

# UCUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación  
Carrera de Educación Básica

## **La actividad lúdica como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de los estudiantes de básica elemental con dificultades en la lecto-escritura**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciadas en Ciencias de la Educación Básica

Autoras:

Johanna Alejandra López Cajamarca

CI: 0150360055

Correo electrónico: jalejalop@hotmail.com

Sthefany Graciela Vásquez Calderón

CI: 0104786215

Correo electrónico: sthefy\_1206@hotmail.com

Tutora:

Nancy Beatriz Mora Abril

CI: 0101755361

**Cuenca, Ecuador**

08-septiembre-2022

## Resumen

La actividad lúdica es un tema ampliamente difundido, pero escasamente comprendido y aplicado por los docentes en sus prácticas de enseñanza. La presente monografía forma parte del ámbito de las humanidades, específicamente, del campo educativo y social. Se pretende establecer el aporte de la actividad lúdica como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de los estudiantes de básica elemental con dificultades en la lecto-escritura. Para alcanzar este objetivo se recopilaron y consultaron diversos documentos, libros, artículos científicos, conferencias transcritas, que profundizaron el tema objeto de estudio. A partir de la revisión bibliográfica se determina que el aprendizaje de la lecto-escritura es uno de los saberes más importantes y de mayor complejidad a desarrollar en los educandos durante los periodos iniciales de instrucción, pues demanda del estudiante una serie de habilidades y capacidades para afrontar con éxito tal aprendizaje. Pero como no todos los estudiantes cuentan con ellas y no están preparados para aprender a leer y a escribir de la mejor manera, es evidente que existan educandos que poseen dificultades en consolidar estas macro-destrezas. Se comprueba que las actividades lúdicas son una de las mejores estrategias didácticas que poseen los educadores para la enseñanza y que permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes con dificultades lecto-escritoras, pues motivan el aprendizaje, refuerzan la comprensión de textos, adquieren velocidad lectora y fortalecen las habilidades comunicativas necesarias para su diario vivir.

**Palabras clave:** Actividades lúdicas. Aprendizaje. Dificultades. Lecto-escritura. Macro-destrezas. Refuerzo.

## Abstract

Ludic activity is a widely spread topic, but poorly understood and applied by teachers in their teaching practices. This monograph is part of the field of humanities, specifically, the educational and social fields. It is intended to establish the contribution of playful activity as a didactic strategy to reinforce the learning of elementary school students with difficulties in the reading and writing process. To achieve this objective, various documents, books, scientific articles, and transcribed conferences, were collected and consulted which deepened the subject under study. Based on the bibliographic review, it is determined that learning to read and write is one of the most important and complex knowledge to be developed in students during the initial periods of instruction, for this reason, demands from the student a series of skills and abilities to successfully stand up to with such learning. Nevertheless, not all students have them and they are not prepared to learn to read and write in the best way, it is evident that there are students who have difficulties in consolidating these macro-skills. It can be verified that ludic activities are one of the best didactic strategies that educators have for teaching and that it allows improving the learning of students with reading writing difficulties because they motivate learning, reinforce the comprehension of texts, acquire reading speed, and strengthen the communication skills necessary for their daily lives.

**Keywords:** Recreational activities. Learning. Difficulties. Reading-writing. Macro-skills. Reinforcement.

## Índice del trabajo

<b>Resumen</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>10</b>
<b>Dedicatorias</b> .....	<b>11</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>12</b>
<b>Capítulo I</b> .....	<b>15</b>
<b>1 El aprendizaje de la lecto-escritura</b> .....	<b>15</b>
1.1 Una aproximación al concepto de lectura y escritura .....	15
1.2 Beneficios que aporta el aprendizaje de la lecto-escritura.....	17
1.3 Prerrequisitos para el aprendizaje de la lecto-escritura .....	19
1.4 Factores que influyen en el en el aprendizaje de la lecto-escritura .....	22
1.4.1 Factores internos que influyen en el aprendizaje de la lecto-escritura .....	22
1.4.2 Factores externos que influyen en el aprendizaje de la lecto-escritura.....	26
1.5 Adquisición de la lectura y la escritura.....	28
1.5.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura .....	29
1.5.2 Proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura .....	31
<b>Capítulo II</b> .....	<b>33</b>
<b>2 Dificultades generales en el proceso de adquisición de la lecto-escritura</b> .....	<b>33</b>
2.1 Proceso de adquisición de la lecto-escritura: dificultades .....	33
2.2 Definición de las dificultades de aprendizaje .....	35
2.2.1 Clasificación de las dificultades de aprendizaje .....	37
2.2.2 Diferencias entre dificultades generales y dificultades específicas en el aprendizaje de la lecto-escritura .....	38
2.3 Dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes con retraso lecto-escritor	40
2.4 Rol de la familia y los educadores ante las dificultades de aprendizaje .....	42
2.5 Respetando los diferentes ritmos de aprendizaje en la adquisición de la lecto-escritura	45
2.6 Educación inclusiva para niños con dificultades de aprendizaje .....	49
<b>Capítulo III</b> .....	<b>51</b>
<b>3 Las estrategias lúdico-didácticas para el proceso de aprendizaje lecto-escritor</b> 51	
3.1 La Lúdica versus el juego .....	51
3.2 Beneficios de las actividades lúdicas en el desarrollo de los niños .....	53
3.3 El componente lúdico desde la perspectiva educativa.....	55
3.3.1 La actividad lúdica: una estrategia didáctica despreciada por los docentes ....	55
3.3.2 Las actividades lúdicas como estrategias didácticas desde el constructivismo para lograr aprendizajes significativos .....	59

3.4	Importancia de la actividad lúdica como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de la lecto-escritura .....	61
3.4.1	<i>Antecedentes sobre las actividades lúdicas y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura .....</i>	<i>64</i>
3.5	Actividades lúdicas que se pueden emplear para reforzar el aprendizaje de la lecto-escritura en básica elemental .....	66
3.5.1	<i>Actividades para reforzar lenguaje oral .....</i>	<i>66</i>
3.5.2	<i>Actividades lúdicas para reforzar el vocabulario .....</i>	<i>68</i>
3.5.3	<i>Actividades lúdicas para reforzar la comprensión lectora .....</i>	<i>70</i>
3.5.4	<i>Actividades lúdicas para reforzar la conciencia fonológica.....</i>	<i>72</i>
3.5.5	<i>Actividades lúdicas para reforzar la fluidez.....</i>	<i>75</i>
3.5.6	<i>Actividades lúdicas para reforzar el lenguaje escrito.....</i>	<i>76</i>
	<b>Conclusiones .....</b>	<b>79</b>
	<b>Referencias.....</b>	<b>82</b>

## Tablas de contenido

Tabla 1:	Etapas de adquisición de la lectura.....	29
Tabla 2:	Etapas de la adquisición de la escritura.....	31
Tabla 3:	Ritmos de aprendizaje .....	48
Tabla 4:	Actividades lúdicas para reforzar el lenguaje oral .....	67
Tabla 5:	Actividades lúdicas para reforzar el vocabulario .....	68
Tabla 6:	Actividades lúdicas para reforzar la comprensión lectora .....	70
Tabla 7:	Actividades lúdicas para reforzar la conciencia fonológica.....	73
Tabla 8:	Actividades lúdicas para reforzar la fluidez.....	75
Tabla 9:	Actividades lúdicas para reforzar el lenguaje escrito.....	77

## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Johanna Alejandra López Cajamarca, autor/a del trabajo de titulación “La actividad lúdica como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de los estudiantes de básica elemental con dificultades en la lecto-escritura”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 08 de septiembre de 2022



Johanna Alejandra López Cajamarca

C.I: 0150360055

## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Johanna Alejandra López Cajamarca en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La actividad lúdica como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de los estudiantes de básica elemental con dificultades en la lecto-escritura”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 08 de septiembre de 2022



Johanna Alejandra López Cajamarca

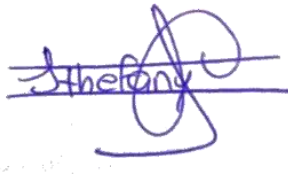
C.I: 0150360055

## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Sthefany Graciela Vásquez Calderón, autor/a del trabajo de titulación “La actividad lúdica como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de los estudiantes de básica elemental con dificultades en la lecto-escritura”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 08 de septiembre de 2022



Sthefany Graciela Vásquez Calderón

C.I: 0104786215



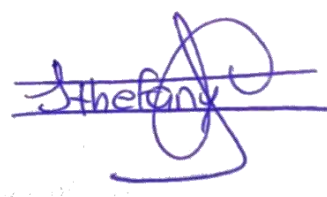
## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Sthefany Graciela Vásquez Calderón en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La actividad lúdica como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de los estudiantes de básica elemental con dificultades en la lecto-escritura”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 08 de septiembre de 2022



Sthefany Graciela Vásquez Calderón

C.I: 0104786215

## Agradecimientos

### Agradecimiento 1

Antes que nada, agradezco a Dios por darme la oportunidad de permitirme cumplir una de mis metas que se visibiliza tanto a nivel personal como profesional. Gracias a mi madre y a mis hermanas por apoyarme y acompañarme durante este proceso, en especial a mi abuela materna Maclovia Cabrera que, aunque ya no se encuentre presente ha sido una de mis motivaciones más importantes a lo largo de mi vida. Asimismo, agradezco a todas aquellas personas especiales que han estado presentes durante este camino y me han regalado sus palabras de aliento para continuar con firmeza, a mis amigas/os que siempre me han abierto sus brazos cuando más lo he necesitado y que no me han permitido rendirme.

Al mismo tiempo, me encuentro agradecida con la vida por darme a mi mejor aliada Sthefany Vásquez en este proceso, ya que su comprensión y cariño incondicional desde el inicio de esta carrera fueron el mejor apoyo que pude encontrar no sólo en una compañera, sino en una amiga de verdad. Considero que la Universidad de Cuenca me ha brindado muchas oportunidades valiosas y una de ellas es haber podido encontrarme con docentes como mi tutora Nancy Mora que irradia calidez, que desde su nobleza y compromiso nos demuestra lo importante que significa tener vocación docente, más aún cuando ha sido una de mis mejores guías durante este arduo camino.

Johanna Alejandra López Cajamarca

### Agradecimiento 2

Concluido el trabajo de titulación, en primer lugar, agradezco a Dios por haberme brindado la vida y la sabiduría para concluir con mis estudios de manera exitosa. Asimismo, agradezco a mis padres por ser los pilares fundamentales de mi vida, quienes con sus sabios consejos supieron guiarme por el camino correcto. A mis hermanos por ser unos excelentes profesionales y un ejemplo a seguir. Además, agradezco a todos mis docentes de la carrera en especial a la Mg. Nancy Mora por haberme impartido sus sabios conocimientos, por su tiempo y disposición para la culminación del presente trabajo de titulación. Finalmente, mis sinceros agradecimientos a mi compañera Johanna López quien me ha brindado su apoyo, comprensión y amistad a lo largo de estos años, deseándole mis mejores augurios en su trayecto profesional.

Sthefany Graciela Vásquez Calderón

## Dedicatorias

### Dedicatoria 1

Quiero dedicar este trabajo a mi madre Lucía que con su esfuerzo siempre ha querido lo mejor para mí, a mis hermanas Sara y Jéssica por compartir tantos momentos de alegría en mi vida. Pero de manera especial, dedico este trabajo monográfico a la memoria de mi abuela materna Maclovia Cabrera que, aunque ya no se encuentre a mi lado, todo su amor, constancia, fortaleza y apoyo incondicional se ve reflejado en la valentía que he tenido al dar cada paso en mis procesos formativos y forjarme firmemente en la obtención de cada logro. Finalmente, este trabajo monográfico está dedicado a todas esas personas especiales que han sido un gran soporte a lo largo de estos años, su presencia ha sido muy valiosa e incondicional para mí.

Johanna Alejandra López Cajamarca

### Dedicatoria 2

Dedico el presente trabajo de titulación a mis queridos padres José y Martha por su cariño, por ser una guía, por su apoyo incondicional a lo largo de mi vida y por inculcarme buenos valores que de seguro me servirán para crecer en el ámbito personal y profesional. A mis queridos hermanos Edison, Gabriel, Mayra y Kayser quienes me brindan a diario buenos consejos, siempre me recalcan que con esfuerzo se consiguen grandes cosas, por sus palabras alentadoras y por acompañarme en este recorrido lleno de aprendizaje. Por último, a Omar, que llegó de manera inesperada y hoy se ha convertido en una persona especial en mi vida, me ha sabido comprender y aportar valiosas lecciones de vida, por eso y mucho más te guardo en mi corazón.

Sthefany Graciela Vásquez Calderón

## Introducción

Aprender a leer y escribir supone uno de los mayores retos que los estudiantes tienen que afrontar con total entereza desde que inician su periodo de escolarización formal, según Núñez-Delgado y Santamarina-Sancho (2014) estas macro-destrezas permiten a las personas desenvolverse plenamente ante cualquier contexto de la sociedad. Además, son predictores para el éxito futuro, dado que, si los estudiantes no aprenden a leer y a escribir correctamente desde los primeros años de escolarización, difícilmente tendrán éxito académico. Por ello, Liberto-Baena y Fernández-Pérez (2015) señalan que es deber de toda institución educativa asegurar la adquisición y el dominio de la lecto-escritura en todos los estudiantes considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje, ya que estas macro-destrezas son instrumentos indispensables para la educación de un pueblo y para la creación de una conciencia crítica.

En las aulas de clase se refleja una realidad incuestionable, a pesar de que la mayoría del alumnado aprende a leer y a escribir adecuadamente, también existen alumnos que presentan dificultades en su adquisición y no logran consolidar estas macro-destrezas imprescindible para la vida, fundamentales para su desarrollo integral y esenciales para que continúen con sus procesos educativos. Estas dificultades aparecen por diferentes causas las mismas que requerirían de una intervención oportuna y a tiempo para solventar estas disparidades de aprendizaje (Tinoco-Chávez et al., 2020).

Por consiguiente, enseñar a leer y a escribir de manera eficiente a todos los educandos en especial a aquellos que presentan dificultades lecto-escritoras se ha convertido en una verdadera problemática. En el contexto escolar se evidencia el desconocimiento docente sobre las actividades lúdicas, las mismas que pueden ser empleadas en cualquier nivel o modalidad educativa para la enseñanza de la lecto-escritura. Pues, durante la praxis pedagógica las actividades lúdicas son usadas de manera irregular, ya que no forman parte de las propuestas curriculares y didácticas para la enseñanza. A los docentes solo les basta con dictar el vocabulario, repetir la palabra con error, plantear actividades pasivas, de completación, de acción-reacción, entre otras. Además, los docentes desconocen las múltiples ventajas que aporta la lúdica, la conciben como una actividad que implica el gasto de energía y sin sentido académico lo que los lleva a enseñar de manera tradicional y aburrida sin el uso de actividades lúdicas que motiven a los discentes a aprender de forma entretenida y para reforzar el aprendizaje en el momento que presentan falencias (Coronel, 2015; Reyes-León, 2015).

Frente a la problemática señalada se considera pertinente que los docentes reivindicuen el valor de la lúdica para la enseñanza de la lecto-escritura, con el objetivo de hacer las clases entretenidas, aumentar el interés y la comprensión de los niños sobre la funcionalidad que les aporta leer y escribir en su diario vivir. Por consiguiente, el objetivo de la presente investigación fue demostrar bibliográficamente el aporte de la actividad lúdica como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de los estudiantes de básica elemental que presentan dificultades en la lecto-escritura. Para este objetivo general, se plantearon tres objetivos específicos (1) conocer cómo es el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los estudiantes de básica elemental según la literatura consultada, (2) identificar las dificultades más frecuentes que suelen presentar los estudiantes de básica elemental durante el aprendizaje de la lecto-escritura según la literatura consultada, (3) destacar la importancia pedagógica que tiene la actividad lúdica como estrategia didáctica en el aprendizaje de la lecto-escritura según la literatura consultada.

La metodología para la elaboración de la presente monografía fue una investigación bibliográfica-documental con un enfoque eminentemente cualitativo. Se pretende describir y analizar de forma objetiva la importancia de las actividades lúdicas para fortalecer el aprendizaje de lecto-escritura en los estudiantes de básica elemental. Para ello, se recopilaron y consultaron varias fuentes documentales escritas actualizadas y pertinentes, entre ellas: artículos científicos, libros, revistas y conferencias transcritas; las cuales posibilitaron una buena comprensión acerca del tema en cuestión y permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

El presente trabajo monográfico se divide en tres capítulos. En el Capítulo I, se presenta una aproximación al concepto de lectura y escritura, los beneficios que aporta leer y escribir en los estudiantes, los prerrequisitos necesarios para iniciar dicho aprendizaje, los factores internos-externos que influyen en el aprendizaje y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. En el Capítulo II, se definen y clasifican las dificultades de aprendizaje, se diferencian las dificultades generales y específicas en el aprendizaje de la lecto-escritura, se detallan las dificultades más frecuentes que presentan los educandos con retraso lecto-escritor, se expone el rol de la familia y de los educadores ante las dificultades de aprendizaje, la importancia de respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y de proporcionar una educación inclusiva a los niños que presentan dificultades en su aprendizaje. Finalmente, en el Capítulo III, se establece la diferencia entre lúdica y el juego, los beneficios que aporta la lúdica en el desarrollo de los niños, el componente lúdico desde la perspectiva educativa, se da conocer

algunos estudios previos que evidencian la contribución de la actividad lúdica en el aprendizaje de la lecto-escritura y se presentan algunas actividades lúdicas que se pueden emplear en las aulas para reforzar dicho aprendizaje.

Al final del trabajo de investigación se concluye que, si los alumnos desde pequeños aprenden de manera agradable a leer y a escribir, primero desde sus hogares y luego reforzados en la escuela por medio de actividades lúdicas, innovadoras y creativas considerando los diferentes ritmos de aprendizaje. La forma en la que los docentes se acercan al conocimiento cambiaría radicalmente, pues verían en la lectura y en la escritura una actividad agradable de aprendizaje y un medio esencial e indispensable de comunicación y socialización.

Asimismo, se determina que el aprendizaje de la lecto-escritura no se desarrolla uniformemente en todos los educandos, cada uno tienen sus propias particularidades, ritmos, estilos y formas de acercarse al conocimiento. Pero el educador debe estar totalmente convencido que todos los alumnos indistintamente de sus potencialidades pueden aprender a leer y a escribir. Por ello, tiene que hacer uso de las actividades lúdicas que son un medio esencial del que disponen los educadores para guiar amenamente el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Estas actividades lúdicas son adaptables a las necesidades de todos los discentes en especial de quienes tienen alguna dificultad de aprendizaje, quienes requerirán de diferentes estrategias didácticas que resulten favorecedores, motivadoras, generen confianza en ellos mismos, mejoren y refuercen sus procesos de aprendizaje mediante ejercicios o actividades que salgan de la rutina, no sean aburridas y no causen apatía por aprender.

Por lo antes dicho, el componente lúdico refuerza el aprendizaje y acerca a los estudiantes con armonía y sin presión alguna para que plasmen sus ideas por escritos, desarrollen el gusto por la lectura, mejoren la fluidez lectora, perfeccionen el vocabulario, desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo sobre lo que leen y escriben. En definitiva, lo que se pretende con esta estrategia lúdica es el afianzar en los educandos sus habilidades y capacidades para que lleguen a ser excelentes lectores y escritores. Por lo que, uno de los retos que debe combatir la escuela es desechar aquellas estrategias de enseñanza tradicionales que no incitan al aprendizaje y dar cabida a nuevas formas instruccionales modernas y llamativas, donde los estudiantes tengan un papel activo, estén inmersos en sus procesos de aprendizaje y encuentren significado a lo que aprenden.

## Capítulo I

### 1 El aprendizaje de la lecto-escritura

#### 1.1 Una aproximación al concepto de lectura y escritura

El ser humano desde sus inicios tuvo la necesidad de expresar sus emociones, sentimientos, acontecimientos y vivencias personales, por ello, desarrolló el lenguaje verbal como la principal fuente de comunicación para informar lo que ocurre en su quehacer diario. Por esta razón, Sánchez-Arteche et al. (2012) señalan que el lenguaje oral ha sido reconocido desde sus orígenes como la forma predilecta y sofisticada de comunicación humana. Sin embargo, el acto dialógico no puede realizarse únicamente por la vía oral, por eso, gracias a la necesidad humana de comunicarse y con el propósito de que el mensaje sea permanente y quede impregnado en algún tipo de material, el hombre inventó otro proceso más complejo de comunicación. Así surgió la escritura, la misma que necesita de las habilidades lectoras para descifrar el mensaje, por eso se dice que la lectura y la escritura son dos macro-destrezas de alto nivel cognitivo que requieren de meticolosos procesos de enseñanza para que los sujetos alcancen su dominio y entablen eficientes procesos comunicativos, críticos y reflexivos.

La lectura en sus inicios fue conceptualizada desde una perspectiva simplista, asociada con la acción básica de descifrar lo que está escrito. Una de las autoras clásicas de la literatura consultada Solé (1997) menciona que “se ha asimilado la lectura a las necesarias pero no suficientes habilidades de descodificación, asumiéndose que una vez que el lector puede leer todas las palabras de un texto la comprensión de su significado está asegurada” (párr. 7). Es necesario recalcar que cada persona posee diferentes niveles de lectura y comprensión; como resultado de esos factores cada individuo atribuirá un significado exclusivo a lo que lee, por ende, no todos los lectores llegarán a una misma conclusión. Asimismo, es importante considerar que la comprensión de los textos puede fallar por diversas situaciones, ya sea por la escasa concentración o si la lectura corresponde a una materia específica y el lector no domina el tema esto le impedirá una correcta asimilación de la información. Entonces, el simple hecho de decodificar no asegura definitivamente la comprensión de un texto, de ahí que, es necesario que el lector ponga en juego múltiples factores como la concentración, memoria, conocimientos previos, para que la lectura cobre un significado propio y real para cada lector.

En la actualidad la lectura ha cambiado de paradigma ya no es asociada como una actividad sencilla que implica deletrear e identificar grafemas, ahora es definida desde una visión integral. Pacheco-Real (2019) y Ministerio de Educación (2016a) conciben a la lectura

como un proceso mental, de significación y comprensión de alta complejidad en la que se involucran varias operaciones cognitivas, en la que cada persona que lee es capaz de otorgar un sentido exclusivo a los escritos almacenados en un soporte. La lectura llega a ser una actividad personalizada en la que el lector dialoga con el texto, interpreta y deduce los contenidos que el autor original aporta en su escrito, atribuyendo nuevos significados en función de la relación que establece con sus esquemas mentales previos, juicios y experiencias, con la finalidad de adquirir una postura crítica sobre lo leído que le permita argumentar, aprender, reorganizar sus saberes y establecer buenos procesos comunicativos.

Por otro lado, la escritura es considerada por Rodríguez (2013) como un “sistema gráfico de representación de un idioma, por medio de signos (grafías) trazados o grabados sobre un soporte. Es un modo gráfico típicamente humano de transmitir información que permite registrar el lenguaje hablado y el pensamiento” (p. 5). Es decir, la escritura es un medio de comunicación que utilizan las personas con la finalidad de exteriorizar y comunicar sus ideas, pensamientos, emociones, sentimientos, hacia los demás individuos, mediante un proceso de codificación de signos, los cuales serán plasmados sobre una determinada superficie para poder revelar todo aquello que desee expresar. Con el pasar del tiempo los seres humanos han visto en la escritura una de las formas de expresión más importantes que surgen de la necesidad de comunicarse al instante y guardar pensamientos o conocimientos durante largos periodos de tiempo. Por eso, desde que existe la escritura las personas pueden leer obras prestigiosas de autores reconocidos y de siglos pasados, las mismas que les permitirán enriquecer su intelecto, pero que antes no era posible por el hecho de que esas obras eran relatadas de forma oral.

Existen algunas connotaciones que tratan de reducir el significado real de la escritura, Álvarez-Baz y López-García (2011), García-Marín y Guzmán-Murillo (2016), Medina (2006) y Terry y Amado (2012) mencionan que escribir va mucho más allá de enfrentar parcialidades como identificar fonema-grafema, reproducir letras, palabras u oraciones, responder mecánicamente un ejercicio o tomar nota de lo que explica el docente de forma oral. Sino que escribir es un acto de movilización de inteligencia que pone en juego una variedad de estrategias cognitivas, lingüísticas y motrices con la finalidad de plasmar ideas con coherencia, sentido y significado, para que el mensaje sea asimilado adecuadamente por el destinatario, adecuándolo siempre a las situaciones y a los propósitos comunicativos.

En este sentido, el Ministerio de Educación tal como lo señaló en el Currículo de Lengua y Literatura (2016a) define a la escritura como “un acto cognitivo y metacognitivo de altísimo nivel intelectual, para el cual es necesario tener la intención de comunicarse, tener ideas y el



deseo de socializarlas, conocer al destinatario, las palabras, el tipo de texto y su estructura, y dominar un código” (p. 53). Por esta razón, la escritura no puede ni debe ser considerada como una actividad básica y sencilla, ya que cuando el educando asume el reto de escribir, deberá hacerlo de manera clara, precisa y coherente. De igual forma, requerirá de habilidades metacognitivas como planificar, redactar y revisar el escrito, considerando también los aspectos textuales como la ortografía, caligrafía, vocabulario, entre otros, los mismos que le posibilitarán comunicarse eficientemente y transmitir de forma escrita cualquier tipo de información.

## **1.2 Beneficios que aporta el aprendizaje de la lecto-escritura en los estudiantes**

Considerando que hoy en día vivimos y formamos parte de una sociedad letrada, el saber leer y escribir se ha convertido en una práctica rutinaria en la vida de las personas, según Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía (2012) y (Grupo de Investigación Pedagógica Social Educación Ambiental [SEPA], 2019) se requieren de estas macro-destrezas para buscar un número de teléfono, orientarse con un mapa, consultar el periódico, buscar cualquier información en internet o en un diccionario, entre otras actividades, que nada tienen que ver con alguna tarea intelectual; sino que solo son actividades que tenemos que llevar a cabo diariamente para continuar con nuestras vidas.

De este modo, Núñez-Delgado y Santamarina-Sancho (2014) señalan que aprender a leer y a escribir supone uno de los mayores desafíos que los discentes tienen que afrontar con total entereza desde que inician su periodo de escolarización, ya que el aprendizaje y posterior dominio de estas macro-destrezas permitirán a los educandos enfrentarse exitosamente en cualquier contexto de la sociedad. Dado que, si una persona no sabe leer y escribir se considera una persona analfabeta, por ende, las posibilidades de encontrar un trabajo gratificante, bien remunerado, así como el participar en diversos eventos sociales serán de escasa probabilidad interfiriendo en la consecución de una vida plena e integral.

De ahí que, uno de los beneficios de que los educandos adquieran un eficiente proceso lecto-escritor es porque permite conseguir una mejor calidad de vida. A través de ellas los individuos podrán comunicarse, fortalecer su nivel cognitivo-lingüístico, acceder a fuentes de conocimiento, entre otras, que les posibilitarán ampliar su horizonte cultural para construir y consolidar nuevos saberes de la humanidad, enterarse sobre cómo mejorar su estado personal, emocional, su salud, cómo conseguir un buen empleo, incluyendo todo aquello que aporte de manera positiva a alcanzar una mejor calidad de vida en este mundo que cada día se vuelve más complejo y tecnificado (Avendaño et al., 2018).

Otros de los beneficios que aporta la lecto-escritura como indica Camargo et al. (2016) es que estimula las emociones y la afectividad en los discentes. El brindarles a los educandos la posibilidad de usar las letras para plasmar sus ideas, pensamientos y emociones por escrito, a través de la creación de poemas, cuentos, canciones y otros medios de expresión, fomentará el desarrollo de un aprendizaje práctico y dinámico, posibilitando al discente reflexionar acerca de sí mismo, lo que repercutirá favorablemente para que aprenda a valorar las diferencias entre sus pares, desarrolle la empatía hacia los otros y adquiera destrezas que le permita solucionar problemas en beneficio de sí mismos y de la sociedad.

Además, la Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía (2012) menciona que por medio de la lectura y la escritura los estudiantes desarrollan el sentido crítico, enriquecen su vocabulario, la expresión oral-escrita y adquieren mayor información sobre determinados temas, lo que les posibilitará adoptar una postura frente a un texto, abriendo paso a una participación e intervención de manera apropiada en diversos actos sociales que les impulse a compartir sus opiniones con argumentos sólidos y bien fundamentados.

