muchos errores; usamos vocabulario con significados y pronunciación incorrectos; decimos frases incompletas; usamos repeticiones, redundancias, etcétera; sin embargo, para el escucha muchos de ellos pasan inadvertidos, por la rapidez o naturalidad del habla. En la comunicación escrita tratamos de evitar errores de cualquier tipo, ya sea de construcción sintáctica o de ortografía. Las repeticiones y redundancias se hacen notables, así como la escasez o pobreza de vocabulario.*

Es evidente que, aunque existen diferencias notables entre las formas de adquisición de las competencias de tipo oral y escrita, ambas están directamente relacionadas con el desarrollo integral de la capacidad de expresión y comunicación de cualquier persona. Por esto mismo, resulta fundamental estimular y motivar las capacidades y/o habilidades lectoescrituras en edades tempranas, específicamente, en los primeros grados de la educación primaria, y en general dentro de cualquier tipo de nivel escolar.

Es posible decir que dentro del contexto de la comunicación y el lenguaje, existen dos pilares principales en los que se deben centrar los esfuerzos educativos en lo que respecta a la etapa de la educación primaria; uno es precisamente la lectura y el otro la expresión escrita. Y en consecuencia, es evidente que a estos dos tipos de actividad del lenguaje habría que añadirse otros dos, sin los cuales no sería posible una adecuada comunicación: hablar y escuchar. Aún así, sabemos que el hablar y escuchar no requiere en su inicio una enseñanza tan específica como la de leer y escribir, ya que éstas no son capacidades naturales del ser humano, y

por lo tanto han de desarrollarse mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que por otra parte el hablar y el escuchar se adquieren principalmente como resultado de la interacción social (familia, maestros, compañeros de escuela, etc.) y su evolución va de la mano con el desarrollo de la lectoescritura.

Sin embargo, aunque la lectura y la escritura son dos procesos directamente relacionados con el desarrollo de la expresión, el lenguaje y la comunicación, lo cierto es que en la práctica de la enseñanza se ha puesto por delante uno de estos procesos sobre el otro. A decir de Jiménez (1989) la lectura siempre ha priorizado a la escritura, es decir, la escritura a secundado al acto de leer. En la mayoría de las metodologías se ha hablado del aprendizaje de la lectura olvidando de cierta manera y con frecuencia a la escritura, y si en algún caso algún método lo anunciaba, era de caligrafía y no de escritura. Por lo que se puede decir que ha sido recientemente cuando se ha empezado a generalizar el término de lectoescritura. En este sentido para la lectura y la escritura son dos procesos diferentes pero complementarios. En primer lugar leer es una decodificación, es un acto informativo recepción, mientras que la escritura por el contrario es una codificación del lenguaje, la escritura es fundamentalmente expresiva.

La capacidad de comunicarse o expresarse requiere exponer las ideas con claridad suficiente, así como también escuchar a otros y retener la esencia de lo que se escucho. El desarrollo de la comunicación requiere también de un ambiente en el que los niños tengan la libertad para poder hablar y expresarse; y al mismo tiempo, es necesario que el niño aprenda a escuchar con atención, a seleccionar la información relevante de los mensajes que reciba y a retenerla en la memoria, para analizarla y emitir respuestas adecuadas.

Smith y Dahl (1995) indican que, dentro del proceso de la lectura y escritura, “subyacen patrones de pensamiento y lenguaje, que se desarrollan de forma gradual con los años. Por eso las destrezas de la lectura y escritura se desarrollan

de forma semejante, al tiempo que los niños/as van comprendiendo como estos elementos se apoyan recíprocamente” (p. 94).

Es de tal importancia el aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación básica que ha sido, posiblemente el factor de mayor importancia para que se dé el éxito o fracaso escolar de los primeros grados de educación primaria, lo cual se torna como la principal preocupación y objetivos de los docentes, pues la adquisición de estas capacidades representa un tipo de garantía para poder adquirir todos los conocimientos que se le presentaran a los alumnos en años posteriores durante su recorrido escolar.

Es así que, como señala De Ulzurrun (2000, p. 11) “la lectura y la escritura son dos actividades complejas que, como todos sabemos, resultan altamente necesarias para acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura. A lo largo de estos últimos años se han realizado numerosas investigaciones sobre la naturaleza y las características de estas actividades”.

3.2. La enseñanza de la lectoescritura

Al hablar del aprendizaje de la lectoescritura parece necesario definir previamente qué es y en qué consiste saber leer y escribir. No existe acuerdo unánime y las definiciones incluyen significados muy diversos. Se puede dibujar un continuo que parte de la consideración de este conocimiento como *lectoescritura*, refiriéndose principalmente a los aspectos notacionales (identificación y escritura) de los textos y su descifrado, que permiten una posterior comprensión y elaboración, y llega hasta la concepción de *lenguaje escrito* que incluye los aspectos comunicativos y discursivos, en el sentido más amplio, que están presentes a lo largo de todo el proceso desde el comienzo, y son los que dotan de significado para el aprendizaje, haciéndole posible con el grado de complejidad que requiere (Carmena, 2002, p. 13).

En el ámbito de la enseñanza de lectura es necesario que los niños estén en contacto con múltiples materiales escritos y que el maestro emplee las modalidades de trabajo, para que los alumnos aprendan estrategias de lectura que

les faciliten la comprensión. La efectividad de la lectura se hace efectiva si el niño utiliza lo que lee con propósitos específicos. Es necesario que se aprovechen las oportunidades que se presentan para invitar al niño a leer y a servirse de la lectura con fines prácticos. Y por otra parte, para aprender a escribir es necesario que el niño tome conciencia por el gusto de que lo expresado oralmente puede ponerse por escrito, de esta manera, al tomar conciencia comprenderá la naturaleza y las reglas de la escritura para usarla.

En relación con lo anterior, Mendoza (2003) señala que “el inicio de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, de modo formal y explícito frente al carácter informal e implícito de la familia, es considerado socialmente una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles, así como su perfeccionamiento en niveles superiores” (p. 219).

Así mismo, García (2002, p.145) menciona que “dentro de los niveles de escolarización, las deficiencias de lectura o escritura observadas en los alumnos suelen venir inmediatamente achacadas, por el profesorado de un nivel concreto, al nivel escolar anterior, a la escuela anteriormente frecuentada y casi nunca a otros ámbitos o factores, la familia por ejemplo. Dejando aparte que esto sea cierto al cien por cien, de lo que no cabe duda es de que la convicción universalmente aceptada es, en primer lugar, que el sistema escolar resulta clave para este tipo de aprendizaje y, en segundo, que el aprendizaje de esas habilidades fundamentales, leer y escribir, constituye el más importante objetivo de la escolarización”.

Haciendo un análisis profundo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos de lectoescritura, De Ulzurrun (2000, p.12) señala lo siguiente:

“Algunas investigaciones nos han hecho replantear el proceso de adquisición de la lectoescritura y afrontar el reto que supone integrar en un solo proyecto las relaciones existentes entre docente, alumnado y contenido”.

Pensamos que la relación entre estos tres elementos tiene que basarse en la comunicación. Entendemos el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso interactivo, en el que se considera el papel activo del niño y de la niña con capacidad de reflexionar y buscar el significado de las ideas y del pensamiento”.

Al mismo tiempo, hace una serie de recomendaciones metodológicas para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura de todos los niños y niñas: estas recomendaciones, señala, se tendrán que adaptar a las características y particularidades de cada grupo o clase. De esta forma, a continuación se enlistan de forma sintetizada dichas recomendaciones metodológicas:

- Propiciar la participación del alumnado.
- Facilitar la opcionalidad de elección, la diversificación curricular y la ayuda pedagógica.
- Tener en cuenta los conocimientos previos de los niños y de las niñas.
- Negociar significados con ellos.
- Comunicar y consensuar los objetivos y los criterios de evaluación.
- Anticipar a los niños y a las niñas el tema que se trabajará.
- Tener en cuenta la motivación y los intereses del alumnado.
- Vigilar que el aprendizaje de la lectoescritura sea funcional, significativo.
- Establecer relaciones constantes entre lo que el escolar sabe y el nuevo contenido (ZDP).
- Facilitar la interacción.

- Plantear actividades de lectura y de escritura con sentidos, facilitando la interacción, el trabajo cooperativo: actividades en gran grupo, en pequeño grupo, por parejas, individuales.
- Recoger las aportaciones de los alumnos y de las alumnas más desfavorecidas.
- Propiciar la participación del alumnado en la evaluación.
- Evaluar a cada escolar teniendo en cuenta sus esfuerzos.
- Crear espacios de síntesis.
- Interpretar continuamente lo que hacen
- Aprovechar los errores.
- Favorecer la transferencia de control del enseñante hacia el escolar para facilitar su autonomía,
- Facilitar la opcionalidad de elección, la diversificación curricular y la ayuda y pedagógica.
- Facilitar actividades de lengua suficientemente amplias para que todo el alumnado pueda participar en ellas.
- Propiciar la autoestima.
- Favorecer el clima de la clase.

Ahora bien, sobre los métodos de enseñanza de lectoescritura en educación básica, Espinosa (1998) sostiene que “hasta el momento es imposible hablar de métodos novedosos. A los maestros se los ilustra sobre los diferentes métodos y se espera que con un manejo competente de cualquiera de éstos y utilizando enfoques particulares se logre el objetivo de la enseñanza de la lectoescritura” (p. 34-35).

El especialista francés Bellenger corrobora la tendencia actual de los métodos mixtos, puesto que, según su opinión, el aprendizaje de la lectoescritura oscila entre los métodos globales y sintéticos, del análisis a la síntesis. Este autor expresa una concluyente idea, en la que sostiene:

Se sigue atribuyendo la paternidad del saber saber-leer al descifre cuando, en realidad, este saber-leer es más atribuible al hecho de que el niño comprende con los ojos la escritura del sentido, es decir, el símbolo directo del lenguaje escrito (Bellenger, 1979).

Por otro lado, el John Downing sostiene que el niño aprende las destrezas de lectura y escritura practicando, aproximándose al acto de manera total. Los niños aprenden a través de casi cualquier método de enseñanza, la eficiencia de éstos depende del grado de coincidencia con el curso natural del desarrollo de las destrezas. Un aspecto esencial a tener en cuenta es que el niño razone inteligentemente sobre las tareas y problemas involucrados en comprender qué es lo que ha de dominarse y por qué. Por esto deben desarrollarse conceptos sobre funciones comunicativas y características lingüísticas del lenguaje y la escritura. La escuela favorece o inhibe el desarrollo de estos conceptos, influyendo así en el aprendizaje de la lectoescritura (Downing, 1981).

Si tenemos en consideración que la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura están sujetos a las reglas específicas del uso escolar, generalmente a través de la repetición y memorización constante por parte del alumno, la clave esta entonces en encontrar el método de enseñanza que proporcione los resultados esperados. En síntesis, la escuela pone énfasis en el conocimiento técnico y mecánico de la lectura y la escritura, olvidando los intereses de los niños, al predeterminar los contenidos escolares, los ejercicios y las actividades. De esta forma, la mayor consecuencia de esta situación es que para los niños el aprendizaje de la lectura y escritura se asocia con el aburrimiento, debido a la falta del elemento creativo y lúdico que los motive hacia la adquisición de dichas

habilidades y, por otra parte, la didáctica y dinámica dentro del salón de clase se vuelve tediosa a falta de la implementación de nuevas estrategias.

3.2.1. El papel del docente de educación básica para la promoción de la lectoescritura

Uno de los aspectos de más importancia en el proceso de enseñanza de lectoescritura es el papel que juega el docente como mediador de dichos conocimientos. Se podría pensar que la capacitación de los maestros en el campo de la lectoescritura tiene dos aspectos íntimamente vinculados: el de la teoría por un lado: lo que el docente debe *saber* para orientar de la mejor manera ese proceso; y el de la práctica: lo que el maestro debe *hacer* en la situación cotidiana de clase.

A decir de Smith (1981) las “demostraciones” son el principal componente del aprendizaje; la posibilidad de que el maestro “demuestre” cómo la lengua escrita es parte de la existencia cotidiana y cómo está, de manera indisoluble, ligada a los sentimientos y valores individuales y sociales (dos “demostraciones” fundamentales para el desarrollo del proceso en el niño) únicamente puede darse en el caso de que sea él mismo lector y escritor. De esta forma, el docente sabrá encontrar el camino para estimular en sus alumnos el desenvolvimiento de ese mismo potencial; de lo contrario, su hacer carecerá del entusiasmo y la sinceridad necesarios para alcanzar el éxito.

El docente como un mediador entre los niños y el conocimiento, y al ser un profesional de la enseñanza debe guiar y acompañar el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura. De esta forma, el docente necesita poseer diferentes saberes a fin de contar con puntos de referencia que le permitan fundamentar su práctica, a partir de la reflexión constante sobre su tarea y la dinámica escolar.

La concepción del aprendizaje como un evento significativo, en tanto que posea un sentido, implica el planteamiento de actividades socialmente relevantes, y por tanto, de relativa complejidad. El reto que plantea a los maestros la complejidad

que representan las actividades lectoescritoras para los niños que se inician en ellas, ha dado lugar a posiciones encontradas entre los educadores ¿Son tan complejas las destrezas necesarias para la lectoescritura que debería destinarse un periodo de tiempo inicial de prácticas descontextualizadas para que los niños automaticen dichas destrezas? Los partidarios de esta opción ven necesario que haya periodos de aislamiento en el que los niños perfeccionen los aspectos técnicos de la lectoescritura para, posteriormente, aplicarlos correctamente en tareas nuevas y con propósitos reales (Spiegel, 1992).

Saber leer comprensivamente y escribir significativamente, son procesos que requieren de práctica, tiempo, y apoyo de un guía (docente), donde el alumno debe tener al mismo tiempo, una actitud de motivación, activa y atenta para tales aprendizajes. De esta forma, ante la gran responsabilidad que tienen los docentes, generalmente estos se concentran en buscar respuestas que le ayuden en la enseñanza de la lecto-escritura, cayendo en la perspectiva de querer encontrar respuestas concretas y específicas para enseñar. Sin embargo, aunque haya libros disponibles y demás materiales donde se abarquen teorías acerca de cómo enseñar a leer y escribir, y que pueden ser de ayuda en la práctica, no todo resulta conveniente para el docente, porque no sugieren propuestas a determinados problemas que tenga éste en su labor.

En este sentido, Smith (2001) señala que “el problema radica en la búsqueda de recetas ya completas para enseñar en la práctica; pues si pensamos en la respuesta más apropiada, en cuanto a cómo actuar como responsable de un grupo de alumnos en su enseñanza de lectura y escritura, la más adecuada sería que el docente se instruya y se asegure de saber lo suficiente acerca del tema y de sus alumnos en particular” (p. 46). Por lo tanto, el problema de un docente terminaría siendo, no la falta de consejos o de información, sino una mayor comprensión de lo que se enseña. Al final de todo es el profesor quien ha de tomar una decisión más conveniente, no para él sino para quienes va a enseñar.

Además de esto es imprescindible una buena cualificación y una actitud adecuada por parte del educador. El educador debe estar bien preparado pero también tiene que disfrutar jugando y creer firmemente que, a través del juego, está favoreciendo al desarrollo psicosocial del grupo de niños y niñas que está a su cargo. Por ello no debe perder nunca de vista el hecho de que, en última instancia, está llevando a cabo procesos de aprendizaje, aunque lo haga jugando; en todo momento, está marcando unos objetivos educativos y está conduciendo el juego hacia esos objetivos, de los que el niño no es del todo consciente.

Otro elemento fundamental en la tarea del educador será su capacidad para lograr lo que coloquialmente llamamos “entrar en juego”. No es suficiente con tener un título, poseer una buena preparación técnica o saber muchos juegos, es necesario aprender a sintonizar con la forma de ser, las inquietudes y los centros de interés del grupo de niños, poniéndonos en su lugar y preocupándonos por cada uno de ellos, con sus nombres y apellidos. (García y Llull, 2009, p. 30).

La realidad es que existen tantos métodos de enseñanza como docentes en el sistema educativo, y por esto mismo, ningún método por más riguroso que sea puede prescindir o excluir a otros apoyos complementarios; tales como las actividades y/o dinámicas lúdicas-creativas. Pero además, también es cierto, que en general, las reformas educativas promueven que sea el docente quien diseñe su propia metodología dependiendo del tipo de alumnos y de otros aspectos de tipo académico. De esta forma, frente a la enseñanza tradicional y los parámetros ya establecidos, es obligación de los profesores crear sus propios programas a partir de las condiciones curriculares-académicas, pero siempre tratando de priorizar las necesidades propias de los alumnos a su cargo.

CAPITULO IV.

LA RELACIÓN JUEGO-APRENDIZAJE COMO PARTE DEL DESARROLLO INTEGRAL

4.1. La actividad lúdica como parte del desarrollo infantil

De forma habitual, al juego se ve como una actividad que es contraria al trabajo y al estudio, y se le relaciona más bien con el descanso y la diversión, pero la realidad es que su trascendencia va más allá, pues es a través del juego que las sociedades transmiten la cultura, normas de conducta, valores, además de que es una forma efectiva de educar a los más jóvenes y de desarrollar diversos aspectos de su personalidad y carácter.

