



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Desarrollo de las habilidades pre-lectoras en niños de primer año de primaria para lograr la adquisición del proceso de lectura, a través de cuentos”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta
Miriam Vilchis Becerril

Directora de Tesis:
Dra. Elizabeth Rojas Samperio

Ciudad de México, septiembre 2016

ÍNDICE

	Tema	Página
	Introducción	1
1	La lectura como tema nacional	1
1.1	La lectura como proceso cultural	2
1.2	Ventajas culturales de la lectura	4
1.3	Indicadores sobre la Lectura de PISA, ENLACE Y PLANEA	8
1.4	Ventajas de la intervención temprana	13
2	Proceso de adquisición del lenguaje	16
2.1	El lenguaje	18
2.2	Desarrollo del lenguaje	20
2.3	El lenguaje y su relación con otros procesos cognitivos	23
2.4	Procesos previos a la lectura	25
3	Proceso de adquisición de la lectura	28
3.1	La lectura	29
3.2	El proceso de mirar el texto	33
3.3	Adquisición del proceso de lectura	35
3.4	Dificultades en la adquisición del proceso de lectura	40
4	El cuento como medio de adquisición de la lectura	43
4.1	Las primeras interacciones con los cuentos	44
4.2	El cuento: entre la palabra y las imágenes	46
4.3	El fomento social a la lectura	49
4.4	Cuando la lectura deja de ser divertida	53
5	Creación de ambientes autónomos	57
5.1	La importancia del aprendizaje regulado	58
5.2	La meta cognición	59
5.3	Aprender haciendo y sintiendo	61
5.4	El proceso de aprendizaje	63
6	Propuesta de desarrollo de instrumento de detección e intervención: Metodología	66
6.1	Instrumentos para evaluar los problemas del inicio en la lecto-escritura	69
6.2	Diseño de indicadores para la detección temprana de las dificultades en la lectura	69
6.3	Jueceo y validación del instrumento	70
6.4	Aplicación diagnóstica del instrumento (pre test)	74
6.5	Diseño de la intervención para resolver los problemas señalados en el instrumento	78
6.6	Análisis descriptivo de la intervención	80
6.7	Aplicación final del instrumento (pos test)	82
6.8	Resultados	82
6.8.1	Del instrumento	82
6.8.2	De la intervención	83
7	Discusión y conclusión	88
	Referencias	93
	Anexos	97

DEDICATORIA

El camino recorrido durante la maestría fue un gran reto, sin embargo, gracias a un ser infinitamente bondadoso, amoroso y que en todo momento me acompañó, es que hoy puedo decir que logré llegar a la meta.

Estoy hablando de DIOS, me diste fortaleza para seguir adelante con mi sueño de concluir la maestría.

En esta ocasión todo el crédito, reconocimiento y agradecimiento es para ti, te amo con todo mi corazón y estoy convencida que seguirás bendiciéndome.

Muchas gracias por tomarme de mi mano y hacerme sentir que siempre has estado a mi lado, que me amas y que me guiarás para tomar las mejores decisiones en mi vida.

Por supuesto, que puedo mencionar a todas aquellas personas que contribuyeron para que lograra titularme, pero he decidido que este espacio está destinado para DIOS, sin embargo, agradezco el apoyo a todos los que fueron parte de este proceso de construcción y aprendizaje.

Introducción

El proceso de lectura en México y América Latina en las dos últimas décadas, ha pasado de ser un problema educativo para convertirse en uno de orden social y nacional. Esto ha quedado al descubierto a partir de diversas evaluaciones internacionales y nacionales que muestran que el nivel de lectura entre los mexicanos es muy pobre.

Como ejemplo de esto se encuentran las cifras obtenidas en la Encuesta Nacional de Lectura que organiza CONACULTA entre la población Mexicana (Cota, 2006), que señala que el nivel de lectura Nacional, basado en el porcentaje promedio de libros leídos por los mexicanos por año es de 2 libros, lo cual muestra que no es un país de lectores. Sin embargo, esta variable no es suficiente a la luz de otras mediciones al respecto de la lectura, pues dicha encuesta toma en cuenta los libros que las personas compran, pero no aquellos que leen en fotocopia, o los que se obtienen a través de préstamo o del sistema de bibliotecas.

A nivel escolar, los datos arrojan un balance respecto al nivel de lectura, por ejemplo, los estudios de PISA (OCDE, 2012), los cuales indican que el 41% de los alumnos mexicanos no alcanza el nivel de competencia básico (nivel 2), menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6), con un puntaje promedio de 424 en la escala PISA, lo que ubica el nivel de lectura de México en poco menos de dos años de escolaridad.

A nivel nacional la prueba ENLACE (actualmente PLANEA) que aplica el Gobierno Federal anualmente desde el año de 2006 a alumnos desde tercero de primaria a tercero de Secundaria, encontró que el 78.7% de los estudiantes obtuvieron un nivel insuficiente elemental, mientras que en el 2013 se redujo a un 57.2% (Secretaría de Educación Pública, 2013), sin embargo, esto no es suficiente para resolver el problema que encuentran los estudiantes al enfrentarse a un texto escrito, o más aún, cuando intentan escribir un mensaje coherente.

Como parte de esta cultura de la medición, durante 2015 se realizó en México la primera aplicación de PLANEA, que viene a sustituir a ENLACE, pero con el mismo

propósito. “Los días 10 y 11 de junio se aplicó a alumnos de educación primaria, mientras que en educación secundaria la evaluación se realizó los días 17 y 18 de junio. En 6º grado de educación primaria se evaluaron a 1´638,158 alumnos en el área de Lenguaje y Comunicación y 1´625,937 en el área de Matemáticas, pertenecientes a 73,769 escuelas. Mientras que en 3er. grado de educación secundaria se aplicaron 1´007,415 evaluaciones de Lenguaje y Comunicación y 991,397 de Matemáticas, en 31,635 escuelas. Las instituciones educativas fueron tanto de sostenimiento público como privado” (Secretaría de Educación Pública, 2015a).

“Los resultados muestran que a nivel Nacional el 49.5% de los estudiantes tienen un nivel I de lectura, mientras que se ubican en el nivel II el 33.2%, el 14.6% alcanzan un nivel III y solo el 2.6% alcanzan un nivel IV respecto a la comprensión lectora. Dichos niveles se caracterizan de la siguiente manera:

Nivel I: Seleccionan información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente; distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo; y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta.

Nivel II: Comprenden la información contenida en textos expositivos y literarios; contrastan los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto y reconocen el lenguaje empleado al escribir cartas formales. Elaboran inferencias simples, como el lenguaje figurado en un poema y reconocen la estructura general de algunos textos literarios.

Nivel III: Combinan y resumen información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto como en un mapa conceptual. Elaboran oraciones temáticas que recuperan la esencia del texto y la intención del autor. Relacionan y sintetizan información para completar un texto; pueden, por ejemplo, organizar la secuencia en un instructivo. Realizan inferencias como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula; contrastan el lenguaje de diferentes tipos de textos y pueden distinguir datos, argumentos y opiniones.

Nivel IV: Comprenden textos argumentativos como artículos de opinión y deducen la organización de una entrevista. Evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos; sintetizan la información a partir de un esquema grafico como un cuadro sinóptico y establecen relaciones textuales que no son evidentes. Elaboran inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético, analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar. Por otra parte, discriminan el tipo de información que se solicita en un documento y reconocen las sutilezas del lenguaje de distintos textos (Secretaría de Educación Pública, 2015b).

Ante este panorama, diversos programas tanto públicos como privados se han desarrollado, teniendo como meta que los estudiantes mexicanos pasen del nivel de alfabetización que el INEGI define como: la lectura y comprensión de un mensaje simple, a un nivel en que los alumnos vean a la lectura como un medio de comunicación de fácil acceso, siendo capaces de comprender textos escritos, hacer uso y manejo de la información que en ellos se contenga, como lo mencionan Llorens Tatay, Gil Pelluch, Vidal-Abarca Gámez, Martínez Giménez, Mañá Lloriá, y Gilabert Pérez (2011), debido a que la competencia lectora se ha convertido en una preocupación primordial para las autoridades educativas pues de ello depende el desarrollo personal de los ciudadanos y de la sociedad en general.

En este sentido, la meta es muy ambiciosa, pues como se analiza durante este trabajo, el proceso de lectura se desarrolla de manera muy lenta, y requiere de dos factores principales: 1) La motivación por parte del alumno para hacerla un proceso personal y 2) Contar con el modelamiento social para que dicho proceso tenga frutos, pues con ello el estudiante es capaz de verla como una necesidad, un medio de comunicación y no sólo como una tarea académica necesaria para aprobar un examen.

Ante esto, si bien existen diversas formas de abordar esta dificultad misma que se relaciona por igual con la pobreza, la falta de oportunidades, el diseño curricular y con la percepción de que la lectura es un proceso que debe comenzar en casa. Siendo entonces un problema multifactorial, es importante destacar el papel de los profesionales de la educación, como creadores de estrategias centradas en el alumno, capaz de comprender los inconvenientes del aprendizaje desde diversos niveles que un aprendiz enfrenta cuando tiene frente a si un texto escrito.

Es por ello que este trabajo busca dar respuesta a esta problemática social, interviniendo antes de que la lectura se desarrolle, pues si se logra evitar la frustración que un niño siente al no ser capaz de comprender los signos escritos, aumenta la probabilidad de que se puedan diseñar acciones remediales, que permitan evitar las fallas en la adquisición del proceso de la lectura, bajo el argumento de que dicho proceso implica el uso de habilidades motoras y cognitivas que se desarrollan incluso a partir del nacimiento, como lo plantea la perspectiva de Vygotsky o Freinet, por lo que una intervención temprana es a largo plazo, una inversión menor en términos de tiempo y dinero para aquellos niños cuyas habilidades no les permiten estar preparados para enfrentarse a los signos escritos.

Ante este panorama, México no está solo, pues diversos países han obtenido cifras alarmantes en las pruebas de PISA, por ello, es que se comienzan a diseñar distintas formas de reconocer y abordar el problema. Una de ellas es la atención temprana para corregir las dificultades de la lectura, aún antes de que los niños se enfrentan al proceso en el ámbito escolar, tomando el ejemplo de países como Finlandia, o el Reino Unido, que demuestran que es más barato atender a los alumnos, antes de que la frustración comience a bloquear sus oportunidades educativas (Miras, Solé, Castells, 2013).

Esto es fácilmente observado en las aulas, en donde los maestros, trabajan con niños que no son capaces de mantener el paso que el currículo exige, no porque tengan deficiencias cognitivas, sino porque simplemente es complicado que sientan la lectura como un proceso natural, por lo que no alcanzan a desarrollar un nivel de lectura deseable desde los primeros ciclos escolares, lo cual hace crecer la frustración más y más a punto tal que en algún momento el niño decide aceptar que simplemente no puede, que no nació para estudiar, o bien abandona los estudios. Si decide continuar, entonces siempre va a sentir que algo no está bien y muchas veces no sabrá que es lo que necesita, aun cuando esto se puede evitar con un poco de tiempo y paciencia.

Esto se puede observar a partir de la experiencia directiva, desde la cual se trabajó esto como el tema medular a tratar en las juntas mensuales de la Zona Escolar 537, pues las dificultades que presentan los alumnos en la adquisición de la lectura y escritura, impacta en todo el currículo y no sólo en la asignatura de Español, pues se

sabe que los niños con dificultades en la adquisición de los signos, tendrán la misma dificultad para las Matemáticas que debe ser considerado un lenguaje por sí mismo. Ante ello, los directores externan que el problema central de la educación radica en la falta de comprensión lectora debido a un deficiente desarrollo y consolidación del proceso lector y escaso interés por parte de los estudiantes para leer. Se percibió en las Juntas de Consejo Técnico Escolar con los docentes, que los puntos a tratar en dichas reuniones, hacían referencia a las deficiencias en la adquisición de los pre-requisitos para adentrarse a la lectura y el escaso interés a la lectura, por lo que es común escuchar que se diga: “nunca aprendieron a leer desde un principio”.

Si bien los maestros se sienten comprometidos con los estudiantes y desean brindarles apoyo, los tiempos curriculares son implacables, y si un alumno se queda atrás, el maestro no le puede dedicar tiempo para que se desarrolle aquella habilidad para la que aún no está preparado, por lo que en los consejos escolares se escuchan comentarios que van encaminados a resaltar las dificultades que presentan los alumnos en la consolidación del proceso de la lecto-escritura, pero se piensa en términos de lo que el estudiante *no* es capaz de hacer, por lo cual, se olvida aquello para lo que sí es capaz, para con ello comenzar a construir su proceso.

En este sentido, aun cuando los profesores intentan entender por qué los estudiantes tienen problemas en la consolidación del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, sólo consiguen aumentar la frustración, pues es muy difícil que el menor pueda alcanzar el nivel de los demás o bien el sugerido por los planes de estudio, sino tiene las habilidades básicas y por si fuera poco, por qué no hay ese acercamiento con los textos literarios, específicamente los cuentos, con lo que la respuesta no es solo pedagógica sino social, es por ello, que esta propuesta busca acercar a los niños a los libros desde un ángulo distinto.

Otro elemento que permitió detectar la problemática antes mencionada en los alumnos de la escuela primaria perteneciente al contexto escolar donde se desarrolló la labor directiva, fue analizar los resultados que arrojaron los exámenes bimestrales, la lectura tomada a los alumnos mensualmente para detectar el nivel de comprensión lectora y la prueba ENLACE. Los resultados constataron que el nivel de comprensión

lectora en los alumnos se encuentra en un nivel bajo, lo cual se refleja en los resultados obtenidos durante un par de ciclos escolares.

Sin embargo, paradójicamente existe mucho conocimiento acumulado sobre el proceso de la lectura, pues éste constituye probablemente uno de los dominios de la pedagogía más robustos en la actualidad. Pues se tiene una idea relativamente precisa de lo que supone el acto de leer, que permite comprender el cómo se llega a ser lectores competentes, con lo cual se han desarrollado un amplio número de recursos educativos que pueden facilitar el progreso de los alumnos, especialmente en el caso de quienes tienen dificultades para aprender algunas de las habilidades implicadas en el dominio de la lengua escrita.

En general se ha asumido que la comprensión de un texto es un proceso que ocurre al interior del lector y que consiste en la incorporación de ideas vertidas por el autor, lo que ha ocasionado que los educadores hayan aceptado, sobrevalorado y promovido que una de las estrategias más efectivas para la comprensión lectora esté centrada exclusivamente en la detección de la idea principal, lo cual resta importancia a un proceso tan complicado como es la lectura (Morales Chávez, Hernández Reyes, Arroyo Reyes, Pacheco Chávez, Carpio Ramírez, 2014).

Ante este panorama, la delimitación del problema del presente trabajo, se centra en reconocer aquellas habilidades que son reconocidas en la literatura como pre-requisitos para la adquisición del proceso lector y evaluar el nivel de desarrollo en niños que aún no se inician, o bien que se inician en el proceso lector, ante lo cual se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general de la investigación:

Identificar las dificultades en las habilidades pre-lectoras para la adquisición del proceso de la lecto-escritura, e intervenir de manera anticipada en los aspectos específicos, para evitar frustración durante su aprendizaje.

Objetivos específicos de la investigación:

- 1) Diseñar un instrumento que permita identificar a aquellos niños que antes de enfrentarse al aprendizaje formal de la lectura, pudieran tener dificultad en la adquisición del desarrollo del proceso.
- 2) Diseñar una intervención transversal a través del uso de cuentos, que permita trabajar los pre-requisitos para la adquisición del proceso de lectura.

Bajo el protocolo de la intervención propuesta, una vez que se ha identificado un grupo escolar de trabajo, se plantean los siguientes objetivos de la intervención:

El objetivo general de la intervención:

Identificar a aquellos niños que presentan dificultades en las habilidades que son pre-requisitos para el proceso de la lectura después de varias semanas en el ámbito escolarizado, e intervenir en los aspectos específicos, antes de que la dinámica escolar les provoque frustración por el aprendizaje.

Los objetivos específicos de la intervención:

- 1) Diseñar, aplicar y evaluar una intervención transversal a través del uso de cuentos, que permita fortalecer las habilidades pre-lectoras en niños que aún no se enfrentan al proceso formal de la lectura.
- 2) Desarrollar las habilidades meta cognitivas, para que el alumno sea capaz de autorregular su proceso de adquisición de la lectura.

Tipo de investigación:

Para alcanzar los objetivos planteados, se propone realizar una investigación pre experimental que se caracteriza por aplicar un pre test y un pos test, bajo un modelo A-B-A, que implica la aplicación de una evaluación (A) que indique el nivel de desarrollo de los factores reconocidos como pre-requisitos para la lectura en los niños participantes. Posteriormente se aplica una intervención (B) que busca modificar el nivel de desarrollo de las habilidades propuestas, para concluir con la aplicación del mismo test que se aplicó al principio a modo de pos test (A) para evaluar el nivel de desarrollo alcanzado a través de la intervención por parte de los niños participantes. Este modelo es ampliamente usado en educación y se le reconoce por la capacidad de medir el nivel de impacto de una intervención.

Con estos elementos se plantea las siguientes hipótesis:

Hipótesis de trabajo:

- 1) Es posible encontrar falta de desarrollo en lo niños de primer grado de primaria, de aquellas habilidades necesarias para la adquisición del proceso de lectura.
- 2) Es posible el desarrollo de dichas habilidades con el apoyo de una intervención transversal aplicada en el aula regular, que tenga como base la lectura de cuentos infantiles.

Hipótesis de la intervención:

- 1) Es posible el desarrollo de habilidades necesarias para la adquisición del proceso de lectura, a partir de la aplicación de una intervención transversal en el aula regular, que tenga como base la lectura de cuentos infantiles.
- 2) Existen diferencias en el nivel de desarrollo de las habilidades mostradas por los niños durante el pre test, comparado con el pos test.

Para lograr ello, se proponen ocho rubros de análisis, que se reconocen como pre-requisitos por la literatura especializada, pues la lectura inicia con el conocimiento corporal, que requiere que el niño sea capaz de identificar partes en su cuerpo y en otros, orientación en tiempo y espacio, que le permite seguir líneas rectas y la lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, el desarrollo sensorial que ayude a la ejecución fina y la relación ojo-mano; esto por supuesto va de la mano de las habilidades motoras, evaluándose tanto la motricidad fina como gruesa; el desarrollo del lenguaje, pues se reconoce como antecedente necesario para el proceso de la lectura, pues a través del lenguaje, es que el niño comienza a tener interacción con la palabra y con ello tiene un vínculo social y cultural; la memoria, pues sin ella el niño es incapaz de recordar lo que lee y dar sentido al texto; se considera importante reconocer las dificultades de lectura pues los problemas de adquisición se correlacionan con el trastorno por déficit de atención, la depresión y la agresividad y finalmente se revisan los antecedentes familiares, pues se ha reconocido que las dificultades de los aprendizajes escolares pueden presentarse en padres e hijos y al mismo tiempo se pueden identificar deficiencias perceptuales específicas en los niños, que pueden frenar la adquisición de la lectura.

Propuesta de intervención:

Considerando lo anterior, se propone en primer lugar diseñar un instrumento que permita medir los factores antes mencionados, aplicable a población mexicana. Dicho instrumento busca tener como característica, ser una evaluación de tipo observacional que pueda ser respondida por el profesor, los padres de familia o bien, un interventor educativo, contemplando los factores arriba mencionados.

Dicho instrumento se validó de facie en primer lugar por expertos del CENEVAL, después por jueces para comprobar su nivel de confiabilidad y consistencia interna, que implica reconocer si los reactivos miden lo que se desea.

Una vez que se llevó a cabo la evaluación por jueces, y obteniendo datos de confiabilidad del instrumento diseñado, se procedió a la búsqueda de una escuela regular, en la cual aplicar la propuesta, por lo que se obtuvieron permisos y se contactó a una maestra de primer grado. Una vez que se estuvo de acuerdo en llevar a cabo la intervención, se aplicó el instrumento a 23 niños, con el fin de evaluar el nivel de maduración de las habilidades reconocidas como factores necesarios para la adquisición del proceso de lectura.

Se encontró que los niños tenían diferentes grados de inmadurez en por lo menos 2 factores, por lo cual se procedió al diseño de la intervención propuesta, la cual consta de 29 sesiones, con sus respectivos cuentos, trabajando cada uno de los factores, dentro del aula regular, a la par de la maestra de grupo, apoyando así el desarrollo de las clases.

Una vez concluida la intervención, se aplicó el mismo instrumento que al inicio y se midió el nivel de eficacia, para comprobar los efectos de la misma. Además se contó con las evaluaciones escolares antes de la intervención y posteriores, con lo que se puede observar el efecto a corto plazo de la misma.

El sustento teórico de este trabajo hace hincapié en el lenguaje, que tiene como sentido primordial la audición, por lo cual es importante un proceso que se conoce como conciencia fonológica, misma que permite examinar la fluctuación sonora de las palabras, dónde comienza, termina y cómo se estructuran para formar frases. En este

sentido, se puede resumir que la modalidad fonológica de la lecto-escritura sirve de base para la lectura analítica de un texto, mientras que la modalidad semántica conduce a la lectura global. La semántica permite el desarrollo de un diccionario que incluye las palabras conocidas por cada persona, sin embargo, no es posible determinar cuál es más importante, pues esto dependerá del contexto, el tipo de lectura y aprendizaje que se esté desarrollando, así como del nivel de precisión que la lectura requiera (Galván Celis, Pechonkina, Slovec y Dzib-Goodin, 2015).

Al mismo tiempo que los niños están adquiriendo el proceso del lenguaje, comienzan a tener contacto con los cuentos, a veces de manera oral y otras a través de libros, llenos de imágenes que brindan placer no sólo porque son historias simples de fácil comprensión para los niños, sino porque implica un momento con un adulto que le produce confianza. De ahí la importancia del cuento como herramienta de socialización y medio cultural para la adquisición del lenguaje aun cuando no tengan en los primeros años, el objetivo específico de la lectura. Ya en etapas posteriores, González García (2010), explica que es fundamental contar cuentos a los niños, pues se les introduce mediante un juego simbólico creativo en un mundo conceptual distante y más complejo, que el que se produce en una conversación relacionada con temas tangibles. Por medio de un lenguaje integrado en un código elaborado, literario, que les amplía notablemente la capacidad del uso del lenguaje. El lector es interprete e intermediario entre el libro y los que le escuchan. Los oyentes reciben el contenido de la historia encerrada en aquellas páginas y al mismo tiempo, interiorizan la voz del lector narrador.