A nivel académico el saber leer y escribir “facilitan el éxito escolar porque permiten expandir el conocimiento en las diversas áreas de estudio y posibilita un óptimo desempeño en los alumnos evitando la deserción académica” (Uribe-Enciso y Carillo-García, 2014, p. 275). Si los discentes desde sus primeros años escolares adquieren un eficiente proceso lecto-escritor sus probabilidades de aprendizaje serán altas y obtendrán buenos resultados en las diversas áreas del currículo. Existen casos, en el que los alumnos, por ejemplo, en el área de matemáticas saben cómo resolver un ejercicio con total solvencia, pero al momento de enfrentarse a problemas escritos, surgen inconvenientes por el hecho de no identificar el significado del enunciado del problema, tal vez por falta de comprensión lectora o por desconocimiento de algunas palabras que no se encuentran en su léxico. Estos factores llegan a desmotivar a los estudiantes sintiéndose que no son capaces de aprender. Por tal motivo, la lectura y la escritura son esenciales para una buena aprehensión del objeto de conocimiento, de ellas depende que el estudiante continúe aprendiendo a lo largo de la vida.

Finalmente, la lectura y la escritura no solo aportan a tener los mejores resultados académicos, sino que también contribuyen en múltiples aspectos de la vida del ser humano. Así, Pacheco-Real (2019) afirma que la lectura ayuda a comprender de mejor manera el mundo, mejora las relaciones interpersonales, el desarrollo activo, moral y espiritual, ya que la lectura es una de las fuentes de comunicación con mayor capacidad de comprensión y relación con el

mundo. Las personas que leen y escriben por lo general llegan a ser más cultas y tolerantes, en consecuencia, son más propensas a aceptar y participar en las diferentes actividades culturales.

### **1.3 Prerrequisitos para el aprendizaje de la lecto-escritura**

En la mayoría de los sistemas educativos prima una nueva concepción de educación en la cual se aboga por un eficiente proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de las experiencias y conocimientos previos que poseen los estudiantes que les permitan adquirir, asimilar y dominar los saberes de manera correcta y significativa. Esas habilidades y destrezas previas para el aprendizaje se denominan prerrequisitos, que en palabras de Esquivel-Ancona y Aldrete-Cortez (2019) hacen referencia a una serie de condiciones previas, imprescindibles y necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito la adquisición de nuevos conocimientos, en este caso sería el aprendizaje de la lecto-escritura. Al ser estas dos macro-destrezas de alto nivel intelectual, es necesario que los aprendices atraviesen por procesos de estimulación previos a dicho aprendizaje que posibiliten a los infantes el desarrollo adecuado de otras habilidades necesarias para afrontar con éxito el aprendizaje de la lecto-escritura, preparándolos sobre lo que vendrá a continuación y previniendo ciertas dificultades de aprendizaje.

Conocer estos prerrequisitos servirán de base para evidenciar en qué estado se encuentran los educandos al momento de iniciar el aprendizaje, además, se podrá identificar a los estudiantes que presentan algún tipo de déficits en alguno de los prerrequisitos. Esto permitirá alertar a padres y a educadores para que ejecuten intervenciones eficaces y a tiempo hasta que los discentes logren conseguir las habilidades necesarias para aprender a leer y a escribir. Por tal motivo, Núñez-Delgado y Santamarina-Sancho (2014) y Tamayo-Lorenzo (2017) indican que es una condición fundamental que los discentes cuenten con estos prerrequisitos para garantizar un mejor aprendizaje de la lecto-escritura, puesto que, si los niños comienzan este proceso sin que estén listos es posible que surjan dificultades de aprendizaje que en menor o mayor grado afectarán en el aspecto social, psicológico o emocional de los discentes, al no poder desarrollar de manera adecuada sus competencias comunicativas útiles para su vida.

Ahora bien, en la literatura consultada se encuentran algunos prerrequisitos necesarios para favorecer el aprendizaje lecto-escritor, sin embargo, se tomarán como referencia los aportes emitidos por autores como Alarcón-Gallego y Guzmán-Grijalva (2016), Arancibia et al. (2012), Calvillo del Pino (2014), Flores-Sierra (2016), Gonzaga-Betancurth (2021), Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla (2018), Merchán-Price y Henao-Calderón (2011), Pérez-López (2014), Soler-Ortiz (2016), Tamayo-Lorenzo (2017) y Tamis-LeMonda y Rodríguez

(2008), quienes concuerdan que entre los prerrequisitos imprescindibles para el aprendizaje de la lectura y escritura son el desarrollo perceptivo auditivo y visual, la coordinación motriz, lateralidad, esquema corporal, el desarrollo lingüístico, las habilidades cognitivas y la conciencia fonológica. A continuación, se detallan cada uno de ellos.

En primer lugar, la **percepción y discriminación auditiva**: Es la habilidad que le permite al educando reconocer los sonidos y comprender la palabra hablada, esto implica la discriminación adecuada de los sonidos del habla y la adquisición de una adecuada conciencia fonémica.

En segundo lugar, **percepción y discriminación visual**: Es la habilidad que permite reconocer y discriminar los estímulos visuales de acuerdo a su semejanza, diferencia, tamaño, color y orientación. Para ello, se requiere tener la capacidad de interpretar lo que se ve y relacionarlo con experiencias previas, esto va a permitir que los educandos perciban correctamente las letras y sus atributos, posibilitando la lectura y escritura. Caso contrario, una deficiente percepción y discriminación visual provocará que el educando confunda letras similares, deletree fonéticamente, tenga problemas para recordar letras, números, palabras simples, dificultad para visualizar lo que se lee, entre otros aspectos.

En tercer lugar, **la coordinación motriz**: Es la habilidad que se caracteriza por la ejecución de movimientos que requieren cierta precisión, pues implica un adecuado nivel de grafomotricidad y coordinación visomotora. Esto permitirá al niño ejecutar actividades como copiar letras, números, palabras, entre otras. Si el infante no logra una buena coordinación visomotriz tendrá dificultades al realizar actividades vinculadas con la evocación adecuada de palabras, dictado y la ejecución de trazos y movimientos (Gonzaga-Betancurth, 2021).

En cuarto lugar, **lateralidad**: Es la habilidad que tienen las personas para establecer una preferencia sobre un determinado lado de su cuerpo, esto les permitirán ser más autónomas en las acciones a realizar. Alrededor de los 4 a 6 años los infantes comienzan a tomar conciencia de la derecha e izquierda con respecto a su eje corporal y gradualmente van definiendo su lateralidad como bases previas para el aprendizaje de la lecto-escritura. Los autores antes señalados aseguran que una lateralidad establecida tiene una estrecha relación con el rendimiento académico de los educandos, pues facilita el aprendizaje; y si estos ingresan a los procesos formales de escolarización sin una lateralidad definida presentarán problemas en la confusión, sustitución de letras o números de orientación simétrica y no podrán diferenciar si se lee o se escribe de izquierda a derecha o viceversa.

En quinto lugar, **esquema corporal**: Es la habilidad que tiene el discente para crear una imagen mental sobre su propio cuerpo, sus partes y sus movimientos, “evitando rigidez y alcanzando una armonía en sus movimientos y, al mismo tiempo, un equilibrio y control de la postura corporal que va a incidir positivamente en la adquisición de la escritura” (Calvillo del Pino, 2014, p. 15). Los educandos desde pequeños comienzan a conocer, controlar y dominar su propio cuerpo de manera progresiva permitiéndoles desarrollar destrezas y establecer una mayor orientación espacio-temporal que les ayudarán al momento de organizar y estructurar la escritura para que puedan ubicar cada grafema dentro de las líneas de escritura y sigan la direccionalidad de izquierda a derecha. Según Soler-Ortiz (2016) el hecho de que el infante no logre un adecuado conocimiento de su esquema corporal puede presentar dificultades en tres niveles, primero, a nivel de la percepción referente a la estructura espacio-temporal; segundo, en el nivel de la motricidad manifestando torpeza motriz y mala postura; tercero, a nivel emocional mostrando inseguridad y problemas afectivos.

En sexto lugar, **el desarrollo lingüístico**: Es la habilidad para expresar palabras e ideas oralmente, con una adecuada pronunciación y utilizando el lenguaje apropiado. Es fundamental que el discente desarrolle las destrezas orales antes de comenzar el aprendizaje de la lecto-escritura, aunque éstas no requieren de una ardua planificación, ya que se desarrollan de forma espontánea, sí se requiere de una estimulación adecuada en los ámbitos familiares y escolares. Según Tamis-LeMonda y Rodríguez (2008) los educandos que se exponen a fuentes ricas y variadas de comunicación oral adquieren un lenguaje receptivo y productivo más avanzado, una mejor conciencia fonológica, una adecuada comprensión de textos y un incremento de vocabulario que posteriormente llevará al educando a comunicarse de forma correcta.

En séptimo lugar, **las habilidades cognitivas** necesarias para el aprendizaje son la atención, concentración y memoria. Estas habilidades son “un requisito indispensable para el aprendizaje escolar. Si un niño no está atento no captará la información del profesor, de sus compañeros ni de los materiales, por lo que no aprenderá” (Alarcón-Gallego y Guzmán-Grijalva, 2016, p. 49). Es evidente que los periodos atencionales están determinados por la edad del educando y el interés en la actividad que realizan. Asimismo, Flores-Sierra (2016) indica que la atención disminuirá cuando los educandos se encuentran cansados y alterados emocionalmente, si asumen un rol pasivo y de escucha durante el proceso de construcción de conocimientos. Por tal motivo, es necesario que los docentes introduzcan innovaciones pedagógicas tanto en el método como en el contenido de enseñanza, para desarrollar clases

dinámicas mediante la ejecución de actividades manuales, corporales, musicales, entre otras, que favorezcan la atención por períodos prolongados de tiempo.

Por último, Arancibia et al. (2012) y Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla (2018) afirman que uno de los predictores más importante para el aprendizaje de la lecto-escritura es la **conciencia fonológica**, que es la habilidad de reconocer y comprender que las palabras están conformadas por varias unidades sonoras y la habilidad de saber usar y manipular los sonidos del lenguaje hablado. A través de varios estudios se ha comprobado que, si los niños desarrollan previamente sus habilidades fonológicas aprenden antes a leer y a escribir. De ahí que, el dominio fonológico al ser un factor determinante en el aprendizaje de la lecto-escritura, es primordial realizar actividades en el plano del lenguaje que impliquen identificar grafemas, adicionar, segmentar, omitir, alterar el orden de fonemas para formar nuevas palabras, entre otras actividades que permitan al educando dominar la conversión fonema-grafema. Si un educando no distingue los fonemas correctamente es probable que tenga dificultades en el aprendizaje lecto-escritor, ya que no va a poder segmentar las palabras en unidades menores y no será capaz de retener varios fonemas en su mente al momento de leer o escribir palabras.

## **1.4 Factores que influyen en el aprendizaje de la lecto-escritura**

La lecto-escritura al ser un proceso complejo y sistemático en el que los educandos necesitan una serie de prerrequisitos que contribuyan al aprendizaje. También, existen una serie de factores externos e internos que influyen en la adquisición y dominio de la lecto-escritura. De este modo, Pascual-Lacal et al. (2018) indican que para facilitar y desarrollar con éxito la adquisición lecto-escritora es relevante que los educadores conozcan cuáles son los factores que influyen en dicho aprendizaje y estén preparados para intervenir y proporcionar condiciones equitativas para reducir la desmotivación por los desniveles de apropiación que se generan a causa de estos factores y que impiden un exitoso proceso lecto-escritor.

Según la literatura consultada los factores que influyen en el aprendizaje de la lecto-escritura se clasifican en dos categorías, los factores internos propios del sujeto aprendiz; por otro lado, factores externos en los que se desenvuelven los educandos. A continuación, se especifica cada uno de ellos.

### **1.4.1 Factores internos que influyen en el aprendizaje de la lecto-escritura**

Con respecto a los factores internos o también llamados factores endógenos son los que provienen del interior del individuo e influyen tanto en el aprendizaje como en sus procesos de desarrollo. Por medio de ellos se pueden detectar “las posibles dificultades desde la memoria,

atención, sensopercepción, habituación, motivación y algunas formas de comportamiento que influyen directamente en desarrollar su habilidad lectora” (Castellanos-Ortiz y Guataquirá-Bernal, 2020, p. 57). Algunos factores internos que influyen en el aprendizaje de la lecto-escritura son los siguientes:

- **Factores orgánicos-fisiológicos**

Todos los seres humanos están inmersos en procesos de desarrollo, desde pequeños los niños pasan por períodos de transición en los que comienzan a presentar cambios tanto físicos como psicológicos los mismos que van a influir en el aprendizaje. Para llevar a cabo el proceso de instrucción se requiere que los infantes tengan una adecuada maduración del sistema nervioso que les permita realizar una serie de acciones motrices y cognitivas para que aprendan con facilidad, sin tensión emocional y con buenos resultados.

Según Pérez-Rocha (2017) y Ruiz-Quiroga (2010) dentro de este factor se encuentran aspectos relacionados con la edad cronológica para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura. Se puede aprender a leer y a escribir desde los cuatro años, pero la edad inicial idónea es alrededor de los cinco y medio a seis años, dado que, las habilidades que se han conseguido antes de esa edad son fácilmente alcanzadas a partir de los 6 años. Resulta importante que la familia y educadores consideren que el aprendizaje de la lecto-escritura tiene un enfoque procesual, se debe ir al ritmo del infante brindándole actividades acordes a cada una de las fases de su desarrollo, pues si se les obliga a leer y a escribir antes de que estén preparados se podría ocasionar un desprendimiento en la construcción de sus conocimientos.

Núñez-Delgado y Santamarina-Sancho (2014) indican que otro de los aspectos que intervienen en este factor es el desarrollo de la lateralidad, las habilidades motrices, el ritmo y la orientación espacio-temporal, que son relevantes para una buena iniciación en el aprendizaje de la lecto-escritura. El hecho de que los niños desarrollen previamente y de manera adecuada estos pasos conseguirán realizar una buena lectura con fluidez, rapidez, con pronunciación adecuada, una escritura bien estructurada, con puntuación, entre otras.

- **Factores sensoriales**

Toda la información proveniente del medio externo es asimilada por los individuos mediante los órganos de los sentidos, los mismos que mediante impulsos nerviosos transfieren la información hacia el cerebro, proporcionando la materia prima para la construcción de nuevos saberes. Según Méndez-Otalora (2018) cuando los educandos se enfrentan a la hora de aprender a leer y a escribir van a necesitar de los factores sensoriales visual y auditivo. Por

medio de la vista se identifica los símbolos, las formas gráficas, el espacio, tamaño y tipo de letra; mediante la auditiva se puede diferenciar los sonidos de las letras, las palabras, frases, oraciones, cuando se las mencionan.

De tal manera, Mora-Lizcano (2013) señala que los discentes necesitan tener una adecuada percepción visual y auditiva para afrontar con éxito el aprendizaje de la lecto-escritura y para desarrollar una adecuada conciencia fonológica. Caso contrario, las deficiencias y alteraciones en los factores sensoriales como la miopía, la sordera, entre otras, conlleva a que el educando tenga dificultad para comprender o interpretar el lenguaje oral y escrito repercutiendo en una deficiente pronunciación de las palabras y otras perturbaciones al nivel del lenguaje.

- **Factor cognitivo-intelectual**

Este es un factor determinante en los procesos de aprendizaje de las personas y está relacionado con las habilidades mentales como la memoria, la atención, el razonamiento, la inteligencia y la toma de decisiones, ya que mediante ellas se desarrollan “procesos de adquisición, transformación, organización, retención, recuperación y uso de la información” (Trujillo-Martínez y Suarez-Vargas, 2017, p. 109).

Cuando el educando está en su fase inicial de aprendizaje de la lecto-escritura, es necesario que haga uso de las habilidades cognitivas para que mediante el empleo de la percepción visual y auditiva (como se indicó en el párrafo anterior) fije su atención en las letras y en sus respectivos fonemas; para luego memorizarlas y dotarlas de significado, ya que leer y escribir no implica solo reconocer sonidos y gráficas, sino atribuirles un sentido especial a cada una de ellas; para finalmente, replicarlas tanto de forma oral en las lecturas como en la producción de sus primeros escritos. Todo esto no se llevaría a cabo si los estímulos visual y auditivo no reciben la atención necesaria. En caso de que no se llegue a potenciar el factor cognitivo de los niños se pueden desencadenar ciertas dificultades como la falta de atención, distracciones y mala memoria que van a interferir en la adquisición de nuevos conocimientos.

- **Factor afectivo**

Los seres humanos están cargados de un bagaje emocional que incide directamente en las formas de comportarse y en el aprendizaje. Es evidente que, para adquirir nuevos aprendizajes significativos y perdurables, un factor determinante es el gusto que una persona manifiesta al momento de entrar en contacto con una fuente de conocimiento. Los educados al ingresar a los primeros años de educación básica se enfrentan a asignaturas escolares que demandan de un



arduo trabajo cognitivo-emocional. Castellanos-Ortiz y Guataquira-Bernal (2020) indican que un claro ejemplo de cómo afectan los factores afectivos en el aprendizaje es cuando se pregunta a los estudiantes acerca de sus emociones al leer o escribir, a lo que los educandos responden que sienten temor y nerviosismo por el esfuerzo cognitivo que les demanda. Es ahí cuando algunos discentes empiezan a desencadenar estados emocionales negativos como el miedo o la ansiedad al no sentirse preparados y con las bases necesarias para enfrentarse a los contenidos.

Por esta razón, cuando los educandos inician el proceso lecto-escritor deben evitar ser castigados física o emocionalmente por los adultos, mediante acciones que van desde burlas, gritos, enojos o señalamiento, ya sea porque el infante no lee bien, no va al mismo ritmo de los otros niños, escribe con errores gramaticales o no organiza bien sus ideas para estructurar textos. Asimismo, en las aulas de clase el docente debe ser precavido al momento de hacerle participar a un estudiante con escasas habilidades lecto-escritoras, ya que puede generar burla entre compañeros y derivar en el bullying escolar, provocando una baja autoestima y renuencia por aprender a leer y a escribir. Por eso, Mora-Lizcano (2013) indica que es importante que este proceso de aprendizaje sea bien orientado para que no exista fracaso, pues estas acciones pueden afectar en el buen desempeño lecto-escritor. Por esta razón, es importante establecer vínculos afectivos con los estudiantes mencionándoles que no están solos, que cuentan con el apoyo de sus familiares y docentes, esto provocará en ellos un buen desarrollo socioafectivo que repercutirá favorablemente en su aprendizaje.

- **Factores lingüísticos**

El ser humano desde la infancia usa el lenguaje, primero empieza con la emisión de balbuceos y gradualmente va adquiriendo una expresión más fluida y comprensible del lenguaje oral. Este componente lingüístico no requiere una enseñanza planificada, sino que es adquirido de forma natural, aprendido en la cotidianidad y mediante error-acierto adquiere el vocabulario utilizado por la familia, amigos, entre otras personas, que van formando parte del bagaje cultural del educando y que incidirá en su aprendizaje.

Por ello, Mora-Lizcano (2013) y Valencia-Valencia (2019) mencionan que los educandos cuando asisten a las escuelas ya traen consigo un amplio conocimiento sobre los elementos del lenguaje, reconocen los sonidos o son capaces de identificar algunas letras. No obstante, pueden presentarse problemas en el lenguaje, causados por retraso del desarrollo o por problemas de articulación que algunas veces desencadenan en dificultades al momento de enfrentarse a los procesos de lecto-escritura. Se sugiere que en la escolarización se continúe perfeccionando y

estimulando la articulación, la pronunciación, la fluidez y ampliando su vocabulario para que los educandos puedan expresarse de forma adecuada, clara y entendible, ya que esta son las fuentes principales para la expresión de ideas.

## **1.4.2 Factores externos que influyen en el aprendizaje de la lecto-escritura**

Los factores externos o también llamados factores exógenos, provienen de la interacción del sujeto con el entorno que le rodea, es decir, con su contexto cultural, geográfico, familiar, incluso con el rol pedagógico del educador (Castellanos-Ortiz y Guataquira-Bernal, 2020). El grado y la significatividad que el sujeto adquiere a través de la experiencia de estos contextos influirá en sus procesos educativos. A continuación, se presentan algunos de estos factores.

- **Factores familiares**

El aprendizaje empieza desde el hogar, este es el núcleo principal que aporta una serie de experiencias y vivencias que de alguna manera van a repercutir de forma favorable o adversa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Así pues, Mora-Lizcano concibe al entorno familiar como facilitador del éxito o fracaso escolar del niño, ya que, “el apoyo brindado por la familia y la sociedad a los niños en actividades lectoescriturales, el nivel de lenguaje utilizado, (...) y la valoración de los éxitos alcanzados por los niños incide de manera importante en su rendimiento académico” (2013, p. 48). Por ello, es evidente que la estimulación que recibe el infante en el hogar desde sus primeros años de vida es fundamental para desarrollar sus habilidades cognitivas e intelectuales que repercutirán favorablemente en su desarrollo emocional, personal, académica y social. Por esta razón, la familia debe asegurar las óptimas condiciones para que el proceso lecto-escritor se realice de forma exitosa, creando un ambiente abierto a múltiples experiencias lectoras, utilizando estrategias lúdicas y refuerzos positivos que incentiven el aprendizaje, los niños se relajen y disfruten mientras aprenden.

Por otro lado, Antolínez-Gómez y Arce Velandia (2019), Luna-Alvarez et al. (2019) y Solís-Zañartu et al. (2016) recalcan que la sociedad vive en desigualdad de condiciones, existen familias que tienen buenos niveles de estudio y estabilidad económica. Los niños procedentes de estas familias poseen variedad de libros que estimulan la lectura, tienen un buen acompañamiento y apoyo en la elaboración de tareas. En comparación con otras familias que no tienen las condiciones necesarias para ofrecer una educación de calidad a sus hijos, estos niños no tienen la oportunidad de escuchar un lenguaje rico y variado en expresiones, no tienen mayor acercamiento a fuentes de conocimientos, por lo que, la lectura y la producción de mensajes escritos son deficientes. Estos últimos niños son los que tienden a manifestar en su

mayoría dificultades de aprendizaje, pues dentro de su contexto familiar no se desarrollan hábitos de lectura y escritura. Por lo tanto, es conveniente generar igualdad de condiciones en las escuelas brindando los estímulos y recursos necesarios a cada estudiante, pues ante la falta de una intervención oportuna y eficaz seguirán en aumento estas brechas de alfabetización.

- **Factores escolares**

Los educandos cuando ingresan a la educación formal se encuentran con un mundo nuevo por conquistar, nuevos procesos socializadores que desarrollar con sus pares y sus docentes, nuevas materias por aprender, entre otros aspectos que les llegan a causar intriga sobre lo que acontecerá después. De este modo, cuando los discentes se enfrentan a la hora de aprender determinadas áreas específicas del saber, al principio se encuentran motivados, pero a medida que pasan de año escolar las actividades lúdico-didácticas a las que estaban acostumbrados en los niveles educativos iniciales desaparecen y priman las clases monótonas o poco dinámicas que impiden al educando asumir un papel activo en sus procesos de aprendizaje. A esto se añade el hecho de que a veces los niños no pueden expresarse, no son motivados durante los procesos lecto-escritores y no se tiene en cuenta sus ritmos de aprendizaje, por consiguiente, adoptan una actitud desfavorable y desinteresada al momento de aprender (Franco-Montenegro, 2016).

De esta manera, Castellanos-Ortiz y Guataquira-Bernal (2020) afirman que la forma que adopta el educador a la hora de enseñar a sus estudiantes, sobre todo en la lecto-escritura es un factor determinante para el éxito escolar, dado que, la mayoría de veces los docentes siguen a cabalidad una serie de instrucciones impuestas bajo la normativa establecida en el currículo, el mismo que plantea temas y actividades descontextualizadas y que no despiertan el interés en el educando. En este sentido, el Ministerio de Educación para conseguir que el estudiante se motive por leer y escribir propone que los docentes desarrollen actividades diferenciales, atractivas y lúdicas, antes que el desarrollo de ejercicios repetitivos y mecánicos, con la finalidad de potenciar en los discentes las conciencias, léxicas, semánticas, sintácticas y fonológicas. Algunas actividades que se propone en la guía docente de Lengua y Literatura de segundo grado (2016a) para desarrollar estas conciencias son:

- **Conciencia léxica:** Contar el número de palabras presentes en una oración o frase mediante la ejecución de palmadas, pintar una raya en una tira grafica por cada palabra, dictar frases a los estudiantes para que identifiquen el número de palabras y lo registren en una hoja que contiene varios recuadros.

- **Conciencia semántica:** Mover las palabras presentes en una oración, pero conservando su sentido o modificar el significado de una oración mediante el incremento de palabras.
- **Conciencia fonológica:** Con el apoyo de dibujos suprimir el fonema inicial y final en las palabras, enfatizando como queda la palabra si se suprime dicho fonema.
- **Para la escritura** se proponen diversas situaciones comunicativas que inciten a los estudiantes a escribir relatos, descripciones, recrear textos escuchados y leídos con diferentes personajes y finales. La estrategia que se plantea es el niño dicta, el docente escribe u otra forma es dejarles escribir a los discentes libremente usando sus códigos no convencionales.
- **Para la lectura** de textos no se espera que los estudiantes operen como lectores expertos, los niños de segundo grado leerán textos a través de una mediación pedagógica. El docente solicitará a los niños que se fijen en los paratextos, elaboren hipótesis, comparen dos versiones de un mismo cuento, conozcan los datos biográficos de los autores y sepan cuando acudir a ellos en función de sus propósitos.

Por lo antes expuesto, el sistema educativo apuesta por el desarrollo de nuevas técnicas didácticas constructivistas que otorguen a los estudiantes un rol protagónico en la construcción de sus propios aprendizajes y desarrollen el placer por trabajar en actividades enlazadas con la lecto-escritura, lo que trata es que “el niño pierda el miedo al libro y que en lo posible no se trate la lectura como una actividad supervisada, prescrita, edificante o con un simple fin moral o pedagógico” (Franco-Montenegro, 2016, p. 301) sino esta debe estar vinculada con la realidad como una herramienta fundamental para el conocimiento y para la supervivencia humana.

## 1.5 Adquisición de la lectura y la escritura

Leer y escribir son dos macro-destrezas que no son innatas y no están codificadas genéticamente en el ser humano, a diferencia de las habilidades de hablar y escuchar que se adquieren de forma espontánea. Por tal razón, Cavidad-Ruiz et al. (2014) y Escobar-Rojas et al. (2018) indican que para leer y escribir eficientemente es necesario pasar por un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a ese fin, por lo que, resulta fundamental una enseñanza planificada, sistemática, procesual, que conlleva paciencia y tiempo. Esto implica comprender que no se aprende a leer y a escribir, en una hora de clase, en un día, en un determinado periodo de vida; por lo contrario, estas macro-destrezas “sólo se aprenden ejerciéndolas, con ayudas pedagógicas “in situ”. El aprendizaje de la lectura y la escritura no acaba nunca” (Carlino, 2013, p. 368) esto quiere decir que la adquisición de la lecto-escritura es un arduo proceso

interminable que se obtiene a través de los años, si se quiere conseguir lectores y escritores expertos que hagan uso eficiente de las herramientas comunicativas.

## 1.5.1 *Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura*

El enfoque de la lecto-escritura es procesual, motivo por el cual, los educandos deben pasar por varias etapas para la consolidación de dichas macro-destrezas. A continuación, como se presenta en la tabla 1, se da a conocer las tres etapas por las que atraviesan los discentes para la adquisición de la lectura.