“Los planteamientos educativos están alejados de la realidad vital del educando y obligan a permanecer en actitudes sedentarias mucho tiempo, siendo el movimiento la herencia natural de los niños, de ahí, la importancia de las actividades en su educación”. (Sánchez Bañuelos, 1986)

A decir de Montañés, et al. (2000, p.235), “la actividad lúdica posee una naturaleza y unas funciones lo suficientemente complejas, como para que en la actualidad no sea posible una única explicación teórica sobre la misma. Bien porque se aborda desde diferentes marcos teóricos, bien porque los autores se centran en distintos aspectos de su realidad, lo cierto es que a través de la historia aparecen muy diversas explicaciones sobre la naturaleza del juego y el papel que ha desempeñado y puede seguir desempeñando en la vida humana”.

Michelet (1986) resume la influencia del juego y de las actividades de tipo lúdico-creativas en el desarrollo de la personalidad de los niños, afirmando que la actividad lúdica explica el desarrollo de cinco características de la personalidad íntimamente relacionadas entre sí:

- 1) La afectividad: El juego favorece el desarrollo afectivo o emocional, en cuanto que es una actividad que proporciona placer, entretenimiento y

alegría de vivir, permite expresarse libremente, encauzar las energías positivamente y descargar tensiones. La superación de metas mediante el juego crea en el niño un compromiso consigo mismo de amplias resonancias afectivas. También en ocasiones el niño se encuentra en situaciones conflictivas, y para intentar resolver su angustia, dominarla y expresar sus sentimientos, tiene necesidad de establecer relaciones afectivas con determinados objetos. (...) En este sentido el juego ha sido y es muy utilizado en psicoterapia como vía de exploración del psiquismo infantil.

- 2) La motricidad: Determinados juegos y juguetes son un importante soporte para el desarrollo armónico de las funciones psicomotrices, tanto de la motricidad gruesa, como de la motricidad fina.
- 3) La inteligencia: Manipulando los materiales, los resortes de los juguetes o la ficción de los juegos simbólicos, el niño se siente autor, capaz de modificar el curso de los acontecimientos, además de iniciarse en el análisis de los objetos y en el razonamiento acerca de los mismos. Realizando operaciones de análisis y de síntesis desarrollan la inteligencia práctica e inician el camino hacia la inteligencia abstracta.
- 4) La creatividad: El juego conduce de modo natural a la creatividad, porque, en todos los niveles lúdicos, los niños se ven obligados a emplear destrezas y procesos que les proporcionan oportunidades de ser creativos en la expresión, la producción y la invención. Diversos estudios han encontrado una clara relación entre el juego infantil y el pensamiento divergente y la creatividad.
- 5) La sociabilidad: En la medida en que los juegos y los juguetes favorecen la comunicación y el intercambio, ayudan al niño a relacionarse con los otros y les prepara para su integración social. En los primeros años juegan solos, mantienen una actividad bastante individual; más adelante la actividad de los niños se realiza en paralelo, les gusta estar con otros niños, pero unos al lado de otros. Es el primer nivel de participación o de actividad asociativa,

donde hay una verdadera división de roles u organización de las relaciones sociales; (...) más tarde tiene lugar la actividad competitiva, en la que el niño interactúa con otros compañeros. Es el momento en el que la actividad lúdica generalmente es similar para todos, o al menos interrelacionada, y centrada en un mismo objetivo o resultado. En último lugar se da la actividad cooperativa en la que el niño se divierte con un grupo organizado, que tiene un objetivo colectivo predeterminado.

Son muchos los autores que bajo diferentes puntos de vista consideran al juego como un factor sumamente importante y potenciador del desarrollo tanto físico como psíquico del ser humano, especialmente en la etapa infantil. A decir de Montañés, et al. (op. Cit. p.240):

“El desarrollo infantil está directa y plenamente vinculado con el juego, debido a que además de ser una actividad natural y espontánea a la que el niño le dedica todo el tiempo posible y ser uno de los medios más importantes que tiene para expresar sus más variados sentimientos, intereses y aficiones (no olvidemos que el juego es uno de los primeros lenguajes del niño, una de sus formas de expresión más natural), a través de él, el niño desarrolla su creatividad, personalidad y habilidades sociales, sus capacidades intelectuales y psicomotoras, sus habilidades en la resolución de problemas y, en general, le proporciona las experiencias que le enseñan a vivir en sociedad, a conocer sus posibilidades y limitaciones, a crecer y madurar. Cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficientemente en el juego que fuera de él”.

4.1.1. Contribuciones teóricas de Piaget, Erikson y Vigotsky sobre el juego en el desarrollo infantil.

Es reconocido por diversos autores y desde diferentes enfoques teóricos la importancia que el juego tiene en el desarrollo del niño, ya sea desde el punto de vista afectivo, psicológico, social o cultural; como sea, el juego se visualiza como una actividad potenciadora del desarrollo, tanto que su ausencia generalmente debe ser tomada como signo patológico.

Al afirmar que el juego o la actividad lúdica es una necesidad de los niños en su desarrollo integral, es necesario apoyar dichas afirmaciones en las bases teóricas de autores que han estudiado el comportamiento infantil en sus diferentes facetas. En este sentido, a continuación se analizan las aportaciones de tres autores representativos en este tema: primeramente la teoría cognitiva de Piaget, posteriormente el enfoque psicosocial de Erikson y finalmente la psicología del juego de Vigotsky.

Jean Piaget creó una teoría del juego estructurada desde una perspectiva activa en la que el juego y los juguetes se consideran como materiales útiles para el desarrollo psicomotor, cognitivo y del lenguaje; de esta forma, Piaget elaboró su *teoría estructuralista del juego*. Dicha teoría viene expresada en su obra titulada *“La formación del símbolo en el niño”* publicada en 1946, en donde se da una explicación general del juego y la clasificación y correspondiente análisis de cada uno de los tipos estructurales: 1) juego de ejercicio, 2) juego simbólico y 3) juego de reglas.

Antes de analizar estos tres tipos de juego, es necesario ahondar en la concepción y propuesta teórica de Piaget acerca del desarrollo cognitivo en el ser humano. Piaget (1990) considera que el sujeto se desarrolla porque construye sus propias estructuras cognitivas en un proceso interno basado en la dinámica de asimilación y acomodación de las estructuras. Dichas estructuras cognitivas permiten asimilar la realidad en función a las estructuras que posee. El sujeto va a chocar con la

realidad por lo tanto las va a acomodar. Para Piaget, el proceso de asimilación es el reflejo de la succión en una estructura cognitiva. La guagua nace con ciertos reflejos y la succión es una estructura de asimilación. Lo que los conductistas llaman aprendizaje, Piaget llama acomodación. El proceso de aprendizaje es dependiente del desarrollo.

Para Piaget la inteligencia es la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo que lo rodea. Dichos esquemas son las representaciones que posee o construye el sujeto del entorno. La adaptación de sus esquemas al mundo, explica la enseñanza-aprendizaje. De esta forma, de forma resumida los tres mecanismos para el aprendizaje son:

- Asimilación: que significa adecuar una nueva experiencia en una estructura mental existente.
- Acomodación: significa revisar un esquema preexistente a causa de una nueva experiencia.
- Equilibrio: es buscar estabilidad cognoscitiva a través de la asimilación y la acomodación.

Así pues, a continuación se hace una descripción resumida, pero bien sintetizada, sobre las 4 etapas para el Desarrollo Cognitivo que propone Piaget (1990):

- **Sensomotor (desde que nace hasta los 2 años)**. Cuando el niño usa sus sentidos y su capacidad motora para explorar y percibir el mundo que lo rodea. En esta etapa, empiezan a formarse las primeras estructuras cognoscitivas que servirán de base a las nuevas de acuerdo al desarrollo evolutivo. Para Piaget, la inteligencia existe antes del lenguaje y en este nivel puede hablarse de inteligencia sensomotora. El desarrollo se inicia con movimientos espontáneos. El niño está centrado en su cuerpo y en su propio accionar. Luego empieza a adquirir los primeros hábitos alcanzando la coordinación entre su boca y su mano y luego entre el ojo y la mano. Más

adelante empieza a explorar mediante sus sentidos y su capacidad motriz, el mundo que lo rodea. Su conducta es egocéntrica.

Aparece lo que Piaget llama “el juego de ejercicio” donde el niño repite sus conductas sin pensar ni realizar un aprendizaje modificándolas, esto varía cuando surge el Lenguaje.

➤ **Preoperacional (desde los 2 a los 7 años).** El *juego simbólico* comienza al final del periodo sensoriomotor. Según Piaget el símbolo lúdico es necesario para desarrollar la inteligencia adaptada. En él, se refleja el pensamiento egocéntrico y generalmente se observan los conflictos e intereses del niño: angustias, miedos, fobias, agresividad. Asimismo el niño empieza a dibujar. Piaget plantea que el dibujo tiene que ver con el juego simbólico y la imagen mental al tratar de representar lo real. El dibujo es un intermediario entre el juego y la imagen mental, pero para ello se debe analizar algunos puntos:

- La intención que tiene el niño de efectuar algo que tiene en su mente.
- La interpretación, tiene que ver con la explicación que dará sobre lo que quiso dibujar.
- El color.

Por otro lado, los niños van desarrollando paulatinamente mayores habilidades lingüísticas y son capaces de enumerar y clasificar.

A partir de los 4 años aparece “el juego de reglas”, aquí el niño inicia la actividad social ya que el niño emerge al mundo real, este juego tiene que ver con competencias entre individuos y de acuerdo a las relaciones sociales de su entorno.

➤ **Operaciones concretas (desde los 7 a los 11 años).** Al llegar a esta etapa el niño deberá expresar a través del lenguaje todo lo aprendido en términos prácticos u operatorios. La primera manifestación de un uso más sistemático de los signos verbales es la presencia de una inteligencia preconceptual. Por

otra parte, las operaciones concretas también se refieren a operaciones con objetos manipulables donde aparece nuevamente la noción de "agrupación", que es la que permite que los esquemas de acción –ya en marcha- se vuelvan reversibles. Dicho periodo es una fase va de los 2 hasta los 11 o 12 años. Se divide en dos subperiodos: el preoperatorio y el operatorio.

- **Operaciones formales.** La etapa de las operaciones formales consiste en la habilidad de trasponer las agrupaciones concretas hasta un nuevo plano del pensamiento, y se da a partir de los 11 o 12 años. El adolescente es capaz de razonar con base en enunciados e hipótesis no sólo con los objetos que están a su alcance, sino aplicando la lógica de las proposiciones. Los principales principios piagetianos en el aula son:
 - El rol más importante del profesor es proveer un ambiente en el cual el niño pueda experimentar la investigación espontáneamente. Los salones de clase deberían estar repletos de oportunidades para los estudiantes, los que deberían tener libertad para comprender y construir los significados a su propio ritmo a través de experiencias y procesos individuales.
 - El aprendizaje es un proceso activo donde se cometerán errores y las soluciones serán encontradas, siendo estas importantes para la asimilación, acomodación y para lograr el equilibrio.
 - El aprendizaje es un proceso social entre grupos colaborativos con la interacción de los "pares" en contextos lo más naturales posible.

De esta forma, Piaget (1990, p.58) clasifica y explica la evolución de los juegos partiendo del período *sensoriomotriz* centrándose en las características estructurales de los mismos y desechando la clasificación por el contenido, la función y el origen. Nos dice: "Para clasificar los juegos sin comprometerse a priori con una teoría explicativa, o dicho de otra forma, para que la clasificación sirva a la explicación en lugar de presuponerla, es necesario limitarse a analizar las estructuras como tales, tal como las testimonia cada juego: grado de complejidad

mental de cada uno, desde el juego sensoriomotor elemental hasta el juego social superior.”

Partiendo de esta base elabora tres grandes categorías que le permitirán luego dar su explicación e interpretación del juego según la estructura del pensamiento del niño (Piaget, 1973):

- 1) El juego de ejercicio. En la medida que se desprende de la acomodación sensorio-motora y con la aparición del pensamiento simbólico en la edad infantil (de 2 a 4 años), hace su aparición la ficción imaginaria y la imagen se convierten ahora en símbolo lúdico. A través de la imagen que el niño tiene del objeto lo imita y lo representa. Aparece así el objeto símbolo, que no sólo lo representa sino que, también, lo sustituye. Un palo sobre el que se cabalga, representa y sustituye a la imagen conceptual del corcel, que en realidad es un caballo ligero de gran alzada.

Se produce entonces un gran salto evolutivo: desde el plano sensorio-motor hemos pasado al pensamiento representativo.

- 2) El juego simbólico. El juego simbólico es al juego de ejercicio lo que la inteligencia representativa a la inteligencia sensorio-motora. El juego simbólico es, por tanto, una forma propia del pensamiento infantil y si, en la representación cognitiva, la asimilación se equilibra con la acomodación, en el juego simbólico la asimilación prevalece en las relaciones del niño con el significado de las cosas y hasta en la propia construcción de lo que la cosa significa. De este modo el niño no sólo asimila la realidad sino que la incorpora para poderla revivir, dominarla o compensarla.

Con los inicios de la socialización, hay un debilitamiento del juego propio de la edad infantil y se da el paso al juego propiamente preescolar, en el que la integración de los otros constituye un colectivo lúdico en el que los jugadores han de cumplir un cierto plan de organización, sin el cual el juego no sería ciertamente viable.

- 3) El juego de reglas. Los juegos sensorio-motores comienzan desde los primeros meses y cómo a partir del segundo año hace su aparición el juego simbólico, será a partir de los cuatro años y hasta los seis, en un primer período, y de los seis a los once, en un segundo período más complejo, cuando se desarrollan los juegos de reglas. Y así como el símbolo reemplazó al ejercicio, cuando evoluciona el pensamiento preescolar y escolar, la regla reemplaza al símbolo.

Estos juegos de reglas van a integrar y combinar todas las destrezas adquiridas: combinaciones sensorio-motoras (carreras, lanzamientos, etc.) o intelectuales (ajedrez) con el añadido de la competitividad (sin la que la regla no sería de utilidad) y bajo la regularización de un código normativo vinculado a la naturaleza del propio juego o por simples pactos puntuales e improvisados. La regla - sostiene Piaget - tan diferente del símbolo como puede serlo éste del simple ejercicio, resulta de la organización colectiva de las actividades lúdica.

Al principio los jugadores suelen ser pocos y las alteraciones de las normas muchas. Pero con el paso a la escolaridad se irá alcanzando un equilibrio sutil entre el principio asimilador del Yo, que es consustancial a cada juego y la adecuación de éste a la vida lúdico-social.

Por otro lado, Eric Erikson también construyó una propuesta teórica acerca del juego. Es importante señalar primero que este personaje estuvo influenciado principalmente por la corriente psicoanalítica y, por supuesto, por Sigmund Freud. En este sentido, Erikson modificó la teoría de Freud debido en parte a la gran cantidad de experiencias personales y profesionales que tuvo. Al tiempo que amplía el concepto freudiano del yo, Erikson hace énfasis en la influencia de la sociedad sobre la personalidad en desarrollo. Dicho esto, sería bueno comenzar diciendo que Erikson se valió de la terapia de juego para investigar su teoría, específicamente concentrándose en lo que llamó **construcciones del juego**.

Schultz y Schultz (2002), en relación con esto, mencionan acerca de Erikson que “en un estudio pidió a 300 niños y niñas de 10 a 12 años de edad que construyeran la escena de una película imaginaria con muñecas, animales de juguete, automóviles y bloques de madera. Las niñas propendieron a construir escenas estáticas, pacíficas, que contenían estructuras bajas y cerradas. Los intrusos (figuras de animales o de hombres, nunca de mujeres) trataban de abrirse paso al interior. En cambio los niños se concentraban en exteriores, en la acción y la altura. Sus acciones propendieron hacia la acción, con imponentes estructuras elevadas, automóviles y personas en movimiento (p.221).

Siguiendo su formación psicoanalítica Erikson interpreto dichas construcciones del juego a partir de fundamentos o criterios freudianos. Escribió: “*Las diferencias sexuales en la organización de un espacio lúdico parecen reflejar la morfología de la diferenciación genital: en los hombres un órgano externo, de tipo eréctil e intrusivo... en la mujer los órganos internos, con acceso vestibular, conducen a huevos estáticos, expectantes*”. (Erikson, 1968, p. 271).

Pero Erikson también sustenta su teoría del juego, en la relación que ésta guarda con otra de sus propuestas: **La teoría psicossocial**. Esta teoría también viene precedida de bases psicoanalíticas, tanto que, al tiempo que amplía el concepto freudiano del yo, Erikson hace énfasis en la influencia que tiene la sociedad sobre la personalidad y el desarrollo. De esta forma, este autor hace un tipo de seguimiento del “yo” a través de la vida, en cada uno de los ocho periodos que él propone. Cada etapa del desarrollo gira en torno a una “crisis” en la personalidad que involucra un conflicto mayor diferente. Cada crisis es un punto crucial relacionado con un aspecto de importancia a lo largo de la vida. De esta forma, la estepas psicossociales según Erikson (2000) serían:

- *Confianza básica versus desconfianza básica (del nacimiento a los 12-18 meses):* El bebé desarrolla el sentido de si puede confiar en el mundo. Virtud: la esperanza.
- *Autonomía versus vergüenza y duda (de los 18 meses a los 3 años):* El niño desarrolla un equilibrio de independencia sobre la duda y la pena. Virtud: el deseo.