Cuando el aprendizaje se traduce en diversión, diferentes aspectos del desarrollo serán importantes para determinar el éxito posterior en la adquisición de la lecto-escritura. Habilidades espaciales por ejemplo, tendrán sentido cuando en la lectura occidental, el niño debe leer de arriba, hacia abajo y de izquierda a derecha en un espacio finito, por lo que la lateralidad es un punto clave para la lectura, al igual que la conciencia fonológica, mismo que deberá ir de la mano de la memoria a corto plazo y de la creación de un diccionario capaz de ser empleado cuando una palabra se identifica en un escrito (Cuetos, Rodríguez, Ruano, 2000).

Será importante también el desarrollo oculomotor, que permita mover la vista sobre el texto, que se ha de acompañar de un ritmo específico, pues si se lee muy

rápido o muy lento, las palabras no cobran sentido para el lector y puede afectar la prosodia y la atención sobre el texto. El reconocimiento de palabras conocidas, será más sencilla que aquellas palabras que no se reconocen o las pseudo palabras, lo cual muestra un proceso cognitivo distinto, mismos que han de desarrollarse para una lectura efectiva (Calet, Flores, Jiménez-Fernandez y Defior, 2016).

Ante tal complejidad, es importante que se reconozca que leer no es sólo juntar letras, es un proceso a nivel cerebral complejo que debe ser una motivación socio-cultural, pues no está determinado a nivel genético como el lenguaje, que tiene como objetivo “ver” los sonidos del lenguaje, que implica el aprendizaje de un alfabeto, que consiste en un conjunto de signos complejos, tanto en mayúsculas como en minúsculas, tanto en letra cursiva como impresa, que representa ideas a base de palabras (Dehane, 2015).

Con ello, es sencillo reconocer que diversos aspectos pueden influir en el desarrollo del proceso de lectura, y es donde vale la pena evaluar si existe la suficiente madurez por parte del menor, de ahí la importancia de evaluar el nivel de desarrollo de los niños antes de tener contacto directo con ella, pues puede encontrarse diferentes niveles de adaptación de las habilidades que si bien pueden estar bien definidas en algunos aspectos, otros pueden ser dificultades sutiles que pueden ir desde problemas para reconocer la forma de las letras o bien los sonidos asociados; la dificultad para acceder al diccionario mental, problemas en la memoria a corto plazo, dificultades en la atención, o en la lateralidad para dar sentido al orden de las palabras o bien, presentar un problema de actitud hacia la lectura que se desarrolla ante la dificultad de mantener el paso de aprendizaje respecto al resto de los compañeros (Bravo, Villalón, Orellana, 2002).

Si es posible identificar el nivel de desarrollo de las habilidades pre-lectoras y llevarlas al máximo posible, o en su defecto, si se encuentra que los niños aún las están consolidando, entonces será factible remediarlas antes de que se produzca un retraso en el aprendizaje lector en años posteriores. De ahí la importancia de la intervención temprana, cambiando el dogma de que leer es sólo juntar letras, o bien, que los aspectos sensoriales y motrices están desarrollados desde preescolar, pues la investigación actual muestra que diversas habilidades deben ser moldeadas en el

contexto social. Así que sin más preámbulo, se analizará el proceso de desarrollo del lenguaje, como paso necesario para la lectura, que es el tema del siguiente capítulo.

1 La lectura como tema nacional

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, la lectura es un tema de orden nacional que ha implicado mucha investigación desde inicios del siglo XX, cuando los esfuerzos se centraron en aumentar los niveles de alfabetización en el país, pues la mayoría de las personas no tenía acceso a la lectura o la escritura debido a la falta de oportunidades escolares, sin embargo, las necesidades han cambiado y se ha pasado de enseñar a escribir a la población, hacia la búsqueda de lectores funcionales capaces de comprender lo que leen y crear ideas con ello, así lo explican Infante y Letelier (2013), pues mientras que la alfabetización se concibe como la adquisición de un aprendizaje elemental, que incluye la habilidad de reconocer desde los sonidos elementales del habla a las grafías sencillas de la escritura, el problema de la lectura funcional en pleno siglo XXI implica un reto distinto, mucho más complicado que incluye no solo saber juntar letras, sino crear un insumo personal y cultural. De ahí que se busca crear una relación con la lectura a través de campañas y acciones que en plazos breves den por superado el problema, entendiendo dicho proceso como la puerta de entrada al aprendizaje permanente y beneficio a nivel social.

Sin embargo, el problema de la adquisición del proceso de lectura, sin duda es multifactorial, ya que por un lado suele atribuirse a la pobreza económica que implica un rezago cultural debido a la falta de insumos educativos (Infante y Letelier, 2013), el número de horas a las que los alumnos se ven expuestos fuera de las aulas escolares, que cada vez se reduce más debido a los nuevos programas con horarios extendidos que permiten a los padres tener mayor libertad de tiempo para dedicarse a sus empleos (Cota, 2006), o a la falta de motivación por parte de los alumnos para aprender.

Algunos autores como Sanz Moreno (2005), atribuyen el problema a una pedagogía confusa, pues es posible distinguir entre dos modalidades de lectura que se practican en la vida cotidiana: la lectura superficial y la lectura profunda. Aunque es posible hablar con propiedad de un continuo que va de la primera hacia la segunda, es interesante reflexionar sobre este proceso que lleva de la superficialidad del texto, de su literalidad, a la comprensión profunda del texto, es decir, al descubrimiento de su sentido. Por ello, este autor enfatiza que si bien la lectura es una capacidad adquirida a lo largo de la escolaridad, y de la propia experiencia lectora de la persona integrada a su personalidad, también es necesario que adquiera un significado cultural, y que sea

visto como un bien en el contexto no sólo escolar, sino social, pues a diferencia de las habilidades que son más específicas y más vinculadas a conductas concretas, ya que la lectura contribuye al desarrollo de todas las capacidades del ser humano, pues la lectura, así considerada, es bastante más que la mera decodificación del material impreso.

Cabe mencionar que fue Vygotsky (1979), quien aportó una visión del proceso de lectura como algo no reductible a variables de conocimiento individual, sino concebido como una construcción social y deja entrever una concepción funcional de la lengua de donde se deriva la importancia concedida al discurso como herramienta comunicativa donde convergen y se cumplen las diferentes funciones del lenguaje, la importancia concedida a las tipologías textuales con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas y la importancia concedida a las convenciones socio-culturales: fonológicas, morfosintácticas y de discurso.

Ante este contexto, es importante comprender la lectura desde diversas perspectivas.

1.1 La lectura como proceso cultural

La lectura se define como la adquisición de información a través de la palabra escrita (Lozano, Ramírez y Ostrosky-Sólis, 2003). Si se considera que existen entre 6900 y 7500 idiomas alrededor del mundo de acuerdo con Ethnologue, que es una renombrada publicación y base de datos en el área del lenguaje, y a este número se ha de agregar el lenguaje musical y el de las matemáticas, con la característica común de que todos ellos pueden ser leídos, lo cual implica que el aprendizaje de los signos y símbolos asociados a ellos deben ser adquiridos de manera universal, entonces leer no es una tarea sencilla, pero es culturalmente necesaria (Galván Celis, Pechonkina, Slovec, Dzib-Goodin, 2015).

Ante ello, se puede decir que la lectura es un proceso de construcción de significados, que implica el intercambio entre las ideas mentales y las escritas, para la cual entra en acción la habilidad simbólica (Contreras Colmenares, 2003), lo que implica mucho más que sólo juntar letras, pues los procesos cognitivos que llevan a la comprensión y aprehensión de los símbolos requiere no sólo de estimulación ambiental y la consolidación de acciones de pensamiento.

En este sentido, Ramírez Leyva (2009), explica que leer y lectura son conceptos complejos e intrincados que por su naturaleza asociativa producen significados diversos que dificultan una definición universal, pues no es posible definir de manera concreta, pues es una actividad inagotable e irreducible, pues es parte importante del contexto cultural, capaz de formar, trans-formar y de-formar en principio el texto y luego al lector.

Es por ello, que aprender a leer, implica adquirir otros conocimientos generales, por ejemplo, el funcionamiento del idioma, la concientización de la palabra como el objeto independiente de la acción del niño; la identificación del nivel fonológico del lenguaje o la posibilidad de identificar los sonidos verbales dentro de las palabras del idioma, y por supuesto como clasificar los sonidos del idioma en vocales y consonantes (Quintanar y Solovieva, 2008).

Desde la perspectiva de Vygotsky, el lenguaje escrito es un sistema simbólico de segundo grado que, poco a poco, se va convirtiendo en un simbolismo directo. Esto significa, el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos (Vygotsky, 1979).

Para Vygotsky es interesante analizar la historia natural de las operaciones con signos, pues los niños transforman gradualmente estos trazos en signos indicativos primitivos para los propósitos mnemotécnicos que los convierte en marcas simbólicas y garabatos que van siendo sustituidos por pequeñas imágenes y dibujos, que, a su vez dan paso a los signos (Rabazo Méndez, Moreno Manso y Rabazo Resmella, 2008).

Ese aprendizaje de la lectura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, etc. De hecho, una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida poniendo de manifiesto la importancia de las interacciones iniciales con los cuentos, que tienen lugar en el contexto familiar. Pues Vygotsky explica que la zona de desarrollo

avanza en este potencial partiendo de lo que el niño ya sabe, así como de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas (Núñez Delgado, Santamarina Sancho, 2014).

En este sentido Vygotsky (1979), explica que el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada de esta transición natural. Una vez realizada, el niño domina el principio del lenguaje escrito y tan sólo le resta perfeccionar este método, a través de distintas situaciones de producción de sentido, por ejemplo, a través de imágenes, de la lectura oral, en situaciones de producción que les planteen el desafío de componer oralmente textos con destino escrito, para ser dictados al maestro. De esta manera se familiariza al niño con la lectura y la escritura, antes de saber escribir en el sentido convencional del término.

Más tarde, la escuela por supuesto, influye de manera significativa en el desempeño lector del niño tanto como la percepción que el maestro tenga del niño y lo que espera de su desempeño lector, y a su vez, todo esto impacta en la motivación lectora del niño que se beneficia con el interés en el material leído (Quintanar Rojas, 2008).

Aunque cabe decir que el proceso de lectura, como se ha mencionado, es un viaje personal, por ello es importante comprender el desarrollo cognitivo de la misma. De ahí la importancia de hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición, o para debatir otra que consideran peligrosa, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. Sin embargo, este proceso es complejo y requiere de aspectos cognitivos específicos que permitan al futuro lector crear una base lingüística fuerte, de ahí la importancia de los procesos cognitivos implicados en la lectura.

1.2 Ventajas culturales de la lectura

Desde la lectura de los primeros jeroglíficos esculpidos en piedra a la de la tinta de los pergaminos, o a la lectura digital, el hábito lector ha discurrido de la mano de la historia

de la humanidad. Si la invención de la escritura supuso la separación de la prehistoria de la historia, la lectura descodificó los hechos que acontecían en cada época. Los primeros que leyeron con avidez fueron los griegos, aunque fuesen sus esclavos quienes narraban en voz alta los textos a sus amos. Siglos más tarde, la lectura se volvió una actividad silenciosa y personal, se comenzó a leer hacia el interior del alma. Al respecto Álvarez y Gutiérrez Sebastián (2013), mencionan que los grecolatinos vinculaban la lectura a la lista de actividades que había que hacer cada día, convirtieron el pasatiempo en un ejercicio: el sano ejercicio de leer, pero fueron los romanos quienes acuñaron la frase “*nulla dies sine línea*” (ni un día sin [leer] una línea).

A pesar de que tras su aprendizaje, la lectura parece un proceso que ocurre de manera innata a nivel mental, en realidad leer es una actividad antinatural para el ser humano, esto porque el proceso lector surgió de su constante lucha contra la distracción, porque el estado natural del cerebro es brincar sobre diversos estímulos al mismo tiempo. La falta de atención desde la perspectiva de la psicología evolutiva, podía costar la vida de nuestros ancestros: si un cazador no atendía a los estímulos que lo rodeaban era devorado o moría de hambre por no saber localizar las fuentes de alimentos. Ante ello Vaughan Bell (citado en Damasio, 2010), enfatiza que la capacidad de concentrarse en una sola tarea sin interrupciones representa una anomalía en la historia del desarrollo psicológico, pues la actividad lectora exige la concentración profunda al combinar el desciframiento del texto y la interpretación de su significado, y aunque la lectura sea un proceso forzado, la mente recrea cada palabra activando numerosas vibraciones intelectuales.

Por su parte, Stanislas Dehaene (2015), explica que ese proceso cambió al cerebro humano, creando varias conexiones neuronales capaces de reconstruir la estructura del cerebro humano, lo cual se disfruta profundamente, es por eso que se regresa con tanta frecuencia a leer, pues además de alimentar la imaginación y favorecer la concentración, la lectura ayuda a mejorar algunas habilidades sociales, como la empatía. Un lector aprende rápido a identificarse con los personajes de las historias que lee, y al mismo tiempo desarrolla habilidades personales, pues se sabe que a hablar no se aprende hablando, sino leyendo.

A ello se puede agregar que lejos de la imagen solitaria e introvertida con la que se identifica al lector, lo cierto es que las personas lectoras desarrollan más sus habilidades comunicativas, pues se enriquece el vocabulario, se mejora la sintaxis y la gramática, es por ello que los lectores aprenden a hablar de forma más correcta y flexible, además el uso correcto del lenguaje es muy valorado socialmente, por ello, quienes nutren su dialéctica mediante el hábito lector son percibidos por los otros como personas con gran capacidad de liderazgo y son más apreciados profesionalmente, es por ello que es posible predecir el éxito, pues quien fue un ávido lector en su adolescencia tiene más posibilidades de triunfar en su madurez (Alpuche Hernández y Vega Pérez 2013).

Por si eso fuera poco, leer no sólo afecta a la cultura social, sino también a la economía y al comercio de un pueblo, pues aquellos países que no cuentan con bienes para comercializar, venden las ideas de sus escritores, de ahí que las casas editoras movilicen tal cantidad de libros, muchas veces en distintos idiomas y no se puede negar que muchos libros fueron la clave del desarrollo de algunos acontecimientos históricos y ahora, en momentos de incertidumbre y crisis (Díaz Macías y Zúñiga Vidal, 2013), la lectura debería adquirir protagonismo y emplear el poder de la lectura para transformar la sociedad.

Desde el punto de vista de Campo Araujo (2016), la lectura es en sí misma un valor, que enseña a vivir haciendo que cada uno de los lectores adquiera su propio estilo de vida, ya que cada libro es capaz de desarrollar destrezas que permiten conocer diversas épocas y escenarios, para crear un vínculo o no con los personajes del libro, reavivar la imaginación, progresar en la manera de escribir, reflexionar sobre determinadas ideas o establecer una determinada crítica, sin olvidar que leer ayuda también a la formación personal. Es por ello que también se considera a la lectura como un valor, porque permite transportar al lector a otros mundos sin necesidad de ir a ninguna parte, ni tener el dinero suficiente como para poder llevarlo a cabo. Dada la importancia de la lectura, es clave que todo sistema educativo forme en ella y se esfuerce por conseguir el fomento de la adquisición del hábito de la lectura.

A esto se agrega que las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos.

Incluyen los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. De ahí que la familia juega un papel muy importante en la animación a la lectura. Cuando los padres leen a sus hijos desde que son pequeños, les hacen ver que leer es una actividad satisfactoria y no una responsabilidad u obligación, despertando en ellos una atracción por la lectura como entretenimiento. Si los padres no tienen un interés por la lectura y piensan incluso que sus hijos han de leer con el único fin de aprender, difícilmente les van a poder transmitir a sus hijos esa pasión. En estos casos, la figura del maestro ha de ser esencial, para así poder llegar a enseñar y transmitir al alumnado el placer de leer. El maestro, al igual que la familia, tiene que funcionar como un mediador, por lo que tiene que dejar que cada alumno se formule preguntas y crear así mismo un entorno fértil de aprendizaje a través de la lectura (Campo Araujo, 2016).

En la práctica social, los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros, con ello aprenden a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes, por lo que la práctica social como constructo teórico, remite en esta definición a condiciones, recursos y entornos que delimitan o enmarcan la producción e interpretación oral o escrita de cada persona. En ese contexto, es que el estudiante, como participante de una comunidad que emplea la lectura y la escritura, aprende al observar a otras personas, a otros estudiantes o a docentes al hablar, reflexionar, reconocer géneros textuales, explorar un texto, escribir una carta, etc., que los signos escritos cobran sentido útil (Díaz Macías y Zúñiga Vidal, 2013).

A lo cual, Carrasco Altamirano (2012), define como un tránsito entre presentar el objetivo de enseñar lengua en la escuela como proceso formativo de adquisición individual, a presentarlo de manera que se favorezcan sus usos funcionales y enseñar el lenguaje como apropiación individual de prácticas. Esta concepción responde a la preocupación de los estudios socioculturales que definen a la cultura escrita como lo que las personas hacen con la lectura y la escritura.

Sin embargo, a pesar de sus ventajas, el proceso lector pasa actualmente por una crisis, misma que se ve reflejada en las pruebas que se aplican tanto a nivel

nacional como internacional a los estudiantes en edad escolar, lo cual ha creado signos de alarma a nivel escolar.

1.3 Indicadores sobre la Lectura de PISA, ENLACE y PLANEA

El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (PISA) fue el resultado de un nuevo compromiso por parte de los gobiernos de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con el fin de establecer un seguimiento de los resultados de los sistemas educativos en cuanto al rendimiento académico de los alumnos dentro de un marco internacional común.

El diseño y la implementación de las evaluaciones que se aplican entre los países miembros, se llevan a cabo bajo la dirección del Secretariado de la OCDE, a través de un consorcio internacional encabezado por el Australian Council for Educational Research (ACER , Consejo Australiano de Investigación Educativa); el consorcio incluye a otros organismos como el Netherlands National Institute for Educational Measurement (CITO, Instituto Nacional Holandés de Evaluación Educativa), el Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège (SPE, Servicio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lieja), y la empresa WESTAT (Estadísticas del Oeste, empresa dedicada al análisis estadístico de la aplicación de las pruebas de evaluación) (OCDE, 2000).

Dicho consorcio establece el marco conceptual que subyace a la evaluación llevada a cabo por el proyecto OCDE/PISA (2011), por supuesto define cada una de las áreas a evaluar y explica qué y cómo se evaluarán, al mismo tiempo que describe, también, el contexto en el que se sitúa la evaluación del proyecto OCDE/PISA y las restricciones o limitaciones que impone el mismo en el marco internacional (OCDE, 2000; Ministerio de Educación, 2011).

Ante este marco de políticas educativas, por supuesto México se convierte en promotor de los acuerdos establecidos, ya que el proyecto PISA supone un nuevo compromiso por parte de los gobiernos de los países miembros de la OCDE para establecer un seguimiento de los resultados de los sistemas educativos en cuanto al

rendimiento de los alumnos, dentro de un marco común aceptado internacionalmente, con el objetivo de ayudar a establecer la toma de decisiones políticas en los países participantes bajo tres metas específicas que son:

- “El proyecto PISA abarca tres campos de evaluación del rendimiento académico que son: lectura, matemáticas y ciencias.
- El proyecto PISA pretende definir cada campo no sólo en cuanto al dominio del currículum de cada centro educativo, sino en cuanto a los conocimientos relevantes y las destrezas necesarias para la vida adulta. La evaluación de las competencias transversales es una parte integral del proyecto PISA.
- Se presta especial atención al dominio de los procedimientos, la comprensión de los conceptos y la capacidad para responder a situaciones diferentes dentro de cada campo” (OCDE, 2000 pág. 18).

El análisis acerca del proceso de la lectura hecho por PISA es posible deducir que la lectura tiene dos propósitos principales dentro de la población estudiantil: el primero se refiere a la interacción entre los esquemas y conocimientos del lector y el segundo a la información que aporta el texto, que tiene la capacidad de crear un diálogo entre los lectores y los autores. En general se encuentra que los alumnos pueden interactuar con los textos, pero no son capaces de hacer uso y manejo de la información con la elaboración de nuevas ideas o premisas (Sanz Moreno, 2005).

En el caso de México los logros en este rubro indican que el 41% de los alumnos mexicanos no alcanza el nivel de competencia básico (nivel 2 que implica competencias mínimas para desempeñarse en la sociedad contemporánea), menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6 que implican alta complejidad cognitiva), con un puntaje promedio de 424 en la escala PISA, lo que ubica el nivel de lectura de México en poco menos de dos años de escolaridad (Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación, 2010).

A partir de los datos obtenidos por los estudiantes Mexicanos ante PISA, el Gobierno Federal comenzó la implementación de evaluaciones Nacionales y diversos programas que permitieran algunos a la par y otros de manera independiente resolver este aspecto educativo que pasó de las aulas a ser un problema Nacional. Con esto, el Gobierno Federal Mexicano comienza en el año de 2006 la aplicación de la prueba

ENLACE diseñada para alumnos que cursan del tercero de Primaria al tercero de Secundaria en las asignaturas de Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. En este sentido se define a la prueba ENLACE como un instrumento estandarizado, objetivo, a nivel nacional, concebido para que los maestros, maestras, directivos, educandos, autoridades educativas y escolares de todo el país, dispongan de una medida válida, objetiva y confiable, del estado actual del aprovechamiento académico de los estudiantes, así como de la evolución de sus esfuerzos en los resultados escolares, en diferentes niveles de agregación: estatal, municipal, local, escolar, grupal e individual.

Tomando en cuenta solamente los datos de la asignatura de Español, una retrospectiva histórica desde el año de 2006, año en que comienza a aplicarse la prueba, permite analizar a mayor detalle el problema de la lectura entre los estudiantes mexicanos, pues a diferencia de PISA que ofrece datos a nivel Nacional, ENLACE permite un análisis por Entidad Federativa, diferencias entre escuelas públicas y privadas, grupos étnicos etc.