**Tabla 1: Etapas de adquisición de la lectura**

<p><b>Primera etapa:</b> <b>Prealfabética o emergente</b></p>	<p>En esta etapa se desarrollan destrezas que preceden para el inicio del aprendizaje formal. Según Bermudez-Jaimes y Bayona-González (2011) en esta etapa los discentes comienzan a reconocer palabras escritas que no sean muy extensas y tengan diferencias sustanciales entre ellas, según la forma, rasgo, contorno, longitud o contexto que las acompaña y a partir de ello los educandos intentan pronunciar y adivinar su significado.</p> <p>Además, Camargo et al. (2016), Combes (2010), García-Palomo et al. (2020) y Iglesias (2016) señalan que el educando podrá identificar palabras que le resultan familiares como su propio nombre o el de sus compañeros. También, podrá reconocer palabras que se encuentren en un mismo contexto; por ejemplo, podrá reconocer la palabra Coca-Cola si la ha visto escrita en el propio frasco de la bebida, en cambio, si está escrita en una hoja de papel no podrá reconocerla.</p> <p>Lo que se pretende en esta etapa inicial es que los estudiantes desarrollen y potencien el “lenguaje oral y amplíen su vocabulario, que se familiaricen con materiales impresos, que conozcan las convenciones de la escritura (...), que comprenden que las palabras sirven para nombrar objetos y que los sonidos se relacionan con las letras impresas” (Camargo et al., 2016, p. 18), es decir, se espera que desarrollen todas aquellas habilidades auditivas, motrices y visuales que les posibilitarán reconocer mayor cantidad de palabras. Esta fase implica que los discentes han adquirido conciencia de lo impreso, así como la representatividad del significado de las grafías.</p>
<p><b>Segunda etapa:</b> <b>Alfabética parcial-fonológica</b></p>	<p>En esta etapa los discentes comienzan con el aprendizaje formal de la lectura, logrando un mayor reconocimiento de las palabras, por lo cual, requieren del procesamiento fonológico, que es la habilidad de identificar que las palabras están conformadas por unidades menores, para luego desarrollar el principio alfabético, que implica la correspondencia fonema-grafema. De este modo, Camargo (2016) y Iglesias (2016) mencionan que para desarrollar la conciencia fonológica no hace falta que los infantes conozcan las letras del alfabeto, ya que este proceso se consigue a través de un ejercicio auditivo. Se dice que un infante ha conseguido una adecuada conciencia fonológica cuando identifica los fonemas que componen la palabra, identifica el fonema inicial, sustituye el fonema inicial por otro y le da un nuevo significado a la palabra.</p> <p>La lectura en esta etapa es silábica dada la dificultad que implica el reconocimiento de las palabras y la conversión fonema-grafema. El niño leerá</p>

	<p>de forma lenta y silábica, hasta que reconozca la palabra de forma global. Posteriormente, con la práctica el educando podrá distinguir las letras, las sílabas, la combinación de estas y la segmentación de palabras, es decir, tomará conciencia que la unión de letras forma palabras y que cada letra tiene un propio sonido, por lo que, al momento de leerlas la pronunciación no va a ser la misma (Combes, 2010).</p>
<p><b>Tercera etapa: Alfabética completa y ortográfica</b></p>	<p>Esta etapa se caracteriza porque el discente ya tiene mayor experiencia con la lectura, reconoce palabras completas porque las ha leído muchas veces con anterioridad y se encuentran almacenadas en su léxico mental, decodifica las palabras de poco uso, reconoce las pseudopalabras que son una agrupación de letras que por su estructura se pueden pronunciar adecuadamente pero carecen de significado léxico porque son inventadas, ejemplo, bomdero, paperela, camerola, entre otras, finalmente, podrá detectar si existe algún error ortográfico en el orden de las palabras al momento de la lectura. No obstante, García-Palomo et al. (2020) y Iglesias (2016) recalcan que, aunque el infante no domine por completo la etapa ortográfica, esto no va impedir que lea, pero esta será más lenta, dificultando la comprensión y la realización de procesos cognitivos superiores.</p> <p>Por ello, se sugiere presentar al alumnado mayor cantidad de palabras escritas correctamente para que se impregnen en su memoria visual con poca capacidad para el error. Esto implica evitar plantear actividades en las que el estudiantado adivine si una palabra se escribe con /j/ o con /g/, con /h/ o sin /h/, dado que, una vez que los discentes observan una palabra escrita de forma incorrecta tendrán mayores posibilidades para fijar una representación visual errónea.</p>

Elaboración propia

Considerando lo expuesto por el Ministerio de Educación en la guía del docente de Lengua y Literatura de segundo grado (2016b) indica que la lectura al ser una competencia socio-cultural en la cual el propio lector atribuye y construye el significado real del texto con base a sus conocimientos previos, plantea que no es necesario como punto de partida que el educando reconozca la letra junto con su sonido para leer y comprender el texto, puesto que, esta sirve para la enseñanza de un código convencional que poco a poco el educando lo irá interiorizando e integrando en las lecturas y en los escritos posteriores.

Lo que propone este organismo es que los niños lean textos a través de la mediación docente quien solicitará al educando que realice predicciones o genere hipótesis del texto a partir de la observación de los paratextos, del contexto, que infiera y relacione sus experiencias con la información aportada por el texto. Ese contacto y dialogo con los textos escritos permite a los educandos desarrollar el pensamiento crítico, apreciar los diferentes aspectos que ofrece la lectura y despertar el gusto por leer. Por eso, el docente cumple un rol fundamental en

proponer actividades enriquecedoras ajustadas a los intereses y edades de los discentes para que estos logren interesarse por la lectura y le atribuyan un sentido especial.

## 1.5.2 *Proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura*

La enseñanza de la lectura y la escritura van de la mano, es decir, cuando el infante está aprendiendo una de estas destrezas, simultáneamente está aprendiendo la otra. De esta manera, Combes (2010) indica que los garabatos y los dibujos son los primeros esbozos de escritura de los discentes. Después, con la práctica y la enseñanza escolar empezarán a escribir las letras del alfabeto e irán concibiendo a la escritura como un medio de comunicación y representación de ideas. Así pues, cuando un niño comienza a escribir palabras enteras, posiblemente lo realizará cometiendo errores ortográficos; por ello, durante el de aprendizaje de la escritura y través de la mediación docente es necesario que el educando reconozca sus errores y aciertos, para que pueda corregirlos y valorar el esfuerzo que demanda. En la tabla 2 se presenta los cuatro niveles que atraviesa el infante para la adquisición de la escritura.

**Tabla 2: Etapas de la adquisición de la escritura**

<p><b>Nivel uno: Grafismos</b></p>	<p>Esta etapa es conocida como primitiva o de escritura no diferenciada. Al principio, la escritura del educando se manifiesta a través del dibujo al que le atribuye un sentido especial, pues, le considera como un medio de expresión. Pero, gracias a los modelos de producción textual tomados de los adultos y a la información proveniente de su medio socio-cultural genera hipótesis con relación a la escritura. En una primera fase el discente empieza a reconocer que el dibujo y la escritura son dos actividades diferentes, es decir, “los grafismos que tienen una semejanza icónica con su referente son identificados como dibujo, y los que no la tienen, como escritura” (Jiménez y O’Shanahan, 2008, p. 3). De esta manera, los educandos van desarrollando una mayor diferenciación de lo que implica escribir, perciben que para comunicarse por escrito es necesario realizar grafismos definidos, dado que, con los dibujos que ellos realizan como palos, círculos, ganchos, entre otras, impiden que los adultos distingan sus trazos con claridad y no entiendan lo que desean comunicar (García-Marín y Guzmán-Murillo, 2016).</p>
<p><b>Nivel dos: Grafismos mayormente definidos</b></p>	<p>Etapa conocida como presilábica, en este nivel se puede evidenciar cómo van apareciendo los primeros intentos por escribir de los niños, ya que incluyen algunas grafías semejantes a las letras dentro de sus dibujos representadas por medio de algunas líneas, rectas o curvas que al principio no tienen dirección alguna, de hecho, sólo tendrán significado según las interpretaciones del escritor. Con el tiempo va separando la escritura del dibujo “conforme asimilan que las grafías por sí mismas representan significados que no dependen de una imagen” (Bermudes-Jaimes y Bayona-González, 2011, p. 51). Al final de esta etapa, el educando conoce que los grafismos se desarrollan con mayor precisión, llegando a ser más</p>

	definidos que en el primer nivel de escritura, por ende, estos grafemas pueden tener un gran parecido con la escritura habitual.
<b>Nivel tres: Relación Sonido y Grafía/</b>	<p>Etapa conocida como silábica-alfabética. Esta etapa constituye la transición entre la escritura propia que el educando ha venido usando hasta llegar a la escritura convencional. Los discentes “comienzan a establecer relaciones entre sus grafismos y los aspectos sonoros de la palabra, pero es una producción conducida por la segmentación silábica de la palabra” (Jiménez y O’Shanahan, 2008, p. 3). En este nivel el infante puede identificar la sílaba, pero ésta suele ser representada mediante una sola letra, visto que, el educando aún no es capaz de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra; por consiguiente, en sus producciones escritas el número de letras es inferior al número de consonantes y vocales de la palabra, dejando algunas letras sin reflejar.</p> <p>Asimismo, García-Marín y Guzmán-Murillo (2016) mencionan que el educando elabora hipótesis sobre el funcionamiento del código, para ello, desarrolla la noción de cantidad en la cual evidencia que se requiere de un mínimo de caracteres para decir algo; de variedad interna, donde considera que las letras varían porque los grafemas iguales no dicen nada; y de combinación, el educando reconoce que todas las letras no pueden combinarse aleatoriamente con otras, sino que para decir algo las letras deben combinarse de forma correcta.</p>
<b>Nivel cuatro: Alfabético</b>	<p>En este nivel el niño puede dar un valor sonoro a las letras del alfabeto, son capaces de entender y comprender el código alfabético para poder distinguir los fonemas. Por tanto, “el niño comprende la organización del sistema alfabético y empieza a automatizar la escritura de las palabras que son de uso frecuente” (Bermudes-Jaimes y Bayona-González, 2011, p. 51), se puede decir que los educandos ya tienen nociones formales sobre lo que implica leer y escribir. De este modo, según Camargo et al. (2016) cuando los educandos están en este nivel, es fundamental orientarlos en las convenciones de la escritura; por ejemplo, para escribir se empieza de izquierda a derecha y que entre palabras se debe dejar un espacio para facilitar la lectura. No obstante, en este nivel se pueden presentar errores ortográficos al momento en el que los niños separan sílabas o palabras, que se podrán corregir al momento de que interactúen con la lengua escrita.</p>

Elaboración propia

Una vez que el educando haya llegado a esta fase el Ministerio de Educación a través de lo propuesto en la guía del docente de Lengua y Literatura de segundo grado (2016b) rescata la importancia de enseñar a escribir no como un ejercicio caligráfico, sino como una actividad que está enmarcada dentro de un contexto con una intención determinada. Para la enseñanza de la lengua escrita este organismo propone un enfoque mixto que parte de la oralidad que es el conocimiento previo que tienen los estudiantes, hacia la escritura mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, que es la capacidad de reconocer que las palabras están conformadas por sonidos. Para iniciar el aprendizaje de la escritura es recomendable que no se parta de sus grafías sino con el sonido del fonema. Por ejemplo, para enseñar el grafema /f/, se debe partir



con el sonido de la letra /fff/, evitando articular el sonido /efe/, pues lo principal de este paso es que los niños identifiquen y diferencien los sonidos de la lengua y no el nombre de la misma, caso contrario, se provocaría confusiones en los educandos a la hora de producir textos.

Ahora bien, considerando que el castellano es una lengua transparente, los educadores primero deberán enseñar los fonemas que tienen una sola representación gráfica, como las letras /a, ch, d, e, f, l, m, n, ñ, o, p, r, t, u/; para después pasar a los fonemas con más de dos representaciones gráficas, como /g, j, rr, s, k, i, ll, b/. Los ejercicios que se proponen son eminentemente orales donde los docentes pueden utilizar gráficos, dibujos, juguetes, objetos, etc., además de acciones gestuales de tipo motor como golpes sobre la mesa o palmadas. Una vez que los estudiantes dominen la conciencia fonológica, el siguiente paso es la escritura fonológica reflexiva, consiste en invitar a los discentes a buscar y proponer hipótesis para graficar los fonemas y así vayan adquiriendo una conciencia formal, en donde entienda que para escribir es necesario saber las letras para luego formar palabras y oraciones.

## Capítulo II

### 2 Dificultades generales en el proceso de adquisición de la lecto-escritura

#### 2.1 Proceso de adquisición de la lecto-escritura: dificultades

A diferencia de las habilidades de hablar y escuchar que se adquieren en contextos no formales de enseñanza; las habilidades de leer y escribir no son innatas en las personas, sino que se van desarrollando y perfeccionando paulatinamente durante todo el trayecto educativo. De ahí que, según Chacha-Supe et al. (2020) la enseñanza de la lecto-escritura es uno de los aprendizajes más significativos de desarrollar en los discentes de estas habilidades dependerá su éxito académico, su inserción en la sociedad, continuar con sus estudios superiores, conseguir un empleo gratificante, tomar decisiones, entre otros.

Por tal motivo, el aprendizaje de la lecto-escritura no debe ser tomado a la ligera como materia de relleno curricular, ya que al ser dos macro-destrezas de alto nivel cognitivo cuyo aprendizaje inicia desde los primeros años escolares, van a requerir de arduos y complejos procesos de enseñanza, debido a que, leer y escribir no sólo se reduce a codificar o decodificar textos, o aprender las letras y sus sonidos. Sino que la escuela tiene la principal labor de afianzar con éxito el aprendizaje de la lecto-escritura con la finalidad de que los educandos desde los primeros grados obtengan las bases adecuadas para que puedan desenvolverse con éxito en sus posterior niveles educativos, pues en caso de “no darse los desarrollos esperados en los grados anteriores, resultaría inevitable reconocer que quienes no los alcanzaron estarían condenados a

la presencia de problemas en el aprendizaje y por consiguiente al fracaso escolar” (Guzmán-Rodríguez, 2017, p. 115).

Así pues, es evidente que en las aulas de clase existe un porcentaje significativo de estudiantes que aprenden a leer y escribir sin dificultad, pero también existe una minoría de educandos que no consolidan estas macro-destrezas esenciales para la vida y necesarias para continuar con sus estudios (Tinoco-Chávez et al., 2020). Puesto que, durante sus procesos de aprendizaje es posible que surjan algunas dificultades debido a factores internos del propio sujeto relacionadas con la asociación, percepción y la discriminación de letras; o también debido a factores externos provenientes del medio que les rodea o las técnicas pedagógicas empleadas por los educadores. Todas ellas van a influir en mayor o en menor medida en una correcta o deficiente adquisición lecto-escritora.

Estas brechas de aprendizaje en la lecto-escritura se visibiliza cuando “el infante no rinde al mismo nivel de los demás, presentando dificultad al leer, escribir, (...) lo que causan en él desmotivación al no querer desarrollar las actividades en clase” (Castellanos-Ortiz y Guataquira-Bernal, 2020, p. 52). Ante ello, el principal objetivo no es tener compasión hacia los infantes, ya sea porque no siguen el mismo ritmo de aprendizaje que el de sus compañeros o porque tienen demandas cognitivas inferiores, sino el punto principal radica en desarrollar estrategias reeducativas pertinentes. En el caso de que estas estrategias superen las demandas del docente se debe reportar a tiempo a las autoridades competentes para que a través de una buena gestión el educando obtenga una asistencia oportuna, supere sus dificultades educativas y continúe con sus procesos de aprendizaje.

Por otro lado, a pesar de las múltiples causas por las que pueden surgir las dificultades generales de aprendizaje de la lecto-escritura, Díaz-Oyarce y Price-Herrera (2012) recalcan que gran parte de ellas “tendría su base en factores pedagógicos más que en factores propios del sujeto, donde se dan situaciones de transmisión expositiva de contenidos (...) por lo que el abordaje de la enseñanza tiene escasa relación con las experiencias de los alumnos” (p. 216). Esto se podría deber a que algunos docentes tienen limitado conocimiento sobre la diversidad de actividades para la enseñanza de la lecto-escritura en los primeros años de educación básica, pues en la actualidad continúan desarrollando estas macro-destrezas con base a metodologías tradicionales como la copia, el dictado de palabras, la unión y repetición de las letras con las vocales para formar sílabas, sin el empleo de actividades significativas y lúdicas que ayuden a los niños con dificultades lecto-escritoras a motivarse y a no retrasarse en su aprendizaje. Estas prácticas pedagógicas tradicionales han traído como consecuencia que los niños se conviertan

en reproductores y memorizadores de modelos, sin considerar al lector y escritor potencial que existe en ellos, convirtiendo el ambiente de aprendizaje en un espacio rutinario y carente de motivación.

Además, muchas veces el desconocimiento docente sobre las dificultades de aprendizaje les impide identificar a los alumnos que las presentan, debido a que, los discentes podrían participar en clase, interactuar de forma normal con sus compañeros, pero a la hora de enfrentarse con actividades y evaluaciones lecto-escriturales mostrarían un bajo desempeño (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Esto podría ser causa de confusión en los educadores quienes suelen etiquetar a los estudiantes como alumnos vagos, distraídos, que no se esfuerzan, que no están comprometidos, ni muestran interés en aprender, sin antes percatarse si sus alumnos poseen alguna dificultad que impide su adecuado proceso de aprendizaje. Todas estas hipótesis previas y desmoralizantes desalientan a los alumnos a no continuar con sus estudios y a no demostrar todas sus capacidades para su propio desarrollo personal y educativo.

Por esta razón, resulta fundamental que los docentes conozcan acerca de las dificultades de aprendizaje, esto les permitirá estar mejor preparados para identificar las falencias de sus estudiantes e intervenir de manera oportuna y a tiempo, con la finalidad de no acrecentar las brechas educativas donde los niños que presentan dificultades en la lecto-escritura se sientan relegados del resto de estudiantes y creen renuencia hacia la lecto-escritura. Puesto que, según López de Murillas et al. (2009) este grupo selecto de estudiantes que presentan dificultades en consolidar estas habilidades son considerados población en riesgo y al no tener una intervención oportuna, adecuada y sistemática es probable que arrastren estos problemas hasta la adultez, provocando limitaciones al momento de comunicarse, dificultades para adquirir diversos conocimientos, escasas oportunidades de acceder a buenas oportunidades laborales, entre otras.

## **2.2 Definición de las dificultades de aprendizaje**

En el ámbito educativo para que los discentes aprendan alguna asignatura, toquen un instrumento o dominen algún deporte, en la mayoría de los casos siempre se va a requerir de un mediador (docente) que aproxime a los educandos a conseguir tal objetivo de aprendizaje. No obstante, Guzmán et al. (2015) y Rigo-Carratalá (2012) afirman que a pesar de que existen variados enfoques, técnicas y métodos de enseñanza, una mayoría de educandos logran dominar sin dificultad las habilidades y las asignaturas académicas a tiempo, con eficiencia y con relativa rapidez; pero también existe un número limitado de discentes que presentan dificultades en el

aprendizaje, las mismas que tienen ciertas implicaciones que afectarán en su desarrollo educativo, personal y social.

Así lo demuestra Santacruz (2018) quien afirma que “la prevalencia en dificultades de aprendizaje en los niños de edad escolar oscila entre el 5 al 10%, por lo tanto, al menos uno o tres niños por aula presentan dificultades de aprendizaje en la lectura y en la comprensión” (p. 498), por lo que, no resulta sorprendente que al momento de ingresar a las aulas de clase los educadores se encuentren con una diversidad de estudiantes junto con las necesidades educativas que puede tener cada uno de ellos.

Las dificultades de aprendizaje son definidas por el (Comité Nacional Conjunto sobre Discapacidades del Aprendizaje [NJCLD], 2018), Fiuza-Asorey y Fernández-Fernández (2013) y Kirk (como se cita en Aguilera, 2004) como un grupo heterogéneo de problemas significativos en una o más áreas académicas como en el lenguaje, la lectura, la escritura o la resolución de problemas matemáticos, debido a una disfunción en el Sistema Nervioso Central, no se incluyen problemas asociados a déficit motores, auditivos, visuales, trastornos emocionales o retraso mental. Estas dificultades se explican mejor porque se presentan independientemente de factores personales, culturales, pedagógicos y sociales. Aunque es difícil sostener en la práctica esta exclusión teórica, evidencias demuestran que existen factores del contexto que realmente afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje. La diferencia entre las dificultades de aprendizaje radica en que alguna de ellas puede persistir durante toda la existencia del individuo afectando la calidad de vida del mismo, mientras que otras dificultades tienen una posibilidad de mejora.

Asimismo, Bateman (como se cita en Aguilera, 2004) señala que el niño que presenta dificultad de aprendizaje muestra una discrepancia significativa entre lo que es capaz de aprender (potencial intelectual) y lo que aprende o logra de hecho (nivel de ejecución real). Por ende, la (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014) afirma que debido a las dificultades de aprendizaje las aptitudes académicas de los estudiantes son inferiores e interfieren de forma negativa en el rendimiento académico y en el desarrollo de actividades de la vida cotidiana. A modo de ejemplo, si se toma como referencias las destrezas de leer, escribir y calcular, las personas en general necesitan leer para conocer sobre lo que ocurre en el mundo, necesitan escribir para comunicarse con sus amigos, familiares o para enviar mensajes de textos a personas que están en otros destinos, finalmente, necesitan calcular para comprar en el supermercado o anotar números de teléfono.

No obstante, cuando los discentes a partir del segundo año de educación básica, escriben despacio, realicen grafías de mayor o menor tamaño, lean silábicamente, entre otras características, no quiere decir que ellos de inmediato tengan una dificultad en su aprendizaje, pues según APA (2014) “las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo” (p. 39), es decir, que por anticipado no se puede determinar si el educando tiene alguna dificultad en el aprendizaje, ya que todavía se encuentran en su periodo de desarrollo, adquisición y fortalecimiento de sus habilidades necesarias para un correcto aprendizaje de la lecto-escritura. La misma organización menciona que para diagnosticar de manera adecuada la presencia de dificultades de aprendizaje será una condición fundamental que los síntomas persistan por lo menos seis meses, tiempo necesario como para que los docentes infieran si existe alguna dificultad en el aprendizaje de sus alumnos a pesar de haber realizado los debidos refuerzos pedagógicos.

## ***2.2.1 Clasificación de las dificultades de aprendizaje***

Existe una heterogeneidad de clasificaciones sobre las dificultades de aprendizaje, debido a las numerosas disciplinas que las abordan y las tradiciones teóricas que las sustentan. Para la presente investigación se tomará como referencia la clasificación propuesta por Bravo-Valdivieso (1990), Cuetos et al. (2015), Figueroa-Monfort, (2015) y Rourke (como se cita en Aguilera, 2004) quienes clasifican las dificultades de aprendizaje en dos tipos, por un lado, las dificultades generales asociada a los estudiantes que presentan retraso en alguna área del saber, esta se manifiesta en los niños que no tienen alguna enfermedad biológica, pero que puede ser causada por múltiples factores externos como el entorno donde reside, problemas socio-afectivos, poca motivación, insuficiente comprensión de la lengua, deficiencias en las metodologías docentes, entre otros factores que pueden llegar a interferir en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos niños necesitarán de un mayor tiempo en las actividades y de una intervención pedagógica acorde a sus necesidades para que puedan lograr con éxito el aprendizaje de la lecto-escritura.

Por otro lado, las dificultades específicas, mejor conocidas como trastornos específicos del aprendizaje, que según Martínez-Bollada (2016) y García-Palomo et al. (2020) son trastornos derivados de alteraciones biológicas o neuropsicológicas y que pueden persistir durante toda la vida de los sujetos que la padecen. Estas se presentan como dislexia o disgrafía, que son las más comunes dentro de dificultades lecto-escritoras. Es necesario recalcar que, en

el presente estudio investigativo únicamente se abordarán las dificultades generales del aprendizaje que corresponden al retraso lecto-escritor, en el área de Legua y Literatura.

## *2.2.2 Diferencias entre dificultades generales y dificultades específicas en el aprendizaje de la lecto-escritura*

Bermeosolo-Beltrán (2015) aclara ambos conceptos mencionando que las dificultades generales de aprendizaje pueden ser ocasionadas por varios factores u obstáculos externos significativos que interfieren el aprendizaje y que afectan a muchos estudiantes en algún momento de su escolaridad. Estas dificultades generales se diferencian de otra categoría más delimitada llamadas dificultades específicas del aprendizaje, ocasionadas por factores intrínsecos en relación al aspecto biológico, psicológico o conductual y que afectan a una pequeña parte de la población estudiantil. Con base a esta diferenciación se pretende concientizar que no es lo mismo decir que un alumno presenta retraso lecto-escritor al que le corresponde determinado tipo de intervención pedagógica dentro del aula regular, que decir que un alumno presenta dislexia o disgrafía, y que necesitará de otro tipo de ayuda especializada y extraescolar. De ahí la importancia de reconocer los dos tipos de dificultades de aprendizaje para evitar falsas alarmas y derivar a tiempo a los especialistas para el tratamiento adecuado.

Por un lado, Bermeosolo-Beltrán (2015), Guzmán-Rodríguez (2017) y Santacruz (2018) señalan que las dificultades generales del aprendizaje no son causadas por una base biológica, sino social, cultural y pedagógica. Los educandos que presentan estas dificultades son considerados de aprendizaje lento y la principal causa de su bajo rendimiento se puede deber a la desmotivación al momento de aprender, fallas metodológicas, disfunción familiar, falta de interés, desnutrición, falta de aprendizajes previos (prerrequisitos) en el educando debido a factores externos y ajenos a él, un ambiente estresante que interfiere en la adaptación y desempeño escolar del educando. De tal manera, Bravo-Valdivieso (1990) y Guilera (2016) indican que dentro de las dificultades generales de aprendizaje se encuentran los infantes que presentan retraso lecto-escritor, considerados estudiantes de aprendizaje lento o limítrofe, tienen una adquisición tardía de las habilidades necesarias para llevar a cabo el aprendizaje de la lecto-escritura, pero en el caso de que no reciban una atención previa es posible que persista esta dificultad durante su vida escolar.

A este tipo de niños les cuesta seguir el ritmo normal de clase, por eso aprenden de forma lenta y pausadamente, lo que los lleva a estar en retraso frente al ritmo de aprendizaje de sus compañeros. Estos estudiantes para adquirir una determinada competencia van a necesitar un

mayor tiempo de lo que regularmente está establecido, pero al final con una intervención adecuada paralelamente a su normal escolaridad, mediante trabajos grupales pequeños y focalizados, conseguirán aprender a leer y a escribir con naturalidad y se igualarán al resto de sus compañeros.

Por otro lado, las dificultades específicas de aprendizaje se encuentran ligadas más a factores biológicos propios de los individuos debido a “predisposiciones genéticas, lesiones perinatales y distintas enfermedades neurológicas y médicas” (Quijano-Martínez et al., 2013, p. 70). Los niños que tienen este tipo de dificultad presentan problemas y limitaciones para aprender a leer, escribir o calcular, las mismas que se estructuran de forma compleja y son mayormente conocidas como dislexia, disgrafía y discalculia. Estos estudiantes requerirán de una mayor intervención, pues no sólo bastará con ayudas didácticas o pedagógicas en las que intervienen docentes y padres de familia, sino que, necesitarán de actores especializados directamente con áreas psicológicas y de la salud.

Estos niños para superar aquellas deficiencias en el aprendizaje de la lecto-escritura deberán asistir a “terapias neuropsicológica de funciones cognitivas básicas, así como terapias centradas en el aprendizaje de conciencia fonológica, del alfabeto, automatización de letras” (Escotto-Córdova, 2014, p. 58), puesto que, las necesidades y falencias que presentan estos niños serán mayores a las de los niños con dificultades generales; estos últimos podrán ser ayudados por los docentes y padres de familia quienes tendrán a su alcance los medios necesarios para mejorar estas dificultades.

En definitiva, Defior (1996) y Sans et al. (2012) advierten que las dificultades generales-transitorias de aprendizaje como el retraso lecto-escritor que no son permanentes, ya que con una intervención adecuada existe una posibilidad de mejora, no deben ser confundidas con los trastornos específicos del lenguaje como la dislexia y la disgrafía. Dificultades específicas que son ocasionadas por desfases neurológicos, déficit cognitivo y a menudo con componentes genéticos, que son persistentes y tienen una repercusión negativa durante toda la escolaridad. Por tanto, Lozano-Lozano (2019) indica que independientemente del tipo de dificultad de aprendizaje los estudiantes presentan desfases para acceder a los saberes que les corresponden a su edad cronológica en relación a las materias presentes en el currículo, por lo que, ambas requerirán de la implementación de diferentes estrategias de intervención para su mejora.

## 2.3 Dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes con retraso lecto-escritor

La adquisición de la lecto-escritura es uno de los saberes más complejos que tienen que desarrollar los discentes, ya que exige del educando una serie de habilidades y capacidades sensoriales, mentales y motrices que en la mayoría de casos no se logran fomentar de manera eficiente en todo el alumnado. Así pues, Fornaris (como se cita en Castiblanco-Porras y Gómez-Vargas, 2019, p. 58) señalan que ante la falta de esas habilidades básicas o la escasa maduración en las esferas del desarrollo cognitivo, social, motriz y afectivo, los educandos manifestarán “considerables dificultades aun cuando su desarrollo se produzca de forma dirigida a través de un proceso de aprendizaje y ejercitación especialmente organizados”, es decir, existirá una alta probabilidad de que presenten dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, impidiendo que el educando adquiera las habilidades comunicativas esenciales para desenvolverse con éxito en la sociedad moderna de la cual forman parte. A continuación, se presentan los errores más frecuentes que pueden presentar los estudiantes con retraso en la lecto-escritura.