- *Iniciativa versus culpabilidad (de los 3 a los 6 años)*: El niño desarrolla la iniciativa al intentar cosas nuevas y no se deja abatir por el fracaso. Virtud: el propósito.
- *Destreza versus inferioridad (de los 6 años a la pubertad)*: El niño debe aprender destrezas de la cultura o enfrentar sentimientos de inferioridad. Virtud: la habilidad.
- *Identidad versus confusión de identidad (de la pubertad a la temprana edad adulta)*: El adolescente debe determinar su propio sentido del yo. Virtud: la fidelidad.
- *Intimidad versus aislamiento (temprana edad adulta)*: La persona busca comprometerse con otras; si fracasa puede sufrir un sentimiento de aislamiento y de absorción de sí misma. Virtud: el amor.
- *Productividad versus estancamiento (edad adulta intermedia)*: El adulto maduro se preocupa por consolidar y guiar a la siguiente generación o de lo contrario siente empobrecimiento personal. Virtud: el cuidado.
- *Integridad versus desesperanza (vejez)*: La persona de edad avanzada logra un sentido de aceptación de su propia vida, bien sea aceptando de su propia vida, bien sea aceptando la muerte o, por el contrario, cayendo en la desesperanza. Virtud: la sabiduría.

De acuerdo con la siguiente definición, podemos ubicar al niño de primer grado de educación primaria dentro de dos etapas en donde ciertamente su aportación es real, la cual Erikson (en Vidales, 1997) describe como sigue:

“En la tercera etapa que va de los tres o cuatro años a los seis o siete años es la etapa de la edad del juego. Aquí es cuando comienzan los niños y niñas a diferenciarse, ellos advierten que son niños o que son niñas y saben su diferencia, por ello eligen su ropa, sus amigos, sus juegos; sin embargo persisten las ordenes rígidas de los padres y por ello los niños tratan de agradarlos, es así como surge la iniciativa, es decir, el éxito, el agrado, la buena elección o la culpa, el fracaso, la desesperación y el error...

...la cuarta etapa va de los siete u ocho años hasta los once o doce. El niño está plenamente integrado a la escuela; aquí la característica es la destreza contra la inferioridad, lo cual puede crear sentimientos de incapacidad. La niña entra en la etapa

de perfeccionamiento y de absolutismo, o sea que todo es bueno o es malo, tiene amigas o enemigas, no hay términos medios. Los grupos, los clubes, la escuela son muy importantes; aquí se está preparando el acceso a la adolescencia” (Pp. 11-12).

Como podemos observar, Erikson ubica al niño de entre 6 y 7 años en la tercera etapa, y como característica principal esta la inclinación sobre el juego, a la cual él llama “edad del juego”. Igualmente se debe considerar que al niño de primer grado lo sitúa en la cuarta etapa en donde describe que entra a un perfeccionamiento, en donde el juego forma parte de su socialización y se convierte en una herramienta de comunicación entre compañeros de la misma edad.

Finalmente, se considerará la teoría de Vigotsky, la cual retoma al juego desde una perspectiva sociocultural. Lo primero que habría que señalarse es que cuando este autor habla de *juego* se refiere, exclusivamente, al juego simbólico. Ahora bien, a decir de Ortega (1992), la interpretación que Vigotsky hace del juego simbólico es en parte diferente de la que conocemos por las contribuciones de Piaget, “tanto en Piaget como en Vigotsky el juego simbólico es una respuesta del niño frente a los requerimientos del mundo de los adultos. Pero, mientras que para Piaget el juego es una forma de compensar esta *imposibilidad* de adaptación e inmadurez de las estructuras cognitivas, para Vigotsky la característica específica del símbolo lúdico le permite llegar a una *elaboración* de la necesidad no resuelta. De esta manera, aquello que el ambiente deja sin satisfacción es resuelto a través del juego con un conjunto de acciones adaptativas” (Pp.58-59).

Vigotsky (1993) dice que lo que caracteriza fundamentalmente al juego es que en él se da el inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas. La actividad del niño durante el juego transcurre fuera de la percepción directa, en una situación imaginaria. La esencia del juego estriba fundamentalmente en esa situación imaginaria, que altera todo el comportamiento del niño, obligándole a definirse en sus actos y proceder a través de una situación exclusivamente imaginaria.

La teoría sociocultural de Vigotsky va más allá de la idea piagetiana de que el desarrollo del niño hay que entenderlo como un descubrimiento exclusivamente personal, y ponen el énfasis en la interacción entre el niño y el adulto, o entre un niño y otro niño, como hecho esencial para el desarrollo infantil. En esta interacción el lenguaje es el principal instrumento de transmisión de cultural y de educación, pero evidentemente existen otros medios que facilitan la interacción. “La forma y el momento en que un niño domina las habilidades que están a punto de ser adquiridas (Zona de Desarrollo Próximo) depende del tipo de andamiaje que se le proporcione al niño. Que el andamiaje sea efectivo contribuye, sin duda, captar y mantener el interés del niño, simplificar la tarea, hacer demostraciones, etc., es decir, actividades que se facilitan con materiales didácticos adecuados, como pueden ser los juguetes” (Bruner, 1984). Según Vigotsky, el juego no es la actividad predominante de la infancia, puesto que el niño dedica más tiempo a resolver situaciones reales que ficticias. No obstante, la actividad lúdica constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo.

Vigotsky señala dos criterios que permiten distinguir al juego infantil de otras formas de actividad: la creación por parte del niño de una *situación imaginaria* y la *presencia de reglas* como parte de esta situación. Esta presencia de las reglas no queda restringida solo a los juegos clásicamente descritos como “reglados”, sino que resulta constitutiva de toda situación de juego simbólico (Baquero, 1996).

“La creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito en la vida del pequeño, sino más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales. La primera paradoja del juego estriba en que el niño opera con un significado alienado en una situación real. La segunda es que en el juego el pequeño adopta la línea de menor resistencia (...) y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia, sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, pues la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego” (Vigotsky, 1982, p.151).

Para Vigotsky el origen de todo juego es la *acción* como tal, y por eso mismo cuando el niño domina las acciones más allá del *significado* del juego, el niño es capaz de hacer más cosas de las que puede comprender, de esta forma, al jugar, los niños fingen que dominan los conocimientos o habilidades que todavía no poseen, lo cual es una forma de ir penetrando en nuevas perspectivas sobre el mundo y las personas que les rodea.

“Durante el juego, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alto de lo que en verdad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo” (Vigotsky, 1988, p. 156).

Pero además, en palabras de Vigotsky (1982, p.24):

“El juego brinda al niño una nueva forma de deseos. La enseña a desear relacionando sus deseos a un “yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real”.

Así mismo, Vigotsky hace referencia al juego en el sentido de la importancia que este tiene para potenciar la zona de desarrollo próximo, la cual define de la siguiente manera:

“ No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1998, p.24).

De esta manera, Baquero señala que aunque el juego no es la actividad predominante de la infancia, constituye el motor de desarrollo, en la medida en que crea continuamente *zonas de desarrollo próximo* (ZDP). Pero para que ello ocurra, existen una serie de condiciones. Estas condiciones suponen que el juego:

- Implice al niño grados mayores de conciencia de las reglas de conducta, y comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido;
- Atienda de modo relativo a las prescripciones sociales usuales para los roles representados en las situaciones que se imaginan (Baquero, 1996).

CAPITULO V.

CARACTERIZACIÓN METODOLÓGICA DE LAS ESTRATEGIAS LÚDICAS DE LECTOESCRITURA

5.1. El modelo lúdico en la interacción educativa

El juego didáctico es definido como “una actividad amena de recreación que sirve para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz”. (Ortiz, 2005, p.2).

En el juego ha servido como instrumento o herramienta con fines educativos en diversos planos. Una de las formas más habituales es utilizar al juego como fuente de motivación en las escuelas, con el fin de hacer más amena la dinámica en clases y para facilitar el aprendizaje.

A decir de García y Llull (2009), “Otra manera de aprovechar la actividad lúdica con un sentido educativo ha sido darle objetivos educativos más explícitos, por medio de juegos conscientemente dirigidos por un educador. Ejemplo de ellos son algunas actividades de educación física, los juegos especializados para el desarrollo intelectual y sensorial, o los juegos infantiles inventados por pedagogos como Montessori, Decroly, Froebel, etc. En estos casos no se distingue muy bien donde acaba lo lúdico y donde comienza lo instructivo. Es difícil saber si los juegos y juguetes “educativos” son verdaderos juegos o sólo situaciones manipuladas con apariencia de juego” (p. 29).

Lo cierto es que tanto el componente lúdico como las estrategias de aprendizaje encuentran su esencia en la necesidad de poder encontrar un modelo de enseñanza que sea novedoso y que pueda combinar distintos elementos cognitivos, afectivos, sociales, etc., para facilitar aprendizaje más eficaz, y en este ambos conceptos representan un papel importante en la nueva concepción metodológica aplicada a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Para la pedagogía moderna, el juego a adquirido un valor educativo intrínseco y no se le tiene en cuenta sólo como un medio para conseguir unos objetivos preestablecidos. El juego a dejado de ser un simple recurso didáctico y se ha convertido en un ámbito y en un objetivo educativo por si mismo. Hoy en día se admite que el juego es una actividad insustituible para el desarrollo psicosocial del niño, y no tiene que estar necesariamente instrumentalizada con contenidos pedagógicos; basta con que el niño juegue libremente para que aprenda (García y Llull, 2009, p. 29).

El juego y el aprendizaje tienen en común varios aspectos: el afán de superación; la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar dificultades (Sánchez, 2010).

Según Leif y Brunelle (1978), los objetivos generales de una acción educativa sustentada en el valor del juego serían, entre otros:

- Promover la investigación relativa a los juegos y juguetes.
- Intercambiar los resultados de dichas investigaciones.
- Mejorar la calidad de los juguetes en los planos técnico y pedagógico.
- Garantizar al niño e derecho al juego.
- Concientizar sobre el papel educativo del juego.
- Diseñar programas, actividades y recursos educativos basados en el juego.

Sin embargo, el modelo lúdico, el cual basa su eficacia en el juego como factor principal de enseñanza, no ha encontrado una verdadera apertura o reconocimiento en el uso metodológico dentro de la educación básica en lo que se refiere a la promoción de la lectoescritura.

En este sentido, Michelet (1986) menciona sobre el modelo lúdico que hay cierta oposición en la escuela formal hasta fechas recientes. Predominaba un sentido instructivo y disciplinario de la enseñanza, que no valoraba la necesidad del juego en la escuela. Afortunadamente, las últimas reformas educativas que se han promovido en la mayoría de los países occidentales han concedido al juego un mayor protagonismo, sobre todo en la etapa de Educación Infantil.

Teniendo en cuenta lo dicho el modelo lúdico sería aquel método de intervención educativa que se basa en el juego, porque lo considera un modelo de conducta que caracteriza el aprendizaje de la infancia. En este modelo lo lúdico afecta a todos los procesos de aprendizaje; es una forma específica de aprender que consiste, sobre todo, en presentar y desarrollar las actividades didácticas en forma de juego. Ahora bien, debemos tener presente que esta concepción del juego como medio educativo es exclusiva del educador adulto, no del niño que juega (García y Llull, 2009).

Así mismo, García y Llull (2009) exponen que el modelo lúdico se compone de los siguientes elementos:

- Un diagnóstico previo de la situación en que se encuentran los destinatarios de la intervención.
- Unos objetivos didácticos claramente definidos.
- Una justificación razonada de las diferentes propuestas de intervención.
- Una serie de situaciones lúdicas adaptadas a las características de los niños.
- Una organización coherente del tiempo, espacio y recursos educativos.
- Unos instrumentos eficaces para evaluar la consecución de los aprendizajes.

5.2. La enseñanza estratégica aplicada a la lectoescritura desde un enfoque lúdico-creativo.

Partiendo de la importancia que tiene la lectoescritura en las actividades diarias y en el proceso de comunicación, es necesario implementar estrategias que permitan la formación de niños en edad inicial de escolarización, en cuanto a la apropiación de la lectoescritura como base en el proceso de aprendizaje, de esta manera se estará trabajando en la formación de personas con mejores capacidades de análisis, expresión y comunicación.

A decir de Sánchez (2010) el juego ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. En él intervienen factores que aumentan la concentración del alumno en el contenido o la materia facilitando la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Entre sus grandes aportaciones podemos destacar que el componente lúdico:

- crea un ambiente relajado en la clase y más participativo, los alumnos mantienen una actitud activa y se enfrentan a las dificultades de la lengua de manera positiva;
- disminuye la ansiedad, los alumnos adquieren más confianza en sí mismos y pierden el miedo a cometer errores;
- es un instrumento útil para concentrar la atención en los contenidos: la sorpresa, la risa, la diversión, provocan el interés de los alumnos en la actividad que están realizando;
- se puede emplear para introducir los contenidos, consolidarlos, reforzarlos, revisarlos o evaluarlos. El juego puede ser una excusa para hablar de un tema, puede ser la actividad central o puede ser una actividad final para fijar los contenidos o comprobar si se han asimilado correctamente o no;
- proporciona al profesor una amplia gama de actividades variadas y amenas, fundamental para mantener o aumentar la motivación de los alumnos;

- permite trabajar diferentes habilidades y desarrollar capacidades. El alumno debe buscar soluciones y activar estrategias para superar los retos y resolver los problemas que se le plantean en cada actividad;
- activa la creatividad de los alumnos en cuanto que deben inventar, imaginar, descubrir, adivinar, con el fin de solucionar las diferentes situaciones. La creatividad, a su vez, estimula la actividad cerebral mejorando el rendimiento según los principios de la psicología del aprendizaje;
- desarrolla actitudes sociales de compañerismo, de cooperación y de respeto, además de que se le permite usar su personalidad e intervenir como individuo que pertenece a una cultura;
- crea una necesidad real de comunicación con la que los alumnos tienen la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos y poner en práctica tanto las destrezas de expresión como las de comprensión oral y escrita, con todas las dificultades que eso conlleva.

Sobre lo anterior, García y Llull (2009) hacen referencia a un punto fundamental en lo que respecta a la función de juego sobre el aprendizaje al decir que la idea esencial es que “aprendemos como consecuencia del juego, no jugamos para aprender. El juego es una actitud que caracteriza casi cualquier actividad de la infancia, porque el niño se entrega a él con toda la espontaneidad y entusiasmo. Si el niño no juega, es difícil que aprenda. Todas las corrientes psicológicas y pedagógicas modernas coinciden en afirmar que, para el niño, el juego es una necesidad vital que le ayuda en su proceso de desarrollo. Por consiguiente, una de las grandes finalidades de la Educación Infantil será posibilitar que el niño juegue, ofreciéndole los recursos necesarios para que pueda hacerlo bajo unas condiciones positivas, placenteras y saludables”.

5.2.1. Métodos y recursos

La utilización de métodos y recursos estratégicos para la enseñanza efectiva de la lectoescritura, son los elementos fundamentales de cualquier estrategia lúdico-pedagógica que se quiera aplicar a favor de la adquisición de dichas habilidades y conocimientos, específicamente hablando de la educación primaria. De esta forma, los materiales de tipo didáctico y autodidáctico son buenos instrumentos debido a que permiten aprender de una forma amena y generar aprendizajes más significativos, con el fin de que los estudiantes conozcan y se apropien de su entorno por medio de la lectura y la escritura.

La autora argentina Berta P. de Braslavsky (1962), en su libro *la querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* presenta un estudio en donde asume una posición crítica acerca de los diversos métodos de lectura (y escritura), Sostiene que la psicología experimental rebate tanto la “globalización” como los planteamientos de la escuela psicológica estructuralista alemana Gestalt, demostrando de manera experimental que la lectura requiere una analítico-sintética para desarrollarse. Además, el concepto “estructurante” es remplazado por el de percepción espacial; la importancia que el método global atribuye al componente visual es ampliado a un concepto de percepción sensorio-motriz del espacio. Demuestra, asimismo, el valor dominante de la percepción temporal, el ritmo, las percepciones alimentadas por el oído y la estrecha relación de la audición y la palabra hablada.

“La intención del método debe ser la de ayudar al niño a poner en juego todos los instrumentos mentales según su nivel de madurez psicológica para desarrollar la inteligencia abstracta” (Braslavsky, 1962).

A manera de síntesis o resumen, y como producto de sus observaciones psicopedagógicas, Braslavsky (1962) recomienda tener en cuenta lo siguiente:

- Enseñar tempranamente al niño el análisis del lenguaje hablado con el fin de que reconozca palabras y silabas.
- Partir de la palabra, enseñando los sonidos y su correspondiente constante gráfica.
- El orden del proceso debe estar determinado por las dificultades que presente el niño y, a partir del análisis y corrección de sus errores, continuar la enseñanza.
- Se debe iniciar la lectura en voz alta.
- La lectura se va vinculando a la significación, teniendo en cuenta el nivel de comprensión del niño que lee. Se debe establecer como prioritario el mecanismo y cuando éste se domine, iniciar la lectura comprensiva.

A decir de Espinosa (1998), “hasta este momento es imposible hablar de métodos novedosos. A los maestros se los ilustra sobre diferentes métodos y se espera que con un manejo competente de cualquiera de éstos y utilizando enfoques particulares se logre el objetivo de la enseñanza de la lectoescritura” (Pp. 34-35).

Por otra parte, Bellenger corrobora la tendencia sobre los métodos mixtos, pues según su opinión, el aprendizaje de la lectoescritura oscila entre los métodos globales y sintéticos, del análisis a la síntesis. Este autor sostiene lo siguiente:

“Se sigue atribuyendo la paternidad del saber-leer al descifre cuando, en realidad, este saber-leer es más atribuible al hecho de que el niño comprende con los ojos la escritura del sentido, es decir, el simbolismo directo del lenguaje escrito” (Bellenger, 1979, p. 23).