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, identificada por sus siglas: ENLACE, se crea al final del sexenio presidencial 2000-2006 y continúa como proyecto de principal importancia en el sexenio 2006-2012, con el propósito de evaluar el logro académico de todos los alumnos de tercero a sexto grado de educación primaria y de los tres grados de educación secundaria, de conformidad con los planes y programas de las asignaturas de Español y Matemáticas, aprobados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), vigentes, oficiales y obligatorios. ENLACE conjunta los esfuerzos de distintas instituciones nacionales; recoge la experiencia teórica, técnica y operativa disponible en el país desde hace años, en la búsqueda de resultados para la toma de decisiones inmediatas asociadas con el proceso educativo y la formulación e implementación de políticas educativas.

ENLACE parte de un marco de referencia y metodológico revisado y aprobado por un numeroso grupo de especialistas nacionales de reconocido prestigio, incluyendo docentes en ejercicio y representantes del gremio docente. Con este soporte, la prueba se enmarca en el enfoque constructivo.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) responde por medio de ENLACE a las exigencias de la cultura evaluativa de la rendición de cuentas, para proporcionar a los estudiantes, a los padres de familia, a los docentes, a los directivos de las instituciones educativas y a la sociedad en general, un conjunto de datos referidos al logro académico de los alumnos dentro de las escuelas del Sistema Educativo Nacional, en las asignaturas instrumentales básicas de español y matemáticas, con la posibilidad a futuro de ampliar su ámbito hacia otras áreas del conocimiento y de desarrollo de los estudiantes de México. Los resultados de ENLACE se entregan en informes para cada alumno y a las instituciones en diversos niveles de agregación.

El objetivo de ENLACE es aportar información respecto del logro académico de cada alumno de las escuelas de educación primaria y secundaria del país; con la información obtenida se podrán identificar áreas con deficiencias y aquellas que han tenido un progreso académico, ubicar las oportunidades para la intervención pedagógica de los docentes, y disponer de elementos para compartir con los padres de familia los resultados de cada uno de los alumnos, socializar el trabajo de la escuela y fortalecer la idea de comunidad escolar. Se pretende con ello contribuir a la mejora educativa del país desde el salón de clases, desde la escuela misma, pero con interacción de la propia familia, por lo que los reportes de resultados del logro académico se entregan al estudiante, a los padres de familia, a los docentes y directivos escolares y a la sociedad en general. Se ha manejado la idea de que ENLACE plantea una innovación por estar orientada a cubrir la función pedagógica de la evaluación, debiendo hacerse hincapié en que solamente puede dar orientaciones genéricas sobre dos áreas del currículum educativo.

En algunos resultados que se obtuvieron de la prueba ENLACE se encontró que el 78.7% de los estudiantes obtuvieron un nivel insuficiente elemental, mientras que el 2013 se redujo a un 57.2% (Secretaría de Educación Pública (2013), sin embargo esto no es suficiente para resolver el problema que encuentran los estudiantes al enfrentarse a un texto escrito, o más aún, cuando intentan escribir un mensaje coherente.

Si se considera que a diferencia de principios del Siglo XX, cuando las naciones buscaban acabar con el analfabetismo, incorporando estrategias educativas para la educación en los procesos de lectura y escritura, mismos que incorporaron no sólo a los

más jóvenes, sino a las personas mayores, buscando reducir a cero el nivel de personas que no tuvieran la capacidad de comprender las letras como códigos comunicativos, es particularmente importante comprender que dicha meta no ha cambiado, especialmente si se considera que el entorno alfabetizado es un concepto que se utiliza en la actualidad para evocar una idea más amplia, en la cual las personas aprenden y utilizan las competencias de lectura y escritura (Infante y Letelier, 2013).

Después de intentar mejorar el diseño de la prueba ENLACE, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las autoridades educativas de las entidades federativas, aplicaron el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que tiene como propósito general conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria.

La primera aplicación de la prueba PLANEA se llevó a cabo en el año 2015 por solicitud del INEE, para ello retoma las fortalezas conceptuales y operacionales de la prueba ENLACE.

Los primeros resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) revelaron bajos niveles en lengua y matemáticas en alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria. La prueba se aplicó en junio del año 2015 a los últimos grados de ambos niveles de educación básica del país, tanto de escuelas públicas como privadas. Las cifras presentadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 6 de noviembre del mismo año, revelaron que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel más bajo de logros académicos en un rango de cuatro niveles posibles.

De los alumnos que terminaron la primaria el año pasado, casi la mitad (49.5%) se ubica en el nivel más bajo de comunicación y lenguaje. En matemáticas, el 60.5% sólo pueden comparar números naturales y no saben realizar operaciones elementales. Los estudiantes de secundaria que se ubicaron en dicho nivel de ambas asignaturas corresponden al 46% y 65.4%, respectivamente (Secretaría de Educación Pública, 2015b).

Los puntajes de México no se encuentran ajenos a los de otros países, incluso aquello con mayor desarrollo en términos económicos, y cuando se analiza el caso de Finlandia, que es el país que logra mejores puntajes en las pruebas de PISA, se encuentra que dedica mucho esfuerzo a la intervención temprana (Madero y Gómez, 2013). Si bien la intervención temprana no es un tema ajeno y existían diversos avances debido a los progresos de niños con trastornos del neurodesarrollo, se hizo claro que programas similares debían ser aplicados a niños sin necesidades especiales. Ante ello comenzaron a surgir asociaciones y programas que buscan dar atención personalizada a los niños, ya sea para el apoyo de habilidades y su consolidación, o bien para el desarrollo de habilidades tendientes a un mayor desarrollo social e intelectual de los niños, especialmente en las áreas de arte y ciencia (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012).

Bajo este panorama, sin duda es importante apostar por programas que permitan el desarrollo del proceso lector desde una perspectiva más centrada en el valor de la lectura, independiente de los aprendizajes escolares y generar estrategias viables, a nivel familiar, con el fin de elevar los niveles de comprensión lectora en el país.

1.4 Ventajas de la intervención temprana

La intervención temprana respecto al proceso lector se puede analizar desde dos puntos de vista. Por un lado despertar en edades tempranas el gusto por la lectura, lo cual ofrece ventajas, haciendo que los alumnos empleen este instrumento cultural por el resto de sus vidas, desarrollando la competencia comunicativa, mientras que amplían su conocimiento del mundo, con lo cual serán capaces de asumir distintas responsabilidades y actuar en consecuencia, ya que sin duda, la lectura es algo que desde pequeños puede cambiar el desarrollo de todos los ciudadanos.

En este contexto diversos métodos cobran sentido, y entre ellos el diseñado por Freinet, que es uno de los más valorados a nivel pedagógico, debido a que parte de la idea de que la esencia natural del hombre, es superarse sin cesar, conocer el porqué de las cosas, plantear problemas y buscarles una solución, por lo que el trabajo y fin de la educación, es ayudar a los individuos a desarrollar consciente o inconscientemente su naturaleza, de modo tal que lo esencial y relevante en este tipo de educación no radica

en los contenidos que se enseñen, sino en satisfacer su necesidad de conocimiento por medio del enriquecimiento de la naturaleza, para incrementar la eficiencia de sus esfuerzos. En este modelo pedagógico la lectura es vista como una herramienta comunicativa y no como un aprendizaje escolar, es por ello que se construyen diferentes etapas previas con base a procesos sensoriales y juegos que eventualmente conducen a la apropiación del alfabeto como medio comunicativo (Legrand,1999).

La segunda perspectiva implica reconocer a aquellos niños que tienen problemas con la adquisición de la lectura. En este sentido, es importante mencionar los problemas de la adquisición del proceso de lectura, de los cuales se han logrado identificar diversos pre-requisitos que pueden implicar, un desorden en uno o más de los procesos básicos que involucran la comprensión oral y escrita del lenguaje, mismos que pueden observarse en distintos rubros como son el pensamiento, el habla, la lectura, la escritura, el deletreo o la dificultad para manejar signos matemáticos. Es por ello, que se considera un factor de abandono escolar y la más frecuente de las causas de las dificultades en la lectura y aprendizaje, que afectan primeramente al aprendizaje de la lectura, pero puede perturbar también a la escritura y el aprendizaje matemático.

Con el contexto de los resultados obtenidos a nivel nacional, con las pruebas aplicadas tanto por organizaciones internacionales como por parte de la Secretaría de Educación Pública, es claro que la lectura no es un proceso programado de manera natural en el estudiante, motivo por el cual es importante brindar un camino que permita insertar la lectura en un contexto más personal que social, que brinde a los estudiantes un medio de comunicación libre y divertido, ajeno a la evaluación escolar que causa temor, debido a que las respuestas están basadas en lo que el alumno debe decidir y no en el uso y manejo de la información.

A ello se agrega la complejidad del funcionamiento cognitivo en los niños con dificultades específicas de aprendizaje, se pueden apreciar solamente en un contexto multivariado, ya que los problemas no se limitan al trabajo escolar exclusivamente, sino que forman parte de su manera de ser, de pensar, de actuar, ya que influyen en todas sus relaciones sociales, tan importantes en cualquier colectividad, y más, en las desarrolladas como la nuestra, en la que parte fundamental de la cultura y modos de vida se transmiten mediante el lenguaje escrito.

Por consiguiente, es conveniente analizar el proceso de adquisición de la lectura, el cual, como se ha mencionado, comienza mucho antes de la etapa escolar, pues requiere no solamente del lenguaje para el manejo de los signos escritos, sino de sistemas complejos como la memoria y la atención, de ahí la importancia de analizar el lenguaje como proceso de comunicación, mismo que es el pilar cultural más importante para la sociedad.

2 **Proceso de adquisición del lenguaje**

El lenguaje es un proceso complejo que en general se define como la capacidad humana para comunicar, en base a sistemas de códigos, para el cual existen un contexto de uso y ciertos principios combinatorios formales, a través de los cuales se expresan experiencias, sentimientos y otras señales que permiten sobrevivir como especie (Dehaene, 2015). El curso del desarrollo del lenguaje tiene por lo menos dos consecuencias determinadas: por un lado el desarrollo de las capacidades físicas, como lo es el poder producir sonidos lingüísticos y secuencias de sonidos, a lo cual se denomina habla y por otra parte el desarrollo cognitivo, lo cual implica la capacidad mental para reconocer, identificar, diferenciar y manipular los procesos del entorno, a través de signos, a lo que se considera lengua (Damasio, 2010).

Uno de los teóricos que dedicaron su vida al estudio de las diferencias conceptuales entre lenguaje, lengua y habla es De Saussure (1945), quien define la lengua, como un sistema de signos, lo cual implica una estructura formal con unidades y reglas, capaces de construir un instrumento cultural. Además, afirma que el lenguaje también es habla, lo cual implica el uso de ese sistema fundamentalmente como medio de comunicación. Además agrega que el lenguaje tiene un lado individual y uno social y no es posible concebir el uno sin el otro, pues las personas se desarrollan siempre en un contexto. Por ello afirma que la lengua parece ser lo único susceptible de definición autónoma, pues la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esta facultad en los individuos.

Al lenguaje y a la lengua, se agrega un tercer componente que es el habla que se define como la función y uso individual que se hace de la lengua oral, por lo tanto, es una actividad y comportamiento individual. Bajo esta perspectiva es válido decir que lengua y habla son dos realidades distintas, pero inseparables que van unidas por la interacción que supone una actividad individual y el uso del sistema. Ante ello De Saussure (1945), explica el habla como la suma de todo lo que las gentes dicen, y comprende:

a) combinaciones individuales, dependientes de la voluntad de los hablantes; b) actos de fonación igualmente voluntarios, necesarios para ejecutar tales combinaciones. No

hay, pues, nada colectivo en el habla; sus manifestaciones son individuales y momentáneas. En ella no hay nada más que la suma de los casos particulares.

De hecho se puede decir que esta capacidad de interacción entre los tres procesos, es el fundamento principal del desarrollo humano, pues le permite adaptarse al medio ambiente donde se desenvuelve. Así, el valor de una palabra no está fijado por tener un significado sino que forma parte de un sistema sofisticado necesario para mantener relaciones con los otros miembros de la sociedad, por lo tanto, un valor evolutivo y adaptativo (Ramos Sánchez, 2002).

Sin embargo, antes de que se conformara dicho sistema, el lenguaje marcó un hito en el desarrollo humano, pues mucho antes de la palabra, la información se transmitía mediante sonidos guturales que se alojaban en la memoria del sujeto, sin embargo, ésta era eminentemente emocional y comunicaba especialmente la defensa del territorio, daba avisos de la presencia de depredadores, el cortejo con fines reproductivos o la relación del espacio que ocupaba. Es por ello que se reconoce su carácter emocional que da fuerza a los mensajes, y su facilidad para emerger o grabarse en la memoria como señales significativas entre la comunidad. Así se explica que el lenguaje surge primero como la reproducción de sonidos del ambiente, ya que al igual que en otras especies, comenzó a modularse al parecer como protección porque la voz se convirtió en un medio eficaz para la comunicación de peligro o advertencia entre los miembros de los grupos (Galván Celis, y otros, 2015).

En tal sentido, es posible decir que el lenguaje, cualquiera que éste sea, depende del ambiente intercultural y es capaz de influir en los procesos cognitivos con el fin de adaptar respuestas o procesos complejos como la lectura, la escritura, o bien la comunicación de ideas y sentimientos en su modalidad auditiva o visual; siempre y cuando se haya adquirido el código específico para emplearlo, lo cual implica un componente motor, definido como habla, y sea necesario para la comunicación o comprensión efectiva de ideas basadas en principios establecidos por la gramática y la sintaxis, de ahí la importancia de revisar en que consiste este proceso.

2.1 El lenguaje

Los seres humanos conforman una especie social que depende de los vínculos entre sus miembros gracias a la comunicación. Siendo así, los seres humanos desde muy temprana edad tienen contacto con los sonidos de su lengua materna, siendo el entorno familiar quien provee las primeras experiencias, pues la lengua materna permite atraer la atención del niño mediante contornos entonativos que ayudan a la distinción de estructuras rítmicas, y con ello se favorece que los niños distingan matices del habla, duración de las vocales, acento lingüístico, contornos de entonación y distinciones fonéticas sutiles.

Al respecto, Galván Celis y otros (2015), señalan que los padres utilizan un habla dirigida a sus hijos desde que son bebés, la que se va modificando conforme se desarrolla el niño durante los primeros dos años de vida. Esta habla funciona principalmente como andamiaje para la adquisición del lenguaje, y es un recurso relevante de estimulación, ya que la voz humana ofrece una fuente rica para varias melodías en términos de tiempo, ritmo, duración, pausas, alturas, intervalos y acentos. Estas primeras expresiones verbales son un habla rítmica, con frases cortas y bien segmentadas, que tiene la finalidad de llamar la atención del bebé y dirigir el momento de su turno en los diálogos.

Esto sucede una vez fuera del vientre, momento en que entra en juego la visión del niño, que funciona en un ambiente donde los sonidos comienzan a relacionarse con los objetos. Las primeras manifestaciones sonoras y lingüísticas las proporcionan los padres a sus hijos mediante expresiones vocales y dulces. Éstas consisten en cantinelas con estructura rítmica, muestran una similitud a los fonemas que se emplean en la lengua materna del niño y llevan a una proximidad de los infantes a esos sonidos a través de la imitación a nivel sonoro y visual, ya que los sonidos van acompañados de movimientos de los labios y de expresiones gestuales (Rabazo Méndez y otros, 2008).

Por su parte, en la lengua existen cuatro niveles diferentes de procesamiento: el nivel fonético-fonológico, que comprende niveles segmentarios (fonemas) y supra segmentarios (prosodia), el nivel morfosintáctico, que abarca la combinación de fonemas en morfemas y de morfemas en palabras, el nivel sintáctico, que regula el orden y las relaciones entre las palabras, y el nivel léxico semántico, que permite el

acceso al significado de las palabras y las frases. Estos niveles corresponden a elementos esenciales para la organización de los sistemas de comunicación con los cuales se desea elaborar una idea.

Algo importante que se ha de considerar es que el estudio del desarrollo del lenguaje y su adquisición a través de los múltiples sistemas disponibles para tal efecto, debe de tener en cuenta que aprender a hablar no es solo aprender a pronunciar, o combinar sonidos y palabras con significado, sino que ha de aprender a usarlas y entenderlas de acuerdo con las circunstancias físicas, personales y sociales en las que se producen bajo los contextos lingüísticos en que se desarrolle una persona. Por lo tanto, el estudio del desarrollo del lenguaje no es simplemente el análisis de cómo se adquiere una estructura gramatical, no es solo una lingüística evolutiva sino que también es el estudio de cómo se desarrolla su uso comunicativo por parte del niño, por lo que es posible decir que aprender a hablar es una adquisición y un desarrollo complejo por parte del niño, que tiene como fin la adaptación y la comprensión del entorno (Vygotsky, 1979).

En este sentido, para Vygotsky el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y cultural donde la adquisición de conocimiento se hace a través del lenguaje por lo tanto, es el principal vehículo del desarrollo de la mente.

Las funciones mentales se interpretan como normas sociales interiorizadas como resultado del intercambio entre lenguaje y el pensamiento que tienen orígenes distintos y que a lo largo del desarrollo se produce una interconexión funcional en la que el pensamiento se va verbalizando y el habla se va haciendo racional. De tal manera que se regula y planifica la acción, con lo cual se deriva que el pensamiento no está subordinado al lenguaje, sino que está influido. Es por ello que el lenguaje infantil es inicialmente social (pues se comunica con los adultos) y es exterior en forma y empleo, las palabras están en el entorno sociocultural y paulatinamente se interioriza y pasa por un periodo egocéntrico con una forma externa pero con una función interna, por lo que finalmente se convierte en pensamiento verbal que tiene una forma interna (Vygotsky, 1979).

Ante su complejidad, cabe percibir cómo se desarrolla este proceso que es necesario para comprender la lectura.

2.2 Desarrollo del lenguaje

Como ya se ha mencionado, el perfeccionamiento del lenguaje es un proceso complejo que tiene lugar en interacción con los distintos ámbitos del desarrollo, por lo que es un aspecto más del crecimiento global del individuo, el cual se presenta en paralelo y en interacción con los procesos neurológicos que controlan la actividad perceptivo-motora, el desarrollo del aparato auditivo, con la formación del psiquismo del niño tanto en su esfera consciente y cognitiva (desarrollo del pensamiento) como en lo inconsciente y con el desarrollo socio afectivo (Pérez Pedraza y Salmerón López 2006).

En la complejidad del sistema lingüístico se reconocen tres dimensiones desde la doble vertiente de la comprensión y de la expresión respectivamente, la primera dimensión se refiere a la fonética, fonología y morfosintaxis, que implica el reconocimiento de sonidos específicos, la segunda se refiere al contenido, que se entiende como la semántica, y la tercera dimensión se define como el uso del lenguaje que se delimita como funciones pragmáticas (Quintanar Rojas, 2008).

Bajo esta perspectiva, se reconoce que la fonética se ocupa de la producción característica de los sonidos del lenguaje, por lo que se centra en los rasgos laríngeos, el punto y el modo de articulación de los fonemas. Por su parte, la fonología estudia la manera en que se organiza el sistema de sonidos que conforman el lenguaje, con lo cual, para la adquisición fonética-fonológica existe un orden de aparición y unas estructuras de desarrollo muy definidas; la rapidez de adquisición varía de unos niños a otros. En este sentido la fonética son los sonidos en sí mismos, la fonología son la relación entre dos o tres sonidos para formar cadenas fonológicas aún sin significado. La lengua tiene entonces dos niveles de integración el fonético fonológico sin significado y el morfo sintáctico con significado, es decir, desde el morfema ya sea lexema y gramema ya hay significado, por ejemplo “perr” ya sabemos que es el perro y esto nos da las variantes perr ---- o--- a-----ito---os. El lexema es el animal y el gramema indica género y número y variaciones del sustantivo que se denomina palabras derivadas. El lexema aislado significa el gramema solo relacionado con el lexema, aunque las vocales tienen en sí mismas los dos niveles fonéticos y morfosintácticos pues aun solas tienen

significado, es decir si la letra “o” me la encuentro sola y esta “o” no significa masculino o singular, pero significa que hay una cosa que está y no está, por ejemplo “ito” no da ningún significado.

Por otra parte, la morfosintáctica, estudia la estructura interna de las palabras y el modo en el que se relacionan dentro de la oración. El niño adquiere las estructuras morfosintácticas mediante la imitación a través de un gradual y progresivo desarrollo de reglas recogidas desde el modelo del adulto, para ello, existe un orden en su adquisición ligado a la evolución del pensamiento. En este contexto, la semántica se ocupa del significado de las palabras en la mente de los hablantes y de su combinación cuando aparecen integrando una oración. También se ocupa de la expresión de significados a lo largo de una secuencia de acontecimientos, de cómo se organiza, se relaciona la información, de la adquisición y el uso de categorías abstractas.

Finalmente, la pragmática, la cual define el uso adecuado de la lengua según el contexto, en cierta medida corresponde a la norma de uso, por lo que estudia las reglas que dirigen el uso del lenguaje, los efectos esperados y buscados sobre el receptor y los medios específicos utilizados para tal fin. Cabe resaltar que todos los componentes están estrechamente vinculados e interrelacionados unos con otros y no pueden funcionar independientemente (Pérez Pedraza y Salmerón López 2006).

Si bien la intención no es extender este apartado pues el proceso de adquisición del lenguaje es complejo y puede ser analizado desde diferentes aristas, vale la pena hacer una rápida revisión a la explosión de la palabra en la infancia:

Antes de los 6 meses de edad, los bebés no pueden entender aún el lenguaje, por lo que muestran preferencia al discurso entonativo dedicado a él por la madre o cuidadores, lo cual tiene una función comunicativa primitiva, que utiliza la madre con su hijo para proporcionar aprobación, comodidad, atención, mensajes emocionales, etc.

Siendo así, se considera importante que los adultos proporcionen ambientes adecuados para estimular las manifestaciones sonoras espontáneas que rodean al niño. Esto puede hacerse mediante cantos improvisados que guíen hábitos sonoros, escuchando sus expresiones de lenguaje y de canto, o manifestando agrado ante sus

pequeños logros, pues si se admiten las diferencias individuales que pueden darse entre unos y otros niños, dependiendo de factores diversos es posible afirmar que la adquisición y el desarrollo comunicativo - lingüístico avanza (se desarrolla) con una gran regularidad.

El primer lenguaje del niño es la expresión de necesidades a través de llanto, sonrisas y balbuceos, por lo que se reconoce que entre los 0-3 meses: el niño mira y devuelve vocalizaciones, que es el inicio del balbuceo no imitativo.