APA (2014), Ibáñez-Padial (2015), Puñales-Ávila et al. (2017) y Quijano-Martínez (2013) mencionan que los estudiantes que presentan retraso en la lectura tienen dificultades tales como la no integración consonante-vocal, confunden determinados fonemas, tienen dificultad al momento de decodificar fonema-grafema, leen a una velocidad baja de forma silábica, se detienen en el texto más tiempo de lo necesario, titubean antes de leer y a veces vuelven a lo ya leído, tienen escasa precisión en la lectura de palabras. Además, los educandos tienen un pobre nivel de comprensión lectora, no son capaces de recordar lo leído o extraer conclusiones propias, para responder alguna pregunta suelen recurrir a la repetición exacta de lo que está en el texto o a sus conocimientos generales más que a la información comprendida de la lectura.

Además, APA (2014), Puñales-Ávila et al. (2017) y Quijano-Martínez (2013) Reyes-León y Arrieta de Meza (2014) señalan que las dificultades en la escritura pueden manifestarse en diversos momentos del desarrollo del educando, estas pueden ir desde errores de segmentación de palabras hasta la estructuración de oraciones, por lo que, los escritos presentan errores gramaticales u ortográficos, escaso uso de los signos de puntuación, pobre organización de las ideas o párrafos y una grafía deficiente. Asimismo, estos niños escriben con trazos discontinuos produciendo una escritura fragmentada a simple vista. Adicionalmente, Limia-González (2018) y Rodríguez (2013) indican de manera más detallada algunas dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes con retraso en la escritura, estas se pueden manifestar de cuatro maneras distintas tales como:



- a) **Dificultades grafomotoras:** Los educandos mezclan letras mayúsculas y minúsculas, tienen dificultades en el trazo correcto de las letras. Escriben: unas letras de mayor tamaño y otras letras más pequeñas, letras demasiado inclinadas, escriben con mala letra, debido a que presenta dificultades en la organización espacial, por eso, tienden a salirse del renglón y suelen olvidarse de los espacios, por lo que, sus escritos resultan indescifrables. Estas dificultades son síntomas de estudiantes que no pueden escribir bien por más que se esfuercen, esto se debe a que todavía no han desarrollado e integrado las capacidades previas para la escritura como las capacidades fisiológicas necesarias para un eficiente control de la motricidad fina, la postura y la coordinación óculo-manual.
- b) **Dificultades gramaticales:** En la escritura los niños tienen numerosas faltas ortográficas aun cuando copian un determinado texto, juntan y separan de forma errónea las palabras como si no las reconocieran a pesar de que leen bien una palabra, pocas veces coincide con lo que escriben, dentro de un texto pueden escribir una misma palabra, pero de diferente manera. Dentro de estas dificultades el educando ya sabe escribir “pero no se entiende lo que pone, algunas palabras aparecen escritas tal como le suenan, palabras unidas, sin embargo, si le decimos que lo lea, nos cuenta un texto completo que está en su intención y en su cabeza” (Rodríguez, 2013, p. 17).
- c) **Dificultades sintácticas de expresión escrita:** Dificultades asociadas con la conciencia morfológica que corresponde a “(concordancia de género, número y persona entre los distintos elementos de los enunciados, etc.); elaboran enunciados gramaticalmente incorrectos y emplean frases cortas y yuxtapuestas” (Limia-González, 2018, p. 62). Asimismo, los estudiantes presentan una escritura sin signos de puntuación, por lo que es difícil saber cuándo empieza o termina una frase, aunque digan que están conscientes de saber lo que querían escribir; además, utilizan de forma incorrecta las preposiciones, verbos, conectores y otras palabras de enlace, por tanto, no hay coherencia, sintaxis, ni orden en las ideas que plasman en sus escritos.
- d) **Dificultades de síntesis y organización:** El educando ya sabe escribir, emplea las palabras adecuadas y sin demasiadas faltas ortográficas, pero sus escritos no reflejan lo que sabe. Tienen dificultades para clasificar las ideas, así como para organizar la información de forma jerárquica según su relevancia, por lo que, no

son capaces de realizar una composición escrita de forma eficiente y a veces suelen quedarse en blanco ante un examen (Rodríguez, 2013).

## **2.4 Rol de la familia y los educadores ante las dificultades de aprendizaje**

Las personas aprenden a hablar y a escuchar prácticamente en contextos no formales de enseñanza, participando en situaciones cotidianas con la familia, amigos, hermanos, conocidos, entre otros actores que forman parte de su entorno inmediato y que son influyentes en sus procesos de aprendizaje. Para perfeccionar las destrezas orales y para aprender a leer y a escribir, es necesario pasar por una enseñanza formal y sistemática que mediante el empleo de una serie de materiales y métodos didácticos acerquen de forma amena a los educandos al mundo letrado, a la vez que permitan superar aquellas dificultades que pueden presentar los discentes durante sus procesos de aprendizaje, garantizando así una educación de calidad en pro del desarrollo holístico del alumnado.

En este sentido, considerando lo expuesto por Vera-Pacco (2017) “la adquisición de la lectura y la escritura son experiencias que marcan la vida de un niño; de ahí la importancia de que pueda acceder a ellas de una forma natural y tranquila” (p. 50). A pesar de los múltiples esfuerzos y métodos que existen para la enseñanza de la lecto-escritura, aprender a leer y a escribir de manera eficiente sin que los educandos presenten alguna dificultad se ha convertido en una verdadera preocupación tanto para educadores, representantes sobre todo para los propios estudiantes, sobre cómo poder evitar o superar dichas dificultades en su aprendizaje, ya que, el leer y escribir son aprendizajes fundamentales para el desarrollo integral de las personas.

Para los discentes que presentan dificultades en la lecto-escritura se traduce en una barrera en el desarrollo personal, social y académico, por eso resulta imprescindible la pronta detección de estas dificultades en el aula o en el hogar, tomar medidas de prevención y la pronta intervención en las fases iniciales del aprendizaje lecto-escritor (Tamayo-Lorenzo, 2017) que contribuyan a que estos niños no se retrasen en su aprendizaje, sino que desarrollen estas habilidades comunicativas esenciales a tiempo.

Para disminuir las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura “el tratamiento debe ser individualizado, multimodal y debe incorporar la participación de padres y maestros” (Escotto-Córdova, 2014, p. 58), es decir, que no existe un actor educativo en específico que se ocupe en detectar si los estudiantes presentan alguna dificultad en el aprendizaje, por lo contrario, el éxito educativo de los infantes depende de la participación conjunta tanto de los representantes como de los docentes, con la finalidad de detectar algunas inconsistencias en el

aprendizaje de los niños y brindar una atención preventiva, correctiva y oportuna para hacer frente a estas dificultades de aprendizaje, por ende, “lo importante, desde esta mirada, es generar las condiciones en el contexto escolar y familiar que disminuyan las barreras que los niños, niñas y jóvenes experimentan al momento de participar y alcanzar aprendizajes de calidad” (Bermeosolo-Beltrán, 2015, p. 165).

En primera instancia, con respecto al quehacer docente no sólo basta con el desarrollo de buenas praxis pedagógicas basadas en el uso de las mejores estrategias didácticas para despertar en los educandos el gusto e interés por la lecto-escritura, que les incentive a aprender de manera agradable, significativa y les ayude a corregir ciertas falencias. También, es necesario que los docentes asistan a cursos de capacitación tanto en áreas cognitivas como emocionales, pero sobre todo haciendo énfasis en estas últimas. En una investigación realizada por Dzib-Moo et al. (2017) “observaron las existencias de varios alumnos con dificultades de aprendizaje, a su vez el docente no contaba con la paciencia que requería esa situación en su momento. Reprendiéndolos con gritos, (...) ese tipo de actitud no ayuda” (p. 48). De ahí la importancia, de que los educadores tengan una profunda responsabilidad con la educación de los infantes transmitiéndoles confianza, seguridad y apoyo para enfrentar las dificultades sobre todo en las áreas del saber que requieren de mayor tiempo y dedicación, ya que, si el educador adopta una actitud de rechazo o imposición los alumnos van a generar tensión que impedirá un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, una de las principales tareas del educador es forjar un clima afectivo de aprendizaje que incluya una actitud positiva tanto del educador como del educando para que les permita percibir las diferencias no como un problema sino como una oportunidad de crecimiento y un desafío para enriquecer las formas de enseñar y de aprender (López-García, 2014). Esto permitirá crear ambientes de clase prósperos que inviten a los docentes a buscar mejores formas de enseñar teniendo en cuenta las individualidades, y a la vez, incentivando a que los estudiantes sean capaces de ayudar, respetar a sus compañeros y sobre todo llegar a involucrarse activamente en sus aprendizajes.

De este modo, considerando que hoy en día las personas se encuentran inmersas en una sociedad líquida<sup>1</sup>, en la que se presentan demandas, sobre todo, en el ámbito educativo que

---

<sup>1</sup> La sociedad líquida es un término acuñado por Zygmunt Bauman (2000) para referirse a que todos los aspectos de la vida moderna son cambiantes y tienen fecha de caducidad, en comparación con las estructuras fijas y estables del pasado. Por ello, la instantaneidad del tiempo hace que los procesos humanos se desenvuelvan con mayor rapidez y vayan cambiando la forma en la que se atiende los asuntos colectivos. De ahí que, ante esos cambios se

“exigen al pedagogo estar mejor preparado para atender a la diversidad, con la creación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos los alumnos, con la respuesta oportuna y eficiente a sus necesidades más urgentes” (Bermeosolo-Beltrán, 2015, p. 12) para evitar de cierta manera, que el educando que presenta dificultades en su aprendizaje acumule una serie de experiencias desalentadoras, causadas por acciones como el no poder realizar actividades al mismo ritmo y con la misma facilidad con las que ejecutan sus compañeros; sentimientos de fracaso en los exámenes al no tener las competencias básicas adquiridas o sentimientos de apatía ocasionados por no poder desarrollar con autoeficacia los quehaceres que plantea la sociedad.

En segunda instancia, en el sistema educativo se da por sentada la idea de que el docente es el único responsable de la enseñanza y de la identificación de las dificultades de aprendizaje que presentan los educandos, dejando de lado el inmenso compromiso que también tienen los representantes. Por ello, hoy en día se aboga para que los tutores asuman conjuntamente esa obligación y que mediante el apoyo desde el hogar de cada niño se logre mitigar, vencer y remediar las dificultades de aprendizaje que el infante presenta. Por este motivo, Castiblanco-Porras y Gómez-Vargas (2019) indican que la familia:

tiene un papel muy importante en la vida de sus hijos en la enseñanza y aprendizaje, debido a que, (...) el desarrollo de la alfabetización se ve altamente influenciado por la calidad y la cantidad de las actividades relacionadas con la lengua escrita que el niño realice en el hogar, así como por el grado en que se involucre. (p. 168).

En efecto, los representantes al igual que los educadores cumplen un rol fundamental en el aprendizaje de los infantes, ya que al ser una de las principales figuras de apoyo, la familia es la primera en sospechar y observar si es que sus hijos presentan alguna dificultad en el desarrollo de una habilidad o en la consecución tardía de algún tipo de aprendizaje en comparación con otros parientes cercanos. Entonces, la familia al ser el entorno más cercano del infante es a quien le corresponda tomar la iniciativa y preocuparse por la instrucción de su hijo, “manifestando esa preocupación, ese interés y poniendo los medios necesarios, (...) estará ejerciendo un papel clave en la consecución de una identificación temprana y una intervención verdaderamente eficaz” (Figuroa-Monfort, 2015, p. 108); caso contrario, el ausentismo de los padres de familia, el desinterés que muestran por el aprendizaje y la falta de acompañamiento en las realización de tareas escolares a sus hijos, ya sea porque no poseen una buena formación académica o porque pasan largas horas en el trabajo, van a repercutir negativamente tanto en la

---

debe reaccionar de manera favorable, pues invita a la sociedad a vivir alerta hacia los grandes retos que se pueden producir en esta sociedad moderna.

vida personal como académica de los discentes, pues, ellos se sentirán solos en el proceso educativo y al notar el desinterés de su familia seguirán aquellas conductas desinteresadas, dejando de lado el gusto por aprender y continuar con sus estudios.

En definitiva, Antolínez-Gómez y Arce-Velandia (2019), Caballero-López (2014), Guzmán-Rodríguez (2017) y Mendieta-Toledo et al. (2018) recalcan que para superar las dificultades de aprendizaje que puedan presentar los niños en la adquisición de la lecto-escritura, los adultos deben interesarse e indagar sobre los modos de aprendizaje y las estrategias necesarias para hacer un buen acompañamiento, brindándoles a los discentes una estimulación adecuada en su proceso de aprendizaje. Además, deberán buscar apoyo en las instancias adecuadas para remediar dicha problemática y evitar que el niño pase por problemas afectivos. Puesto que, es desde los primeros años de vida cuando se les deberá enseñar a los niños las herramientas necesarias para una buena aprehensión del objeto de conocimiento.

## **2.5 Respetando los diferentes ritmos de aprendizaje en la adquisición de la lecto-escritura**

Hablar de los diferentes ritmos de aprendizaje según Muñoz et al. (2014) se refiere a la capacidad que tiene el alumno para procesar, asimilar y aprender de forma lenta, moderada o rápida el contenido impartido por el docente. Esto implica reconocer que cada infante presenta diversas maneras de acercarse al conocimiento, debido a que “cada alumno está condicionado por mecanismos propios de aprendizaje, y, en consecuencia, sus logros estarán relacionados con sus procesos de comprensión y significación de los contenidos” (Táez-Morillo, 2016, p. 25). Además, supone corroborar que cada alumno es único y diferente, posee sus propias habilidades, talentos, competencias, estilos y ritmos de aprendizaje, este último dependerá de la edad, la maduración de cada niño, los conocimientos previos, la motivación hacia el aprendizaje, el bagaje cultural, entre otras características que influyen al momento de aprender.

De este modo, considerando la diversidad de educandos presentes en las aulas de clase, el definir cuando están realmente preparados para afrontar con éxito el aprendizaje lecto-escritor no es una tarea sencilla por parte de educadores y familiares, puesto que, no todos los tiene el mismo nivel de conocimientos previos y tampoco maduran cognitivamente al mismo ritmo y a la misma edad para aprender a leer y a escribir sin dificultad. Sino como el aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso complejo y fruto del desarrollo madurativo personal, cada educando tiene su edad adecuada para iniciar dicho aprendizaje (Guevara-Hernández, 2014; Rigo-Carratalá, 2012). Ante ello, no es de sorprendernos que existan alumnos que entiendan

con mayor rapidez el desarrollo de la clase, lean comprensivamente y escriban con total solvencia; así también, es común apreciar aquellos alumnos que se tarden un poco más en conseguir determinada habilidad y requieran de una mayor ayuda pedagógica para aprender.

Específicamente en el aprendizaje de la lecto-escritura, que es una de las asignaturas escolares que demandan mayor tiempo debido a una serie de procesos cognitivos y motores que deben seguir los educandos para una correcta adquisición lecto-escritora, es fundamental la tarea del profesorado sobre todo de los primeros años de básica, puesto que, están en sus manos formar lectores y escritores competentes. Por eso, resulta importante que empleen diversas estrategias que atienda a las distintas formas y ritmos de aprender de los niños, Romero-Ochoa (2004) menciona que:

Si somos pacientes y prudentes con el aprendizaje de las primeras letras las siguientes tomarán menor tiempo, no debemos apresurarnos en cumplir con todo el alfabeto en poco tiempo. Las letras deben aprenderse una por una y, para cada una de ellas, debe tomarse el tiempo que sea necesario. Un trabajo diferenciado significa: hacer seguimiento a cada niño respetando su propio ritmo, atender a los más adelantados con algunos ejercicios adicionales, a los más atrasados habrá que darles una atención más personalizada, sin presionarlos ni perder la paciencia, ya que la angustia puede producir bloqueos. (p. 41)

De ahí la importancia de que tanto los docentes como los representantes identifiquen el ritmo de aprendizaje de los infantes al momento que empiecen con sus procesos educativos. El someter a los educandos a un aprendizaje lecto-escritor obligado y forzado, exigiéndoles que den más de lo que esté a su alcance sin que estén preparados sería un grave error, más aún si no se consideran sus características y necesidades previas para un aprendizaje adecuado. Esto puede desencadenar problemas como frustración, bajo concepto, baja autoestima, la manera de relacionarse con sus pares, yendo totalmente en contradicción con lo que la sociedad espera de la educación que formen personas autónomas y capaces de desarrollar sus potencialidades.

Por eso, es importante reconocer que el aprendizaje de la lecto-escritura es sistemático y procesual, esto implica que se debe ir paso a paso; primero los estudiantes deben identificar los fonemas, luego, las grafías, para que posteriormente adquieran una adecuada conciencia alfabética la cual les permitirá iniciar con sus procesos comunicativos formales. Por ello, la escuela tiene el difícil pero no imposible desafío de ofrecer respuestas educativas a todos los

educandos con la finalidad de que se llegue a respetar las necesidades y tiempos de aprendizaje que requiere cada discente para desarrollar con éxito sus procesos de aprendizaje.

No obstante, en las aulas de clase se observan situaciones donde los diferentes ritmos de aprendizaje no son considerados al momento de enseñar por los docentes, debido a que según Ramírez-Sánchez (2011) influyen factores como el contexto de la escuela, la preparación de los maestros para atender a la diversidad o el gran número de estudiantes por aula. Por consiguiente, los docentes tienden a prestar mayor atención a los estudiantes que cumplen a tiempo las actividades, pero los estudiantes que se demoran un poco más de lo regular ya son tildados de vagos o dejados, cayendo así en una sobre-etiquetación. Y el hecho de que los niños asimilen dichos supuestos afectarán a su autoestima, pues se considerarán que no están aptos para aprender y nunca lo conseguirán.

De tal manera, el reconocer y respetar esta diversidad de ritmos de aprendizaje es uno de los puntos principales para “la toma de decisiones respecto a los materiales, el diseño curricular, los lugares de enseñanza y sus componentes, aunque el proceso sea igual para todos, debe estructurarse de forma diferente para cada uno de ellos” (Corredor-Ponce, 2016, p. 39). En efecto, los docentes deben tomar conciencia de que el grupo con el que trabajan es heterogéneo, unos aprenderán de forma eficiente, otros necesitarán más tiempo y otros precisarán de un mayor apoyo pedagógico para consolidar dichas habilidades comunicativas. Por lo que, los docentes deberán adaptarse a las demandas particulares de sus estudiantes para satisfacer y proporcionar a cada uno de ellos el tipo de ayuda requerida. De esta manera, se estará influyendo de forma positiva en el nivel de motivación, en el involucramiento, en el interés y en el desempeño de cada discente (Lozano-Lozano, 2019; Táez-Morillo, 2016).

A continuación, en la tabla 5 se exponen los diferentes ritmos de aprendizaje, según lo expuesto por Carrera (2019) y Táez-Morillo (2016).

**Tabla 3: Ritmos de aprendizaje**

<p><b>Ritmo de aprendizaje lento</b></p>	<p>Los niños de aprendizaje lento, no son considerados niños con deficiencias mentales, pero se caracterizan porque poseen ciertas particularidades que les hacen estar por debajo del rango común en cuanto al rendimiento académico. Los estudiantes que presentan ritmo de aprendizaje lento poseen dificultades generales de aprendizaje que pueden ser influenciados por factores socio-afectivos, problemas o tensiones en su día a día, lo que supone que los niños no estén listos para afrontar y asumir con responsabilidad su aprendizaje. Algunas características que los niños pueden presentar en el ritmo de aprendizaje lento son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de repetir las cosas muchas veces.</li> <li>• Lentitud para procesar la información escolar y para seguir el ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros.</li> <li>• Inadecuación entre el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas y el grado de complejidad de los contenidos escolares.</li> <li>• Baja motivación y autoestima para aprender</li> </ul>
<p><b>Ritmo de aprendizaje moderado</b></p>	<p>Los niños que poseen un ritmo de aprendizaje moderado pueden encontrarse en la mitad de su grupo etario, debido a que, es capaz de realizar tareas en el tiempo propuesto en las actividades académicas encomendadas por los docentes, además, puede retener información en gran cantidad. Por tanto, es probable que no presenten grandes desafíos a la hora de aprender una determinada asignatura.</p>
<p><b>Ritmo de aprendizaje rápido</b></p>	<p>Un estudiante que posee un ritmo de aprendizaje rápido es cuando aprende y realiza ejercicios efectuándolos una sola vez, se caracteriza por su rapidez al momento de desarrollar las actividades, su increíble capacidad para retener información a largo y a corto plazo, manifiesta curiosidad por saber el cómo y porqué de los objetos o situaciones, tiene una memoria excepcional, atento, observa detalles con detenimiento, entre otros aspectos.</p> <p>Generalmente, estos niños no suelen tener dificultades de aprendizaje, aunque pueden presentar dificultades de adaptación y relación con sus compañeros, ya que pueden ser señalados y rechazados por los otros estudiantes por no estar al mismo ritmo de aprendizaje, por ser quienes siempre lideran las actividades en grupo, responden las inquietudes de otros estudiantes sin permitirles a los demás razonar sus respuestas, por tanto, tendrá dificultad para integrarse al grupo e interactuar con el contexto que lo rodea, llegando a sentirse aislados. Es necesario que los docentes adecuen las actividades académicas acorde a su capacidad cognitiva y nivel de complejidad, además, que implementen actividades de socialización para que todos los niños se integren al grupo.</p>

Elaboración propia



## 2.6 Educación inclusiva para niños con dificultades de aprendizaje

El desarrollo y la adquisición de la lecto-escritura ocupa un lugar preponderante dentro de las instituciones educativas, de ahí que, es una de las materias escolares con mayor carga académica, pues, ambas macro-destrezas son las bases para el aprendizaje del resto de las áreas del saber. Por tal razón, el aprendizaje y posterior dominio de la lecto-escritura ha sido considerada como una de las mayores metas a alcanzar por los escolares que ingresan en los primeros años de educación, por tanto, “merece una atención especial dentro de la actividad escolar, ya que de su adecuada asimilación o no, va a depender en gran medida el éxito o el fracaso en los estudios” (Lores-Leyva y Calzadilla-González, 2013, p. 14).

De este modo, Pérez-Sánchez (2019) y Puñales-Ávila et al. (2017) indican que, al ingresar en un salón de clase de cualquier año de básica, no es de extrañarnos que existan tres o cinco discentes catalogados como niños con dificultades de aprendizaje. Estos educandos al no tener una intervención adecuada tienen una alta probabilidad de quedar relegados dentro de los entornos educativos, debido a las diferencias individuales entre sus necesidades y sus potencialidades. A esto se suma la escasa preparación docente sobre cómo afrontar la enseñanza de los estudiantes con dificultades, pues, con la aplicación de metodologías que no atienden a la diversidad dejan a estos niños apartados de una educación que les ayude a transformar su vida, a superar aquellas dificultades, a desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse de forma eficiente ante determinadas situaciones y continuar con sus trayectos educativos.

No obstante, a pesar de que se habla de aulas inclusivas junto con la importancia de reconocer y valorar la heterogeneidad de estudiantes en los salones de clase, Valverde-Riascos (2014) indica que la escuela todavía no es capaz de responder de forma eficaz a los desafíos que implica trabajar con estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje especialmente las que están relacionadas con las dificultades en la lecto-escritura. Por lo cual, resulta necesario contar con un sistema educativo proactivo que no interfiera de manera negativa en la educación de esos niños, que no los desconozca como sujetos de aprendizaje; sino que les atienda, les brinde las condiciones necesarias para apoyarlos seleccionando las estrategias didácticas pertinentes y ofreciéndoles los recursos educativos necesarios para fortalecer el aprendizaje.

Para una verdadera educación inclusiva y de calidad López-García (2014) indica que las escuelas deben romper con una serie de prácticas e ideologías que tratan de distorsionar el verdadero significado de lo que implica educar, en la que ha llegado a predominar ideas caracterizadas por miedo a lo desconocido, temor a trabajar con lo diferente, generando

acciones excluyentes y de rechazo a lo que es considerado anormal, simplemente porque no se les comprenden, únicamente hay espacio para educar a los alumnos normales o regulares, quedando marginados aquellos infantes que por sus diferentes potencialidades no pueden alcanzar determinado conocimiento.

Por tal motivo, hoy en día se apuesta por el desarrollo de una educación inclusiva con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades educativas ante la diversidad del alumnado. Esto implica que todos los infantes aprendan juntos, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o personales. Se trata de crear una escuela diferente donde no existan exigencias o requerimientos para su entrada, ni algún tipo de selección según factores sociales, económicos o culturales que impidan un verdadero ejercicio del derecho a la educación de calidad, con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos. Se necesita de una escuela inclusiva en donde todos los educandos se beneficien de una enseñanza que esté adaptada a sus necesidades para erradicar en lo posible aquellas barreras que limitan el acceso, participación y aprendizaje de los estudiantes (Covarrubias-Pizarro, 2019; Parra-Dussan, 2010).

Cabe mencionar que, la educación inclusiva no se limitará únicamente a los niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, sino también abarcará a todo tipo de estudiantes que presentan barreras en el aprendizaje y que van a requerir de algún tipo de ayuda pedagógica extra para continuar con sus procesos educativos. Así pues, Corredor-Ponce (2016) alude a que una educación inclusiva no significa realizar adaptaciones especiales para tratar individualmente a los alumnos con dificultades, sino de lo que se trata es de realizar adaptaciones curriculares generales que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad. Esto implica la capacitación y formación del educador en estrategias de planificación didáctica alternativas para enseñar a grupos heterogéneos, para que el infante vaya superando las dificultades en su aprendizaje y pierda el temor al momento de leer y escribir. Esto supone que ambas macro-destrezas no tienen que ser enseñadas de manera forzada sino deben estar ajustadas al ritmo de aprendizaje del educando y llevadas desde el disfrute para adentrarse a nuevos mundos posibles.

Por tanto, la educación hoy en día debe cambiar de paradigma, esto implica realizar cambios en los contenidos, enfoques, estructuras, pasar de un sistema en el que se promueve la individualidad, la competencia, la exclusión de los niños con dificultades de aprendizaje y garantizar una escuela inclusiva para todos, abierta a la diversidad, que promueva el trabajo cooperativo, la solidaridad, el respeto por las diferencias de cada uno de los alumnos. De este modo, es deber del sistema educativo generar igualdad de oportunidades para todos los infantes,

pero para hacerlo efectivo es necesario ejecutar cambios de tal forma que la educación cubra las necesidades que tiene cada estudiante, brinde las condiciones necesarias para su pleno desarrollo e implemente un currículo con enfoque integral más cercano a la vida de los estudiantes y de sus comunidades (Booth y Ainscow, 2015; Solines-Alencastro, 2013).

Todo lo expuesto no debe quedarse en un simple discurso invisible, sino que se tiene que exigir su cumplimiento, dado que, el poder acceder a una educación en igualdad de oportunidades es un derecho que tienen todos los ciudadanos y que está plasmado en la Constitución ecuatoriana que señala “la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, (...); será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez” (Asamblea Constituyente, 2008, art. 27). Por esta razón, es importante que todas las personas especialmente padres de familia, docentes y estudiantes alcen su voz y luchen para que su derecho a la educación sea garantizado y respetado en pro de una mejor calidad de vida de todos los niños.

Ya que el hecho de conseguir que el educando con dificultades de aprendizaje forme parte del sistema educativo, no quiere decir que ya se esté cumpliendo con tal derecho, puesto que, al entrar a la escuela estos discentes “son expuestos a recibir el mismo sistema de enseñanza que sus compañeros que no la presentan. Esto los pone en inequidad de condiciones, porque requieren ciertas adecuaciones que respondan a sus necesidades” (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, p. 7). Por este motivo, se requiere de un mayor compromiso docente para desarrollar adaptaciones curriculares, asimismo, es importante que las escuelas diseñen programas basados en la diversidad del alumnado y sus necesidades, con el propósito de que todos los discentes puedan aprovechar al máximo la oferta educativa de su escuela y lleguen a ser buenos ciudadanos que contribuyan al país.

## Capítulo III

### 3 Las estrategias lúdico-didácticas para el proceso de aprendizaje lector-escritor

#### 3.1 La Lúdica versus el juego

Se suele generar cierta confusión conceptual con respecto a que toda actividad lúdica sólo se manifiesta en el acto de jugar. No obstante, es importante aclarar ambos términos, dado que, el concepto de la lúdica ha evolucionado, es tan amplia como compleja y difiere del juego. Por un lado, Domínguez-Chavira (2015) define a la actividad lúdica como la acción ejercida por los seres humanos dentro de un contexto reconocido como propio, en ella se refleja la necesidad

que tiene el hombre de expresarse, comunicarse, sentir y producir una serie de emociones relacionadas con el entretenimiento, el placer, la alegría, la diversión, el bienestar, entre otras emociones. Por eso, Balanta-Quintero et al. (2015) y Posligua-Espinoza et al. (2017) consideran a la lúdica como una dimensión fundamental y un factor decisivo para la mejora personal del sujeto, pues a través de la lúdica se fomenta la adquisición de saberes que contribuyen en gran medida al desarrollo creativo, motriz, social e intelectual del individuo, debido que, a una mayor expresión lúdica se desencadenan mejores posibilidades de aprendizaje.