A decir de Downing (1981), el niño aprende las destrezas de la lectura y la escritura practicando, aproximándose al acto de manera total. Los niños aprenden a través de casi cualquier método de enseñanza, la eficiencia de éstos depende del grado de coincidencia con el curso natural del desarrollo de las destrezas. Un aspecto esencial a tener en cuenta es que el niño razone inteligentemente sobre

las tareas y problemas involucrados en comprender qué es lo que ha de dominarse y por qué. Por esto deben desarrollarse conceptos sobre funciones comunicativas y características lingüísticas del lenguaje y la escritura. La escuela favorece o inhibe el desarrollo de estos conceptos, influyendo así en el aprendizaje de la lecto-escritura.

A manera de conclusión Espinosa (1998) señala: “se puede aseverar que, en la actualidad la tendencia preponderante es la del método combinado y, en general, una posición muy ecléctica frente a la cuestión del método. La práctica cotidiana seguramente imprimirá infinitos matices a este aspecto” (p. 35).

CAPITULO VI.

ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

6.1. Contextualización de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México.

La educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país. (Ruiz, 2012, p. 52).

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal. Este último documento plantea como su primer objetivo: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007, P. 11). Tres de las estrategias contempladas para alcanzar este objetivo son aquí relevantes:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las

competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.

- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007, Pp. 11-12).

Como se puede observar en estas tres estrategias principales, los objetivos fundamentales se centran en un modelo educativo basado en las competencias, la formación y superación profesional y la actualización docente constante.

En el caso de la educación primaria, la RIEB tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del currículum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un solo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (SEB, 2008).

En este sentido, la participación y papel que el docente juega dentro la organización académica para la sustentabilidad de este tipo de reformas y programas educativos es sumamente importante. Tal y como menciona Ezpeleta (2004), como en la gran mayoría de los procesos de cambio educativo, la RIEB descansa en gran medida en la actuación de los docentes, que resulta fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. Los estudios en la materia han demostrado ampliamente que el profesor es un actor clave en la implementación efectiva de las reformas educativas. Uno de los supuestos principales de una reforma es que los maestros son quienes deben asumir la parte práctica del cambio educativo.

De esta forma, la principal estrategia para la consecución del fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza en el ámbito de la

educación básica la constituye la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyos propósitos se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman la educación básica (SEB, 2008).

De esta manera, en lo que respecta al nivel primaria del sistema educativo mexicano, se podría decir que todavía están a prueba los programas de estudios formulados por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), lo cual es el resultado del modelo educativo que se basa en las competencias, es decir, la oportunidad que tienen los alumnos para desarrollarse por medio del empleo de conocimientos, habilidades y actitudes, no solo para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, sino también para que enfrenten a los retos que la sociedad les impone diariamente en la vida cotidiana.

La RIEB pone en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. Plantea asimismo, que la planificación didáctica es una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, lo que supone, como ya se ha dicho, un involucramiento creativo del docente en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje.

El trabajo docente también ha de ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen de manera importante el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad. Este último tema es particularmente desafiante al decir de los docentes y con frecuencia les enfrenta a la constatación de que no tienen los elementos de preparación suficientes para vérselas con las cada vez más numerosas fuentes de diversidad en el aula.

Finalmente, cabe decir también que la RIEB insta a los maestros a hacer un uso creativo y permanente de los recursos de lectura, audiovisuales e informáticos que se ponen a su alcance, de modo que no se descansen exclusivamente en los libros de texto como los grandes prescriptores del trabajo en el aula (Ruiz, 2012, p. 54).

6.2. Programa Nacional de Lectura y Escritura (PENL)

El lenguaje oral y escrito es un instrumento social de comunicación y el aprendizaje de este es uno de los factores más importantes en el éxito académico, dado que este aprendizaje se inicia desde tempranas edades en el ámbito familiar, para posteriormente pasar a ser formal en las aulas, tomando en cuenta las diferencias individuales de cada alumno, como también contar con los métodos o propuestas didácticas concretas que logren incrementar los aprendizajes de la lecto-escritura.

El propósito general de los programas de español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización, ya que este enfoque es comunicativo y funcional.

En este sentido, el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) se convierte en un elemento fundamental, no sólo en la estructura curricular académica, sino también como una especie de guía o modelo estratégico para la enseñanza de los contenidos de lectura y escritura en la educación básica primaria. De esta forma, la SEP (2013) hace referencia al Programa Nacional de Lectura y Escritura argumentando lo siguiente:

El acceso de los alumnos a la lectura y escritura a través de materiales y libros durante su educación básica, que comprende todos los niveles y modalidades educativas, favorece su formación como individuos libres, responsables y activos; ciudadanos de México y el mundo, comprometidos con sus comunidades, pues ese es el tiempo justo para desarrollar habilidades de pensamiento, competencias clave para el aprendizaje, y actitudes que normarán a lo largo de toda su vida.

En este contexto, el Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica propone diversas acciones que fortalecen las prácticas de la

cultura escrita en la escuela para que los alumnos sean capaces no sólo de tener un mejor desempeño escolar, sino también de mantener una actitud abierta al conocimiento y a la cultura, además de valorar las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales de México y el mundo. *Para ello, el Programa continuará trabajando en sus líneas estratégicas originales, modificando la tercera y la cuarta, y agregando una más:*

1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica.
3. Formación continua y actualización de recursos humanos para la formación de lectores, *con un énfasis especial en la figura del supervisor escolar.*
4. Generación y difusión de información sobre conductas lectoras, *uso de materiales y libros en la escuela, así como su incidencia en el aprendizaje.*
5. *Movilización social en favor de la cultura escrita* en la escuela y fuera de ella, para la participación de la comunidad escolar y de la sociedad.

Pero además de estas líneas de acción, el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) propone utilizar el modelo de la **biblioteca** como instrumento fundamental para despertar el interés de los alumnos en los contenidos de lectura y escritura, y al mismo tiempo, que se tengan a la mano mejores recursos literarios necesarios para el aprendizaje de la lectoescritura. Es así, que dicho programa supone la creación o adaptación de la *biblioteca escolar* y la *biblioteca de aula*:

La *Biblioteca Escolar*, por su tamaño, ofrece oportunidades a los lectores de ampliar su universo al entrar en contacto con materiales escritos de los mismos géneros y categorías que se encuentran en las aulas. Ofrece la posibilidad de incrementar las fuentes de información, fomentar el desarrollo

de habilidades de investigación y permitir a los lectores un contacto más amplio con temáticas, géneros y autores. Se trata de un proyecto que la comunidad escolar habrá de concebir, a fin de favorecer estrategias que posibiliten el uso de una gran diversidad de títulos y múltiples lecturas dentro y fuera del aula y de la escuela. De ahí que la selección, producción y distribución de los Libros del Rincón incorporen la mayor diversidad posible de autores, géneros, formatos y temas.

La *Biblioteca de Aula* acorta la distancia entre el libro y sus posibles usuarios, y permite que los alumnos compartan momentos de consulta, investigación y lectura con propósitos muy diversos; ello favorece la interacción y el intercambio de ideas. Al mismo tiempo, gracias a que los materiales de lectura están a la mano para un uso habitual y significativo, tanto dentro como fuera del aula, alumnos y profesores pueden compartir la experiencia de manejar, conservar y organizar el funcionamiento de un acervo (SEP, 2013).

En este sentido, las propuestas lúdico-pedagógicas deberían estar acordes a las nuevas políticas educativas nacionales, es decir, la educación inclusiva, la cual favorezca las diferencias individuales apoyando así la diversidad, ya que son planes de apoyo diseñados para aquellos estudiantes que están experimentando barreras para el aprendizaje y utiliza diferentes recursos u opciones didácticas estimulando el aprendizaje para la vida ya que se centra en objetivos significativos para la persona, es decir, lo que se aprende es transferible a la vida cotidiana.

6.3. Organización e Implementación de la enseñanza de lectoescritura

En el momento de iniciar el proceso de enseñanza de lectoescritura es fundamental que el docente organice adecuadamente no sólo los contenidos académicos y/o curriculares que se van a enseñar, sino que también realicen una planeación previa acerca de qué tipo de implementación metodológica utilizarán para que los alumnos logren aprender significativamente, más aun, si el proceso de enseñanza está basado en el modelo lúdico, lo cual significa tener presente los

materiales, actividades, dinámicas y adecuación del entorno (salón de clases) que facilite el juego natural, y a la vez educativo.

Dentro de los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura en educación primaria se marcan diversos conceptos y tendencias metodológicas y a cada uno de ellos le corresponde una determinada técnica de lecto-escritura que se refleja, como es natural, en la forma de enseñar los elementos de expresión por parte de los docentes; al analizar los posibles métodos que se pueden utilizar en la enseñanza de la lecto-escritura, se distinguen tres tendencias:

La primera es la de los *métodos sintéticos*, la cual se basa en que los componentes de las palabras (letras y sílabas), constituyen un pilar indispensable para lecto-escritura, comiencen con la enseñanza de estos elementos para después de efectuar numerosos ejercicios combinarlos en formas lingüísticas de mayor complejidad; se lleva a cabo, por tanto un proceso de síntesis a partir de letras aisladas a sílabas. Los métodos que mayor repercusión han tenido en la enseñanza en México, son el Silabario de San Miguel y el Onomatopéyico.

La segunda tendencia es la Analítica, surgida como una reacción del aprendizaje sintético, apoyada en los descubrimientos psicológicos de Ovidio Decroly, y sobre todo en el sincretismo y la percepción global del niño. Estos métodos defienden la enseñanza: que partiendo de la significación de las palabras, su configuración fonética y gráfica peculiar hacen llegar al alumno, mediante el análisis de sus elementos, al conocimiento de las letras. Entre los métodos analíticos cabe destacar el Método Global de Análisis Estructural y el Método Integral Mújares (Uribe, 1978)

La tercera tendencia es la Ecléctica, la cual se caracteriza por una conjugación de los elementos sintéticos-analíticos, considerando que en esa materia de enseñanza se realiza un doble proceso de análisis y síntesis. Al mismo tiempo, se dirigen tanto a desarrollar una actitud inteligente del alumno ante los textos, como a proporcionarle las técnicas indispensables para el reconocimiento, identificación

de palabras y rapidez de lectura (Enciclopedia Técnica de la Educación: La enseñanza del idioma en la educación general básica, 1979).

Por otra parte, tres de los enfoques más conocidos y trabajados en este campo de la enseñanza de la lectura y escritura, son la enseñanza directa, el lenguaje integral y el constructivismo.

El enfoque denominado *enseñanza directa* es tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de "conciencia fonológica". Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una 'transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. Si bien hacen énfasis en que una destreza básica para poder leer es el reconocimiento de palabras, insisten en que, para que esta identificación sea eficaz, es necesario que el niño desarrolle tales habilidades.

Los defensores de la enseñanza directa afirman que la adquisición de estas habilidades fonológicas que sirven de base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura es totalmente antinatural, ya que la habilidad de segmentar el lenguaje en sonidos (fonemas) es lo esencial, y hacerlo no es parte de ninguna situación comunicativo real; entonces, es necesaria una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra/grafia. El enfoque enfatiza que el uso del contexto (lingüístico, comunicativo) es poco importante en la lectura. En resumen, esta orientación parte de la idea de que el aprendizaje es jerárquico, que hay habilidades que funcionan como antecedente necesario para el desarrollo de otras habilidades (y, en este sentido, que hay cosas más fáciles y otras más difíciles de aprender) y que, por tanto, la enseñanza debe respetar cierta secuencia de actividades (Defior, 1994).

El segundo es, el enfoque del *lenguaje integral*, fue propuesto por autores como Kenneth y Yetta Goodman (1992), quienes afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural". Cualquier niño aprende a hablar sin que se le

enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse. Asimismo, el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. Esto implica que el infante debe estar inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales. Los defensores del lenguaje integral hacen énfasis en lo siguiente:

Desde el inicio de su aprendizaje deben proporcionarse a los niños textos reales: cuentos, periódicos, propagandas, cartas, etc. 2. Debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido. Leer equivale a buscar significado, y éste se encuentra en los textos reales. Cualquier intento de simplificar el lenguaje y la estructura de un texto resultará en una violación que impedirá un aprendizaje real. 3. La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector. 4. El planteamiento también afirma que los niños son dueños de su propio aprendizaje. El maestro es un guía, y debe compartir con sus alumnos la responsabilidad de proponer actividades, hacer correcciones, etc. 5. Un punto importante es la idea de cooperación, Es decir, los niños se ayudan unos a otros para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje es visto como una actividad social.

El tercero es, el enfoque constructivista, que a diferencia de los dos anteriores, propone que el mejor tipo de intervención es cuando el maestro propone situaciones de interés para los niños en las que hay un problema a resolver o que, al menos, representan un reto, e invita a los infantes a buscar formas de solventar dicho reto o problema. En este enfoque se trabaja siempre, desde el inicio de la alfabetización, con distintos tipos de unidades escritas: palabras, oraciones, textos completos.

Tiene dos objetivos ligados, aunque pueden diferenciarse: por un lado, se trata de que los niños adquieran el código alfabético. Es decir, que aprendan que, en

nuestra lengua, casi siempre una letra representa un sonido. Los constructivistas reconocen que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a poder observar y entender la lengua escrita de maneras distintas en diferentes momentos de su desarrollo (ver, por ejemplo, los trabajos de Emilia Ferreiro, (1990); Teberosky, (1992), y Kaufman, (1988). Se trata de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético. El otro objetivo es poder mostrar a los niños lo que es una cultura "letrada". Es decir, realizar actividades con diferentes tipos de textos para que los pequeños puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, puedan saber qué es lo que se escribe, qué tipo de estructura tienen distintos tipos de textos, qué tipo de disposición gráfica caracteriza a cada una y qué vocabulario específico usa. Ambos objetivos pueden complementarse en una sola sesión de clase.

Así mismo, parte de que entre saber y no saber hay muchos pasos intermedios. Este saber o no saber no está determinado por la información que ha dado el profesor. En cualquier salón de clases, habrá niños con niveles de conocimiento distintos. En vez de negar este hecho, es necesario aceptarlo y usarlo positivamente, uno de los factores que favorecen la construcción de conocimientos es el conflicto cognoscitivo. Es decir, los alumnos tratan de escribir o leer de ciertas maneras y entran en contradicción ya sea con otras ideas que ellos mismos tienen o con la información que el maestro u otros niños les dan. En tal sentido, este enfoque propone hacer un uso cotidiano de actividades en pequeños grupos (de dos o tres niños) que puedan compartir dudas e informaciones. Contrastar con otros la forma de escribir o leer algo, ver las diferencias y tratar de encontrar, en conjunto, una solución es probablemente la manera de avanzar lo mayor posible. El maestro juega un papel crucial: idear las actividades, dar información cuando ésta es necesaria para la resolución de la tarea, y hacer señalamientos y preguntas clave en el transcurso de la actividad, los errores son una parte necesaria del proceso. Este enfoque comparte algunos puntos con el lenguaje integral, en especial, la idea de que leer y escribir son actividades

comunicativas, y que los niños deben entrar en contacto con diferentes tipos de textos desde un inicio. De la misma manera, ambos comparten la noción de que leer no es decodificar, sino buscar significado.

Por otra parte, más allá de los métodos y las posibles estrategias aplicadas a la enseñanza de lectoescritura, un elemento que resulta fundamental en este proceso es la adecuación de los espacios escolares para facilitar el aprendizaje (lúdico) de los alumnos. Así pues, García y Llull (2009) señalan:

Una de las funciones más importantes del educador lúdico es proporcionar a los niños contextos y experiencias de juego diversificadas y enriquecedoras. Por tanto, el espacio educativo no es solo la sala donde se desarrollan óptimamente las actividades lúdicas, sino todo el conjunto de posibilidades espaciales de que podemos disponer, tanto exteriores como interiores, así como su distribución por zonas. Hay que saber aprovechar todos los recursos que tengamos a nuestra disposición para hacer un lugar de juegos agradable, imaginativo y práctico.

Un recurso eficaz es la decoración, que debe servir como marco escenográfico, pero sobre todo como potenciador de la imaginación y la creatividad infantil. Pero también habrá que tener en cuenta la instalación técnica, la iluminación, el mobiliario, la ventilación y calefacción, la ubicación de los aseos, el suelo, las propias barreras físicas y la rapidez de limpieza y ordenación de cada sector. Para ello es conveniente separar las áreas de juego en función del tipo de actividad que va a realizarse en cada una de ellas.

Podemos diferenciar dos grandes tipos de espacios: los amplios y diáfanos que sugieren un tipo de actividad horizontal y dinámica (carreras), y los reducidos, cuya actividad predominante es vertical y sedentaria (estar sentado, trepar, deslizarse). En la puesta en práctica del proyecto de actividades lúdicas, es preferible evitar interferencias entre los espacios, las actividades y los jugadores. Pero la posible distribución de áreas de juego habrá de ser flexible y reversible, con el fin de que los niños puedan transformar su espacio de juego siempre que lo deseen (p. 32).

CAPITULO VII.

ANTECEDENTES EMPÍRICOS

Dentro del campo de la enseñanza de la lectoescritura se han desarrollado infinidad de teorías y propuestas metodológicas basadas en el comportamiento activo de los aprendices y en los resultados que anteriormente se han podido recuperar de experiencias pedagógicas y de intervenciones en el área psico-educativa en pro de nuevos métodos efectivos de promoción de la lectoescritura.