Entre los 3-4 meses: el balbuceo es más largo, por lo que se le conoce como proto-lenguaje. Más tarde, entre los 5-6 meses, será capaz de vocalizar cuando se le habla, hace gorjeos, y alrededor de los 7-8 meses, comenzará a usar bisílabos (pa-pa, ma-ma, da-da), incorpora ritmo y sonidos del lenguaje natural de los padres, y reacciona a los tonos de voz, a este momento se le conoce como balbuceo imitativo, el cual dará paso entre los 9-10 meses al inicio de la pre-conversación, gracias a la cual girará la cabeza al oír su nombre y ya entre los 11-12 meses, es más obvio que puede comprender palabras (Galván Celis y otros, 2015).

Alcanzados los 12 a 18 meses, el niño es capaz de comprender varias palabras, y comenzará a tratar de imitar el lenguaje adulto por lo que dirá algunas palabras inteligibles, pero con una intención clara, y no será sino hasta los 24 a 30 meses, que será capaz de hacer frases de 2 palabras, iniciar un lenguaje encadenado y usar la gramática, puede usar dos sílabas iguales como palabras (“guau-guau”, “pío-pío”...). Usará palabras aisladas y señala los objetos. Después podrá juntar dos palabras sueltas que hacen la función de una frase (“mamá - papa” por “mamá quiero comer” o “mamá hace la comida”), son reconocidas como palabras frase. En este periodo el lenguaje se desarrolla rápidamente y poco a poco comenzará a agregar más palabras a sus frases, las cuales se vuelven complejas. Además que hablará ante la menor provocación.

Hacia los 3 años el lenguaje del niño se vuelve comprensible para los adultos, aún si no tienen contacto constante con él, siendo capaz de usarlo como medio de comunicación único, en lugar del llanto o los gritos, y esa práctica le permitirá alrededor

de los 4 años que el habla sea mucho más clara, aunque el lenguaje sigue enriqueciéndose toda la vida, con la adquisición de nuevas experiencias.

Entre los 5-6 años de edad, el niño ya tiene la base del lenguaje del adulto, en cuanto a vocabulario, es perfectamente claro cuando busca explicar lo que desea y es capaz de entender a los demás, puede formar frases complejas y relatar historias, se siente cómodo recibiendo instrucciones, comprende conceptos de tiempo, espacio y causalidad, normas básicas de conversación y símbolos escritos (Pérez Pedraza y Salmerón López. 2006).

2.3 El lenguaje y su relación con otros procesos cognitivos

Como ya se ha analizado, el lenguaje constituye una actividad intelectual compleja, relacionada con otros procesos cognitivos, entre ellos, la percepción, la atención y la memoria, los cuales juegan un papel importante en la decodificación de los significados intrínsecos, en este sentido, los procesos cognitivos desempeñan un papel fundamental en la forma en que se entiende el mundo. También subyacen al funcionamiento cognitivo más sofisticado como lo es la lectura, la comprensión social o las creencias.

Desde pequeños, los niños son capaces de fijar su atención, es decir, de seleccionar algún aspecto del contexto que los rodea para percibirlo conscientemente. Esta capacidad de prestar atención es limitada en los primeros años de vida pues ésta depende de la cantidad de contenido que se ha de extraer del ambiente. Conforme se madura el sistema neurológico, se adquiere además la capacidad de mantener la atención y decidir el objeto sobre el cual recaerá. Cuando el sistema es inmaduro, es fácil distraer a los niños pequeños, porque muchas cosas llaman su atención y no son capaces de decidir que vale o no la pena.

A medida que crecen los niños aprenden a controlar su atención, eligen la fracción de su entorno sobre la cual quieren hacerla recaer, pero conforme maduran, deberán recordar que es lo que vale la pena de atender, por lo que sin la capacidad de guardar acontecimientos en la memoria, los infantes sonrían al ver la cara de su madre o se inquietan al escuchar una voz conocida, pero esto no representa un esfuerzo mental específico, de la afectividad ligada a las percepciones. Sólo cuando asiste al medio escolar se pueden comprobar indicios de esfuerzos voluntarios o intencionados

por conservar o guardar algo en su memoria, probablemente porque, en esa etapa de sus vidas, se ven obligados a aprender información o realizar actividades con menor carga afectiva.

A la atención se suma la percepción que implica el proceso de la capacidad de atraer la información, a través de los sentidos, y su posterior procesamiento para dar un significado específico. Por supuesto, este proceso es importante en la lectura, pues leer no implica solo decodificar los signos y las relaciones entre ellos, sino implica el uso del contexto y la compilación de la información tanto visual como auditiva. Por lo que, cuando el receptor empieza a atender activamente lo que ve, lo que oye y, a fijarse en el hecho o en una parte, puede dividir su atención de modo que pueda hacer más de una acción al mismo tiempo. Para ello adquiere destrezas y desarrolla rutinas automáticas que le permiten realizar una serie de tareas sin prestar, según parece, mucha atención. A esto es lo que se llama teoría de la capacidad que se refiere a cuanta atención se puede prestar en un momento determinado y cómo ésta puede cambiar dependiendo de lo motivado o estimulado que se esté. Ello significa que se puede canalizar la atención notando algunas cosas y otras no. A partir de este enfoque, se estaría hablando, tal como lo refiere el autor, de una atención selectiva, ya que a lo largo de toda su vida el hombre selecciona e interpreta continuamente la información que recibe de su mundo o medio. Si se prestara la misma atención a todo, el ser humano se vería abrumado (Sellés Nohales, 2006).

A la atención y la percepción se agrega la memoria que implica la capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual o conceptual que ha de ser codificada de modo que pueda formar alguna clase de representación mental (acústica para los acontecimientos verbales, visual para los elementos no verbales, o semántica para el significado). Una vez hecho esto, se almacena esa información durante un cierto periodo de tiempo (corto o mediano plazo), y luego, en una ocasión ulterior, se recupera. La codificación de la información puede implicar también el establecimiento de conexiones con otros detalles de su modificación.

Algunos autores dividen el proceso en dos tipos o almacenes de memoria, denominados sensorial, y de corto y largo plazo. El primero se relaciona con la recepción de los órganos sensoriales hasta la llegada de la información al cerebro, se

caracteriza por ser de corta duración, mientras que el segundo, es de capacidad más amplia, no solo de recordar, sino de relacionar eventos que permiten la comprensión de un texto, por ejemplo (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012).

La importancia de reconocer que la lectura es mucho más que solo juntar letras, pues involucra, la entrada sensorial de la información, misma que se selecciona entre la que es relevante en tal o cual circunstancia, pues la atención puede ser selectiva dependiendo del ambiente, y por ello requiere de la memoria, es una visión compleja del proceso de leer. Mismo que además requiere de la relación ojo-mano. Ante esto, es importante analizar todas las habilidades que conforman el acto lector.

2.4 Procesos previos a la lectura

Como se ha mencionado, desde su nacimiento el niño comienza a conocer y controlar de forma progresiva su propio cuerpo, hecho que, además, supone uno de los primeros actos que le ayudará no solo a conocerse, sino más tarde serán las bases de su proceso lector. La relación que posee el desarrollo de la motricidad del niño con respecto al inicio de la lectura es indiscutible, por lo que Sellés Nohales (2006), menciona que la iniciación a los códigos de lectura serán mucho mejor asimilados por el niño, cuanto mejor sea posible la manipulación del espacio y la comprensión de los eventos pasados, presentes y futuros que se enmarcan en el lenguaje a través de los tiempos verbales.

De ahí la importancia del desarrollo de la lateralidad y el resto de habilidades motrices, tales como el ritmo o la orientación espacial y temporal, pues serán fundamentales para un adecuado inicio del aprendizaje de la lectura. La falta de ritmo, por ejemplo, puede provocar una lectura lenta o con puntuación y pronunciación inadecuadas.

El proceso de lateralización posee una base neurológica y constituye, asimismo, una etapa propia de la maduración del sistema nervioso, por el que la dominancia de un lado del cuerpo sobre el otro va a depender del predominio de uno y otro hemisferio, de ahí la importancia de una lateralidad completamente desarrollada antes de iniciar el aprendizaje de la lectura, pues el lector podrá diferenciar la derecha y la izquierda con relación a su cuerpo, y posteriormente la derecha y la izquierda con relación al resto de

personas, lo que conforma la base de la orientación y estructuración espacial (López-Escribano, 2007).

Aunado a ello, es importante la consolidación de procesos reconocidos como cognitivos micro-habilidades, como es el caso de la expresión oral en donde se incluyen diversos aspectos, tales como la reflexión de selección y ordenación de la información, así como el conjunto de estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación, por ejemplo, saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.), pues en la comprensión de la lectura depende, como ya se mencionó del desarrollo de la percepción, la memoria (a corto y largo plazo), o la anticipación, entendida esta como una capacidad básica de comprensión que consiste en todo aquello que se brinda antes de leer la información.

Por supuesto, no se puede dejar de lado la necesidad de la comprensión oral que pone en marcha una serie de mecanismos lingüísticos y no lingüísticos, que permiten la adecuación del mensaje, ya sea oral o escrito, lo cual se inicia con la percepción del lenguaje, atravesando la comprensión del significado general de la enunciación hasta culminar en la comprensión de aspectos parciales, misma que depende de la expresión oral, que sin embargo, es una de las destrezas olvidadas debido a la creencia tradicional de que la lengua oral se desarrolla de forma espontánea y no es necesaria su planificación para que el alumnado continúe desarrollándola de forma óptima, sin embargo, se reconoce que la expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje (Madero y Gómez, 2013).

Al respecto, Vygotsky (1979), señala que la interacción social es el espacio por excelencia donde toda capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje se pone de manifiesto. De esta forma, las situaciones o los espacios de interacción se convierten en escenarios privilegiados de comunicación con los demás. Por ende, el proceso educativo requiere de una interacción comunicativa. Esta interacción en el aula se interpreta como un proceso comunicativo formativo, caracterizado por la reciprocidad de los participantes intervinientes, pues se aprenden actitudes y valores mientras interaccionan con el resto de sus compañeros, se desarrolla la autonomía y se fomenta

la identidad social, se aprende a resolver problemas y conflictos desde otras perspectivas.

Sin embargo, todo ello no sería posible sin la conciencia fonológica (phonological awareness en términos anglosajones) que es la primera de las manifestaciones de la conciencia metalingüística, que es la capacidad para reflexionar sobre las intenciones lingüísticas para manipular los elementos que estructuran el lenguaje (fonemas, palabras, estructura de las proposiciones), tratándose éste como un objeto de conocimiento en sí mismo...lo que es diferente tanto del mero uso de la lengua para producir y comprender enunciados, como del conocimiento de los términos que se usan para describir la lengua, tales como fonema, palabra, frase, o la rima. Mientras que la conciencia fonológica implica la habilidad para reconocer y usar los sonidos del lenguaje hablado y es la base para la lectura. Esto porque la conciencia fonológica implica la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral (Isaza Mesa, 2001).

3 Proceso de adquisición de la lectura

Durante el aprendizaje de lectura intervienen una serie de procesos que permiten llevar a cabo la descodificación de los símbolos escritos, como ya se ha mencionado, mismos que involucran una actividad simbólica y requieren del entendimiento de letras y sus sonidos.

La idea generalizada de que la lectura comienza cuando se percibe un conjunto de grafías que construyen, a nivel mental, el mensaje representado en el documento, ha quedado atrás, reconociendo que los procesos involucrados no son sólo de orden perceptual, sino cognitivos y motores. A través de ellos se extrae información de las formas de las letras y las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en la memoria icónica y se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y distinguirlas del resto. Después, se encuentran los procesos de acceso léxico que permiten acceder al significado de las palabras, pasando por dos rutas o vías para el reconocimiento de las palabras (Dehane, 2015).

Ante esta situación, Coltheart (citado en Galván Celis y otros, 2015), explica que la lectura se realiza a través de dos procedimientos: uno léxico y otro no léxico. A esto se le conoce como modelo de la doble ruta que permite explicar el acceso al significado de las palabras escritas. La vía léxica, o directa, depende de un almacenamiento preexistente en algún tipo de léxico mental, denominado léxico semántico y léxico fonológico.

Este almacenamiento consiste en un diccionario personal de las palabras que ya forman parte del léxico visual. En esta vía, el lector ha sido capaz de reconocer y memorizar patrones de letras que diferencian a unas palabras de otras. La lectura por esta ruta supone varias operaciones, como son: el análisis visual de la palabra, que se transmite a un almacén de representaciones ortográficas (léxico visual) donde se identifica esa palabra, y la unidad léxica activada, que impulsará la correspondiente unidad de significado situada en el sistema semántico donde se conforman los conceptos y significados de esas palabras.

De acuerdo con Galván Celis, y otros (2014), la vía léxica admite dos posibilidades: por un lado, el reconocimiento ortográfico de las palabras por su correspondiente fonología y, por otro, el proceso que se lleva a cabo para las representaciones semánticas. En este punto, el acceso a la representación semántica constituye el primer paso del proceso del reconocimiento de palabras escritas.

A diferencia de la anterior, la ruta no léxica, permite el reconocimiento de pseudo palabras, y leer palabras regulares cuya pronunciación pueda derivarse mediante la aplicación de reglas de conversión; por ejemplo: los nombres Elena, Helena, Jelena, o bien palabras que puedan estar mal escritas. De esta forma, la ruta no léxica provee un mecanismo directo para la lectura en voz alta de pseudo palabras y palabras regulares, y otro indirecto, fonológicamente mediado, para el acceso al significado de palabras regulares, ya que la activación semántica se produce posteriormente al ensamblado fonológico, de manera similar a cuando se comprende una palabra oída, pero nunca antes se ha visto escrita.

Aunado a esta complejidad, es importante mencionar que a los diferentes procesos cognitivos que intervienen en la lectura, mismos que ya se han mencionado, se anexan los procesos ortográficos y los de la escritura. Después, se pasa a los procesos de acceso al léxico, que consisten en la identificación de letras. En esta etapa entra también el acceso al significado de las palabras. Existen dos rutas para acceder a ellas, como se explicó anteriormente: la ruta léxica y la no léxica, las mismas que conectan directamente la forma visual de la palabra con el almacén léxico (significado). Si la lectura se realiza en voz alta, se enlaza con el léxico fonológico donde se encuentran representadas las pronunciaciones.

3.1 La lectura

El proceso de lectura, requiere de la existencia de un léxico auditivo, donde se almacenan las representaciones sonoras de las palabras. A través de ésta vía se pueden leer tanto palabras familiares como pseudo-palabras. El uso de una u otra ruta va a depender de diversos factores, como la edad, el nivel de aprendizaje, el método de enseñanza y la habilidad lectora (Pérez Zorrila, 2005), y a ello se agregan los procesos sintácticos, por medio de los cuales las palabras aisladas permiten activar los significados almacenados en la memoria, pero que no transmiten mensajes. Para darles

significado, las palabras se agrupan en una estructura superior mediante la oración: al reconocer las palabras, se determinará el papel que cada una juega dentro de la oración. A este conocimiento se le llama estrategias de procesamiento sintáctico (Carrasco Altamirano, 2012).

Todo esto es posible gracias a ciertos mecanismos oculares que permiten extraer la información gráfica impresa durante el proceso de la lectura. Éste pasa por una memoria sensorial breve, o icónica, que mantiene la información visual durante un tiempo muy breve a modo de flashes, posteriormente, la información pasa a la memoria de corto plazo, donde se retiene la información de manera consciente, a pesar de que su duración sea muy limitada. Aquí, se analiza la información y se reconoce como una unidad lingüística determinada. Por esta razón, será importante la percepción de la forma y la orientación de la grafía para el reconocimiento y la diferenciación de cada unidad (Alpuche Hernández y Vega Pérez, 2013).

A lo anterior, Batuecas Sánchez, (2013) agrega que dentro de los procesos sintácticos, se aplican etiquetas a cada una de las palabras en las oraciones, lo que se conoce como estrategias de procesamiento sintáctico. Por medio de ellas, se aplican funciones de sujeto-verbo-objeto sucesivamente a las secuencias sustantivo-verbo-complemento, solas en el caso de oraciones con verbo transitivo. Por ejemplo, en la oración “El lobo atacó al perro” se asigna al primer sustantivo el papel de sujeto y al segundo el de objeto de la acción expresada por el verbo.

Cuando se invierten las funciones por ejemplo: “El perro atacó al lobo”, se incrementan las dificultades de procesamiento, no específicamente por el orden de las palabras, sino por la imagen semántica de dicha acción.

Otro aspecto importante en los procesos sintácticos son los signos de puntuación, pues los papeles sintácticos vienen claramente marcados por los rasgos prosódicos de entonación, pausas o ritmo que cada lector otorgue a lo que lee. Este proceso depende de una experiencia previa con dichos signos que se han de sumar al reconocimiento y a la función de las letras del alfabeto.

Por último, se desarrollan los procesos semánticos, respecto a los cuales, Cuetos, Rodríguez y Ruano (2000), explican que aquellos consisten en extraer el significado del texto e integrarlo a los conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información. En este momento, se ha terminado el proceso de comprensión. Los procesos semánticos se pueden descomponer en tres subprocesos:

1. Extracción del significado del texto. Este implica asignar papeles al agente de la acción, el objeto de la acción, el lugar donde ocurre la acción y responder a “QUIÉN hizo QUÉ a QUIÉN, DÓNDE y CUÁNDO”. La estructura semántica se obtiene independientemente de la forma sintáctica, y se mantiene el significado de la acción que enuncia el verbo, independientemente del sujeto y del objeto, Un ejemplo es cuando se tiene la frase “un ladrón atacó al policía” o “un policía atacó al ladrón”. Porque lo que se ha de destacar que una vez que se comprende la palabra atacar, entonces se ubica a los personajes, porque en los cuentos son más importantes que las acciones. En este sentido, el niño debe identificar la acción del sujeto y objeto, en este caso quién atacó y a quién.
2. Integración en la memoria. En dicho proceso, las oraciones se presentan en un contexto donde discurre la acción y le da sentido a la frase. Para ello, ha de existir una explicación previa y una activación de conocimientos relativos a esta situación. Esto permitirá entenderla y enriquecerla con la nueva información. Se ha encontrado, además, que la comprensión permite reforzar la memoria, cuando las frases o textos se entienden y se integran en la memoria, el recuerdo es más duradero que en un contexto aislado.
3. Procesos inferenciales. Por medio de ellos, la memoria almacena la información de los textos que se leen para que el lector haga deducciones sobre esa información, e incluso añada información que no está explícitamente en el texto. También es posible para el lector hacer inferencias sobre el material que lee, ya que los textos prescinden de mucha información que se presupone el lector tiene, y que se vuelve imprescindible para la comprensión completa de un texto. Por ejemplo: “Juan cortaba leña para su abuela”, aunque no está explícitamente expresado, se deduce que Juan utilizaba una herramienta (hacha o sierra probablemente) para cortar la leña. Este es el más complejo de los procesos semánticos.

A todo esto, cabe agregar un poco más, pues Carrasco Altamirano (2012), incluye dos procesos más al aprendizaje de la lectura. En primer lugar, los procesos ortográficos, que se refieren a la comprensión de las reglas de escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras. El segundo proceso importante, y por tanto necesario, es la memoria operativa o de trabajo, que puede ser visual, semántica o fonológica, y que estos autores definen como la habilidad para retener información y su uso en frases futuras. Dicho proceso es indispensable en la lectura, ya que se deben retener las letras, las palabras y las frases leídas mientras se decodifican las que siguen en el texto.

No es posible hacer de lado el hecho de que los procesos de lectura se ligan a los de escritura, los cuales requieren de diferentes procedimientos empleados para leer. El primero es la planificación sobre la producción del texto, el segundo es el conjunto de decisiones para la elaboración del mismo, el cual requiere de la búsqueda del léxico adecuado, la cohesión del texto y la ortografía. Por último, se lleva a cabo un proceso de revisión de la producción escrita, que consiste en releer y evaluar el texto escrito, llegando así a un proceso de meta cognición (Flores Andrade, 2008). En este sentido, para lograr la comprensión lectora, es fundamental el conocimiento previo que va de la mano de la comprensión de la escritura. De esta manera, es posible atribuir significado a lo que se lee e interpretar la nueva información bajo un contexto específico compartido, ya sea, por experiencias previas, o bien, por contextos culturales similares, lo que permite hacer interpretaciones sobre los textos que sirven como pausas para la comprensión.

Bajo esta perspectiva, el aprendizaje de la lecto-escritura involucra una serie de procesos relacionados a la información lingüística, comenzando por procesos perceptivos que se dividen a su vez en subsistemas independientes encargados de tareas específicas: fonológico, léxico, sintáctico, semántico, en cuyos niveles de procesamiento de comprensión de palabras escritas, se tienen los componentes de reconocimiento del habla, la discriminación de los sonidos del habla, la discriminación de fonemas, el reconocimiento de palabras y la comprensión de palabras que implica el acceso al sistema semántico para entender su significado.

En este proceso de transacción entra además la habilidad de simbolizar, lo que permite a una persona entender los símbolos y ubicarse imaginativamente en el mundo de los signos del cual es parte integrante, como explica Vygotsky (1979), pues leer implica, una actividad cognitiva compleja, que requiere de procesos de atención, retención y memoria. Comprende una actividad que reúne una serie de procesos que llevan a traducir los fonemas en sonidos del habla, y que son importantes en un contexto social particular. Por ello, la lectura es considerada una actividad compleja donde el lector es un actor que intercambia con el texto y facilita sus esquemas de conocimiento de manera que pueda interpretar, simbolizar y comprender los datos nuevos que se le proporcionan.

En este sentido, Piaget e Inhelder (mencionados en Morales Chávez y otros, 2014), explican este proceso como la reestructuración de los esquemas de conocimiento, la cual se presenta cuando la nueva información se integra a la previa, y se lleva un proceso de acomodación que se describe como el momento en que el nuevo conocimiento se integra a la red de conceptos antes adquiridos.

Con esto es posible analizar que leer no es solo escuchar las palabras, se requiere del proceso oculo-motor, sostenido con el fin de reconocer las diferencias de los diversos signos que conforman el lenguaje escrito.