Así pues, (Fullea, 2003, como se cita en Piedra-Vera, 2018) indica que existen tres categorías esenciales que debe tener toda actividad lúdica. Primero, la necesidad lúdica vista como el impulso vital propio del individuo para participar en una actividad encaminada al disfrute. Segunda, la acción lúdica es la forma espontánea y libre de desarrollar alguna actividad generada por la necesidad lúdica. Tercero, el placer lúdico son aquellas sensaciones y emociones de felicidad, bienestar, placer, entre otras, que manifiesta el individuo como consecuencia de la satisfacción al realizar la actividad lúdica. Todo lo expuesto evidencia que la lúdica es más que la ejecución de simples actividades encaminadas al goce, sino que también se concibe como un constructo multidimensional en la que se combinan diferentes aspectos cuyas expresiones están asociadas a lo recreativo, académico, estético, entre otros.

Por otro lado, Balanta-Quintero (2015) indica que el juego es una categoría menor que forma parte de la actividad lúdica y que tiene diversas modalidades cuyas actividades están sujetas a determinadas normas que limitan el máximo potencial de la creatividad que posee el infante como sujeto innovador. De este modo, (Huizinga, 1968, como se cita en Toro-Alonso, 2013, p. 2) expresa que el juego “es una acción y ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría” esto quiere decir, que la persona que decide jugar lo hace libremente a partir de sus estímulos y motivaciones intrínsecas, que le lleva a ejecutar tal actividad siguiendo u obedeciendo una serie de reglas acordadas entre los jugadores pero que no impuestas desde fuera y cuyo fin es el placer y la diversión que esa actividad genera.

Por eso, Alcedo y Chacón (2011) mencionan que el juego es una “actividad espontánea, libre, desinhibida y desinteresada, el niño o niña exterioriza sus inquietudes y aprendizajes, sin barreras, ni inhibiciones” (p. 73), de ahí que el juego no llega a ser un simple pasatiempo sino que también está ligado a la consecución de aprendizajes que le permite al infante conocer el mundo que lo rodea, además, desencadena procesos de socialización y la expresión de ciertas

dimensiones del ser humano como el sentir, amar, sufrir, pensar, cuestionar, indagar y buscar otras estrategias que le permitan solucionar problemas de su entorno, logrando así una mayor autorrealización personal. De tal modo, Graciela-Stefani et al. (2014) aluden que el juego según su modalidad tiene dos dimensiones contrapuestas que lo caracterizan, primera dimensión *paidia*, en donde se refleja la fantasía incontrolada mediante la ejecución de actividades que implican diversión, expansión e improvisación del individuo; segunda dimensión *ludus*, que abarca la disciplina, las reglas, las convenciones arbitrarias que requieren de paciencia, esfuerzo e ingenio del jugador.

Ante ello, Falero-Rodríguez (2013), Posada-González (2014) y Marquínez-Logroño (2017) al percibir las divergencias conceptuales entre ambas variables, establecen la diferencia entre lúdica y juego, recalcan que todo juego es lúdico porque causa satisfacción, goce, placer y entretenimiento. Sin embargo, no todo lo lúdico es juego, puesto que, la lúdica responde a una categoría más amplia e implica toda actividad que genera satisfacción en el individuo, es también imaginación, motivación y estrategia didáctica. De este modo, Balanta-Quintero et al. (2015), Gallardo-López y Gallardo-Vázquez (2018) y Piedra-Vera, (2018) afirman que el juego es una actividad libre, placentera y espontánea que forma parte de la actividad lúdica, y que se realiza con el fin de disfrutar y ayudar al niño a conocerse a sí mismo, a relacionarse con sus pares y a comprender el mundo que les rodea. Por tanto, la lúdica no solo se manifiesta en el juego, sino que existen otras actividades lúdicas que de igual forma lo pueden propiciar, que se concretan y se expresan en formas específicas como la música, la danza, la fantasía, el arte, lo cultural, entre otras actividades que están encaminadas al goce y al disfrute en su ejecución.

### **3.2 Beneficios de las actividades lúdicas en el desarrollo de los niños**

Generalmente se considera que la actividad lúdica se emplea únicamente con los niños más pequeños pertenecientes a los niveles iniciales y básicos de escolaridad como una forma de distracción, para pasar el tiempo y para liberar energía acumulada, sin mirar el inmenso potencial que hay tras ella. No obstante, la actividad lúdica va más allá que el desarrollo de un simple juego, es concebida como una herramienta que brinda un sinnúmero de beneficios que contribuyen al desarrollo holístico de la persona en múltiples ámbitos de la vida, pues por medio de la lúdica el individuo “no solo desarrollará su aspecto motriz, sino que además incrementará su capacidad intelectual, social, moral y creativa” (Posligua-Espinoza et al., 2017, p. 1034), por eso se dice que la lúdica es parte del quehacer humano, de su cotidianidad y es practicada por todos los individuos indistintamente de su edad, condición social, cultura, género, entre otras.

Uno de los beneficios que obtienen los discentes a través de la actividad lúdica es que “favorece notablemente la expresión de sentimientos, posibilitando el despliegue de toda capacidad y potencialidad; cimentando positivamente la personalidad en los jóvenes y desarrollando destrezas y habilidades” (Marquínez-Logroño, 2017, p. 13), es decir, que la lúdica es un medio que permite a los educandos liberar emociones dependiendo de la situación en la que se encuentran como la alegría cuando disfrutan de la actividad; la desesperación cuando no desarrollan la actividad en los tiempos establecidos; la rabia cuando no comprenden la actividad y no la ejecutan correctamente, entre otras emociones. Esto implica que los educandos llegan a ser más expresivos en lo que hacen y aprenden a canalizar las emociones para que no desarrollen estados tensionales que afecten su desarrollo personal.

De igual manera, Gallardo-López y Gallardo-Vázquez (2018) señalan que la actividad lúdica permite que los discentes aprendan sobre su entorno inmediato, sobre sí mismos y sobre las sujetos que participan y juegan con ellos, es decir, que mediante la lúdica los estudiantes obtienen conocimiento sobre su entorno que les permite desenvolverse con mayor soltura, asimismo, potencia la autopercepción y la empatía para reconocerse como un sujeto pensante, con sentimientos, que vive y convive con otros similares a él pero con características particulares que tienen que ser reconocidas y valoradas para vivir pacíficamente.

Asimismo, se sabe que el ser humano no es un ente aislado que vive apartado de los demás, por el contrario, vive en continua interacción y relación con sus semejantes, por eso, otro de los beneficios de la actividad lúdica es que “permite intercambiar ideas, opiniones, sentimientos, necesidades e intereses favoreciendo una comunicación y socialización” (Caballero-Calderón, 2021, p. 871). De este modo, el infante ve en la lúdica un medio para desencadenar procesos comunicativos ya sea para establecer la dinámica de la actividad, para tomar decisiones o para llegar a acuerdos con sus pares, mejorando así su lenguaje y vocabulario. Así también la lúdica propicia espacios socializadores para que los infantes establezcan lazos de unión con otros niños al compartir nuevos conocimientos y vivencias de su entorno, incrementando sus relaciones sociales, sintiéndose seguros y desarrollando la confianza en sí mismos, con los otros y con el medio en el que se desenvuelven.

De la misma forma, la actividad lúdica favorece “la capacidad visual, táctil y auditiva; aligeran la noción espacio temporal; movimientos ligeros y coordinados del cuerpo. Asimismo, (...) despiertan el ingenio, desarrollan el espíritu de observación, afirma la voluntad y perfeccionan la paciencia” (Caballero-Calderón, 2021, p. 871). La lúdica al proporcionar una serie de actividades que pueden ser desarrolladas en diversos espacios, estimula y potencia el

uso de los órganos de los sentidos para que estos tengan la maduración pertinente. Todas estas capacidades sensoriales son necesarias para el desarrollo integral de los educandos, también influirán en el momento de la adquisición de la lecto-escritura. Para ejemplificar, los niños necesitarán su capacidad visual para reconocer las palabras, con la capacidad auditiva identificarán los fonemas para formar oraciones, con la coordinación de los movimientos mejorarán los trazos y con la coordinación espacial escribirán las letras del tamaño adecuado.

Adicionalmente, la actividad lúdica permite que los estudiantes desarrollen su capacidad creativa que dará paso a “crear, soñar, compenetrarse, compartir, vivenciar nuevos conocimientos por medio de actividades divertidas, y dinámicas” (Balanta-Quintero, 2015, p. 36). Es en básica elemental donde los niños muestran con intensidad su creatividad, por eso, es necesario el uso de actividades lúdicas que les permitan plasmar su imaginación de manera vivencial y divertida, permitiéndoles experimentar, desplegar sus conocimientos previos y trasladar todo aquello que sus pensamientos e ideas generan. La creatividad alude a que los infantes propongan nuevas actividades lúdicas para llevarlas a la práctica y generar nuevas estrategias capaces de ser utilizadas para resolver los conflictos que la actividad plantea, potenciando así su inteligencia.

Por último, otro beneficio de la actividad lúdica a nivel cognitivo es que permite en los infantes “mejorar la atención, la motivación y la concentración de manera asertiva para fortalecer la adquisición y el desarrollo de nuevas experiencias” (Londoño-Mosquera y Mosquera-Bermúdez, 2020, p. 16), pues es evidente que un estudiante al participar en actividades aburridas le genera desinterés, pero que al involucrarse en otro tipo de ejercicios provechosos que captan su atención; su capacidad motivacional y de concentración aumentará significativamente, ya que el educando al participar en tareas fuera de lo tradicional se siente con intriga y está más atento sobre lo que vendrá a continuación. Todos estos aspectos cognitivos son importantes de desarrollar en el ser humano para que pueda llevar a cabo cualquier tarea y conseguir determinados objetivos.

### **3.3 El componente lúdico desde la perspectiva educativa**

#### ***3.3.1 La actividad lúdica: una estrategia didáctica despreciada por los docentes***

El uso de las tradicionales corrientes educativas impide que los docentes apliquen las actividades lúdicas como una estrategia didáctica para desarrollar los contenidos escolares y para obtener buenos resultados académicos por parte de los estudiantes. Se ha comprobado que, aún en el siglo XXI la estrategia de enseñanza que predomina y la que mayor influencia tiene

en los entornos educativos es la magistral, la labor educativa recae en los docentes quienes tienen a su cargo la instrucción de un amplio repertorio de estudiantes y la enseñanza se lleva a cabo mediante un “proceso de comunicación uní-direccional entre el papel activo del profesor y los alumnos que son receptores pasivos de la información, éstos se limitan a recibir esa comunicación, (...) escuchar y tomar nota, aunque tienen la oportunidad de preguntar” (Marquínez-Logroño, 2017, p. 7).

Ante ello, los educandos asumen una postura pasiva y de conformación sobre su aprendizaje, limitando así las posibilidades de poder desarrollarse en su integralidad y de expresar al máximo su capacidad crítica y creativa. Esta idea contradice el postulado planteado por el Ministerio de Educación (2016a) quien a través de su propuesta curricular concibe al estudiante como el centro del aula quien va desarrollando procesos de construcción y reconstrucción de aprendizajes en una constante interacción con los compañeros de aula, con el docente y con el contenido que será aprendido.

Así pues, los docentes están acostumbrados a desarrollar prácticas tradicionales de enseñanza porque demandan de poco tiempo de planificación y requieren de una escasa organización del aula. Entonces, cuando se les propone renovar sus metodologías e incorporar nuevas estrategias de enseñanza centradas en el estudiante, se desencadenan una serie de acciones y emociones negativas hacia el cambio, pues a los docentes tradicionales les cuesta salir de su zona de confort y el hecho de ejecutar planes de clase lúdicas que conllevan más tiempo y dedicación del docente para la consecución de los logros de enseñanza, terminan en situaciones de malestar y rechazo hacia aquellas actividades que son potenciadoras y facilitadoras del aprendizaje. Las razones que sustentan esta postura, “van desde el desconocimiento, capricho, [...], falta de recursos, de tiempo, de reglamentación como área específica del currículo, o conflictos con un sistema educativo que evalúa contenidos más que competencias” (Robayo y Felicetti, 2018, p. 13).

A continuación, se exponen alguna de las razones por las cuales la lúdica no es considerada como una estrategia válida para la generación de aprendizajes.

En primer lugar, Guzmán-Rodríguez (2017) y Melo-Herrera (2020) manifiestan que los docentes han subvalorado a la lúdica y no la ven como una estrategia didáctica digna de ser aplicada en las aulas de clase, ya que la conciben como actividades que implican el gasto de energía, que no tienen algún sentido y aplicabilidad en el ámbito académico y no cuentan con objetivos apropiados que permiten desarrollar habilidades sociales, intelectuales y



comunicativas en los infantes, desvirtuando de esta manera el valor enriquecedor que tiene la lúdica para la construcción del conocimiento y para corregir las dificultades de aprendizaje que pueden presentar algunos estudiantes durante la adquisición de la lecto-escritura.

En segundo lugar, Candela-Borja y Benavides-Bailón (2020) indican que los docentes desconocen los múltiples beneficios que esta ofrece y las formas de emplearla. Cuando suelen aplicar la actividad lúdica en sus prácticas educativas las usan contadas veces, de forma irregular, de acuerdo a su voluntad y con ciertas inconsistencias en su ejecución, debido a la falta de preparación y a las evaluaciones intra-aula ejercidas por los altos mandos de la escuela para corroborar que en los salones de clase se trabajan y se desarrollan los contenidos académicos desde las corrientes constructivistas, maquillando de esta manera la forma en la que se lleva a cabo el acto pedagógico.

En tercer lugar, Robayo y Felicetti (2018) arguyen que la postura que tiene el docente frente a la actividad lúdica como estrategia didáctica incide en su aplicabilidad en las aulas, que a la vez “se encuentra influenciada por diferentes procesos sociales, políticos, ideológicos, éticos y culturales. [...]. En esta dinámica, el docente, estructura objetivos, métodos y estrategias que llevan implícitos su concepto de enseñanza, así como los presupuestos epistémicos que la respaldan” (p. 5). Todas esas ideas preconcebidas que tienen los educadores sobre la enseñanza, así como aquellas imposiciones que devienen de los diversos ámbitos de la vida del individuo, son las que impiden mejorar el quehacer pedagógico, por eso hoy en día se continúa visualizando prácticas educativas arraigadas en metodologías tradicionales que no apuestan por la entrada a otras formas de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuarto lugar, los docentes consideran que la actividad lúdica únicamente está ligada con la ejecución de simples juegos desvinculados con la tarea educativa, por lo que, su aplicación en el aula de clase desencadena “el desorden y la indisciplina y no como una actividad para dar el sentido y gusto a la experiencia de aprender y participar activamente en clases con lo que se busca el dominio de los contenidos de forma cognoscitiva” (Moyolema-Casa, 2015, p. 5). Esto se produce porque el docente a la hora de aplicar una actividad lúdica no la relaciona con el objetivo y la destreza de la clase, ya que el educador no la ha planificado previamente como una estrategia para llevar a cabo los procesos instruccionales. Por consiguiente, el componente lúdico llega a ser improvisado y sin fin académico, produciendo un desbarajuste entre los estudiantes porque no la sienten parte de la clase, por ende, el docente pierde el control total del aula.

Por todas estas razones el profesorado ha visto en las metodologías tradicionales la mejor forma de enseñar y mantener la disciplina del aula, por lo que, continúa desarrollando una “enseñanza orientada a la memorización de contenidos, se limita a explicar los temas ya establecidos por el currículo, esto a su vez ha ocasionado [sic] que considere innecesaria la implementación del factor lúdico en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Paredes-Bermeo, 2020, p. 13). Esta característica también se visibiliza en el currículo y en los textos educativos de nuestro país, donde no se percibe a la actividad lúdica como un método sistemático de enseñanza-aprendizaje, sino es empleada rara vez, para la enseñanza de determinados contenidos y para el desarrollo de algunas destrezas con criterio de desempeño.

Las actividades de lectura y escritura que más predominan en los libros del Ministerio de Educación son de repetición, de completación, ejercicios de preguntas y respuestas cerradas, que no son actividades lúdicas y no permiten que los educandos encuentren nuevos desafíos, diversas formas de resolver las actividades y que generen un pensamiento crítico-reflexivo sobre lo que realizan. De este modo, el apego del docente a las actividades que se encuentran en los libros de estudio y que carecen del componente lúdico incide a que el infante se sienta presionado desde el ámbito escolar, debido que, el niño deja de ver a las actividades propuestas por el docente como lúdicas y las empieza a ver como actividades académicas sujeta a presiones y evaluaciones, por lo que, el alumno pierde el gusto por leer y el aprendizaje se vuelve tedioso.

En definitiva, cuando se enseña a leer y escribir sin actividades lúdicas y de forma tradicional se coarta el interés de los estudiantes hacia dicho aprendizaje. El niño desde su hogar viene predispuesto a aprender porque desde su entorno inmediato ha escuchado cuentos con los que tiende a cuestionarse para saber más. Sin embargo, al llegar al aula de clase se ve limitado por el docente quien no le brinda una adecuada estrategia que motive el aprendizaje e impide realizar preguntas, inhibiendo así el interés hacia la lecto-escritura. Por tal motivo, estas macrodestrezas no han llegado a ser un hábito y una actividad agradable en las escuelas tanto para aquellos niños que se inician en dicho aprendizaje como para aquellos niños que poseen alguna dificultad, pues los docentes por falta de innovación se han apegado a metodologías totalmente desvinculadas con las necesidades de los educandos y no se adaptan a las transformaciones sociales que hoy en día viven nuestros infantes alejándolos de esta manera del goce y el disfrute espontáneo que se pueden desencadenar con el desarrollo de ejercicios lúdicos y motivadores.

### *3.3.2 Las actividades lúdicas como estrategias didácticas desde el constructivismo para lograr aprendizajes significativos*

La educación ha cambiado a lo largo de la historia, razón por la cual, se han ido desencadenando una serie de corrientes educativas cada una con sus particularidades y matices que intentan explicar y describir la actividad pedagógica en aquel entonces, convirtiéndose en entes de referencia por sus aportes y contribuciones para el desarrollo del campo educativo. A pesar de que se escucha que la educación es parte de una nueva era, que promueve la igualdad, el desarrollo de aprendizajes significativos, perdurables, ligados al contexto, esto no es así en su totalidad. La escuela sigue sumergida en un sistema educativo tradicional que no da una mayor apertura al diálogo, no promueve actividades lúdico-didácticas vinculadas con lo educativo y tampoco coloca al alumno en el centro del aprendizaje.

Ante ello, la escuela actual ha visto la necesidad de replantear el quehacer educativo “para afrontar nuevos procesos de la educación (...) diseñando estrategias metodológicas, lúdicas y pedagógicas para afrontar la enseñanza - aprendizaje” (Arcos-Silva, 2020, p.5). Hoy en día se requiere que los educandos asuman nuevas competencias y desarrollen nuevas habilidades más allá de lo académico que les permitan ajustarse a los nuevos retos que plantea la sociedad actual, pero que es imposible alcanzarlas si la educación y las prácticas docentes siguen sumergida en corrientes tradicionales de enseñanza que por un lado, no permiten potenciar todas las destrezas que tiene el infante para constituirse como un sujeto multidimensional; y por otro lado, no ayudan a superar las dificultades de aprendizaje lecto-escritor que presentan algunos discentes.

Desde este punto de vista, si las escuelas adoptaran un modelo de educación basado en el constructivismo junto con la implementación de estrategias lúdicas como la principal herramienta pedagógica permitirían en el alumnado “el desarrollo humano y sus diferentes dimensiones cognitivo, comunicativa, corporal, ética, actitudinal, estética y valorativa favoreciendo así la construcción de aprendizajes significativos” (Pomare-Smith y Steele-Antonio, 2018, p.5), a la vez que contribuirían al desarrollo y perfeccionamiento del individuo en su integralidad permitiendo un desenvolvimiento de forma autónoma y acertada en las múltiples circunstancias de la vida en las cuales pueden estar inmersos.

Arcos-Silva (2020) y Domínguez-Chavira (2015) arguyen que uno de los principales retos a los que deben enfrentarse los educadores tiene que ver con la reconstrucción de sus esquemas mentales que les permitan desligarse y adaptar aquellas tendencias tradicionalistas de enseñanza a esta nueva realidad, para que a partir de ello los educadores restauren el valor

pedagógico que tiene la actividad lúdica, vista como un medio que posibilita el aprendizaje y no como una forma de perder y pasar el tiempo.

De ahí que, “la educación moderna ha implementado una serie de métodos y estrategias de enseñanza con la finalidad de promover la participación del estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje” (Paredes-Bermeo, 2020, p. 21). Una de esas estrategias es la actividad lúdica que tiene un gran potencial al ser bien planificada, vinculada con los objetivos y las destrezas que se pretenden desarrollar en las aulas de clase, puesto que, estas actividades están encaminadas al máximo desarrollo de la creatividad, de procesos cognitivos y socializadores de los educandos impactando significativamente en la motivación e involucramiento.

En este sentido, Piedra-Vera (2018), Pomare-Smith y Steele-Antonio (2018) y Posada-González (2014) reconocen y catalogan a la actividad lúdica como parte de la corriente constructivista de enseñanza ligada con el enfoque del aprendizaje significativo, pues a diferencia del quehacer docente tradicional, “la pedagogía lúdica implica una estrategia activa, reflexiva y motivacional para la construcción de la práctica pedagógica, a partir de la reflexión que hace el mismo docente sobre su proceder (...), se busca que cada estudiante aprenda a partir de la reflexión sobre sus experiencias escolares y cotidianas” (Linero-Otero y Macea-Pinto, 2018, p. 23). Esto implica reconocer que mediante el desarrollo de actividades lúdicas el educando asume un rol activo en su aprendizaje, es él quien va construyendo el conocimiento con base a la ejecución de actividades lúdicas previamente planificadas y ligadas al objetivo de clase, con la finalidad de que los temas abordados adquieran sentido propiciando un aprendizaje significativo, a la vez que ayuda a mitigar las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, como se verá más adelante.

Así pues, Monsalve-Márquez et al. (2016) y Tovar-Torres (2018) afirman que es relevante plantear e introducir en el currículo estrategias didácticas que causen un gran impacto en el quehacer educativo, tal es el caso de las actividades lúdicas, porque dan un nuevo enfoque al contexto áulico, a la acción pedagógico, facilitan el aprendizaje y afianzan las habilidades necesarias para la vida.

Por consiguiente, mediante el empleo de las actividades lúdicas el estudiante se motiva por leer y escribir “asociando el aprendizaje con placer, memorizando fácilmente el conocimiento, construyendo saberes, poniendo en un papel sus fantasías, expresando sus emociones y por último creando sus escritos” (Londoño-Mosquera y Mosquera-Bermúdez, 2020, p. 8). Por ende, la lúdica es el andamiaje perfecto para encaminar los procesos

instruccionales pues dan un giro a la enseñanza tradicional sobre todo de la lecto-escritura. Modifican los métodos de enseñanza estáticos y comunes para dar cabida a formas entretenidas y motivantes de aprender, de modo que, los alumnos puedan adentrarse en la adquisición de la lectura y la escritura de forma divertida, amena y dinámica.

En definitiva, es importante que desde el devenir docente se concientice el cómo se está enseñando en las aulas de clase “es necesario que el docente asuma una actitud reflexiva frente a la metodología que está utilizando, es decir, evalúe, investigue y replantee las actividades pedagógicas en función de implementar herramientas más dinámicas y novedosas” (Balanta-Quintero et al., 2015, p. 23) basadas en las actividades lúdicas porque generan efectos positivos en los modos de aprender. Desde la reflexión pedagógica se puede mejorar e implementar actividades que se adapten a los requerimientos de los estudiantes. Esto invita a que los docentes se replanteen desde el cómo crear, diseñar y construir las actividades que se van a poner en marcha en el aula de clase pues en la manera en que se introduzcan los conocimientos se reflejará el significado que cada niño otorgue a sus conocimientos.

### **3.4 Importancia de la actividad lúdica como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de la lecto-escritura**

Considerando que el aprendizaje de la lecto-escritura es uno de los pilares fundamentales que garantiza el éxito o fracaso de los estudiantes tanto dentro del campo educativo como fuera de él, su enseñanza dentro de las instituciones educativas es una de las principales destrezas a llevar a cabo en el quehacer educativo, dado que generan un gran impacto en el desarrollo de los individuos. No obstante, la enseñanza de la lecto-escritura se ha convertido en una tarea compleja para los educadores cuando dentro de las aulas de clase existen discentes con niveles disímiles de aprendizaje, en donde priman estudiantes que dominan el tema de clase con total facilidad, pero también existen discentes que presentan retraso lecto-escritor y les cuesta seguir el ritmo de la clase. Por ello, Reyes-León y Arrieta de Meza (2014) aluden que los estudiantes que durante la etapa escolar no han logrado adquirir y dominar habilidades lectoras y escritoras probablemente presentarán mayor inconveniente en su inserción en la sociedad, vivirán como seres incompletos y con muchas limitaciones en el mundo de la cultura.

De ahí que, uno de los objetivos de todo sistema educativo es ofrecer una educación de calidad que permita desarrollar al máximo las capacidades de todos los estudiantes sin excluir a quienes por diversos motivos tienen alguna dificultad de aprendizaje o provienen de otros contextos de vida. Putton y Cruz (2021) indican que en la actualidad desde el currículo

educativo se apuesta por una educación que responda a la diversidad, que incluya a aquellos estudiantes con limitaciones, con capacidades excepcionales y con características culturales, étnicas, entre otras, mediante la aplicación de proyectos basados en estrategias lúdico-didácticas ya que estas facilitan el desarrollo social, cognitivo, motor y afectivo del estudiante.

Todo esto conlleva a pensar que cada niño es capaz de aprender indistintamente de sus potencialidades. Por ende, los docentes deben recordar que “el ser humano está facultado y tiene la capacidad para progresar en los procesos de la lectura, pero todo ese potencial debe ser orientado, estimulado [...] de manera asertiva y significativa, labor que les compete al docente y a la familia” (Londoño-Mosquera y Mosquera-Bermúdez, 2020, p. 6). Esta labor conjunta en beneficio del aprendizaje de los educandos permitirá fortalecer los procesos instruccionales de los estudiantes para que cada uno de ellos a través de la mediación adecuada progrese paulatinamente con la finalidad de convertirse en lectores y escritores eficientes y vean en estas macro-destrezas un medio indispensable de comunicación, socialización y aprendizaje.

Ahora bien, al momento de que el docente elige su método de enseñanza es necesario que reconozca que no existe un único método que sea mejor que otro, resulta fundamental considerar que “cada sujeto posee unas características intelectuales y personales distintas (...). Además, a lo largo de la enseñanza de la lectura, lo mejor es la utilización de varios caminos para lograr que los alumnos/as en ciertas y determinadas circunstancias, aprendan a leer y a escribir” (Reyes-León y Arrieta de Meza, 2014, p. 393). Uno de esos caminos es la utilización de actividades lúdicas para la enseñanza de todas las asignaturas en especial para el la lecto-escritura. Si bien es cierto que estas actividades han sido desechadas por los educadores debido a las causas anteriormente descritas, estas también esconden un inmenso potencial educativo que inciden positivamente en la motivación de los estudiantes, ayudan a corregir algunas dificultades en el aprendizaje, y a la vez permiten a los infantes tener un papel activo en sus procesos instruccionales.

Por ello, se requiere de un currículo flexible desde la adecuación de los contenidos, la planeación de actividades atractivas que contribuyan al aprendizaje y que abarquen a toda la comunidad estudiantil. Dado que, la mayoría de educadores piensan que estas actividades lúdicas corresponden únicamente al nivel preescolar, pues a medida que los educandos pasan de años educativos desaparece toda actividad lúdica y lo que prima en las aulas es la disciplina junto con una enseñanza magistral “como mucho, se aceptan juegos competitivos en el área de Educación Física o los denominados juegos didácticos en algunas asignaturas” (Bernabeu y Goldstein, 2016, p. 47). No se tiene que olvidar que la mejor forma que tienen los estudiantes

para aprender es mediante la lúdica este es el medio natural en el que se desarrollan y que está presente durante toda la vida del individuo y el hecho de que el ser humano crezca no amerita despreciarla. La idea es introducir la actividad lúdica en la planificación de clase para conseguir objetivos y destrezas de aprendizaje, haciendo del conocimiento un aspecto inherente a lo lúdico.