En la actualidad los investigadores en el área de la lectoescritura consideran que la construcción del conocimiento, se presenta cuando el niño participa en la intervención, comprensión e identificación del objeto (lectoescritura) en otras funciones sociales (...) lo que orilla a retomar en el aprendizaje al propio sujeto en función de sus esquemas asimiladores, pues se comporta activamente para comprender al mundo que lo rodea y resolver sus interrogantes (Ferreiro, 1996).

En relación con lo anterior, y pudiéndose aplicar al tema de la enseñanza de la lectoescritura, Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que se debe desarrollar el intercambio de ideas y la reciprocidad entre el maestro y los alumnos, con el fin de enriquecer el conocimiento y comprender lo que sucede dentro del niño, de manera que exista una libertad para éste, y el maestro no sea el único que guíe, decida, conduzca y evalúe; así también se deberá cambiar los factores del ambiente escolar, el número de alumnos por grupo, los recursos didácticos, pues son limitaciones para el trabajo dentro del aula donde se desenvuelve el niño.

Dicho todo lo anterior, una propuesta que resulta interesante retomar es la de Gutiérrez (2003), cuyo principal objetivo es el de ayudar en el aprendizaje de la *lectura* y la *escritura* mediante la utilización complementaria de “actividades sensorio-motrices”. En palabras del propio autor “este método de apoyo a la lectoescritura contribuye a que el trabajo en el aula sea más participativo y experimental, es decir *vivencial*. El niño extrae información de la experiencia, por ello, debe *experimentar*, no es suficiente la trasmisión de conocimientos, lo más

importante es que aprenda. Con éste método, el niño experimenta múltiples sensaciones con los diferentes sentidos, enriqueciendo sus funciones cerebrales y creando redes neuronales que favorecen su evolución y madurez como producto de las experiencias multidisciplinares vividas” (p. 7-8).

Esta propuesta tiene relación directa con el factor lúdico, debido al carácter sensorial y motriz de la misma, incorporándose en ésta *actividades lúdicas de comunicación*, principalmente en dos vertientes: 1) actividades de carácter corporal (cuerpo y manos) y 2) actividades de carácter vivencial. Así pues, en referencia a las primeras, Gutiérrez (2003) sugiere 25 actividades específicas:

1. El profesor escribe en el encerado varios números y letras, seguidamente realizará, corporal o manualmente, cualquier grafismo y los niños señalarán el que corresponda.
2. El profesor dice una letra o un número y los alumnos deben realizarlo en el sistema que éste especifique (manual o corporal).
3. Se realizan letras o números con el cuerpo o con las manos, y los alumnos lo pasan al otro sistema expresivo.
4. Cada niño tiene asignada una letra, la cual, es su hipotético nombre, suena la música y se mueven libremente por la sala, se interrumpe y se juntan en parejas, en cuyo momento se preguntan mutuamente: *¿cuál es tu nombre?*, (el asignado) y las respuestas se le transmiten con el cuerpo o con las manos.
5. Similar al anterior, salvo que además del nombre tienen uno o dos apellidos, es decir, dos o tres letras, que deben saber formar ellos y descubrir en los demás.
6. Al son de la música los alumnos bailan libremente, cuando ésta para, forman con el cuerpo o las manos la letra o el número que ellos elijan, en

ese instante el profesor dice una letra o número al azar y el niño que la haya formado tiene un punto. Sigue la música...

7. Los alumnos se mueven libremente por la sala, el profesor realiza una primera señal y cada cual forma de manera manual o corporal una letra o un número indistinto, seguidamente de una segunda señal y se forman grupos que hayan coincidido en la figura formada y cada componente del que sea más numeroso obtiene un punto.
8. “Buscadores de figuras”: los participantes se colocan en un espacio demarcado por el profesor formando una letra o número, y desde un punto de partida dos alumnos con los ojos cerrados van a buscar, palpando, la que señale el profesor...
9. Se dicen letras que el alumno debe formar con su cuerpo de manera vertical y descifrar la palabra que ha escrito.
10. El profesor escribe palabras o frases con expresión manual, corporal o mezclando ambos sistemas y el alumno deberá leerlas.
11. Por grupos: un dirigente realiza mensajes de palabras o frases. Quien lo adivine pasa a realizarlo.
12. Los alumnos se distribuyen en parejas y se comunican mensajes con las manos o el cuerpo.
13. Igual que el anterior, pero con los ojos cerrados y palpando el cuerpo de la pareja.
14. El profesor realiza manual o corporalmente una pregunta y deberán responderla de la misma forma.
15. Se pide manualmente la ejecución de una acción y los niños que lo entiendan la realizan.

16. Con música, un alumno elegido irá bailando creando una coreografía, en cuyo montaje intercalará posturas de letras corporales, que juntas, formarán una palabra. Al finalizar, quien la acierte, pasa a montar su coreografía y palabra corporal.
17. El profesor divide la clase en grupos y elige uno, a cuyos componentes les asigna una letra corporal para formar una palabra o frase de forma horizontal. El grupo que la acierte, pasa a realizar la acción.
18. Elegidos varios niños, se les pide que se pongan de acuerdo para formar una palabra corporal de forma horizontal, en tanto el resto del grupo, de espaldas, a una señal del profesor verán la imagen por espacio de 5 segundos. Pasado el tiempo, volverán a dar la espalda y se les preguntará que palabra era.
19. El profesor coloca en el plano horizontal a varios alumnos, que forman una palabra escrita del revés. Quien la lea correctamente, un punto.
20. En una sopa de letras corporales compuesta por alumnos, dos participantes elegidos irán sacando letras de dicha sopa hasta formar una palabra cada uno, quien antes la realice consigue un punto.
21. El profesor coloca a varios alumnos en el plano horizontal formando una palabra con el cuerpo, en la cual falte alguna letra, dejando un espacio vacío en dicho lugar. Quien crea saberlo ocupa el sitio formando la letra correspondiente, al final todos leerán lo escrito.
22. En el plano vertical, un alumno forma una palabra omitiendo una o varias letras, supliéndolas por una palmada. Quien acierte realiza la misma acción.
23. Van saliendo alumnos y se les pide que formen una palabra vertical con un determinado número de letras.
24. El profesor escribe una frase en el encerado en la que omite letras dejando espacios en blanco. Los alumnos que las descubran, se pondrán debajo del

lugar que corresponda, en el encerado, formando corporalmente dicha letra. Al final todos los alumnos leerán la frase.

25. Con un libro delante, un niño irá traduciendo al lenguaje manual lo que va viendo escrito, mientras tanto los compañeros irán leyendo en voz alta mirando sus manos.

En cuanto a las actividades de carácter vivencial, Gutiérrez (2003) señala que ésta clase de actividades contribuyen a interiorizar las letras y los números, mediante múltiples sensaciones y variadas asociaciones que amenizarán el proceso de lecto-escritura: la imagen de un “personaje”, un gesto, un sonido. El resultado final de la utilización de estos sistemas de comunicación lúdica, permite al niño tener un amplio repertorio de recursos (imágenes, sensaciones y asociaciones) que utilizados como apoyo, le facilitarán enormemente el aprendizaje, y empleados como refuerzo en adaptaciones curriculares, supondrá indudables resultados positivos. Ejemplo de estas actividades son las siguientes:

Imagen: ¿Quién habla con la B? “Personaje” la oveja

Gesto: flexión de muñecas, codos y rodillas.

Vista – tacto – sonido..... ¿Con qué letra habla la oveja? B

Olfato – gusto..... ¿A qué letra huele/sabe esto?

Psicomotricidad fina: Realiza con la mano la letra B

Psicomotricidad gruesa: Conviértete en letra B

De esta forma, la finalidad que se pretende con este tipo de actividades es la utilización de múltiples recursos que faciliten el camino hacia el aprendizaje de la lecto-escritura, por medio de las relaciones y asociaciones de los grafismos con diferentes y variados aspectos corporales y sensitivos, permiten establecer unas pautas de comunicación ya descritas.

Por otra parte, Jiménez (1999) enfocándose en el proceso de lectura, refiere que “los métodos iniciales de lectoescritura (lectura y escritura) se presentan en forma lúdica y por demás dinámica, involucrando al alumno; haciéndolo participar con entusiasmo en actividades variadas y atractivas; esto garantiza la efectividad del aprendizaje. El problema muchas veces radica en que sólo hemos enseñado a decodificar y a partir del segundo año (como damos por supuesto que ya sabe leer), convertimos las clases de lectura en sesiones tediosas, llenas de rutina; provocando que el alumno pierda el interés, sin llegar a darse cuenta que la lectura es un instrumento maravilloso que lo transporta a lugares y aventuras increíbles” (p.8). En este sentido, el autor propone emplear lecciones de lectura diseñadas bajo ciertas características o variables que son necesarias para el efectivo aprendizaje de la misma:

- Velocidad: Para los ejercicios se requiere la supervisión constante y atenta del maestro, para corregir a los alumnos en los siguientes aspectos: postura del cuerpo, posición de las manos, que pasen de la primera columna a la segunda, siempre de arriba hacia abajo.
- Comprensión: requieren que el maestro actúe como facilitador o mediador en constante interacción con los alumnos cuestionándolos; haciendo que interactúen entre ellos. Su habilidad para preguntar y confrontar ideas será el motor que dinamice el aprendizaje. No es recomendable dejarlos de tarea ni resolverlos en forma individual. Se deberá cuidar con mucho esmero que aprendan a opinar libremente, a saber escuchar, respetar las ideas de los demás y fundamentar sus posturas.
- Los juegos en la lectura: con mucha frecuencia los ejercicios de llevan a cabo en forma de juego, logrando con ello, la participación de todos los alumnos en forma activa e interesada.
- Léxico: si aumentamos el vocabulario de los alumnos mejorará su comprensión lectora y su expresión oral y escrita; por ello los ejercicios son

muy variados, con listas de palabras para buscar en el diccionario y aplicarlas en el ejercicio de formas diversas.

- Marco ambiental: será fundamental el respetar; evitar burlas o abucheos; para cimentar un ambiente que fomente, en el alumno, la seguridad y confianza en si mismo; valores indispensables para desarrollar su autoestima.

Ahora bien, partiendo de la actividad lúdica como recurso educativo por excelencia, es bien sabido que los niños se sienten fuertemente atraídos y motivados por el juego, lo cual deben aprovechar los maestros para planear y diseñar el tipo de enseñanza dentro del aula.

En este sentido, Crespillo (2010) señala que el rol del maestro “debe ser de animador del juego e incluso de un jugador más. Si nos queremos convertir en “directores” del juego, en personas “adultas y serias”, que mandan, organizan y disponen, jamás lograremos un clima adecuado, donde el niño se exprese de manera autónoma y libre mediante el juego. Esto no significa que debemos dejar a nuestros alumnos solos, sino que debemos orientarlos, darles ideas y animarlos, con el propósito de que, en sus periodos de juego, los niños encuentren en sus maestros a alguien al que puede acudir de una forma algo más distendida. Para ello el maestro debería tener en cuenta, en su rol de “animador-estimulador” del juego, una serie de elementos:

- 1) *Diseños de espacios de juego.* El profesor debe facilitar al alumno las mejores condiciones posibles para el juego y debe ser capaz de organizar el ambiente del mismo. El espacio ambiental será lo más seguro, estable y tranquilo que sea posible. El aula se estructurará en espacios *lúdicos* que posibiliten el juego espontáneo y libre, el juego en pequeños grupos y el juego entre todos, siempre con unas determinadas reglas y propósitos educativos.
- 2) *Materiales para el juego.* Los materiales lúdicos que van a utilizar nuestros alumnos deben ser estudiados y seleccionados cuidadosamente. El juguete

es una especie de “pretexto” que debemos tener en cuenta. Seleccionaremos materiales lúdicos que favorezcan el pensamiento divergente y la creatividad de los estudiantes como pueden ser los puzles, ábacos, marionetas, cuentos, canciones...

- 3) *Estructuración y organización de los tiempos de juego.* Todo niño debe desarrollar tanto el juego libre como el juego organizado, debe jugar individualmente y en grupo. Diversas investigaciones señalan que el juego entre dos niños dura más tiempo y es más productivo que el individual o el de tres o más niños; sin embargo, debemos añadir que el juego espontáneo e individual se enriquece con las aportaciones y experiencias que aporta el juego colectivo. Por tanto, el maestro debe estructurar y organizar el tiempo para cada tipo de juego que utilice en su clase.
- 4) *Actitudes del maestro respecto al juego.* Debe procurar desarrollar una serie de actitudes en su papel de animador del juego. Debe adquirir una posición de discreción y hábil observador y conductor del juego, descubriendo las actitudes y capacidades de los mismos. Esto implica:
 - una gran capacidad para aceptar las expresiones y respuestas erróneas del niño, justificándolas, cuando se produzcan, como algo normal dentro del proceso de maduración y desarrollo del niño;
 - la creación de un clima relajado sin tensiones y permisivo: el niño debe trabajar en un ambiente de libertad pero con el firme respeto hacia las normas; no debe sentirse sometido ni mucho menos obligado;
 - una actitud permanente de escucha y diálogo: el maestro debe mantenerse abierto a todo y a todos, estando dispuesto a desarrollar la comunicación y comprensión del niño;
 - no anticipar las soluciones: debe dejar que el niño las descubra por sí mismo y estimular al niño a que averigüe e invente; de esta manera, la

motivación e implicación del niño en el juego es mayor y el aprendizaje mucho más significativo;

- no acelerar el desarrollo del juego: se trata de respetar la secuencia del juego. El maestro no debe instigar al niño a acelerar de forma desmedida su proceso de evaluación;
- ofrecer posibilidades de éxito: el niño necesita incentivo y aprobación; situaciones que le permitan mejorar su autoestima, que demuestren al niño que es una persona capaz;
- la acogida de preguntas, ideas y sugerencias, ofreciendo al niño oportunidades de ensayar, experimentar y practicar sus iniciativas.

En suma, debemos hacer una profunda reflexión sobre el tremendo potencial educativo que poseen los juegos y cómo éstos son una herramienta fundamental para las actividades de enseñanza-aprendizaje en la escuela, pues constituyen una de las mejores e importantes fuentes de aprendizaje motivando a los niños y haciendo que aprendan sin ni siquiera darse cuenta. Este es todo el sentido de la conjunción de la cultura y la inteligencia como formas lúdicas que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje (Crespillo, 2010).

Ahora bien, existen también algunos antecedentes empíricos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura mediante estrategias lúdicas en las que el juego es la base operativa para poder transmitir este tipo de habilidades y conocimientos.

Payá Rico (2006), en su investigación doctoral, parte del planteamiento de que cualquier actividad escolar abordada desde una actitud lúdica, se puede considerar como juego, y a su vez cualquier juego planteado como tal, si se realiza como una actividad carente de dicha actividad lúdica, se acaba convirtiendo en monótona, rígida y ausente de alegría (características muy alejadas de lo que se

considera como verdadero juego), degenerando en un ejercicio escolar rutinario mas, carente de la motivación que carece el juego en el educando.

De esta manera realizó un recorrido por la historia educativa española contemporánea, para poder ir observando la evolución en las concepciones y prácticas educativas a lo largo de más de un siglo y medio. Luego de una extensa investigación manifiesta que la extensión e implantación de una amplia red de ludotecas a lo largo de todo el país y la promoción del juego como metodología, objetivo y contenido pedagógico de una manera normalizada en todos los contextos educativos, reportará grandes beneficios a toda la comunidad, puesto que el juego se ha mostrado regularmente a lo largo de la historia como una actividad educativa y válida para desarrollar cualquier dimensión pedagógica.

Mares, Rueda y Huitrón (1986) señalaron que la relación entre leer y escribir puede lograrse a partir de la estructuración del contenido de referencia. En esta investigación se seleccionaron a ocho niños de segundo grado de primaria, que al hablar y escribir acerca de un animal conocido (los perros) utilizaran frases del tipo “comen”, “ladran”, “muerden”, etc.

Estos niños fueron asignados al azar a uno de los dos grupos: grupo de control y grupo experimental. Los cuatro niños del grupo experimental fueron entrenados a referir verbalmente a animales desconocidos por ellos (los cangrejos) mediante el uso de descripciones del tipo “tienen tenazas para defenderse”, “cuando son grandes viven en el fondo del mar”, etc.; todas las descripciones a entrenar incluían un dibujo representaba lo descrito. El grupo control no recibió entrenamiento alguno.

Al término del entrenamiento se evaluó a todos los niños en dos situaciones: a) se les solicito de manera verbal y escrita que dijeran todo lo que sabían acerca de los perros y b) se les solicito de manera escrita que dijeran todo lo que sabían de los cangrejos. Los niños del grupo experimental en la fase de evaluación escribieron y hablaron acerca de los perros utilizando descripciones del tipo utilizadas cuando se les entreno a hablar de los cangrejos, por ejemplo utilizando frases como

“ladran porque los molestan”, “cuando son chiquitos su mamá les da de comer”, además de que al escribir acerca de los cangrejos utilizaban descripciones muy similares a las que refirieron verbalmente en la situación de entrenamiento. Los niños del grupo control repitieron el tipo de descripciones por el que fueron seleccionados y no hablaron ni escribieron acerca de los cangrejos.

La transferencia que los niños del grupo experimental hicieron de lo adquirido en la situación de entrenamiento a temas nuevos y a modalidades de respuesta no entrenadas (del hablar al escribir) se atribuyó a las descripciones utilizadas en el entrenamiento con la introducción del animal vivo (cangrejo) y dibujos. En una réplica de este estudio se encontraron resultados similares (Mares, Rueda y Luna, 1990).