3.2 El proceso de mirar el texto

Durante el desarrollo del niño, se aprende lenguaje oral y escrito a través de una serie de fases que consisten en la detección de las pausas y los ritmos de las frases, la discriminación de las palabras y los signos asociados a ellas, la identificación de las letras, el reconocimiento de los signos y la comprensión del sonido, todo con el fin de formar palabras y frases. Estos pasos son indispensables en la adquisición de las palabras que comunican y la lectura (Batuecas, 2013).

De este modo, el desarrollo del lenguaje oral precede al proceso de lecto-escritura, el que implica el aprendizaje de un sistema de representación gráfica, que guarda relaciones entre sus elementos y propiedades específicas que van más allá de la simple correspondencia con los sonidos, pues los símbolos escritos representan las unidades sonoras con significado del lenguaje, o fonemas. ¿Qué es un aspecto común

entre el lenguaje oral y el escrito? pues ambos requieren del acceso a las palabras del léxico, e implican el análisis de frases y párrafos, así como la comprensión del mensaje para que sea posible la comunicación efectiva, sin embargo, Galván Celis y otros (2015), explican que, debido a que la lectura es tan rápida y que dura aproximadamente el mismo tiempo procesar tanto las palabras cortas como las largas, se considera la existencia de dos métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectura: los métodos globales, que asumen la forma general de la palabra completa, y los métodos sintéticos, donde el aprendizaje de la lectura surge a partir del reconocimiento de palabras por sus componentes elementales, como son trazos, letras, bigramas, morfemas y sonidos, los que se enseñan a partir de las correspondencias entre grafema y fonemas.

Sin embargo, dentro del aprendizaje de la lectura, es importante desarrollar una serie de factores sensoriales que incluyen a la percepción visual, por lo que existe una preferencia por las formas de alta resolución, representadas en la fóvea, la cual corresponde al centro de alta resolución de la retina. Esta alta resolución es indispensable para poder leer la letra pequeña. Existe, además, una sensibilidad a la línea de configuraciones, lo cual se analiza en la región del giro fusiforme, la que reacciona fuertemente cuando la imagen contiene uniones de líneas que constituyen formas, como T, L, Y, F, etc.

En este sentido, los procesos perceptivos hacen referencia a la serie de movimientos para dirigir los ojos hacia las palabras o las frases que se trata de leer. Los ojos se desplazan de izquierda a derecha mediante saltos o movimientos rápidos; estos alternan con periodos de inmovilización (o fijaciones). Los desplazamientos consisten en pequeños saltos que trasladan al ojo al siguiente punto del texto con la finalidad de que éste quede situado frente a la fóvea, considerada la zona de máxima agudeza visual. Por otro lado, las fijaciones permiten extraer la información de una emisión con una duración entre 200-250 milisegundos, mientras que la visión parafoveal, por su parte, se ubica en la zona periférica de la retina, y a través de ella se suelen localizar las palabras más significativas o más largas, y se evitan espacios o palabras de poca información (Lozano, Ramírez y Ostrosy-Sólis, 20013).

Se requiere, además, de un trabajo conjunto de retina y cerebro para la captación de las imágenes de las letras, su agrupación en sílabas y su posterior

procesamiento para comprender el significado de las palabras. Sin embargo, dichos estudios sólo se han aplicado a lectores occidentales, pues la variabilidad de los idiomas y las formas de abordaje de la lectura, por ejemplo, del hebreo, el chino o el japonés, requieren habilidades de reconocimiento distintas (Dehane, 2015).

La localización precisa del área visual de la palabra escrita está probablemente determinada por su proximidad y las conexiones ajustadas a las áreas corticales para el procesamiento del lenguaje hablado en el lóbulo temporal lateral. De hecho, la lateralización hemisférica de la VWFA (Área Visual de la Forma de las Palabras) se relaciona con la lateralización previa del procesamiento del lenguaje hablado, la que es, generalmente, hacia el hemisferio izquierdo (Dehane, 2015).

A pesar de todos estos elementos, no solo es la suma de las partes lo que crea el proceso lector, pues como se mencionó en la introducción de este trabajo, es muy importante el apoyo social para el desarrollo de las habilidades.

3.3 Adquisición del proceso de lectura

Para comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, es necesario comprender algunos elementos básicos del lenguaje escrito, ya que la unidad más pequeña del sonido del discurso es el fono (ejemplos, [i], [e], [d], [f]). Éste corresponde a la expresión acústica de una vocal o una consonante. Después se encuentra el fonema (ejemplos, /b/, /a/), que es la unidad más pequeña del sonido propio de cada lenguaje y, por lo tanto, puede emplearse para distinguir la expresión de sonidos en un idioma de la expresión de los mismos en otro.

Por otro lado, los alófonos corresponden a las diferencias de articulación de un fonema en una palabra o en varias palabras, por ejemplo: /daño/, es decir, que son variantes del sonido del mismo fonema, mientras que el morfema es la unidad más pequeña que denota significado dentro de un idioma particular. En español, específicamente, existe sólo un tipo de alófonos, en los que la pronunciación al comienzo de la palabra difiere de la que se halla entre vocales o ciertas consonantes.

Cuando un niño aprende a leer, adquiere conocimientos generales del funcionamiento del idioma, que se caracterizan por la concientización de la palabra, como objeto independiente de la acción, la identificación del nivel fonológico del lenguaje, la posibilidad de identificar los sonidos verbales dentro de las palabras del idioma y, por supuesto, el aprender a clasificar los sonidos del idioma en vocales y consonantes (Galván Celis y otros, 2015).

En este sentido, Galván Celis, Pechonkina, Slovec y Dzib-Goodin (2014), explican que el proceso de adquisición de la lecto-escritura no es algo que ontogenéticamente se presente desde el momento de nacer. Los niños requieren al menos de cierta edad, y no será sino hasta entre los 4 y 6 años, que comenzarán con este proceso, y muchos más años para consolidarlo. Sin embargo, la experiencia auditiva que han tenido escuchando su lengua materna y el uso de la misma les ha permitido conocer los sonidos de su idioma y aprender a comunicarse.

A pesar de lo anterior, se debe hacer mención que existen métodos de estimulación temprana de lectura donde se considera que los niños comienzan a reconocer palabras escritas y su significado incluso antes de cumplir el primer año de edad.

Ante ello, se comprende que la lectura es un proceso de construcción de significados, donde comienza un proceso de intercambio entre las ideas mentales y las ideas escritas y en el cual entra en acción la habilidad simbólica. Este proceso resulta complejo para los niños que se inician en esta habilidad, ya que los procesos cognitivos, que llevan a la comprensión de los símbolos, requieren tanto de estimulación ambiental como de consolidación de acciones de pensamiento y de intercambio entre áreas cerebrales.

En este sentido, durante el aprendizaje de la lectura, se accede al conocimiento de la lengua oral a través de una nueva modalidad que no estaba prevista por la evolución. Se transforman algunas de las estructuras visuales del cerebro en una interfaz especializada entre la visión y el lenguaje. Esta situación se debió a que la lectura es una invención reciente en términos evolutivos, ya que su aparición se calcula sucedió hace aproximadamente 5.400 años, por lo que el cerebro humano, así como el sistema

visual, han requerido de una adaptación para el reconocimiento de los caracteres que la componen.

Uno de los modelos más conocidos fuera del ámbito tradicional para la adquisición del proceso de la lectura es el modelo de Freinet, quien menciona que la escuela moderna centra sus procesos en enseñar y se olvida de los niños como entes capaces de abstraer información por diferentes medios. Es por ello que mira la lectura como proceso que se ha de desarrollar de manera natural, por lo que propone leer mientras se camina por un área verde y dejar que las palabras cobren sentido para el educando. En este método, el papel del maestro es apoyar al estudiante, de manera discreta, susurrando las palabras difíciles y permitiendo que sea el propio niño quien haga suyo el texto, sin presiones del maestro, sino con el apoyo del resto de los compañeros (Freinet, 2005).

Bajo estas ideas fue que la llamada técnica natural de aprendizaje de Freinet se hizo famosa en los centros pedagógicos del mundo, pues las lecciones de lectura no existen en esta técnica, sino que este proceso surge siempre de manera espontánea, pues se trata de dar una razón más profunda a la lectura que los estudiantes realizan tratando siempre que puedan servir al trabajo escolar que se está realizando. Con esto se potencian las lecturas informativas, la búsqueda de documentos (en especial para los ficheros escolares) y la lectura recreativa, enfatizando en todo momento en el trabajo individual de cada estudiante, sin caer nunca en la entrega de trabajos simultáneos para todos los niños. Para la adquisición de la lectura, el niño compara permanentemente las palabras escritas con las habladas, las que ve en el pizarrón con las que vio un día impresas, es así como progresivamente comienza a reconocer más y más palabras, por lo que se parte de que el reconocimiento va más allá del grafismo por sí solo, sino que el niño relaciona la palabra con la idea que ésta quiere expresar, debido a que él conoció y aprendió esa palabra tratando de expresar una idea o emoción y no sólo tratando de pronunciar las letras que la componen (Legrand, 1999).

Lo primero que señala Freinet (2005), respecto al como adquirir el proceso de la lectura, tiene relación con el clima o ambiente en el que el niño se desenvolverá, el cual debe ser rico en estímulos que inviten y ayuden a los alumnos a aprender a leer y escribir. También deben ser programadas actividades de pre-lectura y pre-escritura para

ir poco a poco desarrollando la madurez necesaria para que el aprendizaje de estas habilidades pueda ser completamente adquirido. El último punto que señala, se centra en el material que debe existir dentro del aula, el cual debe estar en todo momento al alcance de los estudiantes para que lo utilicen en los momentos en que se sientan motivados a hacerlo, sin que lo perciban como una obligación impuesta por el docente.

Ante ello, Freinet explica que los símbolos que representan, sugieren y denotan algo que alude a cosas, ideas, procesos, relaciones y descripciones, que pueden estar presentes o ausentes en los contextos infantiles, y hacen referencia tanto a cosas que nunca han existido para ellos, por ejemplo cosas abstractas, como el cálculo, la verdad y la justicia y sin embargo se adquiere gracias al contacto con la lectura, pues esta es una ventana a mundos a los que el menor no tendría acceso de no ser por los libros (Freinet, 2005).

Es así que las palabras se conforman de letras y sonidos que permiten dotarlas de un significado de acuerdo a un idioma determinado. Pueden emplearse de manera escrita, hablada o mediante señalización de otras formas lingüísticas, como el lenguaje de señas, que emplea gestos y manos. Esto es posible porque el sistema de lecto-escritura contiene elementos ideográficos que sirven para especificar propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje, como signos de puntuación, separación entre palabras, uso de mayúsculas, etc., por lo que, en el proceso de la lecto-escritura, será fundamental el conocimiento de las características perceptivas de las letras y la correspondencia entre grafemas y fonemas, así como la recuperación léxica que permite el reconocimiento y la descodificación de las palabras (Galván Celis y otros, 2014).

Este proceso refleja la existencia de un sistema antiguo que probablemente evolucionó como sistema responsable de la adquisición del lenguaje hablado, por el que, cuando un niño entra por primera vez a la escuela primaria, el mismo y sus sub-componentes de procesamiento léxico, morfológico, prosódico, sintáctico y semántico ya están en marcha, pero no activos. En este sentido, los niños adquieren al leer una especie de interfaz visual con el sistema de la lengua, que es el proceso de aprendizaje de la lectura (Dehane, 2015).

Por consiguiente, se puede resumir que la modalidad fonológica de la lecto-escritura sirve de base para la lectura analítica de un texto, mientras que la modalidad semántica conduce a la lectura global. No es posible determinar cuál es más importante, pues esto dependerá del contexto, el tipo de lectura y aprendizaje que se esté desarrollando, así como del nivel de precisión que la lectura requiera.

Freinet (2005), reconoció que el alumno no puede permanecer estático frente a la lectura, las actividades de movimiento en el desarrollo de la lecto-escritura, son necesarias, por ejemplo se pueden destacar: las predicciones de palabras que empiecen con determinada sílaba, la separación de sílabas con las palmas, el cantar al ritmo de un compás, el uso de entonación para los cambios rítmicos de las frases y, en general, donde se trabajen los sistemas motores para favorecer el desarrollo de habilidades lectoras, las cuales requieren ritmo y cadencia de los movimientos finos, con el fin de activar el cerebelo, ya que está claro que éste desempeña un papel importante en el procesamiento lector.

Por lo que para completar el procesamiento de las palabras escritas, un buen lector requiere la recodificación de los elementos grafema-fonema que le permite no sólo identificar los grafemas, sino también encontrar la correspondencia apropiada con el fonema y esto exige también un buen tratamiento visoespacial con un correcto seguimiento de las palabras dentro de cada renglón (Quintanar y Solovieva, 2005).

Es así que la lectura exige, además habilidades de tipo cognitivo como son la atención, la memoria, por supuesto el lenguaje y la abstracción. En este sentido, la atención es indispensable para lograr una adecuada decodificación de los estímulos y comprensión del texto. La cantidad de atención requerida en un texto depende de la familiaridad del lector con las palabras del texto y de las habilidades lectoras. Así, para un niño que se inicia en la lectura, la atención se depositaría en la decodificación y le sería imposible decodificar y comprender al mismo tiempo, mientras que en un lector eficiente la atención puede dirigirse, simultáneamente, a la decodificación del texto y a su comprensión (Quintanar Rojas, y Solovieva, 2008).

Ante ello, cabe suponer que leer brinda algunas ventajas para los seres humanos, más allá del gozo personal, sin duda existen otras razones para desarrollar

el gusto por la lectura, pues es un proceso cultural que implica el intercambio de ideas, con lo cual se convierte en una necesidad social con fines de comunicación.

De ahí, la importancia del desarrollo del mecanismo oculo-motor que se deriva de controles finos y específicos, los que muchas veces no son adquiridos por los niños antes de comenzar el aprendizaje de la lectura. Esta falta provocará deficiencias cerebelosas que se notarán en una escritura poco clara y dificultades en la comprensión de los signos escritos, tanto para el escritor como el lector.

Como se ha analizado hasta aquí existe mucha complejidad en el proceso de adquisición de la lectura, y con tantos elementos necesarios, no es posible escapar de los errores de adquisición. Por lo cual, cabe mencionar algunos de los problemas a los que un estudiante se puede enfrentar cuando intenta aprender a leer.

3.4 Dificultades en la adquisición del proceso de lectura

Es innegable que las dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito representan un tema de gran interés tanto a nivel político como dentro de las aulas de clase. Se reconoce que muchos alumnos terminan la etapa sin haber adquirido un uso funcional de la lectura. Todo ello lleva a cuestionar las prácticas educativas predominantes en los centros, y a analizar el papel de la lectura para dar respuesta coherente a los problemas que presentan los alumnos, pues cuando se dice que un niño no lee bien, no se brinda suficiente información sobre el problema real, pues esta afirmación puede referirse a diferentes niveles en la adquisición del proceso, la mayor parte de las veces, quiere decir que el alumno no ha aprendido a leer mecánicamente, esto es, no decodifica correctamente; otras, que al leer el niño solo da razón de algunas palabras aisladas sobre lo leído y en el mejor de los casos se piensa que el niño no es capaz de comprender lo que lee. De manera similar, dicha afirmación puede implicar que un niño no reconoce los signos de la escritura, o bien que no reconoce las palabras escritas. En casos más complejos, puede tener una percepción equivocada de los signos escritos (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina Llenderozas, 2015).

En la literatura referida a los problemas de aprendizaje de la lectura se encuentran una serie de afirmaciones que tratan de explicar la situación de dichos niños. Una de ellas sostiene que estos niños tienen deficiencias perceptivas que les

ocasiona problemas para diferenciar símbolos simples como b y d, y la consiguiente elaboración de las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas, lo que se interpreta como confusiones entre los símbolos y/o alteraciones en el reconocimiento, lo cual incide en la falta de fluidez (Defior Citoler, 2000).

Por otra parte, al hecho de que los niños se confundan en muchas y variadas correspondencias entre letras del alfabeto y los sonidos componentes de las palabras habladas, se le atribuye como causa un defecto en la habilidad para discriminar los sonidos del habla. En estos casos, se supone que los niños carecen de conciencia fonológica, lo cual es falso, porque el hecho de que el menor no pueda producir algunos sonidos, no significa que no los identifique, pues esto se refiere a una diferencia entre habla y audición.

A ello se puede agregar que algunas personas no tienen necesidad de identificar y clasificar las letras individuales para comprender las palabras, sino que al ver la palabra escrita se alude directamente al significado. Es fundamental no reducir la enseñanza de la lectura a la identificación de sonidos, ni convertir la enseñanza de la escritura en sonidos, porque de esta manera no se ayuda a clarificar su significado (Armario, (SF).

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

Otra de las explicaciones se refiere al hecho de que los alumnos que leen en forma muy apegada al texto, lo hacen porque se centran en la decodificación y descuidan el uso de información de mayor nivel, sin embargo, autores como Freinet explican que los niños aprenden a leer cuando las condiciones son adecuadas (Díaz Macías y Zúñiga Vidal, 2013).

Estas condiciones incluyen sus relaciones con libros y otros materiales de lectura y sus relaciones con personas que pueden ayudarlos a leer. Las condiciones también incluyen sus propias y únicas personalidades, su autoimagen, su manera de ser, intereses, expectativas y comprensión, de ahí la importancia de las intervenciones pedagógicas que apoyen el desarrollo de su proceso.

4 El cuento como medio de adquisición de la lectura

La literatura infantil ha ganado un lugar especial en la educación, debido a su función estética y maravillosa que cruza los límites de la realidad y la trasciende fantástica e imaginativamente. Desde mediados del siglo XX, comenzó a ser objeto de investigaciones de todo tipo, ya sean históricas, teóricas, psicológicas o sociales, etc.; pero no fue sino hasta los años ochenta donde se establecieron estudios acerca de su presencia en la escuela, aspecto que inició un amplio camino lleno de nuevas perspectivas metodológicas y acercamientos.

Aunque es complejo dar una definición exacta, Gaitán Castro y Mosquera Collazos (2016) indican que se entiende por literatura infantil aquella en donde se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño. En este sentido, integrar en dicha definición a la producción de textos literarios que se adecúen a las diversas etapas del desarrollo infantil y en otorgarles a los niños el papel protagonista en el proceso de recepción literaria.

Bajo este contexto, han sido diversas las investigaciones que han tratado de relacionar la enseñanza de conceptos formales con la literatura infantil, y aunque usualmente los cuentos son los protagonistas, diversos escritores han buscado otros formatos literarios como la novela corta o incluso la poesía. Sin embargo, sin importar el formato, su aporte más significativo es el hecho de ser la mejor vía para despertar en los niños el gusto por la lectura, promover la creatividad, desarrollar la función imaginativa del lenguaje, facilitar la interacción comunicativa con el contexto social y cultural, adquirir actitudes y valores, conocer el mundo y ejercer una toma de conciencia crítica y estética. De ahí la necesidad de que la escuela promueva el desarrollo de la competencia literaria en sus estudiantes y genere en ellos experiencias artísticas que les permitan imaginar nuevos escenarios y aprender creativamente con énfasis en los sueños y las emociones (Gaitán Castro y Mosquera Collazos, 2016).

Sin embargo, a pesar de su importancia para el proceso de aprendizaje, hay un desconocimiento de cómo se funden las experiencias literarias y proceso docente educativo, pues no hay claridad sobre los problemas más frecuentes o los elementos que más se trabajan, pues no es solo usar cuentos para llenar un espacio, sino darles

sentido e introducirlos como excusas para invitar a los niños a aprender algo nuevo. A ello se agrega que se desconocen cuáles son los enfoques teóricos y metodológicos con los cuales es posible abordar la lectura o la escritura como estrategia didáctica. Ante ello, vale la pena conocer un poco sobre los cuentos y su impacto en el desarrollo infantil.

4.1 Las primeras interacciones con los cuentos

El lugar que ocupa la literatura en la formación integral de la infancia ha tenido, y tiene vaivenes teóricos en los currículos de los sistemas educativos de los países de Iberoamérica, pues durante varias décadas, los contenidos literarios estuvieron subordinados al área de lengua, propiciándose una interpretación lectora al pie de la letra, y descuidando los aspectos relacionados con la construcción personal y subjetiva del propio lector.

En la primera infancia, escuchar cuentos, aprender canciones, jugar con adivinanzas... en definitiva, disfrutar de la función lúdica del lenguaje literario ocupa un espacio privilegiado, es por eso que parece lógico indagar y reflexionar acerca de la continuidad y articulación que se produce o no en los posteriores aprendizajes literarios a lo largo de la escolaridad, analizando las causas y las consecuencias.

Si bien en los cuentos y en los juegos simbólicos todo puede ocurrir, pues lo mismo se juega a ser una mamá pero sé que no se es una mamá, o por ejemplo se lee un cuento donde una mamá coneja habla con una vecina coneja y sé qué eso puede suceder únicamente en los cuentos. Pero ese saber no excluye la complicidad significativa con la veracidad del cuento (Flores Andrade, 2008).

Es por ello que la primera infancia es de alguna manera ese territorio donde las capacidades básicas de lo humano se reactivan y se ponen en marcha una vez más, ya que el conocimiento se desarrolla a través de la exploración, los aprendizajes como experiencias de vida, la emocionalidad y la afectividad como presencias simultáneas en la integración, generándose vínculos proactivos entre el pensar, hacer y sentir.

Además, aprender a leer y escribir son procesos fundamentales para todas las personas, lo cual se convierte en una expresión cultural de los países, que además

abren la puerta a toda la cultura escrita. Sin embargo, a diferencia de la forma es que se aprende a hablar, sin necesidad aparente de conocer la estructura de la lengua hablada, el acercamiento a la lengua escrita, requiere del apoyo social, pues no es posible llegar a leer correctamente, sin el conocimiento no sólo de los signos, sino el uso adecuado de los mismos, y la imitación de lo que un buen lector debe abstraer, para comprender los signos escritos. En este sentido, la lectura es la búsqueda del sentido, y a través de la lectura se pone ante los niños palabras, frases y textos con sentido, que los invitan a ver más allá de las letras.

Si bien el niño tiene acceso a los cuentos mucho antes de tener conciencia de la palabra, el texto va a tener una relación más afectiva que cognitiva en sus primeros encuentros, pues el momento en que los padres leen a los niños como una expresión de cuidado y protección, el cuento es la excusa para esos momentos en que la voz toma sentido a través de las historias. Es por ello que los primeros cuentos infantiles tienen sentido emocional, más que cognitivo, pero marcan el rumbo de la relación del niño como el proceso lector muchos años después (Álvarez y Gutiérrez Sebastián 2013).