Investigaciones realizadas por Marquínez-Logroño (2017) y Londoño-Mosquera y Mosquera-Bermúdez (2020) comprobaron que el desafío en la ejecución de las actividades de lectura y escritura para los estudiantes con dificultades de aprendizaje, no radica en el problema que padecen y que generalmente causa apatía en la consecución de dichas macro-destrezas. Por lo contrario, tiene que ver con la manera y los recursos que usan los docentes y tutores para darles un acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los autores antes señalados evidenciaron que con la implementación de actividades lúdicas que sean de gran impacto, que respondan a los intereses, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los discentes, es posible que todos los educandos en especial aquellos que presentan dificultades mejoren radicalmente la lectura y escritura. Puesto que, los educandos se mostraron receptivos y con gusto para el aprendizaje, manifestando considerables mejorías, avances académicos y cambios actitudinales a la hora de realizar actividades que impliquen leer y escribir.

Por tal razón, hoy en día la escuela moderna apuesta por una enseñanza con énfasis en estrategias activas, lúdicas y participativas, pues de lo que se trata es de estimular el aprendizaje de los educandos más no inhibirlos con actividades rutinarias y carentes de sentido. De ahí que, Marquínez-Logroño (2017) recalca que “aprendemos el 20% de lo que escuchamos, el 50% de lo que vemos y el 80% de lo que hacemos. A través de entornos lúdicos en base a la metodología y experiencia potenciamos al 80% la capacidad de aprendizaje” (p. 15). Esto evidencia la importancia de reivindicar el papel de la actividad lúdica para su incorporación en el campo educativo y tratar a la lecto-escritura como un aprendizaje ameno, motivante, entretenido, repercutiendo favorablemente en el desarrollo social e intelectual de los discentes y sobre todo que éste aprenda haciendo ya que solo así el aprendizaje se vuelve significativo y duradero.

En efecto, si el objetivo de los docentes es que los estudiantes logren mejorar aquellas dificultades en la lectura y escritura, la actividad lúdica “constituye una estrategia metodológica para desarrollar la capacidad de aprendizaje efectivo en la iniciación y reforzamiento de la misma, ya que el docente puede utilizarlo [...] para lograr objetivos de aprendizaje así como desarrollar habilidades y destrezas de producción oral, comprensión auditiva, lectora y escritora” (Candela-Borja y Benavides-Bailón, 2020, p. 83). Por este motivo, es importante

crear escenarios educativos motivadores que propicien el aprendizaje e incentiven las ganas de aprender con base a estrategias innovadoras, para que todos los estudiantes indistintamente de sus capacidades y potencialidades realicen las actividades de clase con entusiasmo en busca de ser unos lectores-escriutores eficientes y competentes en los diversos ámbitos de la vida.

### ***3.4.1 Antecedentes sobre las actividades lúdicas y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura***

La enseñanza de la lectura y la escritura es importante para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que, contribuye a la mejora personal de cada individuo, fomenta la creatividad e incrementa el vocabulario; adicionalmente, es un recurso para transmitir conocimientos culturales y así, sentar las bases que requieren los nuevos aprendizajes (Escribano-Tebar, 2018). Es evidente que todas las asignaturas escolares tienen componentes teóricos e incluso toda la información publicada en textos, periódicos, revistas y otros canales de comunicación se transmiten de forma escrita, de ahí la importancia de contar con habilidades lecto-escriptoras, que permitan la decodificación y posterior comprensión de los mensajes, posibilitando que los individuos puedan conocer lo que ocurre a diario en el mundo, acceder a estudios posteriores, entre otras actividades que van a mejorar su calidad de vida.

No obstante, en el ámbito escolar Rigo-Carratalá (2012) y Cuetos et al. (2015) afirman que independientemente de la metodología que emplee el profesorado para la enseñanza de la lectura y de la escritura, una mayor parte del estudiantado desde los primeros años de escolarización logra superar sin problema el proceso de adquisición de la lecto-escritura, pero existe un sustancial porcentaje de estudiantes que presentan algún tipo de dificultad en la adquisición de estas habilidades ya sean por causas biológicas-cognitivas propias del sujeto aprendiz, o también por causas sociales, familiares, pedagógicas; las cuales dificultan el aprendizaje y posterior dominio de la lecto-escritura y probablemente conducen al fracaso escolar.

A continuación, se presentarán algunas investigaciones realizadas a nivel tanto internacional como nacional, sobre cómo las actividades lúdicas como estrategia didáctica han mejorado el aprendizaje de lectura y escritura en los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad en la adquisición de estas macro-destrezas.

En primer lugar, Cavidad-Ruiz et al. (2014), Escobar-Lota y Castro-Cárdenas (2018), López-Marí et al. (2017) y Zuloeta-Solano y Cabrera-Cabrera (2018) realizaron un estudio en Colombia, España y Perú, en donde trabajaron con alumnos que presentaban retraso lecto-escriptor, observaron que el desarrollo de actividades de lectura y escritura para estos niños eran



muy costosas por el esfuerzo cognitivo que les demandaban. Además, las metodologías tradicionales de enseñanza que empleaban los docentes provocaban en los discentes actitudes de frustración y desmotivación al no considerar sus individualidades. Puesto que, los docentes acudían ejecutaban actividades rutinarias de copia, dictados y repetición de letras, palabras o frases. Los autores concluyeron que el éxito del aprendizaje de la lecto-escritura en niños con dificultades de aprendizaje radicaba en el empleo de actividades lúdicas de manera vivencial e individualizada, pues mejoraron la escritura y grafología de algunas palabras, adquirieron mayor precisión y velocidad lectora, una adecuada producción textual, desarrollaron la fluidez lectora de quienes tenían problemas de confusión de palabras, reforzaron la comprensión de textos, desarrollaron competencias comunicativas, mejoraron su atención y concentración.

Por otro lado, García-Yagual y Lázaro-Palma (2012), Villacís-Nieves (2020) realizaron una investigación en Ecuador sobre estrategias lúdicas para estimular y superar la deficiencia del aprendizaje lecto-escritor. Los autores concluyeron que primero es importante considerar las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos para favorecer la adquisición de conocimientos, puesto que, no todo el alumnado posee las mismas destrezas, habilidades cognitivas y motoras al momento de iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura. Por ello, aseguran que los docentes se ven en la necesidad de renovar sus metodologías de enseñanza basadas en el empleo de actividades lúdicas, que son una de las estrategias de enseñanza recreativas más importantes que disponen los educadores al momento de instruir, ya que mantuvieron a los educandos con una motivación constante y estimularon el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños quienes obtuvieron mayor interés en la lectura y la correcta escritura; sin que sintieran una presión en este aprendizaje.

Las investigaciones anteriormente presentadas denotan la importancia de que los docentes, sobre todo desde los niveles iniciales de escolarización, incluyan las actividades lúdicas como parte de sus estrategias de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades en la lecto-escritura, con el objetivo de desarrollar estas dos macro-destrezas de forma entretenida y motivante que probablemente repercutirá de manera favorable en el aprendizaje de los educandos, puesto que, les permitirán apropiarse del lenguaje y adquirir habilidades comunicativas, para que luego puedan desenvolverse con éxito en su diario vivir.

### **3.5 Actividades lúdicas que se pueden emplear para reforzar el aprendizaje de la lecto-escritura en básica elemental**

A continuación, se enuncian algunas actividades lúdicas propuestas por Balanta-Quintero et al. (2015), Camargo et al. (2016), Ceredelo y Domínguez (2017), Fundación Educacional Crecer con Todos (2020), García-Palomo et al. (2020), Linero-Otero y Macea-Pinto (2018), Londoño-Mosquera (2020) que se pueden aplicar para el aprendizaje de la lecto-escritura. Se proponen ejercicios enfatizando en el refuerzo de las destrezas orales, vocabulario, conciencia fonológica, comprensión lectora y producción textual.

Todas estas actividades están dirigidas para los estudiantes de básica elemental. Conocido que dentro de las aulas están presentes alumnos con algún tipo de dificultad en el aprendizaje, es necesario que los educadores adapten estas actividades en función de las características de los estudiantes con quienes se trabaja.

El propósito de plantear estas actividades es para proponer que los educadores hagan uso de ellas para el desarrollo de sus clases y puedan encaminar el aprendizaje de la lecto-escritura de manera agradable y divertida, despertando el gusto en los estudiantes durante su adquisición, a la vez que van consolidando dichas macro-destrezas en un proceso lúdico y atractivo.

#### **3.5.1 Actividades para reforzar lenguaje oral**

Los estudiantes desde pequeños se exponen a variadas fuentes de comunicación oral en diversos ámbitos de la vida. Por eso, cuando llegan a la escuela presentan cierto dominio en la expresión oral, aunque van a requerir de algunos apoyos pedagógicos para perfeccionarla, dado que, esta macro-destreza se convierte en el instrumento fundamental de socialización y guía el desarrollo de las actividades que se desarrollan en la escuela. Lara-Díaz et al. (2010) y González-Valenzuela y Martín-Ruiz (2016) señalan que existe una relación intrínseca entre el lenguaje oral y la adquisición de la lecto-escritura, pues los niños con problemas en la oralidad tienen menores desempeños en la comprensión lectora, percepción auditiva, en la gramática, el vocabulario y el procesamiento fonológico, pero con una intervención temprana desde el lenguaje oral se puede mejorar la lecto-escritura y prevenir futuras dificultades.

Para que los estudiantes adquieran una lecto-escritura eficaz, Camargo et al. (2016) y Ministerio de Educación (2016b) indican que es necesario que los educandos previamente hayan desarrollado las destrezas orales, ya que estas son las bases iniciales para el aprendizaje. A continuación, se proponen actividades lúdicas que refuercen las macro-destrezas de hablar y escuchar, visto que estas experiencias comunicativas aportan a la necesidad inherente del ser

humano de narrar, escuchar relatos, a la vez que le permiten emitir opiniones, mejorar la pronunciación, enriquecer su expresividad, adquirir un vocabulario adecuado, entre otros.

**Tabla 4: Actividades lúdicas para reforzar el lenguaje oral**

Actividades	Descripción	Recursos
<p><b>Juego a ser periodista</b> Camargo et al. (2016)</p>	<p>Los estudiantes seleccionan a un adulto de su familia para entrevistarlo sobre sus recuerdos de la niñez u otro tema interesante para los educandos. Una vez recopilada la información, los estudiantes exponen en clase lo conversado con el adulto.</p> <p>A medida que el estudiante exponga el docente debe recopilar los errores en el vocabulario del educando. Al final de las exposiciones la docente realiza una corrección contextualizada con toda la clase para perfeccionar el vocabulario e integrarlo de forma correcta en las posteriores actividades.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Escuchar-hablar.</p>	<p>Lápiz Cuaderno Diccionario Mesas Sillas</p>
<p><b>Mi experiencia de hoy</b> Camargo et al. (2016)</p>	<p>La docente solicita aleatoriamente a un estudiante que narre acerca de alguna situación de su vida cotidiana. Se proponen varios temas, por ejemplo, cuál es su rutina del día, qué realiza el fin de semana, a qué juega durante el día o en el recreo, qué actividades realiza en la escuela, entre otras situaciones. Una vez narrada la historia, el estudiante comenta qué aprendió en dicha actividad.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Escuchar y hablar.</p>	<p>Mesas Sillas</p>
<p><b>Festival de poesía</b> Camargo et al. (2016)</p>	<p>La docente solicita a los estudiantes que memoricen y reciten una estrofa, copla, poema corto que más les guste. Después de que intervenga cada estudiante, los demás compañeros participan emitiendo sus opiniones acerca de lo recitado por el estudiante, además, deben mencionar las rimas del poema, copla o estrofa utilizadas.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Escuchar-hablar.</p>	<p>Poemas Coplas Estrofas Mesas Sillas</p>

Elaboración propia

**Educación Básica elemental:** Se proponen estas actividades lúdicas para desarrollar las macro-destrezas de hablar y escuchar, para que el estudiante se motive y participe en diversas conversaciones; a partir de ello, el niño irá adquiriendo habilidades como: atender, comprender, opinar y reflexionar sobre el lenguaje.

## 3.5.2 Actividades lúdicas para reforzar el vocabulario

Morales (2013) manifiesta que otra variable por la cual un estudiante puede presentar problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura es por el insuficiente nivel de vocabulario que posee. Durante la escolaridad el desarrollo del vocabulario no es considerado por los docentes como una actividad prioritaria, por ende, los infantes no están acostumbrados a adquirir el significado global de las palabras lo que le limita la comprensión y el uso de determinados términos del lenguaje. Por ello, Galicia-Moyeda et al. (2015) y Medina-Ríos et al. (2011) indican que existe una relación directa entre el vocabulario, la comprensión lectora y el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los autores señalan que los educandos que tienen un buen nivel de vocabulario no tienen problemas al interpretar mensajes ni mucho menos tienen dificultades al momento de comunicarse con sus pares. No obstante, los estudiantes con déficit de vocabulario, presentan menores habilidades para comprender y extraer el significado de los textos. Por eso, se plantean actividades lúdicas que coadyuven a estimular el uso eficaz del lenguaje y del vocabulario para que los estudiantes afronten exitosamente los procesos lecto-escritores desde los primeros años de escolaridad. Así, Cáceres-Zúñiga et al. (2018) y González-Hernández (2016) aseguran que, ante un mayor nivel de desarrollo del vocabulario existirán mejores condiciones para afrontar los procesos comunicacionales, desarrollar habilidades de comprensión lectora, crear conexiones entre la información nueva con el conocimiento previo y desarrollar habilidades para comprender términos, entenderlos y usarlos al transmitir ideas con un léxico enriquecido.

**Tabla 5: Actividades lúdicas para reforzar el vocabulario**

Actividades	Descripción	Recursos
<p><b>Pantomimas</b> Camargo et al. (2016)</p>	<p>La docente presenta a los estudiantes una caja con tarjetas de imágenes que representan: personajes (maestra, bombero, ingeniero, médico); actividades (montar un caballo, lavar el cabello, beber un jugo); u objetos para que personifiquen (reloj, árbol, carro). Luego, la docente solicita a los estudiantes que imaginen que son mimos.</p> <p>A continuación, cada estudiante pasa al frente de la clase, toma una tarjeta y representa a través de mímicas la imagen de la tarjeta que le tocó, mientras tanto, los otros estudiantes analizan e identifican de qué profesión, acción u objeto se trata.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Hablar, leer.</p>	<p>Tarjetas con acciones Tarjetas con objetos Tarjetas con profesiones Caja Mesas Sillas</p>

<p><b>Mi pequeño diccionario</b> García-Palomo, et al. (2020)</p>	<p>Cada estudiante utiliza un cuaderno pequeño, preferiblemente de bolsillo, a modo de agenda para que lo divida en secciones según las letras del abecedario.</p> <p>La tarea del estudiante consiste en que cada vez que se lea un cuento, escriba en la sección correspondiente de su cuaderno las palabras de mayor dificultad ortográfica con su significado para aumentar el léxico.</p> <p>El estudiante lee y consulta este cuaderno, cada vez que la docente realiza un juego como <i>Mi barquito viene cargado de...</i> para que los estudiantes mencionen palabras que empiecen con determinada letra del alfabeto e intenten memorizar visualmente el mayor número posible de palabras.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Escribir, leer, escuchar y hablar.</p>	<p>Cuaderno de bolsillo Lápiz Borrador Sacapuntas Diccionario Mesas Sillas</p>
<p><b>Leo y adivino</b> Camargo et al. (2016)</p>	<p>La docente selecciona un texto corto dependiendo la edad de los estudiantes. Después, la docente lee y selecciona entre tres y cinco palabras claves que se relacionan con el tema de la lectura y presenta a los estudiantes estas palabras.</p> <p>Luego, la docente lee por segunda vez la lectura en voz alta y pide a los estudiantes que perciban y levanten la mano cuando escuchen las palabras claves. Cuando los estudiantes levantan la mano, deben mencionar la palabra clave y definirla. Al culminar la lectura del texto los estudiantes realizan oraciones utilizando la palabra clave.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Escuchar, escribir y hablar.</p>	<p>Lectura Tarjetas con palabras Sillas Mesas Cuaderno Lápiz Borrador Sacapuntas Esferos</p>
<p><b>Memoria de sinónimos</b> Camargo et al. (2016)</p>	<p>La docente previamente elabora tarjetas con parejas de sinónimos. Luego, forma grupos de trabajo dependiendo del número de estudiantes en el aula de clase.</p> <p>Ellos colocan las tarjetas boca abajo, luego, la docente indica las instrucciones. El primer estudiante que empieza el juego levanta una tarjeta, la lee y levanta otra tarjeta para buscar su sinónimo, si no es la palabra adecuada voltea las tarjetas. Después, es el turno del siguiente compañero y así sucesivamente hasta que encuentren el par de tarjetas.</p> <p>Al final, el estudiante que encuentra el sinónimo elabora y escribe una oración con el sinónimo menos utilizado.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Leer, escribir, escuchar.</p>	<p>Tarjetas Mesa Silla Cuaderno Lápiz Borrador</p>

Elaboración propia

**Educación Básica elemental:** con estas actividades lúdicas se pretende motivar al estudiante para que adquiera nuevo vocabulario, se apropie de su significado y lo utilice en diversas

situaciones comunicativas. A partir de ello, el niño irá desarrollando otras habilidades como: atender, comprender, memorizar, reflexionar sobre el significado de las palabras. Se trata, en definitiva, de reforzar la memoria visual de los estudiantes sobre todo de aquellas palabras que tienen mayores probabilidades de generar errores ortográficos y almacenarlas en su memoria léxica para su posterior uso.

### 3.5.3 *Actividades lúdicas para reforzar la comprensión lectora*

Los niños que presentan dificultades en el lenguaje, el mero acto de leer de por sí ya supone un problema, y aumenta la complejidad de esta macro-destreza a medida que los niños se van relacionando con los textos y requieren de otras habilidades como el extraer la información sustancial de lo leído. Méndez-León (2018) asegura que los estudiantes que presentan dificultad de aprendizaje tienen serios problemas en la comprensión lectora, pues, leen de manera silábica, no respetan los signos de puntuación, no asocian fonema-grafema, no leen de manera fluida, el vocabulario es escaso, entre otras. Estas variables interfieren significativamente en la comprensión de textos y en el aprendizaje de las demás asignaturas.

Por consiguiente, se proponen actividades lúdicas encaminadas a desarrollar y mejorar la comprensión lectora de los discentes a través de la selección de lecturas que sean del disfrute de los educandos, pues, leer no es sólo decodificar la información plasmada en un texto, la lectura va más allá e implica leer comprensivamente. Según el Ministerio de Educación (2016b) cuando los infantes se implican de forma afectiva en la actividad lectora, le encontrarán sentido al aprendizaje y la comprensión lectora será eficaz. Lo que se prevé, es mejorar esta habilidad de forma lúdica para que los estudiantes despierten el gusto por leer, aumenten el vocabulario, adquieran fluidez lectora, desarrollen la capacidad de reflexionar y relacionar la nueva información leída con sus experiencias previas, todo esto le permitirá interpretar, inferir y evaluar críticamente la postura del autor (Gallego-Ortega et al., 2019; Gómez-López, 2012).

**Tabla 6: Actividades lúdicas para reforzar la comprensión lectora**

Actividades	Descripción	Recursos
<p><b>Canta conmigo</b> Linero-Otero y Macea-Pinto (2018)</p>	<p>Los estudiantes traen de su casa la letra de la canción que sea de su agrado. Luego, cada uno crea un disfraz con respeto a la temática de la canción que escogieron. Mientras que al resto de estudiantes se les entrega una hoja con la letra de la canción a cantar, pero con algunas palabras incompletas,</p>	<p>Hojas con la letra de canción Parlante Computadora</p>

	<p>Después, se proyecta la letra de la canción de un estudiante y con la ayuda del karaoke la canta, teniendo a los compañeros como público. Estos últimos, también deben leer y entonar la canción en conjunto con el cantante hasta completar la letra de la canción.</p> <p>Concluida la actividad libre y lúdica, se realiza el trabajo comprensivo con base a las siguientes preguntas guías.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se llama tu canción o ronda elegida?</li> <li>• ¿Qué acontecimientos o hechos te gustaron de la canción?</li> <li>• ¿En qué lugar crees que acontecieron los sucesos de la canción elegida?</li> <li>• ¿Qué otro título le darías a la canción y por qué?</li> </ul> <p>Finalmente, los estudiantes realizan un dibujo al revés de la hoja que ilustre la temática de la canción para ser exhibido en el mural del aula.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Leer, escuchar, escribir y hablar.</p>	<p>Proyector Disfraces Hojas Pinturas Lápiz Borrador Sacapuntas Micrófono Sillas Mesas</p>
<p><b>El reportero soy yo</b> Linero-Otero y Macea-Pinto (2018)</p>	<p>La docente solicita a los estudiantes que traigan de su casa dos noticias que más les llamen la atención; en el aula de clases también tienen a su disposición diferentes tipos de noticias de las secciones culturales, deportivas, sociales, políticas, entre otras.</p> <p>Luego, se realiza la actividad <i>Juego al noticiero</i>. Se ambienta el lugar como si fuera un set de noticias. Después, un estudiante se disfraza de presentador de noticias y sus compañeros son los reporteros, los cuales se van acercan de manera aleatoria a un compañero a la vez para que comenten su noticia.</p> <p>Concluida la actividad, los estudiantes entran a la actividad pedagógica, para que resuelvan preguntas de comprensión literal, inferencial y crítica, con base a las siguientes preguntas guías.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se llama la noticia que elegiste?</li> <li>• ¿Qué personajes encontraste en la noticia?</li> <li>• ¿Menciona con tus palabras qué pasó en la noticia?</li> <li>• ¿En qué lugar acontecen los hechos?</li> </ul> <p><b>Macro-destreza:</b> Hablar, escuchar y leer.</p>	<p>Noticias Disfraz Mesa Sillas Micrófono</p>
<p><b>Dominó de las lecturas</b></p>	<p>La docente lee con buena pronunciación y con entusiasmo una lectura corta y atractiva para los estudiantes. Luego,</p>	<p>Fichas Lectura Mesa grande</p>

<p>Linero-Otero y Macea-Pinto (2018)</p>	<p>el cuento se divide en 20 fichas que contienen el cuento en frases.</p> <p>Cada estudiante toma una ficha que le propone la docente, el estudiante que tiene el título en sus manos es quien inicia con la actividad, el compañero siguiente continúa colocando la ficha que sigue con la estructura inicial del texto, y así cada niño va jugando y siguiendo el orden en el que acontecen los hechos del cuento.</p> <p>Si el estudiante siguiente no tiene la ficha dice en voz alta “paso”. Y así sucesivamente hasta que el cuento llegue a su fin.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Escuchar, leer y hablar.</p>	<p>Sillas</p>
<p><b>Detectando errores</b> García-Palomo, et al. (2020)</p>	<p>La docente selecciona un cuento y lee a los estudiantes. Luego, promueve una lluvia de ideas sobre la lectura. Avisa que va a volver a leer el cuento una segunda vez para una mejor comprensión. Después, entrega a los estudiantes una paleta con pulgar abajo.</p> <p>La docente lee por tercera vez, pero ahora cambia personajes, lugares, nombres y otros aspectos del cuento. Solicita a los estudiantes que, si al momento de leer comete alguna equivocación, los estudiantes deben decir “error” y alzar la paleta con pulgar abajo.</p> <p>Es preferible que la docente conceda tiempos a los estudiantes para que interrumpan y expliquen cuál es el error y cuál es la palabra adecuada, con el objetivo de verificar si los estudiantes comprendieron el cuento.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Hablar, leer y escuchar.</p>	<p>Cuento impreso Paletas con pulgar abajo Sillas Mesas</p>

Elaboración propia

**Educación Básica elemental:** Con estas actividades lúdicas se pretende que el estudiante disfrute del acto de leer y se involucre en actividades en donde pueda extraer información importante, realizar inferencias, emitir ideas críticas, reflexionar sobre la lectura, ordenar ideas e interpretar la información del texto para que le atribuya sentido y significado a lo que lee.

### 3.5.4 Actividades lúdicas para reforzar la conciencia fonológica

El éxito del aprendizaje lecto-escritor depende de la capacidad que tiene el infante para reconocer los sonidos del lenguaje hablado (Gutierrez-Fresneda, 2018). Por eso la importancia de que los educandos desarrollen esta habilidad metalingüística desde temprana edad para descubrir el código alfabético convencional ya que repercutirá en una correcta escritura. Caso contrario, Torres-Morales (2014) y Dávila-Barba (2013) señalan que los déficits en el afianzamiento de la conciencia fonológica pueden ser el germen de las dificultades de



aprendizaje, dado que, si los estudiantes no han desarrollado previamente la conciencia fonológica, tendrán problemas al momento de manipular fonemas, reconocer las letras que conforman las palabras, enlazar fonemas con otros, decodificar palabras, lo que podría ocasionar un retraso en el aprendizaje lecto-escritor.

Por consiguiente, se plantean actividades lúdicas para reforzar y desarrollar la conciencia fonológica, para que los estudiantes comprendan que las palabras están formadas por sonidos que se pueden representar mediante letras, identifiquen rimas, compongan palabras con fonemas en distintas posiciones, entre otras. Esta ejercitación a nivel fonológico prepara al educando para que asocie cada letra con su respectivo fonema y lo identifique a nivel auditivo, lo que conducirá a que el discente en un futuro pueda construir palabras, oraciones y plasmar sus propias ideas de manera asertiva, logrando una lectura y escritura eficiente.

**Tabla 7: Actividades lúdicas para reforzar la conciencia fonológica**

Actividad	Descripción	Recursos
<p><b>Pregoneros</b> Camargo et al. (2016).</p>	<p>La docente contextualiza la siguiente actividad con esta información. En tiempos remotos como en la Colonia no existía: televisión, radio, teléfono. El pueblo para poder comunicar algo necesitaba que una persona mencione con un tono de voz alto, en cada esquina, el mensaje que querían transmitir, a ellos se los llamaba pregoneros.</p> <p>A continuación, la docente propone a los niños que jueguen a ser pregoneros de un sonido. La docente como ejemplo articula el fonema /a/ u otro fonema visto en clase, después, invita a los estudiantes a que se imaginen que son pregoneros y mencionen palabras que comiencen con dicho fonema.</p> <p>La maestra empieza diciendo: se componen armarios, alargando o poniendo énfasis en el fonema que se está practicando, luego un niño dice: se componen arcos, otro alumno menciona: se componen abejas, y así sucesivamente se realiza la actividad hasta que participen todos los educandos.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Hablar y escuchar</p>	<p>Aula Sillas Mesas</p>
<p><b>Veo, Veo...</b> Camargo et al. (2016).</p>	<p>La docente muestra a los estudiantes gráficos basados en ilustraciones de gran tamaño para que observen varios objetos y personajes. Después, la docente dice <i>veo, veo...</i> objetos u elementos que comiencen con el fonema /s/, luego, los estudiantes mencionan aquellos objetos u elementos que comiencen con ese fonema pero que se encuentren en las ilustraciones presentadas. Cuando se agoten todas las</p>	<p>Gráficos Sillas Mesa grande</p>

	<p>palabras u objetos de las ilustraciones, la docente puede decir: ¿Qué otros objetos podemos mencionar que inicie con el fonema /s/ y no se encuentren en las ilustraciones?</p> <p>Luego, la docente indica a los infantes que pronuncien palabras que contengan el fonema /s/, mencionando que deben alargar el sonido. Por ejemplo: queso, masa, serpiente, miércoles, etc.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Hablar y escuchar.</p>	
<p><b>Mi nombre rima con...</b> Camargo et al. (2016)</p>	<p>La docente y los estudiantes elaboran un títere empleando una media. La docente motiva a los estudiantes a que usen el títere para que encuentren palabras que rimen con las terminaciones de sus nombres.</p> <p>Por ejemplo, una estudiante dice por medio de su títere: mi nombre es Ana. ¿Será que rima con cama? Y otra estudiante dice: mi nombre es Nancy ¿Será que rima con taxi? y así sucesivamente con el nombre de los demás estudiantes, hasta que todos participen en la actividad.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Escuchar y hablar.</p>	<p>Medias</p> <p>Títeres</p> <p>Tijeras</p> <p>Marcadores</p> <p>Goma</p> <p>Mesas</p> <p>Sillas</p>
<p><b>Lotería de palabras</b> Fundación crecer con todos (2020)</p>	<p>La docente entrega a cada estudiante un cartón de la lotería. Luego, la docente lee tres frases que contienen las letras aprendidas por los estudiantes. A continuación, la docente escribe en una hoja cada frase y los estudiantes recortan cada palabra de las frases para colocarlas en una caja que funciona como bombo de lotería.</p> <p>Cada estudiante escoge 8 palabras de las frases iniciales y las escribe en su cartón.</p> <p>Después, la docente saca del bombo de lotería, una palabra a la vez, la enseña a los niños y al mismo tiempo la vocaliza. Repite tres veces la palabra para que el estudiante la busque en su cartón de la lotería y si la encuentra coloca un grano de maíz en el mismo.</p> <p>El estudiante que llene el cartón y diga bingo, debe leer todas las palabras encontradas. Al final el resto de estudiantes dicen las palabras que les faltaron encontrar en su cartón de lotería.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Leer, escuchar y escribir.</p>	<p>Cartón de loto</p> <p>Esferos</p> <p>Bombo de lotería</p> <p>Palabras recortadas</p> <p>Granos</p> <p>Tijeras</p> <p>Sillas</p> <p>Mesas</p>

Elaboración propia

**Educación básica elemental:** Con estas actividades lúdicas el niño irá desarrollando otras habilidades como atender, comprender, identificar e interpretar la relación fonema-grafema que le permitirá desde la adquisición del código dar sentido a lo que lee.