La investigación realizada por Parra (2011), en la cual, para el desarrollo del proyecto de intervención se emplearon estrategias didácticas pedagógicas, tales como las lecturas de cuentos, retahílas, realización de dibujos, juegos, narraciones, visitas a la biblioteca, entre otras actividades.

La población con la que se trabajó fueron estudiantes de tercer grado del turno de la tarde de la escuela José Antonio Ricaurte. La intervención fue motivada debido a que en el aula de clases se puede apreciar que un gran número de estudiantes, cuando se les pide realizar alguna lectura, inventan frases, es decir, cambian las palabras por otras que no aparecen en los textos. Presentan falta de atención pues se distraen con gran facilidad y además su lectura comprensiva es débil pues cuando se les pregunta acerca de la lectura que acaban de efectuar las respuestas que se obtienen no corresponden o se quedan en silencio o sencillamente se niegan a leer argumentando que están cansados o que después.

El panorama en cuanto a la escritura no es más alentador pues omiten letras, sílabas y palabras cuando hacen las transcripciones. Además hay dificultades en la administración del área de escritura pues cuando no escriben todo apeñuscado dejan demasiado espacio. Su producción intelectual escrita es baja pues cuando se realizan actividades de escritura libre hacen 2 o 3 líneas y si se les sugiere que

escriban más consideran que ya ahí está todo o en el peor de los casos no escriben nada.

De esta forma, el objetivo de esta investigación fue “programar una serie de actividades lúdico-pedagógicas que permitan la producción y comprensión de escritos así como el uso consciente del lenguaje y de esta manera mejorar el desempeño lector y escritor de los estudiantes de tercer grado de básica primaria”.
(*Ver anexos: Cuadro de actividades lúdico-pedagógicas*).

De esta forma, después del trabajo desarrollado con los estudiantes se realizó el siguiente análisis de resultados:

En la sesión número uno “Un nuevo final” el objetivo a desarrollar era Identificar los elementos del cuento, interpretando el lenguaje de imágenes y textos literarios. Para ello se efectuó la lectura de un cuento, permitiendo a los estudiantes realizar predicciones, para lo cual no se les leyó el final y cada uno de ellos escribió el final que considero apropiado.

La actividad “leyendo juntos” que se constituye en la segunda sesión, el objetivo principal era propiciar el goce lector por medio de la lectura compartida de un cuento, de tal manera que se realizó la lectura del cuento “Simbad el marino” entre las orientadoras y los estudiantes y después escribir las palabras claves del cuento. Los estudiantes se mostraron atentos a escuchar y a participar respondiendo con prontitud y precisión.

En la tercera sesión de intervención, “descubriendo la biblioteca”, se propuso como objetivo acercar a los estudiantes a escenarios que facilitaran su acceso al conocimiento y el aprovechamiento del tiempo libre, fue así como se efectuó una visita a la biblioteca de la institución educativa para que los estudiantes conocieran todos los servicios que ofrece y de esta manera promover hábitos lectores. Estando allí los niños tuvieron la oportunidad de leer en la sala infantil variedad de cuentos y después realizaron un resumen escrito del cuento leído.

En la cuarta intervención, “Protegiendo a mi mejor amigo”, se propuso como objetivo desarrollar en los estudiantes la habilidad de escucha a la vez que aprenden sobre el cuidado de las mascotas. Para lo cual se invito un médico veterinario para que a partir de un centro de interés compartido como son las mascotas los estudiantes desarrollaran su capacidad de escucha.

La finalidad de la quinta sesión, “mi primera creación”, fue crear un cuento a partir de la presentación de las imágenes de un cuento, a partir de este objetivo se les mostro un cuento que solo tenía imágenes y a partir de ellas los estudiantes escribieron su propia historia. Los niños cuentan con una gran imaginación y capacidad creadora, la cual no se expresa en términos de producción escrita.

La sexta jornada de trabajo, “el cuento viajero”, permitió desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora por medio de la lectura y posterior análisis de un cuento. A cada estudiante se le entrego un cuento para leer en clase, finalizada su lectura se les suministro una guía para que la desarrollaran en clase teniendo en cuenta lo leído. El análisis de textos y contenidos debe ser practicado con más frecuencia.

En la sesión séptima, “conociendo nuestras tradiciones”, la intervención busco continuar desarrollando la habilidad de escucha a la vez que se reconocen las tradiciones populares de la región como son los mitos y leyendas, de acuerdo a lo anterior se les presento un video con algunos mitos y leyendas de diferentes regiones del mundo incluidas las de nuestro país. Se finalizo la actividad con algunos juegos alusivos al tema.

Durante la octava sesión se desarrollo la actividad “Jugando con las retahílas” con el fin de reconocer elementos propios de la tradición oral, por medio de escritos rítmicos que permitieron al alumno construir estructuras fonéticas, se solicito que cada estudiante consultará que es una retahíla y memorizara una. Una vez expuesto el tema, como parte de la clase cada estudiante la leyó y se realizo una de manera grupal.

Para la novena sesión, “haciendo amigos”, se programo hacer uso pedagógico de los medios audiovisuales, como el cine para fomentar los valores mediante el análisis y la reflexión, Proyectando la película “Megamente”, al finalizar se efectuó una ronda de preguntas y se desarrollo un taller escrito. Durante la socialización de la película se percibió la facilidad como el mensaje de los medios llega a los niños, de ahí la importancia de estar a su lado para aclarar este mensaje.

Así pues, a manera de conclusiones generales se genero el siguiente análisis:

- Con las actividades lúdicas se obtuvieron excelentes resultados en cuanto mejoraron el desempeño lector de los estudiantes, pues están leyendo con mayor fluidez y un margen mínimo de error. En cuanto a la escritura se aprecia una mejoría pero se hace necesario reforzar lo realizado hasta ahora.
- Las actividades pedagógicas fueron todo un éxito pues lograron captar la atención e interés de las niñas y niños pues al momento de desarrollar las guías de trabajo mostraban buena disposición y óptimos resultados.

CAPITULO VIII.

PROPUESTA TEÓRICA

Al considerar las diversas aportaciones teóricas y metodológicas referentes a los procesos de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de lectoescritura en la educación básica, es conveniente cuestionarse sobre las prácticas pedagógicas y psicoeducativas que se desarrollan en las instituciones escolares con el propósito de preparar a los alumnos para la iniciación del proceso lectoescritor. Por lo mismo, es necesario que se abran nuevas perspectivas y posibilidades en el accionar docente, a través de la aplicación de estrategias y actividades que despierten no sólo el interés de los alumnos, sino que también faciliten el aprendizaje de una forma natural; en este sentido, las estrategias lúdicas y creativas de enseñanza son un medio efectivo para lograrlo.

En este sentido, la propuesta teórica aquí planteada responde a la teoría constructivista del aprendizaje, la cual señala “la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la relación del aprendizaje escolar” (Díaz-Barriga, 2002; p. 29). Pero además, según Coll (1996), la postura constructivista en la educación se nutre de los aporte de las distintas corrientes psicológicas, como el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Vigotsky, así como de algunas teorías instruccionales.

Así pues, el esquema constructivista destaca que la construcción del aprendizaje en la escuela se sustenta en la idea de que el desarrollo intelectual y personal del alumno dependerá de: su contexto cultural, la planificación del docente, el diseño de estrategias, aprendizajes significativos, motivación, interés, entre otros factores.

De esta forma, con el fin de aportar una posible solución o alternativa al problema de investigación abordado, se estructuró una propuesta en la cual se plantean estrategias y actividades lúdico-creativas que sirvan como guía y herramienta facilitadora del aprendizaje lectoescritor. Todo esto se concibe en la figura de un

“taller lúdico-educativo de lectoescritura”, en el cual se busca recopilar y hacer uso de diferentes propuestas metodológicas lúdicas en un solo plan de actividades.

Este taller está pensado no como una selección aleatoria de diversos juegos y estrategias dirigidas al aprendizaje de la lectoescritura, sino más bien como un herramienta extracurricular, pero que al mismo tiempo acompañe y complemente la labor del docente en la asignatura relacionada con los contenidos de lectura y escritura (en este caso la asignatura de *español*); de manera que éste se ajuste dentro de las actividades del calendario escolar.

Es importante señalar que la propuesta del *taller lúdico-educativo de lectoescritura*, está planeado en conjunción, o a la par, con *La Estrategia Nacional En mi escuela todos somos lectores y escritores, ciclo escolar 2013-2014*, la cual forma parte del Programa Nacional de Lectura y Escritura de la SEP. “La Estrategia Nacional *En mi escuela todos somos lectores y escritores* recopila las experiencias de diversos colectivos docentes del país que han logrado obtener el mejor provecho pedagógico de la Biblioteca Escolar; además, se delinear las responsabilidades de cada una de las figuras educativas para garantizar la instalación y uso del acervo de las bibliotecas” (SEP, 2013).

Así pues, la línea de acción de ésta estrategia nacional intenta promover la lectura y la escritura en las escuelas a través de 5 puntos básicos (SEP, 2013):

- **Biblioteca Escolar.** Desde la Biblioteca Escolar se desarrollan acciones para crear un *ambiente* que favorece la circulación de la palabra escrita con diferentes propósitos, a fin de que los estudiantes tengan experiencias de vida que les permitan interesarse por la lectura y los libros. Desde ella se implementan actividades de fomento de lectura y escritura como la hora del cuento, rondas de libros, club de lectura, exposiciones, talleres de expresión, imprenta, marionetas, sesiones de poesía, teatro, encuentros con autores, y la lista crece con base en las actividades que el director, el maestro bibliotecario y el Comité de Lectura y Biblioteca pueden emplear.

- **Biblioteca de Aula.** El docente frente a grupo desarrolla, como parte de su plan de trabajo diario, las *5 actividades permanentes en el aula* con el propósito de garantizar la circulación de los libros, el diálogo y la reflexión sobre las lecturas que realizan los estudiantes; así como el seguimiento de dichas actividades. Al desarrollar las *5 actividades permanentes* se pretende mostrar a los estudiantes diversas posibilidades del lenguaje escrito para contribuir a la construcción de su experiencia lectora y escritora. Asimismo, se compromete a dar seguimiento al Índice lector del grupo como parte del Índice lector de la escuela.
- **Vinculación curricular.** Las actividades sugeridas en este apartado consideran las competencias, los campos formativos y los contenidos propuestos en el plan y programa de estudio de educación primaria para ofrecer a docentes y alumnos oportunidades de uso de los acervos de la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula enfocados al desarrollo de habilidades lectoras y escritoras en el marco del *Acuerdo 592* que establece la articulación de la educación básica. Las actividades realizadas y los libros utilizados se deben vincular con la elaboración del *Catálogo pedagógico*.
- **Lectura y escritura en familia.** Las actividades van encaminadas a fortalecer el proceso de formación de lectores y escritores desde el ámbito familiar. Con la participación de los padres, madres y demás familiares como mediadores de la lectura y escritura, se pretende favorecer la creación de vínculos con el trabajo docente y enriquecer las oportunidades para que los estudiantes dispongan de condiciones favorables para leer y escribir en casa.
- **Otros espacios para leer.** Se invita a que la comunidad escolar desarrolle actividades complementarias a las que se ofrecen en el aula y en la Biblioteca Escolar. Se propone que los diferentes espacios y tiempos de la escuela sean aprovechados para que los docentes, padres de familia y estudiantes tengan la oportunidad de conocer los acervos de la biblioteca, participar de

estrategias que permitan la interacción entre alumnos de diversos grados, leer y dialogar sobre temas que están más allá de los contenidos escolares.

Así mismo, dentro de ésta estrategia el docente cumple un papel fundamental para el correcto funcionamiento y seguimiento de la misma.

“Como complemento a las actividades del plan de trabajo de la biblioteca, el docente frente a grupo desarrollará *5 actividades permanentes en el aula* con el propósito de que sus alumnos conozcan los libros, los lean, dialoguen y reflexionen sobre las lecturas que realizan. Dichas actividades serán valoradas en un marco de comportamientos colectivos a nivel del grupo y de la escuela. Lo que se pretende es comunicar a los alumnos que la lectura y la escritura son importantes dentro y fuera de la escuela, de ahí la relevancia de que estas actividades formen parte del plan de clase diario” (SEP.2013).

De esta forma, las *5 actividades permanentes en el aula* mínimas que se proponen a cargo del docente frente a grupo son:

- **Lectura en voz alta.** Todos los días, el docente inicia las actividades escolares dedicando 15 minutos para compartir con sus estudiantes la lectura en voz alta de un libro de la Biblioteca de Aula o Escolar. Es importante seleccionar los textos adecuados para los alumnos y preparar la lectura.
- **Círculo de lectores en el aula.** Junto con los estudiantes, se identifican 10 libros de la Biblioteca Escolar y de Aula, los cuales se comprometen a leer, uno cada mes, durante el ciclo escolar. El último jueves hábil de cada mes, se organiza un círculo de lectores en el salón de clases con el propósito de que estudiantes y docente conversen sobre las impresiones, puntos de vista, relaciones de contenidos y significados a partir de la lectura seleccionada. Como opción y al final, pueden escribir el resumen de alguno de los textos leídos en el Círculo.

- **Lectura de diez libros en casa.** Cada estudiante se compromete a leer en casa, con el apoyo de los padres de familia, durante el ciclo escolar, diez libros de su preferencia y a elaborar una recomendación escrita de cada uno de ellos. La primera semana de cada mes, los estudiantes pegan en el periódico mural del salón de clases la recomendación del libro leído con el propósito de que sus compañeros se animen a realizar la lectura a partir de los comentarios. El seguimiento de las lecturas se registra en la *Cartilla de lectura: leyendo juntos*. Asimismo, los padres de familia se comprometen a leer y dialogar 20 minutos con su hijo diariamente en casa.
- **Lectores invitados al salón de clases.** Cada semana se recibe, en el salón de clases, a un lector invitado, el cual puede ser un padre, madre u otro familiar de los estudiantes, incluso una persona de la comunidad, con el propósito de compartir una lectura con los alumnos. El docente apoya al lector invitado en la selección del libro y en la preparación de la lectura.
- **Índice lector del grupo.** En coordinación con los estudiantes, se llevará un registro de los libros que cada uno de ellos lee y se determinará el Índice lector del grupo que corresponde a la relación del número de libros leídos por el grupo en un mes entre el número de alumnos. Esta información le permitirá estar atento al comportamiento lector de sus alumnos y en su caso apoyar a los que menos libros han leído. (SEP, 2013).

Una vez señalado lo anterior, el “taller lúdico-educativo de lectoescritura” está diseñado de tal forma, que logre ajustarse progresivamente a los programas académicos de los primeros niveles primaria y al Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), pues como ya se señaló anteriormente, éste taller buscar funcionar como un complemento estratégico más que cómo un programa oficial de enseñanza de lectoescritura. Así pues, éste se compone de diversas estrategias y actividades lúdico-creativas enfocadas al aprendizaje de la lectoescritura, estructuradas en sesiones que pueden ser distribuidas a lo largo del año escolar, y

que se presentan en forma ascendente en referencia con los contenidos curriculares de lectoescritura en educación primaria.

Este taller está organizado en 3 módulos, cada uno de los cuales está enfocado a la animación de la lectoescritura a través de diversas herramientas y materiales lúdicos, los cuales se aplicarán dependiendo de la modalidad estratégica del propio módulo, pero además, las actividades en cada uno de estos módulos se plantea de forma ascendente, es decir, de los conceptos más simples de lectoescritura, hasta los recursos que requieren de un mayor razonamiento o proceso cognitivo y mental. Así pues, La conformación del taller se estableció de la siguiente manera:

TALLER LÚDICO-EDUCATIVO DE LECTOESCRITURA

MODULO 1. El uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) como instrumento lúdico de enseñanza de lectoescritura.

ACTIVIDAD 1. APRENDIENDO EL NOMBRE DE LAS LETRAS

Propósito: Que los alumnos aprendan el nombre de cada letra del abecedario.

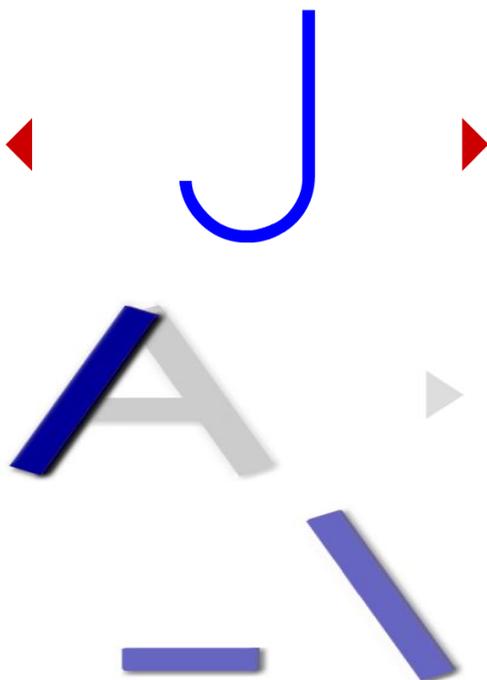
Material: Plataforma interactiva. (*Ver link en Anexos*)

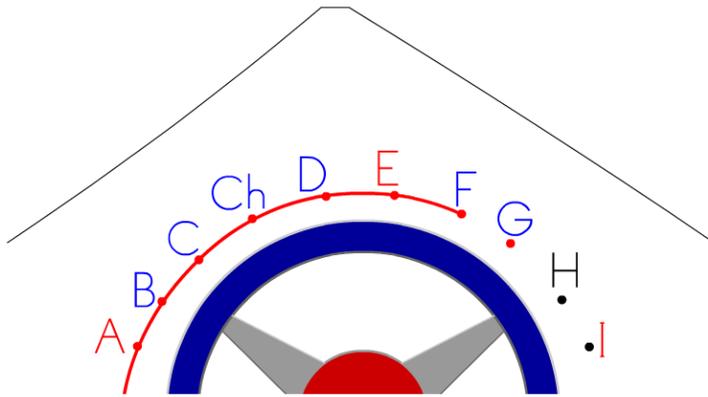
Metodología:

- Se puede realizar individualmente o en equipo dependiendo del número de computadoras que se tengan a la mano. Se trata de una actividad de discriminación auditiva.
- Esta actividad consta de 3 ejercicios interactivos:
- 1) Los niños darán click en cada una de las letras del abecedario y la una voz les dirá el nombre de la letra elegida.