Bajo ese contexto, ese ha sido el sentido de algunos educadores que han intentado brindar a la literatura infantil y específicamente a los cuentos dentro del aula de clase, pues buscan dar la palabra al niño como un juego para poder crecer en todos los sentidos. El máximo impulsor dentro de la pedagogía ha sido Freinet, quien encontró que la mejor técnica para conseguirlo es el uso del texto libre. En su versión más pura, sería el texto que se escribe libremente, sin ningún tipo de encargo ni imposición. Sin embargo, ello no impide que, mediante acuerdos de clase, puedan aparecer ciertas variantes que sirvan para enriquecer su aprovechamiento, por ejemplo, en este modelo pedagógico, se puede hacer una lista de temas sobre los cuales se puede aprender, para dar ideas a aquellos alumnos que no estén acostumbrados a tener la palabra como excusa para expresar; pues el texto se convierte en un puente entre las necesidades de los maestros en el aula y el deseo de los niños por explorar más allá de la pedagogía tradicional (Díaz Macías y Zúñiga Vidal, 2013).

Freinet (2005), propone esta idea no solo para la enseñanza de la lectura, sino de la escritura e invita a los niños a contar historias, que podrán ser individuales, por

parejas, o colectivas, es por ello que durante las sesiones de clase podían confeccionarse varios libros de los cuales se hacían copias suficientes para cada alumno, para la clase, para los corresponsales, para repartir en la comunidad. Actualmente, con la existencia de las computadoras en las aulas y en los centros, las posibilidades de edición de libros creados por el alumnado se han multiplicado, y sin embargo, el libro se ha quedado fuera de las aulas, y cuando entra se ve más como una obligación, de ahí la importancia de invitar a los libros a las aulas como ese elemento de las primeras interacciones entre padres e hijos, que no tenían miedos, ni evaluaciones, era simplemente el momento con la palabra.

Cuando el niño se siente listo para comenzar a elegir las palabras por sí mismo, es que va a tomar el libro con sus propias manos, y lo va a exprimir hasta encontrar lo que en él puede buscar, de ahí la importancia de la estética de la literatura, y de las imágenes, que permitan al niño transportarle más allá del lugar donde se encuentra.

4.2 El cuento: entre la palabra y las imágenes

El cuento, entre los textos literarios, es el género más moderno y el que mayor vitalidad tiene por qué la gente jamás dejará de contar lo que pasa, ni de interesarse por lo que le cuentan, siempre y cuando esté bien contado. En este sentido, el cuento permite interpretar emociones, pensamientos, experiencias, además en los dominios de la imaginación infantil, permite conocer un mundo nuevo, enriquece su vocabulario y vigoriza su poder de expresión (Correa Díaz, 2009).

La capacidad de las imágenes para primero sustituir las palabras y después apoyarla es innegable, es por ello que con el tiempo, las imágenes jamás abandonan los libros escolares, pues un médico o un ingeniero estaría perdido sin una imagen que guía su conocimiento, pues la imagen dice más que mil palabras y en el caso de los niños, una imagen abre la puerta a la imaginación.

En este sentido, los cuentos son una herramienta de enseñanza-aprendizaje muy importante en todas las edades, pero especialmente en educación infantil. Contarle un cuento a un niño o una niña es una parte muy importante de su crecimiento, pues le permite empatizar con el mundo, desarrollar su imaginación y resolver conflictos. Los cuentos facilitan la curiosidad de los niños y las niñas por todo aquello que les rodea,

por lo que, bien utilizados, los cuentos son una herramienta eficaz a la hora de potenciar la creatividad y la fantasía de los más pequeños. Además como ya se ha mencionado, el cuento es una de las bases para el desarrollo intelectual de los niños. Al contarles una historia se consigue la estimulación de la atención, la memoria y desarrolla el vocabulario a través de las ganas de expresarse contando lo que vio y escuchó durante el cuento. Siendo el periodo que conforma la educación infantil donde los niños y las niñas construyen su lenguaje viendo como lo utilizan las personas significativas para ellos, por lo que leerles una historia a los niños les servirá de ayuda para aprender cómo deben utilizar el lenguaje. Además, los niños imitarán todas aquellas palabras o gestos que les hayan gustado, con lo que se consigue que adquieran de forma progresiva expresiones nuevas y un vocabulario amplio (Duchement Villoslada, 2015).

La conversación, como elaboración de la información, es un instrumento que estructura ideas en el entorno cercano, abstracciones que más tarde pueden tomar cuerpo en otros formatos de expresión, es así que la literatura infantil es una forma sencilla de establecer una discusión útil, especialmente en la etapa prelectora. Al leer, al narrar a un grupo de niños, se pide que reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan, los alumnos deben ser capaces de interpretar las ideas expresadas. Es así que el cuento es un registro de sucesos a través de las imágenes que se relacionan, pues son interdependientes (González García, 2007).

De hecho, uno de los aspectos de aprendizaje básicos a la hora de usar los cuentos, es el desarrollo de las capacidades para organizar la información dentro de un contexto espacial y temporal, para generar una organización temporal del lenguaje se requiere el uso del mismo, aprendiendo cómo hacer cosas con las palabras. Se pone de relieve el proceso de construcción de significados, con ayuda de la maestra los niños van a ser capaces de ir rescatando la estructura del cuento. La narración puede canalizar esta elaboración de significados. Al interpretar la información de un texto el niño va negociando con los significados culturales, que construimos sobre la base del conocimiento en el contexto cultural al cual pertenece como lo explica Vygotsky (1979), y es la imagen lo que permite ese vínculo entre la palabra y su significado, pues el niño no solo aprende el concepto, sino que lo ve.

En este sentido recordar que el niño aprende en interacción con el objeto de conocimiento y relacionándose con otros sujetos alfabetizados en situaciones donde leer y escribir tiene sentido cultural, lo cual implica que el estudiante debe participar activamente en actividades sociales de lectura y escritura en las que se pueda verificar, confrontar y refinar la validez de sus hipótesis para adaptarlas progresivamente al uso convencional del código escrito y a su auténtico uso social. Por tanto, el papel de las instituciones educativas debe ser formar ciudadanos alfabetizados que dominen funcional y socialmente la cultura escrita donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido, en el cual se crean y se recrean textos de la más diversa índole e intención (Lomas, 2003).

Con esto en mente, se puede decir que atribuir un significado quiere decir que se revisan y aportan los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación, por lo que el objetivo esencial de la educación inicial, es atender a los niños para que adquieran experiencias socio-afectivas y en el entendido de que la lectura es el vehículo para comprender la relación del individuo con su entorno, se deben ofrecer espacios para cumplir con el propósito que en palabras de Emilia Ferreiro (citada en Correa Díaz, 2009) es: “El papel de la educación inicial, no es enseñar formalmente el aprendizaje de la lectoescritura, sino propiciar un clima afectivo y cognoscitivo que facilite el aprendizaje una vez ingresado a la escuela”; lo interesante es ver la forma como se materializa este principio y como se ve reflejado en la acción educativa cumplida hasta ahora por los docentes. Porque la lectura no sólo es el texto escrito, sino las imágenes del mundo y sus relaciones, es el vehículo para comprender la relación del individuo con su entorno, y prepara al hombre para la vida en una sociedad que fomenta el espíritu de la participación responsable de cada persona y de las comunidades. Por eso la escuela debe convertirse en un lugar de convivencia donde los niños reciban estímulos de los adultos y se estimulen entre ellos mismos en un ambiente lúdico y recreativo.

Bajo esta idea, aunque parezca simple incluir el cuento en el aula, se deben cumplir ciertos requisitos que hagan que las palabras y las imágenes cobren fuerza en la mente infantil, así se proponen los siguientes puntos:

- Descubrir el libro como objeto físico.
- Despertar la imaginación y la fantasía, viviendo otras experiencias.

- Desarrollar la atención, la comprensión oral y la memoria.
- Desarrollar la personalidad del niño, mejorando el concepto de sí mismo.
- Ser capaz de contar el cuento que ha oído o leído, desarrollando su capacidad analítica.
- Pasar de una lectura pasiva a una activa, y saber aplicarlo en otros contextos.
- Automatizar la decodificación de los símbolos del lenguaje y fijar la ortografía.
- Aprender nuevas formas de comunicación alejadas de estereotipos y prejuicios.
- Reflexionar sobre los valores que desprenden los relatos de manera crítica.
- Conocer la amplia variedad de tipos de libros.
- Aprender nuevos conocimientos y vocabulario.
- Saber aplicar la lectura a la superación de las propias dificultades.
- Ampliar su visión del mundo a otras culturas y situaciones.
- Introducirse en el mundo de la literatura utilizando como vehículo la lectura (Martínez Velasco, 2015).

Con ello, es posible hacer que la narración de cuentos abra un espacio que permite satisfacer profundas necesidades, en tanto que conduce al niño a la realidad, en un intento constante de transformarla, reinventarla según el deseo de sus propias fantasías, también les hace aprender desde temprana edad el concepto de belleza y la estética a través de las imágenes y estimula su discernimiento al distinguir al instante al malo en el cuento y también al bueno y dar a cada quien su mérito (Correa Díaz, 2009).

De ahí la importancia del cuento para iniciar la aventura al maravilloso mundo de leer, pues es capaz de compartir contextos sociales, crear significados y reconocer al lector como un observador apto para intervenir en la propia historia, con la cual interactúa.

4.3 El fomento social a la lectura

A pesar de lo que pareciera, leer no es un juego, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector; una vez adquiridos los mecanismos que permiten la interacción a una lectura, es querer leer, es decir, una actividad individual y voluntaria. Según esta definición, la lectura es un proceso

cognitivo complejo donde se activan estrategias de alto nivel para poder realizar una lectura comprensiva y extraer la información necesaria de forma crítica y por tanto, no se puede obligar al niño a leer, sino que hay que motivarle y acercarle el libro a sus intereses para que sea él quien decida qué quiere leer, pues mediante la lectura no sólo se es capaz de obtener información de todo tipo, sino que también se emplea la imaginación que permite vivir otras experiencias y abre la puerta a otros mundos.

Siendo así, enseñar a leer es uno de los principales objetivos de la escuela primaria, y en muchas ocasiones, una vez que el niño ha aprendido a leer se abandona la práctica de animar a la lectura dando por sentado que ellos solos continuarán haciéndolo. Pero, en la mayoría de los casos, si se deja solos a los niños cuando ya han aprendido a leer, si no se les guía o se les recomiendan obras, si no se les proporciona el tiempo y el espacio adecuados, entonces los alumnos dejarán de leer por placer. Esta es una obligación en primera instancia de los padres, pues el hábito lector se crea en la familia, y, por supuesto, también es un deber de la escuela.

Por ello, la escuela tiene la misión no solo de enseñar a leer mecánicamente, sino también de realizar lecturas comprensivas y desarrollar un hábito lector duradero. Este propósito debe comenzar cuanto antes y desarrollarse durante toda la etapa de Primaria. Para ello, muchos centros realizan múltiples acciones, como pueden ser planes lectores que implican a toda la comunidad educativa, talleres de lectura, actividades en la biblioteca, incluso rincones de lectura dentro de las propias aulas. En consecuencia, es importante conocer lo que dice la legislación al respecto, la importancia que tienen los hábitos lectores en los niños, cuáles son sus gustos acerca de las diferentes lecturas y qué papel juega la familia, la biblioteca y, por supuesto, la escuela en todo ello (Martínez Velasco, 2015).

Sin embargo, la literatura infantil tiene muy claro el público al que se dirige, por lo que cada cuento debe ser elegido cuidadosamente. El niño menor de 6 o 7 años no tiene capacidad para realizar una lectura por sí solo, sin embargo, ya tiene una relación con la literatura por vía oral que es transmitida por sus padres desde la más tierna infancia y que comprende canciones, retahílas, cuentos, álbumes ilustrados, juegos mímicos, etc. que le son narrados o cantados por un adulto. La escuela debe aprovechar este primer contacto literario del niño como base para el posterior

aprendizaje lecto escritor. A veces, cuando el niño llega a la escuela, toda esa cultura popular se olvida en detrimento de unos contenidos más oficiales con los que se alcanzará el aprendizaje lecto escritor. Por ello, es fundamental que la escuela tenga en cuenta este bagaje cultural del alumno para seleccionar las lecturas adecuadas y poder realizar un aprendizaje lecto escritor significativo (Martínez Velasco, 2015).

Antes que nada se ha de tener en cuenta que los gustos de los niños a estas edades son muy variados, incluso tratándose del mismo cuento, ya que un cuento contado por un narrador hábil puede gustar igual a un niño o niña de 2 años que un niño de 6 años, esto es porque los niños requieren de una prosodia clara y rítmica, pues esto permite comprender las emociones que acompañan a las palabras. Es el punto que permite comprender que leer no es solo juntar letras (Flores Andrade, 2008).

A ello se agrega que la selección de los cuentos se vuelve importante, a la vez que difícil, cuando se confeccionan estrategias o bien se inicia un rincón del cuento, sea para la edad que sea. Para ello se deben plantear preguntas como: ¿Por qué se elige este cuento y no otro?, ¿Cómo se va a narrar?, ¿Qué se desea conseguir con la lectura de este libro?, etc. Posterior a la lectura, se deberá hacer otra evaluación y plantear preguntas como: ¿Ha gustado el cuento a los niños?, si algo no ha gustado, ¿Por qué habrá sido?, ¿Qué llamó más la atención del niño?, ¿Fue una palabra? ¿La entonación? ¿Los elementos que se usaron extra?, ¿Fue un cuento activo o pasivo? Además, por supuesto no se deben olvidar los objetivos por los cuales se propuso la lectura, pues eso será el eje rector de la actividad completa (Martínez Velasco, 2015).

De este modo, durante el primer ciclo de educación infantil, cuando los niños aún no saben leer y el adulto se convierte en el narrador principal, se ha de ofrecer la mayor variabilidad posible, eligiendo cuentos en los que las imágenes hablen por sí solas. Las ilustraciones son las protagonistas y éstas deben ser coloridas y estimulantes, favoreciendo la interacción niño-adulto y viceversa, con una historia que tenga un texto mínimo, pero mucha carga emocional y de valores (González García, 2010).

A diferencia, durante el segundo ciclo de educación infantil es posible hacer uso de libros en los que la narración tenga un significado especial para los niños, dejando

que sean ellos quienes los narren si ya hemos llegado al último curso de esta etapa. En general, el maestro debe seleccionar libros que estimulen la imaginación y la creatividad de los niños y niñas, que despierten y desarrollen su sensibilidad ayudándoles a entender sus sentimientos, que les potencie la capacidad de pensar provocándoles la reflexión y el sentido crítico. Deben ser libros que les ayuden a conocerse a sí mismos y al mundo que les rodea, abriéndoles nuevos horizontes y despertando en ellos nuevas aficiones e intereses de la vida cultural, social, artística, y aprendiendo valores importantes para ellos (González García, 2007).

Para una mejor selección de los cuentos, existen diversas guías, pero la propuesta por Duchement Villoslada (2015), es una forma sencilla de dirigir la selección de cuentos para disfrutar en el aula: Siguiendo la clasificación de los libros según la edad a la que va dirigida:

- De 0 a 1 año se han de elegir libros de cartón resistente y seguro con los bordes redondeados, libros blandos de tela, o de plástico para el baño, que permiten a los bebés manipular los cuentos y adquirir la idea de lo que es un libro. Su tamaño debe permitir al niño sostenerlo y pasar las páginas. Estos libros pueden incluir sonidos y un tacto variado.
- De 1 a 3 años lo ideal es proporcionar a los niños cuentos con historias cortas y de estructura repetitiva, además ha de tener en consideración que las ilustraciones deben ser expresivas y las narraciones próximas a su entorno. El lenguaje debe ser claro y de calidad y los conocimientos que pueden explorar son los colores, conceptos, formas, por ejemplo, además de ofrecer variedad de formatos, tamaños y propuestas gráficas que aumenten su interés por descubrir el mundo de los libros.
- De 3 a 4 años se han de mostrar a los niños libros de conocimiento sobre animales, vehículos, números, u objetos, por lo que pueden ser cuentos con una narración más larga pero de fácil argumento. Deben ser historias que les diviertan expresadas con sencillez. Las ilustraciones son fundamentales para captar la atención y facilitar la comprensión de la historia. A esta edad son muy apropiados los libros manipulables, con solapas y desplegados, diccionarios visuales o libros de imágenes que permiten la expresión oral, libros participativos, libros informativos, etc.
- De 4 a 5 años los libros pueden incluir poco texto en cada página y en letra

mayúscula, o ambas dependiendo del criterio de la escuela, teniendo en cuenta que sigue siendo importante el predominio de los dibujos. Podemos ofrecer poemas con rima y libros de conocimiento con fotografías de las personas, animales, objetos o situaciones reales.

- De 5 a 6 años es posible ofrecer a los niños libros con letras grandes y de imprenta y dibujos en color en casi todas las páginas. Las narraciones pueden incluir niños como protagonistas, animales domésticos con problemas similares a los de los humanos, cuentos maravillosos, máquinas personificadas, humor, y la enseñanza de valores. También podemos hacer adaptaciones de los cuentos tradicionales. Estos libros deben tener pocos personajes, para no desviar la atención de los niños, escrito en estilo directo y con diálogos frecuentes. Se han de usar onomatopeyas de animales, de acciones o movimientos. El desenlace debe ser rápido y siempre feliz (Duchement Villoslada, 2015).

Con lo anterior, es posible resumir que la inclusión de la literatura infantil debe ser un proceso cuidadosamente elegido, para que el libro pueda ser parte de la vida social de los infantes y no perder de vista los objetivos por los cuales se elige una lectura u otra, tener paciencia de las necesidades propias de los niños y sobre todo, crear la atmósfera perfecta para que ellos puedan disfrutar de la lectura. Sin embargo, a veces los niños comienzan a tener problemas con dicho proceso, por lo que se han de observar los signos de alarma.

4.4 Cuando la lectura deja de ser divertida

No hay duda de que para el proceso de la lectura, es necesario considerar los procesos necesarios para leer y los factores que influyen en este proceso, en este sentido al ejecutar la lectura, el lector construye significado muchas veces sin ser consciente del medio en el cual se presenta la información, pues con el tiempo adquiere estrategias de manera consciente e inconsciente, de acuerdo con sus conocimientos previos, a la competencia lingüística y a las experiencias, para darle sentido a lo que lee. Por ello, leer implica una actividad compleja, mediante la cual el ejecutante puede atribuir significado a un texto escrito con el fin de comprender, de darle ese sentido que sólo se podría otorgar a partir de lo que ya se sabe o conoce, que es lo que va a permitir interpretar el nuevo contenido, esto es posible solo con tiempo y mucha paciencia.

Ante esto, existen diversas áreas de investigación en las que se ha intentado explicar el proceso de la lectura, con el fin de reconocer el momento en que ésta puede desviarse y comenzar a ser una actividad poco placentera. Entre los aportes más importantes al estudio de la lectura, hay quienes afirman que leer es solo una actividad más de la vida pero que cuando el lector se enfrenta al texto sin duda va a experimentar emociones, sentimientos e inclusive respuestas orgánicas iguales a las experimentadas en situaciones reales. En tal sentido, lo que lee es vivido como una experiencia real (Infante y Letelier, 2013). Por lo que, el conocimiento previo desempeña un papel fundamental en el proceso de la lectura porque va a permitir que el lector le dé el sentido al texto y este sentido está relacionado con la comprensión, con la posibilidad de dar respuesta a las interrogantes planteadas (Madero y Gómez, 2013).

En este sentido, leer es como charlar con una persona, ésta puede o no ser agradable, puede lastimar, aburrir, deleitar, o hacer enojar, crea un abanico de emociones, a las que se suman el impacto social que la iniciación a la lectura tiene. Si ésta fue dada a partir de imposiciones, demandas y castigos, probablemente no sea grato enfrentarse a ella. En tal sentido, el fomento a la lectura debe ser un proceso lento y no suponer que todos pueden o quieren leer lo mismo (Martínez Velasco, 2015).

A ello se ha de agregar que leer es además un proceso motor que comienza con los ojos. Se inicia a partir de la palabra escrita que es el estímulo que pone en marcha procesos perceptivos de análisis visual que tienen como objetivo reconocer la información, analizarla y darle significado, en este sentido, la percepción de los estímulos visuales impresos está íntimamente relacionada con la movilidad ocular que se realiza a partir de movimientos de los signos impresos seguimientos, y movimientos conocidos como sacádicos, los cuales duran entre 20 a 40 milisegundos, y se refieren a la forma en que los ojos se desplazan de izquierda-derecha mediante unos saltos rápidos, además de fijaciones, pues a veces hay que detenerse un momento para mirar o pasar con la mirada de modo más lento una palabra o una frase que no se encuentra en el diccionario personal o que no se comprende.

El movimiento ocular permite desplazar los ojos y ayuda a no confundirse de palabra o perderse de línea mientras se lee un texto. Cuando estos movimientos no son precisos el sujeto omite palabras, confunde líneas, y para comprender, emplea un

proceso cognitivo que le permite suponer palabras. Los movimientos sacádicos se alternan con períodos de inmovilización, llamados fijaciones, en los que los ojos se detienen en un punto. Estos periodos de fijación son igualmente muy importantes, porque es en ellos cuando el sujeto extrae y reconoce la información, sin embargo, suelen ser de muy corta duración entre 200 - 250 milisegundos. Cabe mencionar que la fijación requiere de un buen control binocular porque es un momento de esfuerzo visual muy fuerte, si la fijación no existe o si el control binocular no es lo suficientemente efectivo, el lector para ahorrar esfuerzo motor va a comenzar a agregar o inventar estímulos informativos, o bien puede abandonar la tarea o va a realizar una lectura mecánica y sin detalle (Sellés Nohales, 2006).

Cuando hay problemas en la fijación visual, y además se combina con bajo control binocular, se ven los estímulos informativos de forma parecida al texto siguiente:

Cuando no hay control oculomotriz, no es posible distinguir claramente el contorno de las letras o bien, parece que están todas juntas

Como resultado, las palabras se perciben de un modo global, se reconocen solo aquellas partes de las palabras que es posible recordar o asociar casi al instante y que es posible asociar mecánicamente con su significado. Bajo esta modalidad visual, se emplea solo la vía léxica, sin embargo, con esta vía, no es posible adquirir palabras desconocidas o pseudopalabras, para ello, es necesaria la vía fonológica también conocida como indirecta o no léxica. Sin embargo, el uso de esta vía supone un procesamiento fonológico (correspondencia fonema-grafema) que es clave para los estados iniciales de aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético (Ripoli Salceda y Aguado Alonso, 2016).