### 3.5.5 Actividades lúdicas para reforzar la fluidez

La fluidez lectora es un elemento muy importante para alcanzar una lectura eficiente y comprensiva, Camargo et al. (2016) aseguran que la fluidez está íntimamente relacionada con el proceso de decodificación y la comprensión de textos, puesto que, si un estudiante lee deletreando, de forma silábica, con lentitud, con una entonación deficiente, es probable que el niño no reconozca los aspectos importante de la lectura, no recuerde la información leída, y no la vincule con sus conocimientos previos, debido a que si el estudiante está más preocupado por silabear y deletrear con una tonalidad inapropiada no está pensando en las ideas que la lectura le está transmitiendo. Por ello, Caballeros-Ruiz et al. (2014) y Gómez-Zapata (2011) indican que la fluidez es un factor decisivo en la práctica lecto-escritora, pues los niños que no la desarrollan en edades tempranas probablemente experimentan dificultades de aprendizaje por la falta de comprensión lectora.

Considerando que no todos los educandos alcanzan niveles eficientes de lectura al mismo tiempo. Se proponen algunas actividades lúdicas que se pueden emplear en las aulas de clase para que los niños progresen en el desarrollo lector, a través de ejercicios que mejoren la fluidez, desarrollen la velocidad lectora, mejoren la precisión con la que leen estableciendo la relación fonema-grafema, con una entonación apropiada, identifiquen palabras fácilmente sin errores, adquieran una expresión verbal y no verbal adecuada y finalmente, logren una decodificación automática para que alcancen altos niveles de comprensión lectora.

**Tabla 8: Actividades lúdicas para reforzar la fluidez**

Actividad	Descripción	Recursos
<p><b>Lectura coral</b> Camargo et al. (2016)</p>	<p>La docente proporciona a todos los estudiantes copias de una misma lectura para leer.</p> <p>La actividad consiste en que todos los estudiantes ejerciten la lectura, leyéndola en forma de coro con todos los compañeros.</p> <p>Después, la docente menciona una palabra clave que está en la lectura y pide a los estudiantes que encuentren esa palabra dentro de la lectura lo más rápido posible. De esta forma se entrena la vista al pasar por todas las palabras hasta dar con la palabra clave.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Leer, escuchar, hablar.</p>	<p>Copias del cuento</p> <p>Mesas</p> <p>Sillas</p> <p>Palabras clave</p>

<p><b>Competencia de instrucciones</b> Camargo et al. (2016)</p>	<p>La docente solicita a cada estudiante que escriba en la mitad de un papel, una instrucción con una o dos acciones. Por ejemplo: traer un lápiz, borrar la pizarra, traer una silla, entre otras. Luego, los estudiantes colocan sus papeles en una caja sorpresa.</p> <p>A continuación, se forman dos equipos de estudiantes, quienes por turnos toman de la caja de sorpresas un papel con las instrucciones al azar, la leen y cumplen con dicha instrucción escrita. El estudiante que complete primero la instrucción gana un punto para su equipo.</p> <p>Al final del juego, como recompensa, el equipo que gana elige un cuento para leer en conjunto con toda la clase.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Leer, escuchar, hablar, escribir.</p>	<p>Hojas Caja de sorpresa Lápiz Borrador Sacapuntas Mesas Sillas</p>
<p><b>El mundo al revés</b> Camargo et al. (2016)</p>	<p>La docente comunica a los estudiantes que un mago travieso desordenó la parte interna de las palabras de un texto, pero el mago les brinda una pista para resolver el enigma: las letras iniciales de cada palabra están bien escritas.</p> <p>A continuación, el estudiante descifra el mensaje y escribe con sus propias palabras el contenido del texto. De este modo, los estudiantes se dan cuenta de que no es necesario segmentar las palabras para que nuestro cerebro procese la información.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>¿Se igmianan el mnduo al rvées? El chchnao cdoorreino a tdoó cllabao y el cllabao crrdoeino a tdoó chchnao. Al zrroo dteárs del prreo y al lródan dteárs del jeuz. Que el feguo agpuae al auga. Que el mduo eñsene las latres. Que ajbao tgaenoms la cbazea y arrbia los peis. La vreadd es que de vez en caudno síera mgciáo marir la vdiá con los oojs del crzoaón en vez de la rzaón.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Leer, escuchar, hablar.</p>	<p>Lectura Lápiz Borrador Sacapuntas Cuaderno Mesas Sillas</p>

Elaboración propia

**Educación básica elemental:** Con el desarrollo de estas actividades lúdicas el estudiante podrá desarrollar otras habilidades como la comprensión lectora, identificar, ordenar y reconocer palabras, las mismas que le permitirán enriquecer el léxico, automatizar los procesos de decodificación y leer fluidamente palabras conocidas o desconocidas, sin mayores errores.

### 3.5.6 Actividades lúdicas para reforzar el lenguaje escrito

Es relevante lo que los estudiantes pueden expresar por medio del lenguaje escrito, sin embargo, una minoría de discentes presentan dificultades en el aprendizaje de esta macro-destreza, debido a que es una habilidad compleja que requiere del uso de varios procesos

cognitivos y motores simultáneamente (Luque-Cruz, 2018). A esto se le suma la escasa motivación intrínseca y extrínseca que desanima a los educandos a no plasmar sus ideas por escrito. El propósito de plantear actividades lúdicas va más allá de prácticas tradicionales basadas en copias y dictados, sino son actividades para que los educandos se animen a escribir y lo disfruten mientras lo realizan.

Las actividades lúdicas expuestas a continuación se basan en el enfoque comunicativo establecido por el Ministerio de Educación en la guía docente de Lengua y Literatura (2016b) cuya finalidad es que los educandos una vez que dominen la conciencia fonológica, el principio alfabético y la motricidad para el trazo de la grafías; desarrollen ejercicios lúdicos para que refuercen y practiquen el código escrito en diferentes situaciones comunicativas, considerando los intereses y motivaciones que les inciten a escribir. De tal forma, los educandos reflexionarán que la escritura es un medio para expresar sentimientos, para comunicarse y para adquirir nuevos conocimientos. Esto implica comprender que el lenguaje escrito va más allá de tener buena caligrafía u ortografía sino que es un acto que conlleva una intención comunicativa y con significado para quien escribe.

**Tabla 9: Actividades lúdicas para reforzar el lenguaje escrito**

Actividad	Descripción	Recursos
<p><b>Caja del alfabeto</b></p> <p>Camargo et al. (2016)</p>	<p>La docente entrega a los educandos una hoja (ficha), en la mitad de ella está una letra del alfabeto.</p> <p>Después, los educandos buscan en periódicos, revistas, libros o cuadernos viejos, objetos cuyas palabras inicien con el sonido de la letra del alfabeto que tienen en su ficha, para que luego la pronuncien alargando el fonema mientras recortan estos objetos. A continuación, los pegan en la otra mitad de la hoja y debajo escriben el nombre de cada objeto que han encontrado. Luego, se toman unos minutos para revisar la redacción de los objetos que han escrito. Si es necesarios pueden usar el diccionario para comprobar la escritura.</p> <p>Finalmente, los educandos forman un círculo en la clase, para ordenar alfabéticamente las fichas mientras pronuncian la letra inicial que posea cada estudiante.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Leer, hablar y escuchar.</p>	<p>Hojas</p> <p>Fichas</p> <p>Tijeras</p> <p>Goma</p> <p>Mesas</p> <p>Sillas</p> <p>Diccionario</p>
<p><b>La bolsa de las palabras mágicas</b></p>	<p>La docente divide a los estudiantes en grupos de cuatro personas, en función del número de estudiantes en el aula.</p> <p>La docente entona la canción <i>Tingo, tingo, tango</i>, luego pasa la pelota al primer grupo y estos tendrán que pasarse entre sí,</p>	<p>Pelota</p> <p>Tarjeta</p>

<p>Londoño-Mosquera (2020)</p>	<p>para después pasar la pelota al siguiente grupo y así sucesivamente hasta que suene <i>tango</i>. El estudiante que se quede con la pelota debe sacar una tarjeta de la bolsa mágica que contiene el nombre de algún animal, objeto o profesión (estas tarjetas engloban letras ya conocidas y estudiadas por los educandos).</p> <p>Cuando cada grupo saque un papel de la bolsa debe escribir un cuento corto referente a la palabra seleccionada. Luego, se toman unos minutos para revisar la redacción y hacer cambios si es necesario. Para finalmente presentarlo en la clase.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Escribir, leer, hablar, escuchar.</p>	<p>Bolsa mágica</p> <p>Cuaderno</p> <p>Lápiz</p> <p>Borrador</p>
<p><b>Dibujo y escribo</b></p> <p>Balanta-Quintero et al. (2015)</p>	<p>La docente divide a la clase en grupos de cuatro estudiantes, en función del número de estudiantes presentes en el aula.</p> <p>Se presentan a los estudiantes cuatro cajas clasificadas por los colores: verde (caja 1), azul (caja 2), naranja (caja 3) y rojo (caja 4). En el interior de las cajas los estudiantes van a observar láminas de animales (caja 1), paisajes (caja 2), personajes de programas infantiles (caja 3), palabras claves (caja 4).</p> <p>Un integrante de cada equipo pasa en orden y escoge a su gusto 4 imágenes y 3 palabras claves. Luego los estudiantes mencionan el objeto, animal, personaje, paisaje o palabra clave que han encontrado en la caja (estas palabras contienen las letras ya conocidas y aprendidas por los niños). A continuación, los estudiantes se reúnen en grupos y arman una historieta con base a las imágenes y palabras escogidas.</p> <p>Para esto se presenta a los estudiantes algunas instrucciones con la dinámica del semáforo, en la que cada luz del semáforo indica un momento en el escrito de la historia. Cuando la luz del semáforo está en rojo: se escribe el inicio. Cuando la luz está en amarillo: se escribe el nudo. Cuando la luz está en verde: se escribe el desenlace y el final de la historia. A continuación, los estudiantes hacen una revisión sobre las faltas de ortografía y la concordancia de sus escritos. Después, cada grupo narra la historia creada a los demás compañeros de su aula.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Leer, hablar, escuchar y escribir.</p>	<p>Cajas de colores</p> <p>Imágenes</p> <p>Palabras claves</p> <p>Semáforo</p> <p>Mesas</p> <p>Sillas</p> <p>Cuaderno</p> <p>Lápiz</p> <p>Esfero</p> <p>Borrador</p> <p>Sacapuntas</p>
<p><b>La lista del mandado</b></p> <p>Consejo Nacional de Fomento</p>	<p>La docente invita a los estudiantes a que participen en un juego, luego les indica que se van a ir de compras al supermercado y para que no se olviden lo que van a comprar, deben hacer una lista de las cosas que desean adquirir.</p> <p>La docente coloca en la pizarra fichas con los nombres de algunos objetos o productos que pueden comprar en el</p>	<p>Cuaderno</p> <p>Lápiz</p> <p>Borrador</p> <p>Sacapuntas</p>

<p>Educativo (2018)</p>	<p>supermercado para que los estudiantes escriban en sus cuadernos el nombre de las cosas que quieren comprar. Cuando los niños terminan su lista, se les pide que escriban su nombre en ella. La primera vez que jueguen, la docente es la vendedora, le pide a un estudiante su lista y le vende lo que ha anotado.</p> <p>Si la docente no entiende una de las palabras escritas en la lista, ella reflexiona con todos los estudiantes para que se den cuenta del porqué no se entiende la lista y los estudiantes puedan corregir las palabras que tienen errores ortográficos en la redacción.</p> <p>Al final los estudiantes, comparan los productos que se les ha vendido con su lista de compras. Después la docente pide que el estudiante confirme si está de acuerdo con lo que está en su canasta de compras.</p> <p><b>Macro-destreza:</b> Leer, escribir, hablar y escuchar.</p>	<p>Fichas Objetos varios Canasta</p>
-------------------------	--	--

Elaboración propia

**Educación básica elemental:** Con el desarrollo de estas actividades lúdicas el estudiante podrá desarrollar otras habilidades como la creatividad, la inventiva, identificar letras, seleccionar palabras, organizar ideas, entre otras, que les permitirá partiendo de una situación comunicativa y con determinados propósitos, plasmar sus ideas por escrito de manera coherente para comunicar algo que sea comprensible para el destinatario. Para luego reflexionar sobre lo escrito y la importancia de escribir adecuadamente las palabras, favoreciendo así el desarrollo de una conciencia ortográfica y un pensamiento crítico ante determinadas situaciones.

## Conclusiones

Culminado el trabajo monográfico y a partir de la revisión bibliográfica sobre la actividad lúdicas como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de los estudiantes de básica elemental con dificultades en la lecto-escritura, se concluye que:

Con respecto al primer objetivo específico, Conocer cómo es el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los estudiantes de básica elemental según la literatura consultada. Se determina que el aprendizaje y posterior dominio de la lecto-escritura es una de las principales macro-destrezas que deben adquirir los educandos desde los primeros niveles educativos, pues es la base para la consecución de otros aprendizajes. El educando desde su entorno inmediato se acerca a prácticas informales de lectura y escritura a partir de sus propios códigos y formas de comunicarse. Pero el aprendizaje de estas macro-destrezas se desarrolla de forma sistemática y requieren de una enseñanza planificada que conlleva tiempo

y paciencia. Esto implica asumir que el educando debe pasar por varios estadios: deben identificar los fonemas con las grafías para que adquiera una adecuada conciencia fonológica que le permitirá iniciar con sus procesos comunicativos formales e informales. Asimismo, es importante que el educando cuente con una serie de prerrequisitos para que adquiera, consolide y perfeccione las habilidades lecto-escritoras exitosamente y se eviten futuras dificultades de aprendizaje.

En relación al segundo objetivo específico, Identificar las dificultades más frecuentes que suelen presentar los estudiantes de básica elemental durante el aprendizaje de la lecto-escritura según la literatura consultada. Se evidencia que el aprendizaje de estas macro-destrezas es complejo para los educandos y más para los que presentan dificultades de aprendizaje por el esfuerzo cognitivo que le demanda. Esto se debe porque aprender a leer y a escribir no radica en saber únicamente las letras y sus sonidos, sino que se requiere de una serie de habilidades, procesos cognitivos y motrices que en la mayoría de veces no se desarrollan de forma adecuada en el alumnado. Así pues, a pesar de que unos niños aprenden a leer y a escribir con total facilidad, también existen niños que aún no consolidan estas macro-destrezas presentando dificultades en el aprendizaje lecto-escritor.

Estudios aseguran que gran parte de estas dificultades se debe al factor pedagógico donde se evidencian prácticas didácticas tradicionales que no se adaptan a los requerimientos de los niños con dificultad. Entre las dificultades más frecuentes en la lectura se encontró: suelen detenerse en el texto más tiempo de lo necesario, titubean antes de leer, vuelven a lo ya leído, leen a una velocidad baja, de forma silábica, pobre nivel de comprensión lectora, entre otras. Con lo que respecta a las dificultades en la escritura se encontró: en el aspecto gramatical producen textos con errores ortográficos, escaso uso de los signos de puntuación; dificultades grafomotoras donde se visibilizan grafías deficientes, tienden a salirse del renglón, suelen olvidarse de los espacios entre palabras, por lo que, sus escritos resultan indescifrables; dificultades sintácticas utilizando de forma incorrecta las preposiciones, verbos, palabras de enlace y no hay orden en las palabras que utilizan. De ahí la importancia, de que los docentes identifiquen estas dificultades a tiempo y ejecuten estrategias de reeducación sobre todo lúdicas para que estos niños se motiven, mejoren y no se retrasen en sus aprendizajes.

Con el último objetivo específico, Destacar la importancia pedagógica que tiene la actividad lúdica como estrategia didáctica en el aprendizaje de la lecto-escritura según la literatura consultada. Se determina que las corrientes tradicionales de enseñanza presentes aún en las aulas centradas en la reproducción, escasa participación del educando, limitadas



posibilidades de preguntar, entre otras, son las que han coartado la capacidad de la escuela y sobre todo de los maestros de poder innovar y ofrecer a sus estudiantes enriquecidas y variadas formas de acercarse al conocimiento. Hoy en día se apuesta por un cambio en las praxis docentes direccionadas a la implementación de actividades lúdicas que son potenciadoras y facilitadoras del aprendizaje, siempre y cuando estén correctamente planificadas y vinculadas con los objetivos y destrezas que se pretenden desarrollar. Se evidencia que las actividades lúdicas por su componente atractivo son una de las estrategias didácticas más importantes que deben tener en cuenta los educadores al momento de enseñar porque motivan a leer comprensivamente, a producir escritos poniendo en juego sus fantasías, creatividad e imaginación y ayudan a mitigar las dificultades en la lecto-escritura. Puesto que, cuando los niños leen y escriben a partir de sus propias experiencias enmarcadas a su contexto asumen un papel activo, integrando el mundo interior de cada niño con los aprendizajes que van adquiriendo, por consiguiente, el conocimiento llega a ser significativo y perdurable, desarrollando así un aprendizaje constructivista.

Con base al análisis establecido en los capítulos, se cumple con el objetivo general que es: Establecer el aporte de la actividad lúdica como estrategia didáctica para reforzar el aprendizaje de los estudiantes de básica elemental que presentan dificultades en la lecto-escritura. Sin duda alguna el aprendizaje de la lecto-escritura requiere de actividades que animen a los lectores y escritores a tener un papel activo en sus procesos instruccionales, por eso hay que propiciar escenarios educativos lúdicos que inciten al desarrollo social e intelectual de los educandos. La bibliografía estudiada demuestra que a través de la lúdica se desencadenan mejores posibilidades de aprendizaje, los educandos tienen mayor disposición por aprender, estimula el lenguaje por lo que obtienen mayor dinamismo en los procesos comunicativos, fortalecen y desarrollan de mejor manera sus habilidades y capacidades esenciales para leer y escribir. Asimismo, los niños con dificultades manifiestan considerables mejoras, avances académicos y cambios actitudinales a la hora de realizar actividades que impliquen leer y escribir, permitiéndoles ser críticos y reflexivos al concebir estas macro-destrezas como el medio principal de comunicación, de socialización y de aprendizaje.

## Referencias

- Aguilera, A. (coord.). (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. McGrawHill
- Alarcón-Gallego, E. C. y Guzmán-Grijalva, M. L. (2016). *Potenciar la atención y concentración de los estudiantes de grado 2° de la escuela Isabel de castilla a través de actividades artísticas y lúdico-pedagógicas* [tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores].  
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1112/Guzm%C3%A1nGrijalvaMartaLucia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 69-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739445011.pdf>
- Álvarez-Baz, A. y López-García, P. L. (2011). La escritura paso a paso: Elaboración de textos y corrección. *Del texto a la lengua*, 2, 1-12.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0957.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0957.pdf)
- Antolínez-Gómez, L. A. y Arce-Velandia, X. A. (2019). *Problemas de aprendizaje en la lectura y la escritura: una mirada desde las pautas de crianza de familias de grado primero de primaria de dos colegios de Bogotá, Colombia* [tesis de maestría, Universidad Cooperativo de Colombia].  
[https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16799/1/2019\\_problemas\\_aprendizaje\\_lectura.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16799/1/2019_problemas_aprendizaje_lectura.pdf)
- Aragón-Jiménez, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, (39), 1-11.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_39/VIRGINIA\\_ARAGON\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf)
- Arancibia, B., Bizama, M. y Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista signos*, 45(80), 236-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342012000300001>
- Arcos-Silva, A. (2020). *Aprender jugando en aula y casa, estrategia lúdica pedagógica para estudiantes de cuarto grado del Centro Educativo Pueblo Viejo* [tesis de maestría, Fundación Universitaria los Libertadores].  
[https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3301/Arcos\\_Antioliva\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3301/Arcos_Antioliva_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la república*. Recuperado el 7 de septiembre de 2021 de [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2014). *Guía de consulta de los criterios del DSM-5*. Recuperado el 7 de junio de 2021 de

- <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Balanta-Quintero, A. C., Díaz-Ramírez, E. P. y González-Torre, L. (2015). *Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lecto – escritura en las niñas y niños del grado tercero de la institución educativa Carlos Holguín Mallarino, sede “Niño Jesús de Atocha” de la ciudad de Cali* [tesis de maestría, Fundación Universitaria los Libertadores].  
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/433/BalantaQuinteroAnaCecilia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argenta, S.A.  
<https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bermeosolo-Bertrán, J. (2015). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. Editorial Alfaomega.  
[https://kupdf.net/download/psicopedagogia-de-la-diversidad-en-el-aula-desafio-a-las-barreras-en-el-aula-bermeosolo\\_58a70aac6454a72d6bb1e95c\\_pdf](https://kupdf.net/download/psicopedagogia-de-la-diversidad-en-el-aula-desafio-a-las-barreras-en-el-aula-bermeosolo_58a70aac6454a72d6bb1e95c_pdf)
- Bermudez-Jaimes, G. I. y Bayona-González, C. C. (2011). Diseño de una prueba tamiz para caracterizar prerrecurrentes de lectura y escritura en población preescolar. *Revista Colombiana De Rehabilitación*, 10(1), 46-58.  
<https://revistas.ecr.edu.co/index.php/RCR/article/view/76/82>
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Narcea. [https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/09/Creatividad-y-aprendizaje\\_-El-juego-como-herramienta-pedago%CC%81gica-Natalia-Bernabeu-Andy-Goldstein.pdf](https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/09/Creatividad-y-aprendizaje_-El-juego-como-herramienta-pedago%CC%81gica-Natalia-Bernabeu-Andy-Goldstein.pdf)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015) *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centre for Studies in Inclusive Education. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Bravo-Valdivieso, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Editorial Universitaria.  
[https://books.google.com.ec/books?id=sSmxANViITQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=sSmxANViITQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Caballero-Calderón, G. E. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 861-878.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926973>
- Caballero-López, G. L. (2014). *Dificultades de aprendizaje en lecto-escritura en niños y niñas de 6 a 8 años. Estudio de casos: Fundación “Una escuela para Emiliano”* [tesis de maestría en Docencia, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].  
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2038/AT18477.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Caballeros-Ruiz, M. Z., Sazo, E. y Gálvez-Sobral, J. A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), pp. 212-222.  
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>
- Cáceres-Zúñiga, M. F., Ramos-Henríquez, M.J., Díaz-Gutiérrez, D.C. y Chamorro Cáceres, Y. C. (2018). *Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile*. *Innovación Educativa*, 18(78), 193-208.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462782010>
- Calvillo del Pino, M. A. (2014). *Lateralidad, esquema corporal y escritura: un estudio comparativo en Educación Infantil* [tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja].  
[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3025/MariaAraceli\\_Calvillo\\_delPino.pdf?sequence=1#:~:text=El%20esquema%20corporal%20es%20un,sobre%20el%20pa pel%20cuando%20escriba](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3025/MariaAraceli_Calvillo_delPino.pdf?sequence=1#:~:text=El%20esquema%20corporal%20es%20un,sobre%20el%20pa pel%20cuando%20escriba)
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado-Bode, S. y Magzul, J. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.  
[http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE\\_DE\\_LA\\_LECTOESCRITURA.pdf](http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf)
- Candela-Borja, Y. M. y Benavides-Bailón, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(3), 78-86.  
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/3194/3227>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Carpio-Brenes, M. Á. (2019). Desarrollo de la lectura comprensiva en el programa de estudio de español de primer ciclo: un análisis desde el enfoque psicolingüístico, *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1, 1-14.  
<https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=led>
- Carrera, P. (26 de julio del 2019). *Ritmos de Aprendizaje*. Aces Educación. Recuperado el 13 de septiembre de 2021 de <http://educacion.editorialaces.com/ritmos-de-aprendizaje/>
- Castellanos-Ortiz, M. E. y Guataquira-Bernal, C. (2020). *Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la IED el Porvenir* [tesis de maestría, Universidad de Cooperativa de Colombia].  
[https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16635/1/2020\\_factores\\_causan\\_dificultad.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16635/1/2020_factores_causan_dificultad.pdf)
- Castiblanco-Porras, M. y Gómez-Vargas, A. (2019). *Estrategias didácticas para minimizar dificultades en el proceso de lectura y escritura de niños de grado primero del Colegio José Antonio Galán IED Bosa-Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].

[https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16700/2/2019\\_estrategias\\_didacticas\\_minimizar.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16700/2/2019_estrategias_didacticas_minimizar.pdf)

- Cavidad-Ruiz, N. Quijano-Martínez, M. C., Tenorio, M. y Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38.  
<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/627/1515>
- Celdrán-Clares, M. I. y Zamorano-Buitrago, F. (2018). Trastornos de la comunicación y el lenguaje. *Logopedias en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Murcia*, 1-41.  
<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/LOGOPEDIA/TRASTORNOS%20LENGUAJE/GENERAL/Trastornos%20Comunicacion%20y%20Lenguaje%20-%20Celdran%20y%20Zamorano%20-%20art.pdf>
- Cerredelo, J. y Domínguez, A. (2017). Actividades para fortalecer la lectura y la escritura: un gran desafío de la EPJA. *Intersecciones*, (3), 35-45.  
<https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-09/Actividades%20para%20fortalecer%20la%20lectura%20y%20la%20escritura.pdf>
- Chacha-Supe, M. M. y Rosero-Morales, E. R. (2020). Procesos iniciales de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del nivel de preparatoria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(9), 311-316.  
[https://www.researchgate.net/publication/339652569\\_Procesos\\_iniciales\\_de\\_ensenanza\\_-\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_lectoescritura\\_en\\_los\\_estudiantes\\_del\\_nivel\\_de\\_preparatoria](https://www.researchgate.net/publication/339652569_Procesos_iniciales_de_ensenanza_-_aprendizaje_de_la_lectoescritura_en_los_estudiantes_del_nivel_de_preparatoria)
- Combes, S. G. (2010). La adquisición de la lectoescritura en el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, (40). <https://rieoei.org/historico/jano/opinion34.htm>
- Comité Nacional Conjunto sobre Discapacidades del Aprendizaje [NJCLD]. (2 de junio de 2021). *Discapacidad del Aprendizaje: implicaciones para las políticas relacionadas con la investigación y la práctica*. Recuperado el 7 de octubre de 2021 de <https://njcld.files.wordpress.com/2018/04/implications-for-policy-regarding-research-and-practice-njcld-2018.pdf>
- Coronel, D. (2015). *El juego lúdico como estrategia didáctica para la enseñanza de la lectura en los niños y las niñas de primer grado* [tesis de maestría, Universidad de Carabobo]. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1348/dcoronel.pdf?sequence=1>
- Corredor-Ponce, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en contexto*, 2(3), 56-78.  
<https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/23/39>
- Covarrubias-Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 133-155). Escuela Normal Superior

- Profr. José E. Medrano R. <http://www.ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-Completo.pdf>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107.  
[https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v17n66/02\\_original1.pdf](https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v17n66/02_original1.pdf)
- Dávila-Barba, V. (2013). *La intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación en la lectoescritura en educación infantil* [tesis doctoral, Universidad de Coruña]. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11541>
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Ediciones Aljibe.  
[http://www.imced.edu.mx/Portal/files/dif\\_aprendizaje1.pdf](http://www.imced.edu.mx/Portal/files/dif_aprendizaje1.pdf)
- Díaz-Oyarce, C. y Price-Herrera, M. F. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios pedagógicos Valdivia*, 38(1), 215-233.  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art13.pdf>
- Domínguez-Chavira, C. T. (2015). La lúdica: una estrategia pedagógica despreciada. *Colección Reportes Técnicos de Investigación*, 27, 1-25.  
<http://www3.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/RTI/2015/ICSA/La%20ludica.pdf>
- Dzib-Moo, D. L. B., García-González, G. y Hernández-Hernández, R. C. (2017). El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco. *Perspectivas docentes*, (62), 41-49.  
<https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1866>
- Escobar-Lota, M. F. y Castro-Cárdenas, Y. (2018). Estrategias didácticas para fortalecer el proceso lecto-escritor en el grado primero. *Perspectivas*, (11), 48-59.  
<http://uniminuto.scimago.es/index.php/Pers/article/view/1808/1708>
- Escobar-Rojas, M. S., Carvajal-Flores, V. A. y Obando, E. E. (2018). *Desarrollo madurativo en niños de 5 a 6 años de edad desde una perspectiva social*, *Revista Espacios*, 39(53), 1-17. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-10.pdf>
- Escotto-Córdova, E. A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69.  
<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/628/1516>
- Escribano-Tebar, I. (2018). *Programa de intervención para las dificultades del aprendizaje* [tesis de maestría, Universitat Jaume I].  
[http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/177457/TFM\\_2018\\_EscribanoTebar\\_Inmaculada.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/177457/TFM_2018_EscribanoTebar_Inmaculada.pdf?sequence=1)
- Esquivel-Ancona, F. y Aldrete-Cortez, V. (2019). Prerrequisitos para el aprendizaje académico en niños con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de psicología y*

- ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 6-17. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v10n1/2007-1833-rpcc-10-01-6.pdf>
- Falero-Rodríguez, R. (septiembre 2013). Pedagogía de la expresión y su aplicación metodológica en campamentos educativos [Conferencia]. En Departamento de Educación Física (coord.), *X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36829>
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2012). La lectura: base del aprendizaje, *Temas para la Educación*, (21), 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9626.pdf>
- Feliu-Capilla, A. (2018). *Atención a los diferentes ritmos de aprendizaje* [tesis de maestría, Universitat Jaume I]. [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/180134/TFM\\_2018\\_FeliuCapilla\\_Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/180134/TFM_2018_FeliuCapilla_Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Figueroa-Monfort, J. M. (2015). *Evaluación de la eficacia de un programa de implicación familiar para mejorar la lectura en estudiantes de 6 y 7 años* [tesis doctoral, Universidad Nacional a Distancia]. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jmora/MORA\\_FIGUEROA\\_MONFORT\\_Juan\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jmora/MORA_FIGUEROA_MONFORT_Juan_Tesis.pdf)
- Fiuza-Asorey, M. J. y Fernández-Fernández, M. P. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*. Ediciones Pirámide. [https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Dificultades\\_de\\_aprendizaje\\_y\\_trastornos.pdf](https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Dificultades_de_aprendizaje_y_trastornos.pdf)
- Flores-Sierra, E. B. (2016). Proceso de la atención y su implicación en el proceso de aprendizaje. *Revista Didasc@lia: D&E*, 7(3), 177-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6650939>
- Franco-Montenegro, M. P., Cárdenas-Rodríguez, R. y Santrich-Sánchez, E. R. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497555221014.pdf>
- Fundación Educacional Crecer con Todos. (2020). *Material de refuerzo Lectura y Escritura inicial. Tomo 1*. <https://fundacioncrecer.net/wp-content/uploads/2020/03/Material-de-refuerzo-lectura-y-escritura-inicial-Primero-LEE-nivel-1-tomo-1.pdf>
- Galicia-Moyeda, I. X., Robles-Ojeda, F. J. y Sánchez-Velasco, A. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 29-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79841776003>
- Gallardo-López, J. A. y Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, (24), 41-51.