- 2) Los alumnos deberán construir, por medio de palitos, círculos y semicírculos, cada una de las letras del abecedario. Cada que terminen de construir una letra una voz dirá el nombre de la misma.
- 3) Mientras los niños dan click en cada una de las letras, una voz mencionara el nombre de las mismas, además de que parecerá que los niños conducen el volante de un automóvil, mientras realizan el ejercicio.

◀ G H I J K L LL ▶





ACTIVIDAD 2. LAS VOCALES

Propósito: Conocer e identificar cada una de la vocales.

Material: Plataforma interactiva (ver link en Anexos).

Metodología:

- Se puede realizar individualmente o en equipo dependiendo del número de computadoras que se tengan a la mano. Se trata de una actividad de discriminación auditiva.
- Cada una de las vocales (a, e, i, o, u) cuenta con una plataforma interactiva diferente. En la pantalla se observarán cuatro objetos, 3 que empiezan con la vocal correspondiente (por ejemplo la “A”) y 1 con una vocal distinta (por ejemplo la “U”); cada uno de los objetos tiene un botón de audio el cual “menciona” el nombre del objeto.
- Después de que los alumnos escuchan el audio de los cuatro nombres de los objetos, ellos tienen que dar click a los 3 objetos que empiezan con la vocal con la que se está trabajando para que estos objetos se iluminen. Si los alumnos dan click en el objeto incorrecto se escuchara un sonido que les indicará que están mal.

Discriminación auditiva. La vocal **a**

Colorea lo que empieza por **a**.



Reproduce el audio.



Reproduce el audio.



Reproduce el audio.



Reproduce el audio.

ACTIVIDAD 3. LAS CONSONANTES

Propósito: Conocer e identificar cada una de la consonantes.

Material: Plataforma interactiva (ver link en anexos)

Metodología:

- Se puede realizar individualmente o en equipo dependiendo del número de computadoras que se tengan a la mano. Se trata de una actividad de discriminación auditiva.
- Cada una de las vocales (b, c, d, e,...) cuanta con una plataforma interactiva diferente. En la pantalla se observarán cuatro objetos, 3 que empiezan con la vocal correspondiente (por ejemplo la "M") y 1 con una vocal distinta (por ejemplo la "V"); cada uno de los objetos tiene un botón de audio el cual "menciona" el nombre del objeto.
- Después de que los alumnos escuchan el audio de los cuatro nombres de los objetos, ellos tienen que dar click a los 3 objetos que empiezan con la

consonante con la que se está trabajando para que estos objetos se iluminen. Si los alumnos dan click en el objeto incorrecto se escuchara un sonido que les indicará que están mal.

Discriminación auditiva. El sonido **M**

Escucha y colorea lo que empieza por **m**.



Reproduce el audio.



Reproduce el audio.



Reproduce el audio.



Reproduce el audio.

ACTIVIDAD 4. ORDEN ALFABETICO

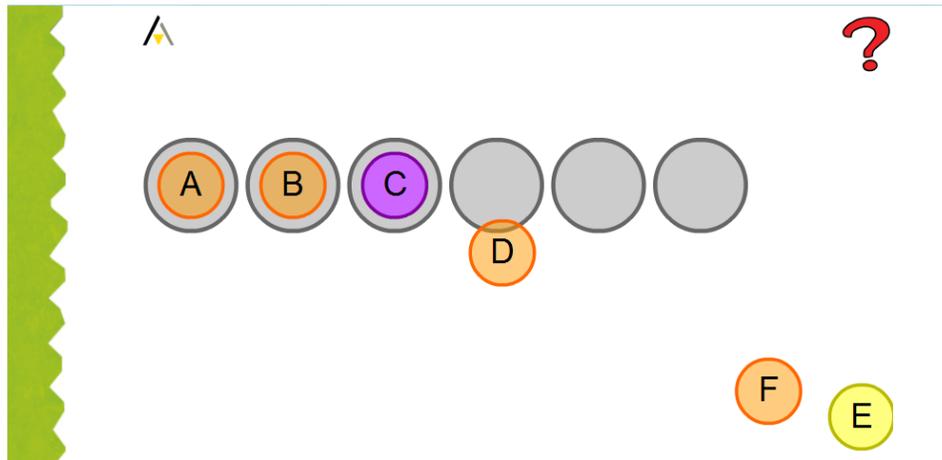
Propósito: Enseñar a los alumnos cual es el orden de las letras en el alfabeto.

Material: Plataforma interactiva (Ver anexos).

Metodología:

- Se puede realizar individualmente o en equipo dependiendo del número de computadoras que se tengan a la mano.

- El ejercicio consiste en colocar algunas letras que están fuera de la serie alfabética en su posición correcta, según el orden del alfabeto. La letra no se podrá colocar en la serie alfabética si no sigue el orden correcto.



ACTIVIDAD 5. Mayúsculas y minúsculas

Propósito: Identificar y diferenciar de las letras mayúsculas y las minúsculas.

Material: Plataforma interactiva (Ver link en anexos).

Metodología:

- Se puede realizar individualmente o en equipo dependiendo del número de computadoras que se tengan a la mano.
- Se trata de hacer pares de mayúsculas y minúsculas, dando click en los cuadros de la parte inferior con los círculos de la parte superior.

Minúsculas y mayúsculas. Vocales

Primero toca cada vocal en los recuadros de abajo y luego en los círculos.



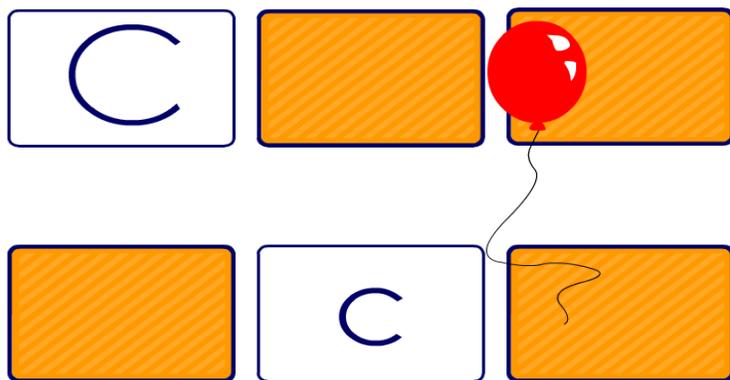
ACTIVIDAD 6. Haciendo pares de mayúsculas y minúsculas

Propósito: Mostrar la correspondencia que existe entre las letras mayúsculas y su homóloga minúscula.

Material: Plataforma interactiva (*ver link en Anexos*).

Metodología:

- Se puede realizar individualmente o en equipo dependiendo del número de computadoras que se tengan a la mano.
- Se divide en dos actividades:
 - 1) Emparejamiento de letras: Los niños deberán buscar la pareja de las letras mayúsculas con su correspondiente minúscula, haciendo click en las flechas para ascender o descender en el abecedario.
 - 2) Memoria: Los niños deberán encontrar los pares (letras mayúsculas y minúsculas) de A, B y C, en el juego de memoria.



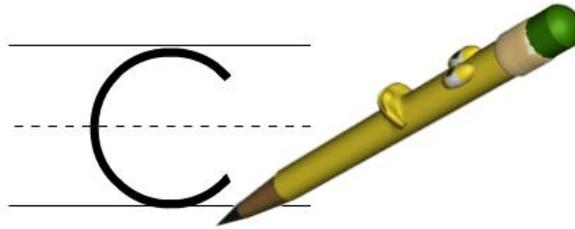
ACTIVIDAD 7. La escritura del abecedario (Mayúscula y minúscula)

Propósito: Mostrar a los alumnos cómo se escribe cada una de las letras del abecedario, tanto en mayúsculas como en minúsculas.

Material: Plataforma interactiva (*ver link en Anexos*)

Metodología:

- Se puede realizar individualmente o en equipo dependiendo del número de computadoras que se tengan a la mano.
- Al dar clic en cada una de las letras del abecedario, el programa realiza la tarea (mediante un lápiz virtual) de escribir la letra como si se estuviera escribiendo en un papel.
- Los alumnos pueden repasar todo el abecedario para observar cómo se realiza cada una de las letras tanto en su forma mayúscula como minúscula.



ACTIVIDAD 8. Formación de palabras

Propósito: Formar palabras a partir de una colores y figuras.

Material: Plataforma interactiva (*ver link en anexos*)

Metodología:

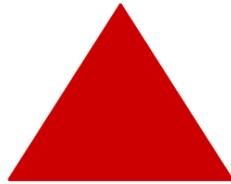
- Se puede realizar individualmente o en equipo dependiendo del número de computadoras que se tengan a la mano.
- La actividad se divide en 2 subpruebas:
 - 1) Primero, los alumnos tienen seis posibles colores (rojo, naranja, amarillo, verde, azul y morado). Erigirán uno (por ejemplo, ROJO) y deberán formar el nombre de ese color seleccionando las letras correctas, de una serie que se les presentan, y de esta forma pasar al siguiente color.
 - 2) Posteriormente, los alumnos tienen seis posibles figuras (circulo, cuadrado, triangulo, estrella, rombo, equis). Erigirán una (por ejemplo, TRIANGULO) y deberán formar el nombre de esa figura seleccionando las

letras correctas, de una serie que se les presentan, y de esta forma pasar a la siguiente figura.



roj _ _

r a ñ p o l v j m o



triang _ _

t c r i h a n l l g u l o

ACTIUVIDAD 9. Pasapalabras Infantil Sonoro

Propósito: Identificar cada una de las letras del alfabeto y su uso en la composición de diferentes palabras.

Material: Plataforma interactiva (*ver link en anexos*)

Metodología:

- Se puede realizar individualmente o en equipo dependiendo del número de computadoras que se tengan a la mano.
- El ó los alumnos deberán dar “Click” en la primera letra del abecedario (“A”), para lo cual el audio de la aplicación les dará una pista acerca de la palabra que se está buscando, y la cual empieza por dicha letra.
- Deberán adivinar de que palabra se trata y escribirla en el espacio para anotaciones. Enseguida deben dar Click en el botón “Comprobar” para saber si es la palabra correcta o no. Después de esto deberán dar Click al botón “Pasa palabra” para poder seguir con la siguiente letra del abecedario.
- La aplicación cuenta con un marcador de aciertos, el número de intentos por letra y un cronometro para saber cuál fue el tiempo que tardaron los alumnos en concluir la actividad.



ACTIVIDAD 10. Formación de oraciones

Propósito: Formar pequeñas oraciones a partir de la unión de palabras y la relación con las imágenes.

Material: Plataforma interactiva (*ver link en Anexos*).

Metodología:

- Se puede realizar individualmente o en equipo dependiendo del número de computadoras que se tengan a la mano.
- Con el “mause” los alumnos deben arrastrar las palabras para formar pequeñas oraciones, tomando en cuenta la imagen o foto que representa la acción de dicha oración.

¿Qué hace cada uno? Observa y completa.

Alejandro 

 Andrea y Blanca juegan.

Laura 

MODULO 2. El juego en el salón de clase como motivador al aprendizaje de la lectoescritura.

FASE UNO

ACTIVIDAD 1. Conociéndonos

Propósito: Conocer e identificar el nombre de los compañeros del grupo.

Material: Gafetes con los nombres de los alumnos; repetidos.

Metodología:

- Se les sugiere a los niños que se coloquen en un círculo y que pasen de uno en uno al centro para que tomen su gafete con el nombre y se lo peguen en la blusa o camisa, en la parte del cuerpo donde sea mejor observado el nombre por sus compañeros, en caso de que algunos niños no puedan localizar su nombre, se les pide a los niños que entre todos le ayuden a identificar su nombre pronunciando el nombre del niño y se va preguntando con qué sonido empieza el nombre de su compañero y así sucesivamente hasta lograr que el niño se apropie de su gafete.
- Después se les dice que va a contar del 1 al 20 o a equis número mientras ellos van a pasar los gafetes de mano en mano; cuando se deja de contar cada quien se queda con un nombre distinto al suyo, entonces se da la indicación de que busquen al dueño del nombre hasta que lo localicen por medio de la comparación. Por último, se les pide que copien del gafete, su nombre.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

ACTIVIDAD 2. La letra inicial

Propósito: Que el niño descubra que existen muchas palabras que inician con la primera letra de su nombre.

Material: Cuaderno.

Metodología:

- Se les dice a los niños que piensen en palabras con la misma letra o sonido con que comienza su nombre, pero antes de que los niños inicien diciendo las palabras, se da un ejemplo escogiendo el nombre de un niño del grupo

o de la maestra y los va guiando haciéndoles preguntas como las siguientes: con qué sonido empieza este nombre. Cuando los niños dicen con cuál sonido, se vuelve a invitar a que digan palabras que inicien con ese sonido.

- Se escriben las palabras en el pizarrón, luego se les pide que lean juntos las palabras, se les da un tiempo necesario para que copien las palabras.
- Luego se les sugiere que cada uno piense y diga 3 nombres de personas o nombres de juguetes que empiecen igual que su nombre. Se escogen algunos nombres de los niños y se escriben en el pizarrón ya cada uno se le pide que diga las palabras y las escribe para después pedir a los niños que las pasen a su cuaderno y las lean juntos.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

ACTIVIDAD 3. La lotería

Propósito: Que los alumnos avancen en el aprendizaje del sistema de escritura y que por medio de estrategias didácticas positivas logren comprender y practicar el lenguaje oral y escrito como forma de comunicación social y superación personal.

Material:

- Tarjetas de lotería.
- Palabras de la tarjeta
- Alfabeto móvil a cada equipo
- Sobres con partecitas de las palabras que están en la tarjeta de lotería a cada equipo
- Fichas.

Metodología:

Se forman equipos contando del 1 al 3 dependiendo del total de alumnos, se forman 3 o 4 equipos, se integran por números; luego se les dice que se les va a leer las palabras y cada palabra se muestran en tarjeta de una por una para que ellos localicen la palabra anexando una ficha, ganará el equipo que termine primero de localizar cada palabra. Se les pide que con las partecitas que les entregó formen las palabras de la tarjeta de la lotería. Se les pide que copien las palabras en el cuaderno, el maestro se acerca con los niños y dan lectura a las palabras con la ayuda constante de la maestra.

Tiempo aproximado: Una hora.

FASE DOS**ACTIVIDAD 1. La importancia de la lectoescritura**

Propósito: Que los alumnos valoren la lectoescritura como sistema de representación, exploren y predigan el contenido de diversos materiales impresos.

Material:

- Libros de texto, cuadernos, cajas de gises, pinturas, documentos del maestro, libros de la biblioteca del aula, diccionarios, directorios, calendarios, mapas, cajas de cartón y todo aquello que esté dentro del salón de clases y tenga alguna escritura.

Metodología:

- Se conversa con los niños sobre la importancia de saber leer y escribir. Para orientar la conversación se formulan preguntas como las siguientes ¿por qué quieren aprender a leer y escribir? , ¿Para qué sirve leer y escribir?

- Se invita al grupo a buscar en el salón, objetos que tengan impresiones escritas. Cuando las encuentren, pregunta " ¿Dirá algo ahí? ¿Qué creen que diga?
- Después se recorre el exterior del salón de clases para seguir identificando en dónde dice algo: letreros, anuncios, comunicaciones administrativas etc.
- Luego, en el salón de clases se les comenta la importancia que tiene para las personas poder leer y escribir y aprender a comunicarse mediante la escritura. Después se invita a los niños a que escriban en su cuaderno (como ellos puedan) sobre su experiencia de los recorridos por el aula y fuera de ella.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

ACTIVIDAD 2: De compras.

Propósito: Facilitar la lectura en los alumnos mediante el uso de índices gráficos contenidos en los textos.

Material: Envolturas, etiquetas y material publicitario de varios productos.

Procedimiento:

- Se les invita a los niños a jugar a la tiendita o al supermercado y les asigna los papeles de compradores y vendedores. Después se muestra al grupo una etiqueta de algún producto y pregunta ¿Qué dirá aquí? , señalando el nombre del producto. Algunos niños dirán la marca, otros el contenido; por ejemplo, si se trabaja con una envoltura de jabón, algunos niños dirán "zote" y otros "jabón".
- Posteriormente se hacen preguntas para establecer la diferencia entre el producto y la marca. Este procedimiento se sigue con diferentes envolturas, procurando que se incluyan varias marcas.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

ACTIVIDAD 3: El azar

Propósito: Que los alumnos analicen las sílabas elegidas al azar y tengan la posibilidad de formar palabras.