Si bien las dos vías son necesarias y una vez que aumenta la habilidad lectora se incrementa el uso de la ruta visual, en realidad nunca deja de emplearse la vía fonológica, pues durante la vida de un lector se continua adquiriendo palabras nuevas, muchas veces porque cada área profesional cuenta con su vocabulario propio, de ahí la importancia que tienen las habilidades visuales anteriormente descritas para no cometer errores que condicionen el proceso de comprensión, pues si de entrada no se

reconocen las palabras y no se desarrolla un buen barrido de las palabras, sin duda afecta a la adquisición de las ideas de los textos (Ramos Sánchez, 2002).

Hablar de la comprensión lectora implica reconocer solo uno de los pasos en el proceso de la lectura, pues la comprensión es una variable muy compleja por la multitud de factores que intervienen en ella como son habilidades oculomotoras, como se mencionó anteriormente, de procesamiento sintáctico y semántico, vocabulario, metacognición, motivación y conocimiento previo. Cuando un estudiante no comprende lo que lee, no se puede simplificar a que es flojo, o que no le gusta leer, se han de analizar todos los factores, desde externos y ambientales, como contar con un espacio confortable para la lectura, con la luz adecuada y los niveles de ruido ambiental exactos, pues mientras algunos requieren de silencio absoluto, otros necesitan escuchar música mientras leen (Pérez Jiménez, 2011).

No se pueden descartar problemas oculomotores, no relacionados con la miopía o el astigmatismo, sino con el control oculomotor, el cual puede ser entrenado para que sea más preciso y eficiente. Al mismo tiempo, no se puede olvidar que entre más se lea, más vocabulario interno se adquiere, por lo cual se han de considerar las experiencias previas y la motivación que existe para leer un texto. Aunque muchas veces se piensa que la lectura debe ser un acto voluntario en el ámbito escolar, si no existe suficiente razón por la cual emplear tiempo en una lectura, el maestro fallará en invitar al alumno a leer (Quintanar Rojas y Solovieva, 2008).

En resumen es posible decir que las dificultades en el proceso lector pueden ser multifactoriales, no se puede culpar sólo al alumno, o al texto, sino que se debe analizar el proceso completo, pues si no se detectan de manera temprana las dificultades, es posible caer en un agujero más profundo que lleva a problemas, aún más complejos, como se analizará en el apartado siguiente.

5 Creación de ambientes autónomos

En los últimos años se ha incrementado notablemente la preocupación de educadores y psicólogos por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento desde la perspectiva de una participación activa de los sujetos, cuyo eje básico lo constituyen la reflexividad sobre los conocimientos, la autoconciencia del proceso de aprendizaje y el autocontrol de la adquisición del conocimiento y los procesos necesarios.

En este contexto, se hace cada vez más necesario que niños mejoren sus potencialidades a través del sistema educativo formal aprendiendo a aprender y aprendiendo a pensar, de manera tal que, junto con construir un aprendizaje de mejor calidad, éste trascienda más allá de las aulas y les permita resolver situaciones cotidianas; en otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida.

Para lograr los objetivos de este aprendizaje significativo en los últimos años se ha revelado como especialmente eficaz la formación de los educandos en la adquisición y utilización oportuna de estrategias de aprendizaje cognitivas, entre las cuales se destacan las orientadas al autoaprendizaje y al desarrollo de las habilidades metacognitivas (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008).

Con esa visión surgen propuestas como el aprendizaje significativo, el cual ha sido ampliamente analizado por modelos como el Montessori o la pedagogía de Freinet, que surgieron el siglo pasado, pero que no han logrado consolidarse en la escuela moderna. De ahí la búsqueda de un modelo sensible, coherente con la realidad y que se pueda apegar a los currículos extensos que existen en la actualidad (Pérez Jiménez, 2011).

En este sentido, es importante el diseño de estrategias transversales que tomen en cuenta aspectos importantes como la regulación del aprendizaje, la meta cognición o el significado de aquello que se aprende, centrando el proceso en el alumno, y no necesariamente en el currículo.

5.1 La importancia del aprendizaje regulado

Una de las propuestas es mirar al aprendizaje como un proceso desarrollado para adaptarse a las necesidades del ambiente. Con esta perspectiva, han surgido diferentes enfoques pedagógicos que pueden ayudar a desarrollar la habilidad adaptativa, en el aula, aun cuando ésta permita solo un espacio artificial de aprendizaje, es por eso que surgen dos nociones contrarias, aunque no necesariamente desligadas, pues por un lado está el aprendizaje guiado, en el cual en primer lugar los desarrolladores curriculares y luego los docentes toman las decisiones importantes sobre las metas y estrategias de aprendizaje, así como la forma de medir resultados, sin olvidar la retroalimentación, los juicios y las recompensas que los educandos pueden obtener a partir de su desempeño a través de exámenes generales.

La otra modalidad que en realidad es complementaria, es aquella que mira al estudiante como gestor de su propio conocimiento, por lo que se propone el modelo de aprendizaje acción, en el cual los aprendices juegan un rol mucho más activo en determinar los objetivos del aprendizaje, por lo que hay un fuerte elemento de auto-organización y auto-planificación de los recursos de aprendizaje. En este mismo sentido, se encuentra el aprendizaje experiencial, el cual se caracteriza por no estar controlado por los docentes, y en donde no hay objetivos predeterminados para los aprendizajes. Siendo así, lo que se aprende es determinado por el contexto, las motivaciones de los aprendices, la gente con quien entran en contacto, sus descubrimientos, etc., por lo que el aprendizaje es el resultado de las actividades en las que se involucran las personas (Dumont, Istance y Benavides, 2012). Sin embargo, cuando cualquiera de estos modelos se intentan implementar en las aulas regulares, se presenta el problema de la evaluación, la cual no puede ser hecha bajo la perspectiva del alumno, pues se tiene la idea de que debe evaluarse de manera general.

Es así que si bien, se acepta que los aprendices son los actores esenciales de su propio proceso de aprendizaje, también hay que reconocer que es el ambiente y por tanto las actividades propuestas las que centran sus procesos cognitivos y su crecimiento, de ahí que en esta perspectiva se proponen actividades de aprendizaje que permitan a los estudiantes construir su aprendizaje a través de su compromiso y exploración activos. Esto requiere una mezcla de pedagogías, lo que incluye enfoques y

acciones guiadas, así como, aprendizaje cooperativo, basado en la investigación y aprendizaje-servicio, en donde el ambiente busca desarrollar aprendices auto-regulados, quienes:

- Desarrollan habilidades meta-cognitivas.
- Monitorean, evalúan y optimizan la adquisición y uso del aprendizaje.
- Regulan sus emociones y motivaciones durante el proceso de aprendizaje.
- Gestionan bien el tiempo de estudio.
- Establecen metas específicas complejas a nivel personal, y son capaces de monitorearlas (Dumont, Istance y Benavides, 2012).

En este sentido, para que esto sea posible, el alumno debe ser capaz de reconocer los pasos que requiere para que en primer lugar identifique las metas y los pasos requeridos para lograrlas, de ahí la importancia de la meta cognición.

5.2 La meta cognición

La metacognición es la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje y como tal, involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas con el aprendizaje, control y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen en que una persona recabe, evalúe y produzca información, en definitiva que aprenda a reconocer los pasos necesarios para producir su propio proceso de aprendizaje.

El vocablo es un neologismo compuesto por los vocablos cognición, del latín *cognitio*, *cognitiōnis*, que traduce conocimiento, y el elemento compositivo *meta*, que proviene del griego *μετα-* (*meta*), que significa acerca de. En este sentido, la metacognición, hace referencia a la acción de desarrollar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje. Todo esto implica que la persona sea capaz de entender la manera en que piensa y aprende por lo que de esta manera, aplica ese conocimiento sobre estos procesos para obtener mejores resultados (Mayor, Suengas, y González-Marqués, 1993).

De este modo, la metacognición es una herramienta muy útil para mejorar las destrezas intelectuales, optimizar los procesos de aprendizaje, e incluso, facilitar la ejecución de tareas cotidianas, tan sencillas como, por ejemplo, tomar una decisión.

La ciencia cognitiva moderna confirma que más que la cantidad de conocimiento adquirido, lo que es de radical importancia es la calidad del conocimiento y el entendimiento. El conocimiento es multifacético: hay conocimiento sobre conceptos abstractos, sobre cómo resolver problemas rutinarios de manera eficiente, sobre cómo manejar situaciones con problemas dinámicos y complejos, entre otros. Todas estas facetas interactúan para contribuir a las competencias de una persona. Cuando el conocimiento se estructura en forma perjudicial, la persona puede saber mucho sobre un área, pero ser incapaz de aplicar ese conocimiento para resolver problemas relevantes de la vida real (Dumont y otros, 2012).

En este contexto se requiere de diferentes sistemas que deben interactuar para crear un puente entre la información y el aprendizaje, por ejemplo:

- El sistema proposicional. Se considera que su unidad básica es la proposición, es decir, un enunciado que se puede evaluar como verdadero o como falso.
- El sistema analógico, el cual está constituido, fundamentalmente, por la imagen mental.
- El sistema procedimental, el cual consiste en el conocimiento de un conjunto de procesos cognitivos para llevar a cabo alguna acción. Se caracterizan porque:
 - a) Poseen una estructura jerárquica cuyo objetivo global se logra mediante el establecimiento de subobjetivos;
 - b) Se ejecutan en cascada, es decir, algunos de los pasos producen resultados intermedios necesarios para los pasos posteriores;
 - c) La memoria activa controla al mismo tiempo, los datos exteriores y los procedentes de la memoria a largo plazo;
 - d) El criterio de ejecución es la correcta finalización de la tarea y no el término de uno de sus pasos.
- El sistema distribuido y paralelo: se basa en las conexiones neuronales e implica un procesamiento masivo en paralelo, no localizado, sino distribuido por todo el sistema.
- Los modelos mentales: constituyen una modalidad de representación analógica, sin embargo, se tiende a concebirlos como un sistema de representación específico y diferenciado de los citados anteriormente (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008).

Todos estos sistemas se desarrollan a pasos lentos, bajo contextos específicos y flexibles, pues se reconoce que el aprendizaje debe adaptarse a los diversos ambientes en que el aprendiz debe dar respuestas, por lo que la modulación es clave para el autoconocimiento, de ahí que la escuela intenta hacer uso de este conocimiento y aplicarlo en las aulas.

5.3 Aprender haciendo y sintiendo

Fue Ausubel quien hizo una distinción entre el aprendizaje receptivo, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo, pues los consideraba formas distintivas de aprender, dependiendo del tipo de conocimiento y uso de la información resultante de los mismos; dichas diferencias resultan claves para comprender el tipo de habilidades que el estudiante puede desarrollar, aunque al mismo tiempo, no se puede negar la necesidad de cada uno.

En este sentido, el aprendizaje receptivo se reconoce como aquel en que el alumno recibe el contenido que ha de internalizar, de un modo pasivo, a través de las explicaciones del profesor, el material impreso, la información audiovisual u otros medios, con los cuales no tiene la oportunidad de interactuar.

Por otra parte, el aprendizaje por descubrimiento, se caracteriza porque el estudiante debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. Este aprendizaje puede ser guiado por el profesor o ser autónomo por parte del estudiante, pero debe surgir por la necesidad de una respuesta, solucionar un problema, o bien para la integración de una tarea específica. En este caso, las tareas son flexibles y los materiales son variados, permitiendo al alumno, buscar sus propios medios para adecuar la información a sus necesidades (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008).

A diferencia, el aprendizaje memorístico va a depender solamente de la memoria, que es el tipo de aprendizaje que se emplea en la mayoría de los exámenes escolares, donde la respuesta posible es única y no depende de interpretaciones, por lo que el alumno debe recordar el concepto exacto. A pesar de lo que se pueda decir en la actualidad de este tipo de aprendizaje, sigue siendo necesario, por ejemplo para recordar un número de teléfono, una fórmula matemática o bien un algoritmo específico.

Esto porque el sistema cognitivo va a ser capaz de automatizar el proceso, y con ello ahorrar recursos cognitivos, al no tener que pensar la posible respuesta cada vez que se presenta un problema.

Fue justamente Ausubel quien acuñó el término de aprendizaje significativo que se refiere a el tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, por lo que éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes sean claras y estén disponibles en la estructura cognitiva del individuo, y que funcionen como un punto de anclaje de las primeras. En conclusión, el aprendizaje significativo se basa en los conocimientos previos que tiene el individuo más los conocimientos nuevos que va adquiriendo. Estos dos al relacionarse, forman una conexión y es así como se forma el nuevo aprendizaje (Rivas Navarro, 2005).

Ante tal variedad de formas de aprendizaje, la meta de la escuela del siglo XXI es el aprendizaje para la vida, es decir, la habilidad para desarrollarse continuamente a lo largo de la vida de cada uno, es esencial para que cada ciudadano pueda acceder a los recursos y apoyo necesarios para aprender el contenido y adquirir las competencias que necesita. La capacidad para aprender continuamente es esencial para el desarrollo de la habilidad adaptativa, que es la habilidad para aplicar en forma significativa el conocimiento aprendido y las habilidades adquiridas de forma flexible y creativa en distintos contextos y situaciones (Dumont y otros, 2012).

Esto implica reconocer el apoyo que la emoción y el resto de los sentidos aporta al aprendizaje, pues el alumno no es solo un cerebro que piensa, sino que además siente y abstrae información a través de los sentidos, por lo que ha de existir color, formas, texturas, olores y sabores en un clima de atención y protección, en donde el alumno se sienta seguro y emocionalmente aceptado, pues eso le permite no solo

aprender mejor, sino demostrar lo aprendido en un ambiente adecuado (Rivas Navarro, 2005).

Con esto en perspectiva, se ha buscado enseñar con base al modelo por competencias, el cual ha estado vigente desde hace algunos años en la educación básica, aunque no ha logrado las metas esperadas, por lo que se vuelve importante articular estrategias que permitan al estudiante ser el director de su propio destino académico, en la medida en que su desarrollo lo permite, por lo que se vuelve importante comprender el proceso de aprendizaje, con el fin de crear los ambientes idóneos para aprender.

5.4 El proceso de aprendizaje

El sistema humano de aprendizaje es un proceso activo en todo momento, ante cualquier nuevo ambiente o evento. Desde el nacimiento, a lo largo de toda la vida, y hasta el final de la misma, en los seres humanos se producen distintas respuestas a modo de aprendizaje ante el ambiente en que se desenvuelven, con resultados diversos, aunque coherentes, de modo tal que a veces un problema admite tantas soluciones como personas lo intenten resolver.

Desde la cuna, aprende el niño a atraer la atención de la madre, llorando para sentir los brazos o bien para recibir alimento, con lo que aprende la importancia de la interacción social, la percepción del ambiente y la autorregulación de respuestas, procesos que cuando crece, aún antes de acceder a la institución escolar, ha tenido acceso a una gran variedad de conductas y actitudes que lo llevarán a consolidar aquello que se denomina aprendizajes escolares.

Durante la adolescencia, aprenderá dentro y fuera de las instituciones universitarias, resolviendo problemas que le prepararán para el mercado laboral, y lo hará de manera similar en que aprende el trabajador la realización de sus tareas, y el deportista en la práctica de su actividad. Aprende el anciano, acaso ya cansado, la distinción lo que puede hacer y lo que ha realizado, porque el aprendizaje es un proceso de y para toda la vida (Rivas Navarro, 2005).

En este sentido, el concepto dominante en la educación actual es el socio-

constructivista, el cual se entiende que el aprendizaje es configurado en gran parte por el contexto en que está situado y es construido activamente a través de la negociación social con otros. Bajo este principio, los ambientes de aprendizaje ocurrirían cuando:

- Se fomenta el aprendizaje auto-regulado y constructivo, que permita dar respuestas a situaciones específicas.
- El aprendizaje es sensible al contexto, porque es en él donde las respuestas tienen sentido.
- Será a menudo colaborativo, porque los humanos son seres sociales (Dumont y otros, 2012); y bajo esta idea, el sujeto decide aprender; cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee; dicho de otro modo, cuando el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, pero, además, los construye porque está interesado en hacerlo (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008).

Es así que las variables de la *estructura cognitiva* del aprendiz se construyen con lo que ya sabe y lo bien que lo sabe, constituyendo los factores que influyen de manera inmediata y directa en el proceso de aprendizaje significativo y son la base primaria del mismo. Es el reconocimiento de la función de la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz en la adquisición de conceptos, la solución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad y el pensamiento en general. Las variables más inmediatamente influyentes son las siguientes:

1. Disponibilidad de ideas de anclaje con un óptimo nivel de generalidad, inclusividad o abstracción, específicamente pertinentes respecto del nuevo aprendizaje. La organización de la estructura cognitiva permite que los conceptos de orden superior, más globales o genéricos acojan a los de orden inferior más específicos o particulares, en función de los cuales adquieren significado, según el esquema: estructura cognitiva nuevos conceptos elaboración significativa (simboliza relaciones).
2. Claridad y estabilidad de tales ideas de anclaje, resultante principalmente del grado de consolidación del aprendizaje. El enlace de los nuevos conceptos (significados) con ideas de anclaje claras y consolidadas los protege de posibles

- interferencias (transferencia negativa) y favorece la duración de su retención en la memoria semántica.
3. Potencialidad de esas ideas básicas para discriminar semejanzas y diferencias entre los conceptos del contenido de aprendizaje, particularmente la especificidad de ideas afines, concernientes a las ideas de anclaje poseídas y a las nuevas (Rivas Navarro, 2005).

Estas ideas del aprendizaje llevan a pensar que es posible aplicar estrategias que permitan aprender aun aquellos conceptos que parecen ajenos al estudiante, poniendo un poco de la ciencia cognitiva al servicio del aprendizaje de la lectura, en este caso a modo de intervención temprana pues, a diferencia de la percepción tradicional donde solo es válido intervenir cuando un estudiante presenta problemas, la propuesta de muchos es justamente evitar que estos problemas surjan, pues muchas veces las intervenciones no son correctivas, sino paliativas, es decir, se dirige al niño al aprendizaje específico que se desea, pero ya no es posible rescatar su pasión por aprender, lo que lo vuelve un alumno resentido con el sistema escolar, el cual abandona en cuanto le es posible.

De ahí surge la idea de emplear cuentos como excusas para el aprendizaje significativo, no solo de la lectura, sino de los pre-requisitos para la misma.

6 Propuesta de desarrollo de instrumento de detección e intervención

MÉTODOLOGÍA

Como se ha podido analizar, la lectura es un problema nacional, del cual se tienen datos suficientes para considerarlo grave, por ello es importante y necesario que se intervenga tempranamente para las dificultades de la adquisición del proceso de lectura, porque cómo se ha mencionado, saber leer ayuda a saber aprender.

Ante ello, autores como Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016) reconocen que existen diversos signos de alarma que los niños presentan incluso antes de tener un texto frente a sus ojos. Si bien no es posible olvidar que hay niños con escasos insumos culturales que nunca han visto un libro, lo más usual es reconocer que los niños tienen una pobre vinculación con la lectura en los hogares, o bien dificultades neurocognitivas, que muchas veces se pasan por alto en las escuelas.

Por tal motivo, la presente propuesta busca reconocer los signos de alarma que los niños pueden presentar antes de su primer encuentro con la lectura formal en las aulas y con ello, proponer una intervención temprana que permita que los alumnos puedan comenzar su camino escolar con mayores ventajas una vez que se resuelven dichas dificultades.

Ante este panorama, el presente trabajo tiene como objetivos:

Objetivo general de la investigación:

Identificar las dificultades en las habilidades pre lectoras para la adquisición del proceso de la lecto-escritura, e intervenir de manera anticipada en los aspectos específicos, para evitar frustración durante su aprendizaje.

Objetivos específicos de la investigación:

1) Diseñar un instrumento que permita identificar a aquellos niños que antes de enfrentarse al aprendizaje formal de la lectura, pudieran tener dificultad en la adquisición del desarrollo del proceso.

2) Diseñar una intervención transversal a través del uso de cuentos, que permita trabajar los pre-requisitos para la adquisición del proceso de lectura.

Bajo el protocolo de la intervención propuesta, una vez que se ha identificado un grupo escolar de trabajo, se plantean los siguientes objetivos de la intervención:

El objetivo general de la intervención:

Identificar a aquellos niños que presentan dificultades en las habilidades que son pre-requisitos para el proceso de la lectura después de varias semanas en el ámbito escolarizado, e intervenir en los aspectos específicos, antes de que la dinámica escolar les provoque frustración por el aprendizaje.

Los objetivos específicos de la intervención:

- 1) Diseñar, aplicar y evaluar una intervención transversal a través del uso de cuentos, que permita fortalecer las habilidades pre-lectoras en niños que aún no se enfrentan al proceso formal de la lectura.
- 2) Desarrollar las habilidades meta cognitivas, para que el alumno sea capaz de autorregular su proceso de adquisición de la lectura.

Tipo de investigación:

Para alcanzar los objetivos planteados, se propone realizar una investigación pre experimental que se caracteriza por aplicar un pre test y un pos test, bajo un modelo A-B-A, que implica la aplicación de una evaluación (A) que indique el nivel de desarrollo de los factores reconocidos como pre-requisitos para la lectura en los niños participantes. Posteriormente se aplica una intervención (B) que busca modificar el nivel de desarrollo de las habilidades propuestas, para concluir con la aplicación del mismo test que se aplicó al principio a modo de pos test (A) para evaluar el nivel de desarrollo alcanzado a través de la intervención por parte de los niños participantes. Este modelo es ampliamente usado en educación y se le reconoce por la capacidad de medir el nivel de impacto de una intervención.

Con estos elementos se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis de trabajo:

- 1) Es posible encontrar falta de desarrollo en los niños de primer grado de primaria de aquellas habilidades necesarias para la adquisición del proceso de lectura.
- 2) Es posible el desarrollo de dichas habilidades con el apoyo de una intervención transversal aplicada en el aula regular que tenga como base la lectura de cuentos infantiles.