[https://www.researchgate.net/publication/327746069\\_Teorias\\_sobre\\_el\\_juego\\_y\\_su\\_importancia\\_como\\_recurso\\_educativo\\_para\\_el\\_desarrollo\\_integral\\_infantil](https://www.researchgate.net/publication/327746069_Teorias_sobre_el_juego_y_su_importancia_como_recurso_educativo_para_el_desarrollo_integral_infantil)

- Gallego-Ortega, J. L., Figueroa-Sepúlveda, S. y Rodríguez-Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n40/0716-5811-lyl-40-187.pdf>
- García-Marín, N. L. y Guzmán-Murillo, Y. (2016). La escritura auténtica: una oportunidad para que los niños se descubran como usuarios activos de la lengua escrita. En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (comp.), *Educación y pedagogía Aportes de maestros y maestras de Bogotá*, (pp. 100-116). Ediciones Rocca. [https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/159/Educaci%C3%B3n%20y%20pedagog%C3%ADa.Aportes%20de%20maestros%20y%20maestras%20de%20Bogot%C3%A1:%20%20\[Documento%20electr%C3%B3nico\].pdf?sequence=1#page=100](https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/159/Educaci%C3%B3n%20y%20pedagog%C3%ADa.Aportes%20de%20maestros%20y%20maestras%20de%20Bogot%C3%A1:%20%20[Documento%20electr%C3%B3nico].pdf?sequence=1#page=100)
- García-Palomo, M. J., González-Contreras, A. I., Perez-Jimenez, J., Ramos-Sánchez, J. L., Reyes-Pastor, D., Rodríguez-Viejo, M., Rodriguez-Oliva, S. y Vázquez-Pinheiro, C. (2020). *Guía para el aprendizaje con éxito de la lectoescritura*. [https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/Gu%C3%ADa\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_con\\_%C3%A9xito\\_de\\_la\\_lectoescritura%282%29.pdf](https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/Gu%C3%ADa_para_el_aprendizaje_con_%C3%A9xito_de_la_lectoescritura%282%29.pdf)
- García-Yagual, R. V. y Lázaro-Palma, L. A. (2012). *Elaboración de una guía de estrategias metodológicas con actividades lúdicas para superar la deficiencia de aprendizaje en la lectoescritura de los estudiantes del tercer año del Centro Educativo Básica Victor Emilio Estrada* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil]. <http://biblioteca.uteg.edu.ec:8080/bitstream/handle/123456789/877/ELABORACI%C3%93N%20DE%20UNA%20GU%C3%8DA%20DE%20ESTRATEGIAS%20METODOL%C3%93GICAS%20CON%20ACTIVIDADES%20L%C3%9ADICAS%20PARA%20SUPERAR%20LA%20DEFICIENCIA%20DE%20APRENDIZAJE%20EN%20LALECTOESCRITURA%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES%20DEL%20TERCER%20A%C3%91O%20DEL%20CENTRO%20EDUCATIVO%20B%C3%81SICA%20E2%80%9CVICTOR%20EMILIO%20ESTR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez Zapata, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271022095008>
- Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A. y Córdón-García, J. A. (2015). APPrender a leer y escribir: aplicaciones para el aprendizaje de la lectoescritura. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 118-137. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554760008.pdf>
- Gómez-López, L. F. y Silas-Casillas, J. C. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII (3), 35-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024686003>
- Gonzaga-Betancurth, L. E. (2021). Iniciación a la lectoescritura basado en el desarrollo las neurofunciones. *Revista Conrado*, 17(78), 322-330. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-322.pdf>



- González, S. L. (2018). *Instrucción en la facilitación de la planificación en escritura en estudiantes de educación primaria* [trabajo de titulación doctoral, Universidad de Vigo]. [http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/979/instrucci%C3%B3n\\_facilitaci%C3%B3n\\_planificaci%C3%B3n\\_escritura\\_estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/979/instrucci%C3%B3n_facilitaci%C3%B3n_planificaci%C3%B3n_escritura_estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- González-Hernández, K., Otero-Paz, L. y Castro-Laguardía, A. M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281008>
- González-López, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 45-68. [https://www.researchgate.net/publication/341742007\\_Habilidades\\_para\\_desarrollar\\_la\\_lectoescritura\\_en\\_los\\_ninos\\_de\\_educacion\\_primaria](https://www.researchgate.net/publication/341742007_Habilidades_para_desarrollar_la_lectoescritura_en_los_ninos_de_educacion_primaria)
- González-Valenzuela, M. J., y Martín-Ruiz, I.C (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 32(2),466-473. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16745250018>
- Graciela. S., Andrés, L. y Oanes-E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18031545003.pdf>
- Grupo de Investigación Pedagogía Social Educación Ambiental [SEPA]. (Noviembre de 2019). Sociedad y Cultura Letrada [congreso]. En Universidad de Santiago de Compostela (coord.), *Congreso Internacional*. Cuenca. <https://www.sepa.gal/noticias/160-congreso-internacional-sociedad-y-cultura-letrada.html>
- Guarneros-Reyes, E. y Vega-Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Guevara-Hernández, A. (2014). ¿A qué edad se debe comenzar la lecto-escritura? *Red de información educativa*, (3), 1-3. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/109851/comienzo\\_lecto\\_escritura\\_3digital\\_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/109851/comienzo_lecto_escritura_3digital_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guilera, J. (2 de noviembre de 2016). *Dificultades de lectura y dislexia: ¿Trastorno o retraso?*. Recuperado el 7 de octubre de 2021 de <https://blog.mentelex.com/dificultades-lectura-dislexia/>
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Díez-Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466018>
- Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N. y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de*

- Investigación Educativa*, 33(2), 289-302.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2833/283341409003.pdf>
- Guzmán-Rodríguez, R. J. (2017). Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. *Folios*, (46), 105-116.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6303/5234>
- Hernández-Arteaga, I, Recalde-Meneses, J. y Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: Una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf>
- Ibáñez-Padial, A. (2015). *Intervención en las dificultades de la lectura (precisión, fluidez y comprensión lectora) para niños del primer ciclo de Educación Primaria* [tesis de maestría, Universidad de Granada].  
[https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40411/IB%C1%D1EZ\\_PADIAL\\_ANTONIA.pdf;jsessionid=61D60B50AC01AEE776DFD7CEFDDA19C2?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40411/IB%C1%D1EZ_PADIAL_ANTONIA.pdf;jsessionid=61D60B50AC01AEE776DFD7CEFDDA19C2?sequence=1)
- Iglesias, P. F. (2016). *La comprensión lectora en educación Primaria: proceso, dificultades e intervención* [tesis de maestría, Universidad de Santiago de Compostela].  
[https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/15273/TFG1516\\_deFrancisco\\_Iglesias\\_Paula\\_P\\_S.pdf?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/15273/TFG1516_deFrancisco_Iglesias_Paula_P_S.pdf?sequence=1)
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.  
[https://www.researchgate.net/profile/Juan-Jimenez-17/publication/28206120\\_Ensenanza\\_de\\_la\\_lectura\\_De\\_la\\_teoria\\_y\\_la\\_investigacion\\_a\\_la\\_practica\\_educativa/links/0fcfd505a0bec6453f000000/Ensenanza-de-la-lectura-De-la-teoria-y-la-investigacion-a-la-practica-educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Jimenez-17/publication/28206120_Ensenanza_de_la_lectura_De_la_teoria_y_la_investigacion_a_la_practica_educativa/links/0fcfd505a0bec6453f000000/Ensenanza-de-la-lectura-De-la-teoria-y-la-investigacion-a-la-practica-educativa.pdf)
- Lara-Díaz, M. F., Gómez-Fonseca, Á. M., García, M., Guerrero, Y. y Niño, L. (2010). Relaciones entre las dificultades del lenguaje oral a los 5 y 6 años y los procesos de lectura a los 8 y 9 años. *Revista de la Facultad de Medicina*, 58(3), 191-203.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363550004>
- Liberto-Baena, M. P. y Fernández-Pérez, M. D. (2015). *Lectoescritura: Fundamentos y estrategias didácticas*. Síntesis.  
[https://issuu.com/mazzymazzy/docs/391144076\\_lectoescritura\\_fundamento](https://issuu.com/mazzymazzy/docs/391144076_lectoescritura_fundamento)
- Limia-González, S. (2018). *Instrucción en la facilitación de la planificación en escritura en estudiantes de educación primaria* [tesis doctoral, Universidad de Vigo].  
[http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/979/instrucci%C3%B3n\\_facilitaci%C3%B3n\\_planificaci%C3%B3n\\_escritura\\_estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/979/instrucci%C3%B3n_facilitaci%C3%B3n_planificaci%C3%B3n_escritura_estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Linero-Otero, L. L. y Macea-Pinto, A. A. (2018). *La lectura lúdica libre como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión lectora* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].  
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4770/La%20lectura%20l%C3%BDica%20libre%20como%20herramienta%20did%C3%A1ctica%20para%20fortalecer%20la%20comprensi%C3%B3n%20lectora>

C3%BAAdica%20libre%20como%20herramienta%20did%20C3%A1ctica.pdf?sequence=1  
#:~:text=Se%20concluy%20que%20la%20C3%BAAdica,el%20aprendizaje%20de%20la%20lectura.

- Londoño-Mosquera, D. A. y Mosquera-Bermúdez, V. (2020). *La lúdica como estrategia en el proceso lector-escritor, en los estudiantes del grado sexto uno de la institución educativa Mutatá* [tesis de maestría, Fundación Universitaria los Libertadores].  
[https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3495/Londo%C3%B1o\\_Mosquera\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3495/Londo%C3%B1o_Mosquera_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López de Murillas, E. M., López-Donoso, C. y Rodrigo-Herrera, R. (coord.). (2009). *Lectoescritura para todos*. Colección de Innovación.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12310.pdf&area=E>
- López-García, M. M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 98-112.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/150/144>
- López-Marí, M., Vidal-Esteve, M. I., Peirats-Chacón, J. y San Martín-Alonso, Á. (2017). La gamificación: enseñanza de la lectoescritura en dificultades de aprendizaje. En K. S. González-González (coord.), *Libro de actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)* (pp. 93-95). Universidad de La Laguna.  
[https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6353/CIVE17\\_ACTAS\\_rev2.pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6353/CIVE17_ACTAS_rev2.pdf?sequence=1)
- Lores-Leyva, I. y Calzadilla-González, O. (2013). Los trastornos de la lectura y la escritura en escolares de la Educación Primaria. *EduSol*, 13(42), 13-23.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748681002>
- Lozano-Lozano, J. (2019). *Las dificultades de aprendizaje en los centros educativos de enseñanza secundaria: programa de intervención en la fluidez y comprensión lectora* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].  
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/55409/1/T41123.pdf>
- Luna-Alvarez, H. E., Ramírez-Calixto, C. Y. y Arteaga-Rolando, M. A. (2019). Familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Revista Conrado*, 15(70), 203-208.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-203.pdf>
- Luque-Cruz, M. (2018). Prevención de dificultades lectoras y escritoras en Educación Infantil. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 4(3), pp. 56-65.  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4340/3564>
- Marquín-Logroño, V. J. (2017). *Diseño de una estrategia de aprendizaje lúdica para la enseñanza de emprendimiento de los alumnos de segundo bachillerato del Colegio Particular Central* [tesis de maestría, Universidad Regional Autónoma de los Andes].  
<https://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/7600/1/TUAEXCOMMCA001-2018.pdf>

- Martínez- Gómez, J. A. (2014). Algunas problemáticas que presentan los niños en la escuela al elaborar un escrito. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 231-257.  
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=ap>
- Martínez-Bollada, S. (2016). *Métodos eficaces para la enseñanza de alumnos con dificultades* [tesis de maestría, Universidad de Cantabria].  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/9816/MartinezBolladaSusana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Medina Ríos, J., Cruz-Madruga, J. y Cruz-Marín, L. E. (2011). Incidencia del tratamiento del vocabulario en la adquisición y el perfeccionamiento de la competencia comunicativa. *Panorama Cuba y Salud*, 6, 59-62.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477348946017>
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?. *Psykhe*, 15(2), 45-55. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Melo-Herrera, M. P. (2020). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: Experiencia en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 251-274.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27060320011/html/index.html>
- Méndez-León, M. E. (2018). Compresión lectora del cuento: cómo mejorarla en estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Educere*, 22(72), 295-306.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656041003>
- Mendieta-Toledo, L. M., Bermeo-Muñoz, S. V. y Vera-Reyes, J. E. (2018). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(23), 1-18.  
<http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/388/319>
- Merchán-Price, M. S. y Henao-Calderón, J. L. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Revista Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 9(1), 93-101.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5599290>
- Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje*. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/05/Educaci%C3%B3n-Inclusiva-Dificultades-Espec%C3%ADficas-del-Aprendizaje-DEA.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo de Lengua y Literatura*.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>  
 [Consultado: 12 de agosto de 2021]
- Ministerio de Educación. (2016b). *Guía del docente de Lengua y Literatura 2° grado*.  
[https://drive.google.com/file/d/0B048WkRgr8JQWGltX1BsQnF0ekE/view?resourcekey=0-StmlZBY5POTw9R7\\_sXzF3A](https://drive.google.com/file/d/0B048WkRgr8JQWGltX1BsQnF0ekE/view?resourcekey=0-StmlZBY5POTw9R7_sXzF3A) [Consultado: 12 de agosto de 2021]

- Monsalve-Márquez, M. A., Foronda, R. D. y Mena-Córdoba, S. E. (2016). *La lúdica como instrumento para la enseñanza - aprendizaje* [tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores].  
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/910/MenaC%C3%B3rdobaSamuelEgidio.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Morales, F. M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños. *Revista de Investigación en Logopedia*, 3(1), 1-17.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350835628001>
- Mora-Lizcano, F. (2013). *Factores que influyen en la percepción negativa hacia las actividades de lectoescritura de los estudiantes del curso cuatro-dos de la sede Camelias, ciudad de Villavicencio, Meta* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Monterrey]. <https://1library.co/document/q2n7ew2q-factores-influyen-percepcion-actividades-lectoescritura-estudiantes-camelias-villavicencio.html>
- Moyolema-Casa, C. A. (2015). *Las actividades lúdicas educativas en el pensamiento crítico-reflexivo de los niños de los niños de los quintos grados paralelos "C" y "D" de la Unidad Educativa Francisco Flor-Gustavo Egüés de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua* [tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato].  
[https://docs.google.com/document/d/1qTPnxPY2y8Jh-PKis0ZkjJgzudikuUSEI\\_os6d6j6E0/edit](https://docs.google.com/document/d/1qTPnxPY2y8Jh-PKis0ZkjJgzudikuUSEI_os6d6j6E0/edit)
- Muñoz, C., Basaure, M. y France, F. (coord.). (2014). *Referente curricular de Integra versión preliminar*. Fundación Integra.  
[http://web.integra.cl/web\\_integra/uploads/ANEXO%204%20REFERENTE%20CURRICULAR.pdf](http://web.integra.cl/web_integra/uploads/ANEXO%204%20REFERENTE%20CURRICULAR.pdf)
- Núñez-Delgado, M. P. y Santamarina-Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), 72-92.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- Pacheco-Real, D. C. (2019). *Estrategia pedagógica para fortalecer el proceso de aprendizaje en la lectura y escritura en estudiantes de 8 a 10 años de la institución Educativa departamental oficial José Joaquín Casas* [tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada].  
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/35874/PachecoRealDianaCarolina2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paredes-Bermeo, E. E. (2020). *Importancia del factor lúdico en el proceso enseñanza-aprendizaje. Propuesta de un manual de actividades lúdicas para la asignatura de Estudios Sociales* [tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8119/1/T3508-MINE-Paredes-Importancia.pdf>
- Parra-Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>

- Pascual-Lacal, M. R., Madrid, D. y Estrada-Vidal, L. I. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1121-1147. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n79/1405-6666-rmie-23-79-1121.pdf>
- Pérez-López, A. (2014). *Lateralidad y rendimiento lectoescritor en niños de 6 años* [tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2997/Adelaida\\_Perez\\_Lopez.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2997/Adelaida_Perez_Lopez.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Pérez-Rocha, M. I. (2017). *Factores y dificultades que intervienen en la adquisición de la lectura y escritura en los niños de primer año básico del colegio San Andrés de Peñaflor* [tesis de maestría, Universidad Mayor]. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/4875/13338650-5%20MCECsag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez-Sánchez, A. M. (2019). Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo. Educación Primaria. *Apuntes*, 1-242. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/94167/1/Dificultades-de-Aprendizaje-y-Trastornos-del-Desarrollo-Apuntes-2019.pdf>
- Piedra-Vera, S. E. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*, 3(2), 93-108. <https://core.ac.uk/download/pdf/230931327.pdf>
- Pomare-Smith, K. A. y Steele-Antonio, J. O. (2018). *La didáctica lúdica, mediadora en el aprendizaje significativo* [tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2885/40990869%20-%2040988860.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Posada-González, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/47668/04868267.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Posligua-Espinoza, J. E., Chehce-García, W. T. y Vallejo-Vivas, B. G. (2017). Incidencia de las actividades lúdicas en el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1020-1052. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244047>
- Puñales-Ávila, L., Fundora-Martínez, C. L., Torres-Estrada, C. D. y Téllez-López, E. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 1(37), 125-138. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/279/472>
- Putton, G. M. y Cruz, P. S. (2021). La importancia del juego en el proceso de aprendizaje de la enseñanza en la educación infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 11(05), 114-125. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/aprendizaje-de-la-ensenanza>

- Quijano-Martínez, M. C., Aponte-Henao, M., Suarez-García, D. M. A. y Cuervo-Cuesta, M. T. (2013). Caracterización neuropsicológica en niños con diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje en Cali, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 67-90. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/4015/3278>
- Ramírez-Sánchez, C. (2011). Problemáticas de aprendizaje en la escuela. *Horizontes Pedagógicos*, 13(1), 43-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4777933>
- Ramos-Sánchez, J. L. (2016). *Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención*. E.O.E.P. General de Mérida. <http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/primaria/Procesoslecturaescritura.pdf>
- Reyes-León, T. J. (2015). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria* [tesis doctoral, Universidad Nacional Abierta]. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13789/2016000001489.pdf?sequence=1>
- Reyes-León, T. y Arrieta de Meza, B. (2014). Influencia de las actividades lúdicas grupales en la calidad de la lectura y en las relaciones personales de los alumnos de educación primaria. *Telos*, 16(3), 388-399. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99332014003.pdf>
- Rigo-Carratalá, E. (2012). Dificultades en el aprendizaje de la lectura, *Las dificultades de aprendizaje escolar. Manual práctico de estrategias y toma de decisiones* (pp. 207-235). Lexus.
- Robayo, A R. y Felicetti, V. L. (2018). Comprensiones sobre la práctica pedagógica del profesor: La lúdica en la Hora del Cuento. *Educação*, 43(3), 393-412. <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485002/117157485002.pdf>
- Rodríguez, M. (2013). *Dificultades de aprendizaje relacionadas con la escritura. Pauta para madres y padres*. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA). <https://www.preparadosparaaprender.com/pdfs/DificultadesAprendizajeEscritura.pdf>
- Rodríguez, M. (2013). *Dificultades de aprendizaje relacionadas con la escritura. Pautas para padres y madres*. Editoriales CEAPA. <https://www.preparadosparaaprender.com/pdfs/DificultadesAprendizajeEscritura.pdf>
- Romero-Ochoa, M. L. (2004). *El aprendizaje de la lecto-escritura*. [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0213/5\\_FyA\\_APR.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0213/5_FyA_APR.pdf)
- Ruiz-Quiroga, P. M. (2010). El retraso lecto-escritor en la educación primaria. *Tema para la educación*, (11), 1-14. <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7627.pdf>
- Sánchez-Arteche, A., Ortíz-López, H. A., Pérez-Rodríguez, N. C., Jiménez-Mercado, I. E. y Cué-Vidal, J. C. (2012). *Cronología de la escritura, la lectura y el libro*. Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal. [http://centros.edu.xunta.es/ceipcondesadefenosa/bibliocondesa/proyectos/librotesouro/Cronologia\\_de\\_la\\_escritura.pdf](http://centros.edu.xunta.es/ceipcondesadefenosa/bibliocondesa/proyectos/librotesouro/Cronologia_de_la_escritura.pdf)

- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A. y Sanguinetti, A. (2012). Trastornos del aprendizaje. *Pediatría Integral*, 16(9), 691-699.  
<https://www.pediatriaintegral.es/numeros-antteriores/publicacion-2012-11/trastornos-del-aprendizaje/>
- Santacruz, C. (2018). Dificultades en el aprendizaje o trastornos del aprendizaje escolar: dislexia. *Revista Arjé*, 12(22), 495-508. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arje22e/art46.pdf>
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos*, (20), 16-23.  
[http://quadersdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_48/a\\_684/684.html](http://quadersdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_48/a_684/684.html)
- Soler-Ortiz, A. E. (2016). *La conciencia corporal y su influencia en el proceso grafomotor y los problemas en la escritura* [tesis de maestría, Universidad Libre].  
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8260/Tesis%20Andres%20Sol%20er%20%20abril%5B1%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solines-Alencastro, A. (2013). *Guía de trabajo. Estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales*. Manthra Comunicación.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-estrategias-pedagogicas-para-atender-necesidades-educativas-especiales-en-el-aula.pdf>
- Solís-Zañartu, M. C., Suzuki-Sone, E. y Páez-Baeza-Bischoffshausen. (2016). *Enseñar a leer y a escribir en educación inicial*.  
[https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=\\_myBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=como+ense%C3%B1ar+a+leer&ots=zQnhASrvO1&sig=PPVQ9GhX5QW34ODQnsbJu3dPIMs#v=onepage&q=como%20ense%C3%B1ar%20a%20leer&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=_myBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=como+ense%C3%B1ar+a+leer&ots=zQnhASrvO1&sig=PPVQ9GhX5QW34ODQnsbJu3dPIMs#v=onepage&q=como%20ense%C3%B1ar%20a%20leer&f=false)
- Táez-Morillo, M. G. (2016). *Estrategias de enseñanza para atender estilos y ritmos de aprendizajes individuales en el área de lenguaje y literatura de 7mo grado de la Unidad Educativa Carlos Martínez Acosta, de la ciudad de Mira* [tesis de maestría, Universidad Regional Autónoma de los Andes].  
<https://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/4203/1/TUAEXCOMMGEA002-2016.pdf>
- Tamayo-Lorenzo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681021.pdf>
- Tamis-LeMonda, C. S. y Rodriguez, E. T. (2008). El rol de los padres en fomentar el aprendizaje y desarrollo del lenguaje en niños pequeños. En Enciclopedia sobre el desarrollo de la Primera Infancia (ed.). *Desarrollo del lenguaje y de la lectoescritura* (pp. 24-30). <https://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-lectoescritura.pdf>
- Terry, M. y Amado, N. (2012). *La lectura y la escritura en la escuela: textos para compartir*.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005378.pdf>
- Tinoco-Chávez, A., Cortés-Canseco, M. E., Tinoco-Chávez, I. J., Valenzuela-Salazar, J. y Villanueva-García, J. (2020). *Lectoescritura segundo grado*.



- <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/wp-content/uploads/2020/08/Lectoescritura-Segundo-Grado-Calidad-Superior.pdf>
- Toro-Alonso del, V. (2013). El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. *Revista de Educación Social*, (16), 2-13.  
[https://www.eduso.net/res/pdf/16/jue\\_res\\_16.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf)
- Torres-Morales, P. y Granados-Ramos, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32),452-459.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551995017>
- Tovar-Torres, M. A. (2018). *El juego como mediación en los procesos iniciales de la lectura y escritura del grado transición: Estado del arte* [tesis de maestría, Universidad de Santo Tomás].  
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14449/Tovartorresmartha2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Trujillo-Martínez, G. y Suarez-Vargas, J. H. (2017). La dimensión cognitiva. Importancia y trascendencia en la educación básica, secundaria y media técnica en las ciudadelas. *Revista Boletín Redipe*, 6(6), 107-112.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/247/244>
- Uribe-Enciso, O. L. y Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285.  
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3509/2899>
- Valencia-Valencia, D. L. (2019). *Conocimiento docente ante los prerrequisitos para la adquisición de la Lectoescritura* [tesis de maestría, Universidad Especializada de las Américas].  
<http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/218/Daisyvalencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valverde-Riascos, Y. S. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.  
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/fedumar/article/view/453>
- Vera-Pacco, N. N. (2017). *Estrategias metodológicas para mejorar la escritura en los estudiantes de primer grado de primaria, Institución educativa Saco Oliveros, Santa Beatriz–2016* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo].  
[file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/Vera\\_PNN.pdf](file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/Vera_PNN.pdf)
- Villacís-Nieves, A. E. (2020). *Estrategias lúdicas en los docentes para estimular la lectoescritura en los niños de la Escuela Judith Acuña de Robles–Ecuador, 2020* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo].  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47452/Villac%20C3%ADs\\_NAE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47452/Villac%20C3%ADs_NAE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Villegas-Effer, K., Avendaño, R., Cáceres, N., Charris, N., López, M., Palacios, K., Torres, G., Ruiduiaz, Y., Bornachera, A., Caballero, D., Maldonado, Y., Cabana, E., Gutierrez, F., Moreno, N., Carbone, A. y Serrano, V. (2018). Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas de Tasajera. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(2), 43-55.

<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2083/1852>

Zuloeta-Solano, K. y Cabrera-Cabrera, X. (2018). Lúdica en la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura para mejorar la atención y la concentración del estudiante de primaria, *Revista Científica Epistemia*, 2(2), 57-64.

<http://revistas.uss.edu.pe/index.php/EPT/article/view/898>