Material: Un círculo de cartulina gruesa con un orificio en el centro y dividido en ocho partes con papel de diferentes colores, una flecha pequeña de papel grueso forrada y tarjetas con sílabas y palabras escritas.

Metodología:

- De acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los niños, se selecciona una colección de sílabas y coloca una en cada espacio de la ruleta. Se les pide a los niños que lean las sílabas que se encuentran en la ruleta, después se explica que cada niño pasará a girar la ruleta dos veces y escribirá en el pizarrón las sílabas que haya señalado la flecha. Se analiza la posibilidad de formar una palabra con estas sílabas, cada niño escribe las palabras que forme. El jugador conserva su turno mientras logre escribir palabras con significado. Ganará el juego el niño que forme más palabras.
- El juego puede variar: se invita a los niños a girar la ruleta tres, o más veces para formar trisílabas o tetrasílabas.

Tiempo aproximado: 30 minutos

FASE TRES

ACTIVIDAD 1. Palabra sobre palabra.

Propósito: Que los alumnos tengan la posibilidad de analizar el inicio y final de las palabras.

Material: Pizarrón y plumones.

Metodología:

- Se les dice a los alumnos que van a enlazar palabras a partir de la última letra de otra, después se pide a un niño que diga una palabra, la que él quiera, y se anota en el pizarrón, por ejemplo "camisa", entonces se les pregunta ¿Con cuál termina?; si algún niño responde "con la a". Si proponen la palabra "avión", se escribe a partir de la última letra de "camisa", en posición vertical y de arriba hacia abajo.
- Se continúa con la actividad de la misma manera y después de agregar más palabras (formando un tipo de escalera con la palabras), se les pide que las lean.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

ACTIVIDAD 2: Combinemos palabras.

Propósito: Que los alumnos logren formar palabras compuestas a partir de la combinación de dos palabras.

Material: Tarjetas con cuatro o cinco pares de palabras simples por alumno.

Metodología:

- Se propone al grupo trabajar con palabras que se forman de la combinación de otras. Se les muestra a los niños un par de palabras escritas en tarjetas y les dice: "en una de éstas dice "mesa" y en la otra "banco", ¿en cuál dirá "mesa" y en cuál "banco"?, ¿Cómo supiste?, ¿En qué te fijaste? ¿Cómo podemos saber dónde dice "mesa" y dónde dice "banco"?
- Cuando se considera que queda claro lo que está escrito en ambas tarjetas, se pregunta: ¿Qué sucederá si juntamos estas dos palabras? ¿Se formará

otra?, ¿Cuál? .Se analiza la palabra compuesta, tanto en su escritura como en su significado.

- Se organizan a los alumnos en equipos y se les entrega tarjetas, en las que están escritas palabras simples, para que formen palabras compuestas. Cuando concluyen, se les pide que las lean para el grupo, explican su significado y que en forma grupal, elaboren una oración con esas palabras.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Evaluación: En esta actividad, se evalúa el interés y la capacidad que cada niño muestre en la formación de palabras compuestas.

ACTIVIDAD 3: Una imagen vale más que mil palabras.

Propósito: Que los alumnos puedan identificar palabras dentro de una oración escrita a partir de una imagen o ilustración.

Material: Ilustraciones y tarjetas (se eligen ilustraciones en las que aparezcan escenas que sean del interés de los niños).

Metodología:

- Se le pide a un niño que describa una ilustración y escriba en el pizarrón lo que el niño va diciendo. En el caso de que el niño diga oraciones muy cortas o diga una palabra, se le invitará a ampliarlas, haciéndoles preguntas como ¿y qué más ves?, ¿Cómo es?, ¿De qué color es? Posteriormente, se escribe una oración con la ayuda de los niños. Se lee lo que se escribió y se les pide a los niños que repitan la oración completa.
- Después se escribe una de las palabras de la oración en una tarjetas, se le da a un niño y le pide que la localice en la oración, cuando el niño localiza la palabra, se les pregunta: ¿Qué dice en todo esto? (señala la oración completa), ¿y aquí, en la tarjeta, qué dirá?, ¿y todo junto?

- Se realiza el mismo trabajo con otros niños. Se procura que en algunos casos la palabra elegida esté al principio, y en otros en medio o al final de la oración.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

MODULO 3. El autodescubrimiento de la lectoescritura a través de la participación activa y dinámica de los alumnos.

El tercer modulo está planeado para que se geste la participación de los alumnos en el autodescubrimiento de la lectoescritura por medio del análisis y representación propia de los elementos simbólicos de la lectoescritura. Este módulo se conforma una sola actividad, la cual sin embargo, requiere de una mayor disposición por parte del docente para guiar la misma y organizar las sesiones de acuerdo al calendario escolar y a sus posibilidades académicas. Cabe señalar que todos los materiales que los alumnos ocupen serán facilitados por el docente y/o se les guiara en la adquisición de los mismos.

ACTIVIDAD: Yo represento a...

Propósito: Facilitar el autodescubrimiento de la lectoescritura y fomentar la participación activa de los alumnos en el aprendizaje de la misma.

Material: Recortes de letras, papeles con palabras, bolsa o caja, Dulces o caramelos.

Metodología:

- Se recomienda realizar una sesión por semana, lo que permita organizar un tipo de calendario temático por semana (una letra del abecedario por sesión).

- Se le asignará una letra del abecedario a cada uno de los niños del grupo. Si el número de alumnos rebasa el número de letras en el abecedario, entonces algunos niños formarán parejas (al azar) para trabajar.
- Cada semana un niño (o pareja) expondrá a su grupo la letra que se le asigne (empezando de la A y terminando en la Z). Para esto, el niño tendrá que cumplir con 4 fases en su exposición:
 - 1) Presentación visual y verbal de la letra (mayúscula y minúscula) mediante materiales varios (papel, cartón, colores, etc.). Para esto, al inicio de su presentación el alumno tendrá que iniciar diciendo: Yo represento a... (la letra A, por ejemplo).
 - 2) Tendrá que dar 5 ejemplos de palabras que comiencen con esa letra, plasmados en fichas o carteles de tamaño tal que todos los alumnos puedan leerlas sin problema.
 - 3) Previamente la maestra colocará en una bolsa o caja 10 papeles con diferentes palabras las cuales contengan la letra expuesta por el alumno. De esta forma, se irán sacando una a una las palabras y se pegarán en el pizarrón. El alumno que expone tendrá que encerrar en un círculo todas las letras (por ejemplo "A") que encuentre en los papeles. Al final se le pedirá a los demás alumnos que indiquen si faltó encerrar alguna letra, que posiblemente no se haya encerrado.
 - 4) Al final, el alumno que expone, invitará a los compañeros que tengan en su nombre (sin apellidos) la letra expuesta a pasar al frente (por ejemplo, Daniel, Eduardo, etc., si es que se expuso la "D"). A los alumnos que hayan pasado al frente se les dará un dulce o caramelo.

Tiempo aproximado: 15 minutos. Se realizará una sesión a la semana (una por cada letra).

CAPITULO IX.

CONCLUSIONES

Así pues, por medio de este taller se espera que los alumnos de educación primaria cuenten con un medio alternativo de enseñanza, el cual favorezca a través de la actividad lúdica y creativa, la adquisición y retención de los conocimientos de lectoescritura que son vitales para su futuro desarrollo, no solo en el campo educativo y escolar, sino en cualquiera de los ámbitos de su vida.

Es importante que los docentes analicen la forma de enseñar a los niños, intentando aplicar estrategias fuera del sistema tradicionalista, de una manera donde el alumno descubra por sí solo lo que es capaz de entender. En este sentido, se debe estar al tanto de los cambios pedagógicos y así se permita lograr una actualización más integral, que coadyuve a mejorar las prácticas docentes y dar como resultados aprendizajes significativos.

Es por ello, que en éste trabajo se retomó al juego como una de las mejores herramientas para que el niño adquiera el proceso de la lectura y escritura, y a la vez, se incorpore al trabajo grupal y cooperativo, pues así se le permitirá involucrarse con mayor interés y motivación para construir conocimientos, los cuales utilizará posteriormente para su propio desarrollo escolar y social, permitiéndole un nivel de aprendizaje más avanzado.

El componente lúdico aplicado como estrategia de aprendizaje sin duda es una herramienta que debería verse no como una alternativa pedagógica y docente más dentro del campo educativo, sino más bien, como una característica innata y natural en el desarrollo integral de cualquier niño o niña, por lo cual también sirve para motivar y animar a los alumnos al descubrimiento de conocimientos y a la autoreflexión en cualquiera de los contenidos escolares que se le presente; más aún, tratándose de niños en la etapa primaria de su educación.

REFERENCIAS

- Azcoaga, E. (1981). *Aprendizaje filosófico y aprendizaje pedagógico*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baqués, M. (2004). *600 juegos para educación infantil: actividades para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura*. España: Ediciones CEAC.
- Braslavsky, B. (1962), *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Bellenger, L. (1979) *Los métodos de lectura*. Barcelona, España: Oikos-tau, S.A.
- Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Carmena, G. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la unión europea*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cassany, D. (2007). Las competencias lectoras, el aprendizaje colaborativo a través de la red. *Revista Aula*, 162,
- Castañeda, S. (1999). *Hacia un nuevo marco de trabajo para el desarrollo intelectual en la enseñanza y en el aprendizaje en ciencias, artes y técnicas en evaluación y fomento del desarrollo intelectual, en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México: Facultad de Psicología, UNAM, Conacyt-Porrúa.
- Castañeda, S. & López, M. (1989). *La psicología cognitiva del aprendizaje, aprendiendo a aprender* [antología]. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. USA: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología* (69). Universidad de Barcelona.

- Crespillo, E. (2010). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje. Málaga, España: *Revista Gibralfaro*, 68, 14-19.
- Dansereau, D. (1985). *Learning strategy research*. En J. V. Segal, S.F.
- Defior, S. (1994) *La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. Enciclopedia Técnica de la Educación: La enseñanza del idioma en la educación general básica*. (1979). V. III. España, Ed. Santillana.
- De Ulzurrun, A. D. (2000). *El aprendizaje de lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol. II. Barcelona, España: GRAO.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edición. México. Mc Graw Hill Interamericana.
- Erikson, Erik (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Younth and crisis*. New York: Norton.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, no. 21, pp. 403-424.
- Espinosa, C. (1998). *Lectura y escritura. Teorías y promoción*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fonseca, S. (2005). *Comunicación oral. Fundamentos y práctica estratégica*. México: Pearson Educación.
- García, A. y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid, España: Editex.

- García, C. y Martínez, A. (2004). *El juego de las cuatro esquinas del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, J. L. (2002). El sistema educativo ante la lectura. En Millán, J. A. (coord.) (2002). *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990): *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana
- Gómez, J.F. (2011). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *Sociedad Colombiana de Pediatría, SCP, 10 (4)*, 5-13.
- Gómez, M. (2010). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gutiérrez, M. (2003). *Actividades sensoriomotrices para la lectoescritura*. España: INDE.
- Jiménez, J. (1989). *“La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura (Método Mapal)”*. Madrid, España.: CEPE (Colección Educación Especial).Cuarta Edición.
- Jiménez, L. (1999). *Lectores Eficaces. Habilidades de lectura*. México: Editorial Progreso.
- Kraiger, K., Ford, J. y Salas, E. (1993). Aplicación de habilidades cognitivas, habilidades prácticas y teorías efectivas de los resultados del aprendizaje de nuevos métodos de evaluación de la capacitación. *Revista de Psicología Aplicada, 78*, 311-328.
- Leif, J. y Brunelle, J. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mendoza, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, España: Prentice Hall.

- Michelet, A. (1986). El maestro y el juego. *Perspectivas XVI*, (1), 117-126.
- Montañés, J. (Coord.) (2003). *Aprender y jugar. Actividades educativas mediante el material lúdico-didáctico Prismaker System*. España: Ediciones de la Universidad de castilla - La Mancha.
- Montañés, Parra, Sánchez, López, Latorre, Blanca, Sánchez, Serrano y Turégano. (2000). El juego en el medio escolar. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 235-259.
- Morales, O. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Madrid, España: A. machado Libros. S.A de C.V.
- Ortega R. (1995): *Jugar y aprender*. Sevilla, España. DÍADA.
- Ortiz, A. L. (2005): *Didáctica Lúdica. Jugando también se aprende*. Barranquilla, Colombia: Centro de Estudios Pedagógicos y didácticos.
- Parra, A. (2011). Estrategias lúdicas pedagógicas para mejorar el desempeño lector y escritor de los estudiantes de tercero de básica primaria de la institución educativa José Antonio Ricaurte de la ciudad de Ibagué. *Revista Edu-Física*, 3(8), 1-24.
- Payá, A. (2006). *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*. Valencia, España: Ed. Universitat de Valencia Servei de Publicacions.

- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, España: Ed. Morata, 1981.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española. Vigésima primera edición*. Madrid, Espasa-Calpe, 1992.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, 15 (1), 51-60.
- Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Suplementos MarcoELE*, (10), 1-68.
- Sánchez, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid, España: Gymnos.
- Sánchez de Medina, C. M. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas Revista Digital*, 14, 1-10.
- Schultz, D. y Schultz S. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Thompson.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEB. (2008). *Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*. México: SEP.
- SEP (2013). *Programa Nacional de Lectura y Escritura*. México, SEP.
- Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España: editorial Aprendizaje Machado libros.
- Smith, F. 1981. *Demonstrations, Engagement and Sensitivity: A Revised Approach to Language Learning*. *Language Arts*.

- Spiegel, D. L. (1992). Combinando lenguaje conjunto y la instrucción directa sistemática. *El profesor de lectura*, 46 (1), 38-44.
- Torbón, R. (2004). *Estrategias comunicativas en la Educación. Hacia un modelo semiótico-pedagógico*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Uribe, D., et al. (1978). *Didáctica de la escritura lectura*. México, ed. Oasis.
- Vidales, D. (1997). *Desarrollo Infantil según Erik Erikson. La llave mágica de mi castillo. Primer grado psicología y educación*. México: Ed. Castillo.
- Vigotsky, L. S. (1933): *El papel del juego en el desarrollo*. En Vygotsky, L.S (1982). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vigotsky, L.S. (2000). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C, Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan.
- Wilber, K. (1998). *Sexo, ecología, espiritualidad. El alma de la evolución. Vol. 1*. Barcelona, España: Kairós.

ANEXOS

LINKS:

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/4/Medusa/GCMWEB/Docsup/Recur
sos/42078871A/islaletas.1.zip_desc/LECTO_03/index.html](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/4/Medusa/GCMWEB/Docsup/Recur
sos/42078871A/islaletas.1.zip_desc/LECTO_03/index.html)

Aprendiendo el nombre de las letras

http://www.literacycenter.net/play_learn/letters_es/letters_es_uc.php

Las vocales

Letra A

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Acti
vidades%20Lengua%20PDI/01/01/01/010101.swf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Acti
vidades%20Lengua%20PDI/01/01/01/010101.swf)

Letra E

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Acti
vidades%20Lengua%20PDI/01/01/04/010104.swf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Acti
vidades%20Lengua%20PDI/01/01/04/010104.swf)

Letra I

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Acti
vidades%20Lengua%20PDI/01/01/05/010105.swf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Acti
vidades%20Lengua%20PDI/01/01/05/010105.swf)

Letra O

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Acti
vidades%20Lengua%20PDI/01/01/02/010102.swf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Acti
vidades%20Lengua%20PDI/01/01/02/010102.swf)

Letra U

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Acti
vidades%20Lengua%20PDI/01/01/03/010103.swf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Acti
vidades%20Lengua%20PDI/01/01/03/010103.swf)

Consonantes

<http://www.leoloqueveo.org/recursos-web/lengua-1.html>

Orden Alfabético

http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/PRIMERO/datos/01_lengua/03_Recursos/01_t/actividades/vocabulario/02.htm

Mayúsculas y minúsculas

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Actividades%20Lengua%20PDI/01/01/06/010106.swf>

Haciendo pares de Mayúsculas y minúsculas

http://www.literacycenter.net/play_learn/letters_es/match_es_uclc.php

La escritura del abecedario (Mayúscula y minúscula)

http://www.literacycenter.net/play_learn/writing_es/pen_es_uc.php

Formación de palabras

http://www.literacycenter.net/play_learn/words_es/color_type_es.php

Pasapalabras infantil sonoro

https://b29a5e5c-a-762df989-s-sites.googlegroups.com/a/genmagic.net/pasapalabras-genmagic/ferreteria-gandolfo-chivilcoy/infantil/abc-con-audio/abc.swf?attachauth=ANoY7cqCw87cHelPK5e0xLEBc3Pyqxu_5gcJAPfwAtcyj_Bg7iNYleMFzT1kiomZiRSZQqtWDwrwynqpR0Wh685cWxpgC5UgiDjOlepDO4E9RUI6Fjk30MJuQPWoMR0s7qE2louN7ooY07MiE50eKl2acc_awwSZSACCxBVAoQn6MoLA3Yqg7mJdHSw7k_Sj-wJgfSTJQvxa2VvrTQh0XeUsFEBQ3EHBD-mzij4-YEbBhQlkr-vrnNStWlrbTWKxYE18T59djr7LiKVOMThzAdJtdgUjmine8YxlqRlu1lcJBeDpmwU%3D&attredirects=1

Formación de oraciones

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/cp.juan.de.la.cosa/Actividades%20Lengua%20PDI/01/14/04/011404.swf>