Hipótesis de la intervención:

- 1) Es posible el desarrollo de habilidades necesarias para la adquisición del proceso de lectura, a partir de la aplicación de una intervención transversal en el aula regular, que tenga como base la lectura de cuentos infantiles.
- 2) Existen diferencias en el nivel de desarrollo de las habilidades mostradas por los niños durante el pre test, comparado con el pos test.

Para lograrlo, se proponen ocho grandes rubros de análisis del proceso de la comprensión lectora, que se reconocen como pre-requisitos por la literatura especializada, pues la lectura inicia con el conocimiento corporal, orientación en tiempo y espacio, desarrollo sensorial, las habilidades motoras, desarrollo lingüístico, la memoria, y finalmente se revisan los antecedentes familiares, y la conducta del menor en el aula, pues se ha reconocido que los niños cuando comienzan a sentir frustración en la escuela lo demuestran con problemas de conducta, y que las dificultades de los aprendizajes escolares pueden presentarse en padres e hijos, y al mismo tiempo se pueden identificar deficiencias perceptuales específicas en los niños que pueden frenar la adquisición de la lectura.

Con esto se procedió a la elaboración de una escala que permita, con base en la observación de los maestros y del aplicador reconocer un perfil lector de los niños, una evaluación de las habilidades que sin duda, es necesaria para identificar aquellas destrezas que aún no se encuentran consolidadas y que requerirán para su encuentro con el proceso lector.

6.1 Instrumentos para evaluar los problemas del inicio de la lecto-escritura

La idea original fue buscar un instrumento validado para población mexicana. Se encontró la escala que Cuetos y otros, diseñaron en el año 2000, cuyo objetivo es evaluar los procesos lectores en niños de educación básica, mismo que continúan trabajando, por lo que en año de 2015, Cuetos y otros, publican una actualización para la evaluación de las dificultades en la lectura de los niños. Es un buen método de evaluación que se caracteriza por estar dirigido a niños que ya han tenido contacto con el proceso lector, para reconocer aquellos aspectos que se ven afectados en los niños con problemas de lectura. Además fue necesario hacer una adecuación al instrumento ya que está elaborado para una población específica.

Ante esto, se procedió a la elaboración de una escala específica para población mexicana, y para niños que aún no se encuentran en contacto directo con el proceso lector.

6.2 Diseño de Indicadores para la detección temprana de las dificultades en la lectura

Se consideran 5 factores de riesgo que se refieren a retrasos en el lenguaje, dificultades sensoriales, problemas cognitivos, dificultades motoras y situaciones personales, en el texto que Cuetos y colaboradores (2015) y Alpuche Hernández y Vega Pérez, (2013), han estudiado y con todo ello se integraron todos los factores que quedaron de la siguiente manera:

1. Conocimiento corporal
2. Orientación en tiempo y espacio
3. Desarrollo sensorial
4. Habilidades motoras
5. Lenguaje
6. Memoria
7. Conducta
8. Historia personal

Se tomaron estos indicadores, pues se encuentran señalados por diversos autores y porque son de fácil observación en el aula por parte del profesor o de los

padres. Con estos indicadores, se procedió al diseño de una escala de observación, que puede ser respondida por los padres o los maestros.

Se diseñaron reactivos para cada uno de los 8 factores, con un total de 192 puntos posibles para las secciones de 1 a 7 (ver anexo 1).

La sección 8 del instrumento no debe emplearse como un signo de alarma y no tiene como intención hacer un diagnóstico. Solo permite reconocer el contexto del perfil lector del menor, pues se explora el factor familiar en las dificultades de la lectura, así como otros trastornos del desarrollo que pueden influir.

De este modo el diseño tiene un total de puntos por sección que se distribuye de la siguiente manera:

1. Conocimiento corporal = 21 puntos
2. Orientación en tiempo y espacio. Tiempo = 21, Espacio =13
3. Desarrollo sensorial = 39
4. Habilidades motoras =29
5. Habilidades de lenguaje = 27
6. Memoria = 34
7. Conducta= 8
8. Historia personal= lo ideal es 0, pero es posible obtener 6 puntos.

Puntos máximos posibles 192 muestra un desarrollo ideal para enfrentar el proceso de la lecto-escritura.

Se diseñaron un total de 76 reactivos. Una vez que se tuvieron listos, se procedió a realizar una validación de facie del instrumento, por lo que se pidió a 4 expertos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en elaboración de pruebas que revisaran la redacción, la estructura y la ortografía. Una vez aprobada se procedió a solicitar una validación del instrumento a mayor escala.

6.3 Jueceo y validación del instrumento

Una vez que se concluyó la etapa de validación de facie, se llevó a cabo una validación con profesionistas dedicados al ámbito educativo a nivel primaria, la cual implica una

revisión crítica que realizaron una o más personas con experiencia en cuestionarios y en la temática sobre el mismo, quienes debían evaluar aspectos como:

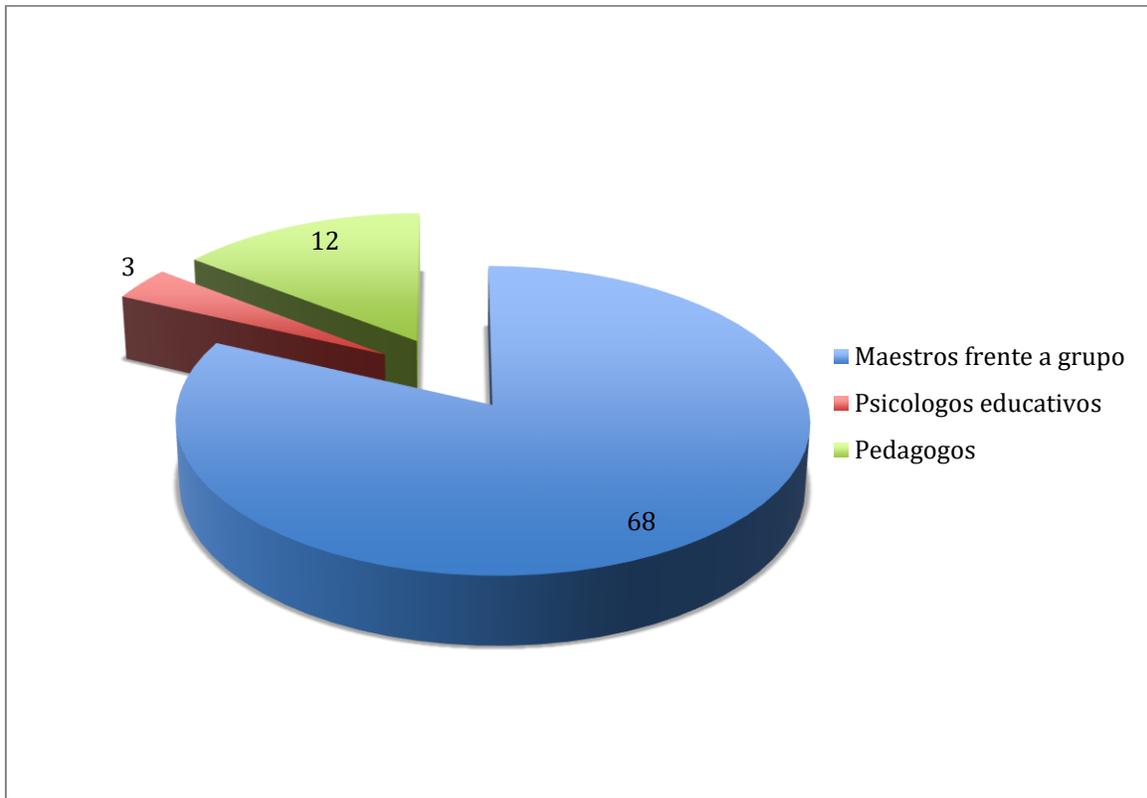
1. Adecuación de las preguntas del instrumento al objetivo de la investigación.
2. Existencia de una estructura y disposición general equilibrada y armónica.
3. No se detecta la falta de ninguna pregunta o elemento clave.
4. No hay reiteración de preguntas, o existencia de alguna superflua.
5. Comprobación de cada ítem por separado: carácter, formulación, alternativas, función en el cuestionario.

Para poder presentar el cuestionario a los jueces, se diseñó una presentación que les permitiera comprender el objetivo del instrumento y se les dejó claro que el objetivo del mismo no es evaluar dificultades de aprendizaje específicas, sino la observación de los pre-requisitos para la adquisición de la lectura, sin que esto implique una evaluación diagnóstica. En el mismo sentido se dejó claro la población a la que se dirige la escala, y la intención por la cual se ha solicitado su participación. Es posible ver la escala como fue presentada a los jueces en el anexo 2.

Es por eso que se buscó el apoyo de maestros en servicio frente a grupo, pedagogos y psicólogos que de manera voluntaria evaluaron la escala.

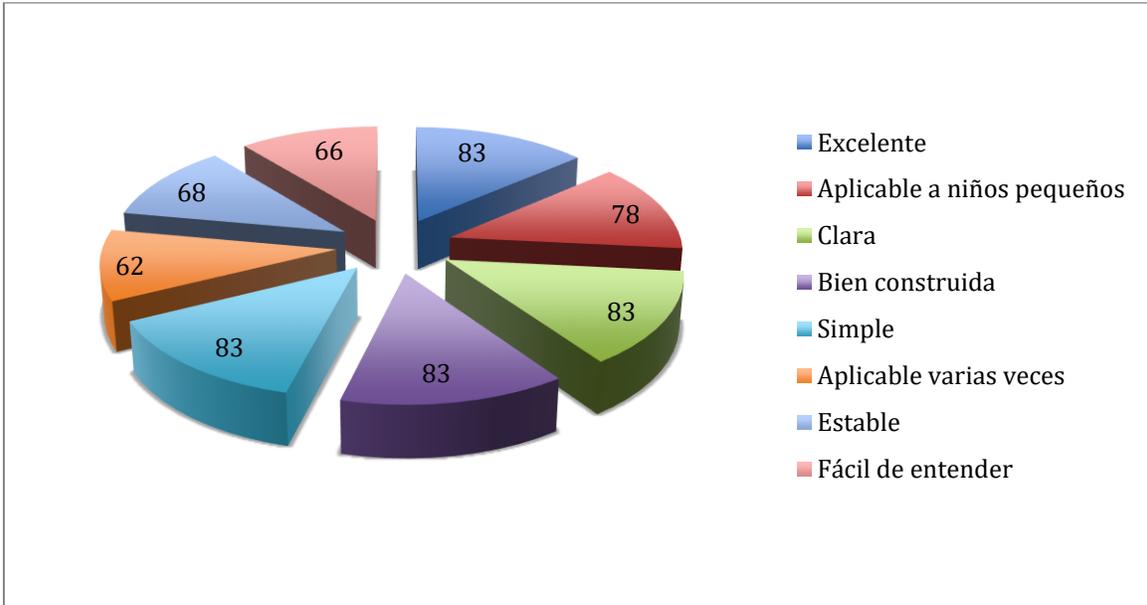
Participaron un total de 83 personas en la validación de la escala, mismas que se aplicaron en diferentes escuelas a nivel primaria, de los cuales 68 son maestros frente a grupo, 12 son pedagogos y 3 son psicólogos educativos, a quienes se les explicó brevemente el objetivo de la investigación. A continuación se observa la distribución:

Gráfico 1: Distribución de participantes en la validación de la escala.



La validación busca analizar la consistencia interna del instrumento, por lo que los jueces evaluaron la redacción, la conveniencia, la relevancia y la claridad de cada reactivo. Después de su revisión, los 83 participantes encontraron la escala excelente, clara, simple y bien construida, 78 dijeron que es aplicable a los niños pequeños, 69 aplicable por maestros, padres y/o pedagogos, 69 la calificaron de estable, y 62 dijeron que se puede aplicar en varias ocasiones al mismo niño. La distribución se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Distribución de comentarios sobre la escala.



Una vez que se llevó a cabo la aplicación, se realizó un análisis estadístico que permite conocer la cohesión estadística de los reactivos, para ello se realizó un análisis estadístico a través del programa R, para tomar como válidos solo los reactivos que cumplieran el criterio de una media igual o mayor a la población que fue de 327.79268. Se buscaba eliminar los reactivos cuyas medias, fueran menores, sin embargo, ningún reactivo cumplió dicho criterio, por lo que se procedió a contemplar la escala completa sin necesidad de llevar a cabo un segundo piloteo. Con los datos de la aplicación se obtuvo una alpha de Cronbach de 0.93.

La fórmula estadística es la siguiente:

$$\alpha = \left(\frac{K}{K-1} \right) \left(1 - \frac{\sum V_i}{V_T} \right)$$

Con la confianza que el instrumento mide lo que se desea, se procedió a aplicarlo a un grupo de primer grado de primaria, así como, la validación de la escala, por lo que la profesora del grupo fue invitada a conocer el trabajo que se estaba realizando.

6.4 Aplicación diagnóstica del instrumento (pre test)

Con la confianza de tener una escala confiable y validada, se buscó la participación de la maestra de primer grado de primaria, en la cual aceptara llevar a cabo la aplicación. Una vez encontrado el escenario se solicitaron los permisos ante la dirección y los padres de familia para que estuvieran enterados de las actividades, por lo que se pidió la participación voluntaria de los niños.

Una vez conseguidos los permisos y después de explicar a detalle el protocolo a la maestra de grupo se aplicó a 23 niños cuyas edades oscilan entre los 5 años 8 meses y 6 años 7 meses, con un promedio de edad de 6 años. Participaron 12 niños y 11 niñas. La aplicación se llevó a cabo entre los meses de enero, febrero y principios de marzo del año 2016, haciendo observaciones no participantes a los niños. La evaluación final de la escala se hizo en conjunto con la maestra de grupo.

A continuación se presentan fechas y horarios que se cumplieron para la aplicación del diagnóstico inicial, en la escuela asignada:

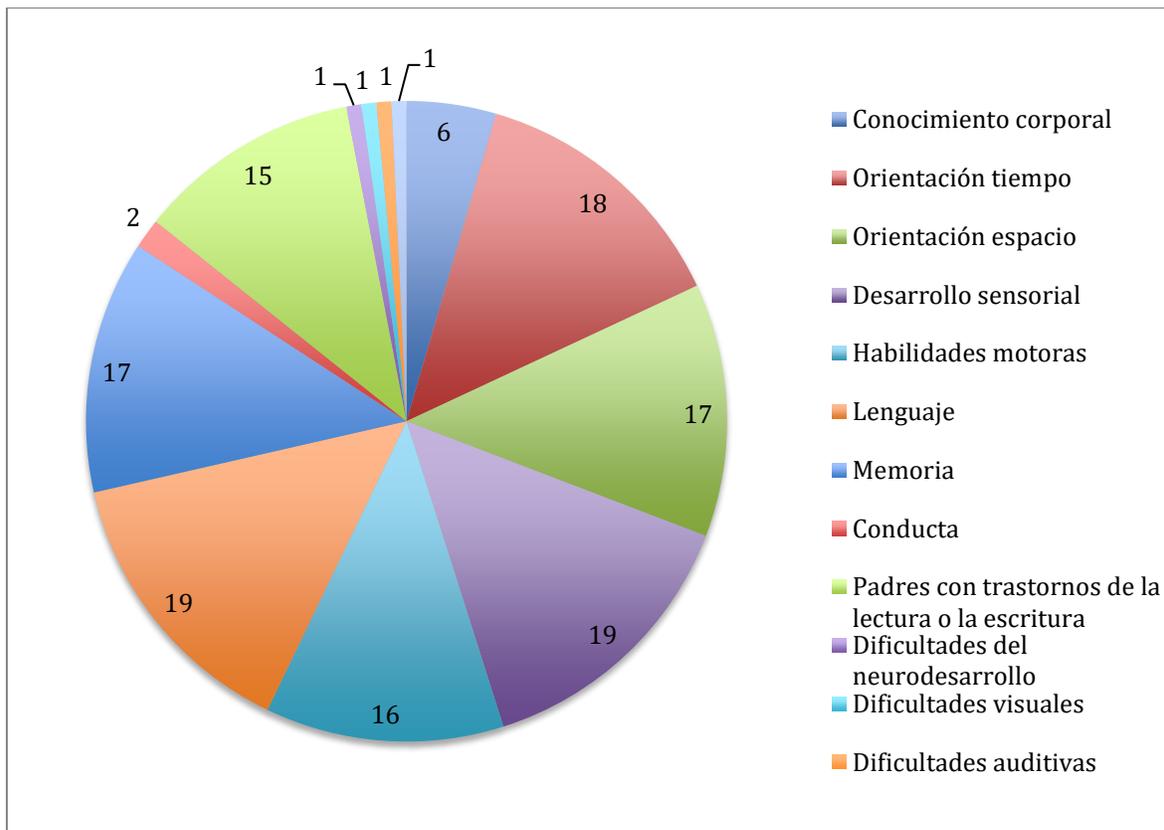
Enero 2016 8:00 a 12:30 horas.		Febrero 2016 8:00 a 12:30 horas.		Marzo 2016 8:00 a 12:30 horas.	
Jueves	Viernes	Jueves	Viernes	Jueves	Viernes
7, 14, 21 y 28	8, 15 y 22	4, 11, 18, y 25	5, 12 y 19	3	4

Una vez aplicadas las 23 escalas a los alumnos del grupo asignado, se encontró que los 23 niños presentaban al menos dos áreas consideradas como pre-requisito para la lectura que requería atención, ya fuera por que algún elemento no está presente o bien, se encontraba en proceso de desarrollo. Los factores con mayor presencia en los niños son la orientación en tiempo que presentan 18 niños y de espacio 17 niños, lo cual implica dificultades en reconocer lo que sucede antes o después en una historia, respecto al desarrollo sensorial 19 niños presentan dificultades principalmente la lateralidad mostró no estar completamente adquirida, 17 muestran dificultades en la memoria, lo cual se relaciona no solo con el recuerdo de eventos, sino con la atención selectiva, y 19 dificultades lingüísticas, principalmente en la conciencia fonológica. Las

habilidades motoras se notan con dificultades en 16 niños en algún grado, especialmente el uso de tijeras y el trazo al dibujar.

En menor medida se detectan problemas en el conocimiento corporal 6 niños presentaron dificultades en reconocer las partes de su cuerpo o para señalar partes corporales en otra persona, 2 niños mostraron problemas menores de la conducta. En lo que respecta a la historia personal, que es parte del perfil se encontró que 15 niños tienen padres que indican dificultades ya sea de la lectura o la escritura, lo cual es considerando un factor de riesgo para los niños. En el gráfico siguiente se muestra la distribución de dificultades encontradas en los niños participantes:

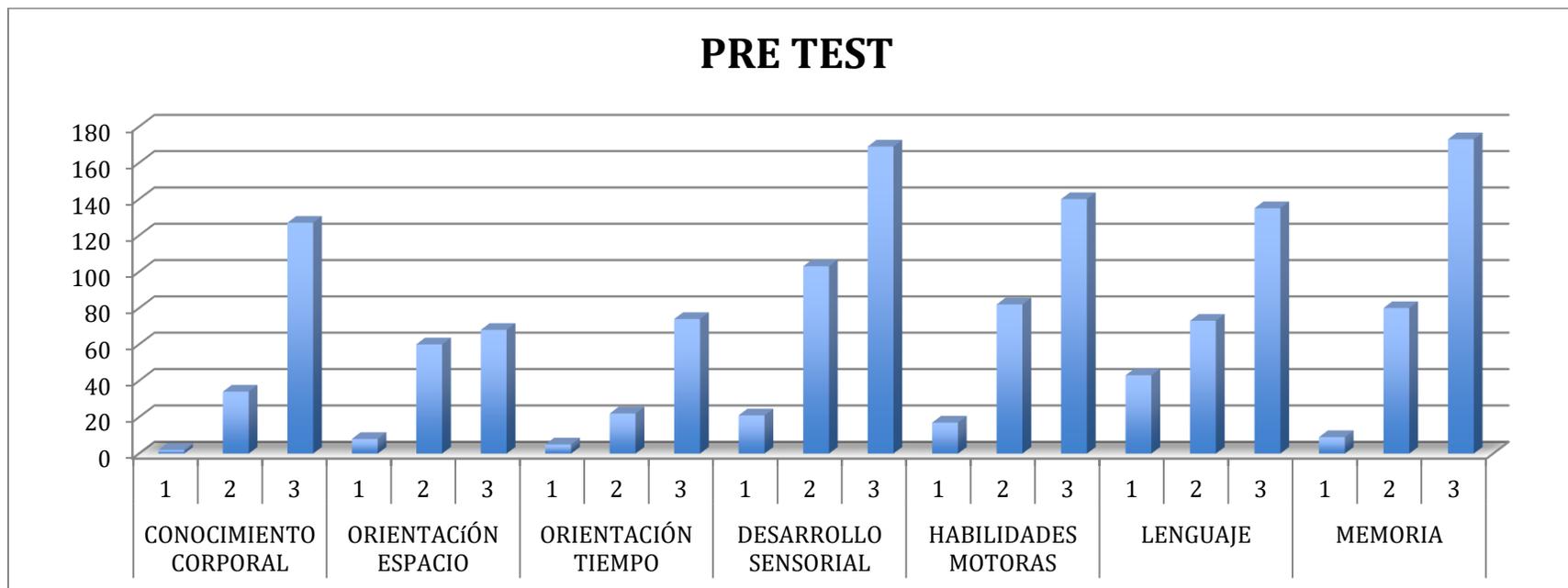
Gráfico 3: Distribución de factores en las cuales los niños presentan dificultades.



En este gráfico se muestran las principales dificultades que los niños presentan, aun cuando la idea generalizada es que habilidades como las motoras, memoria, perceptuales o de lenguaje deberían estar desarrolladas cuando se ingresa a la educación primaria, esta aplicación muestra que los niños aún se encuentran en proceso de adquisición de la conciencia fonológica por ejemplo, o bien la lateralidad. Es importante en este sentido, destacar que no se debe suponer que los niños tienen dificultades de la lectura, sino de los pre-requisitos, pues al momento de la aplicación, los niños estaban en proceso de comenzar a leer, aunque lo hacían de manera muy incipiente.

La escala aunque simple, permite dar cuenta que muchos de los niños participantes aún no tienen consolidadas las habilidades básicas para adquirir el proceso de lectura, lo cual de no haberse realizado la intervención, habría sido complicado desarrollar. A continuación se presentan los datos obtenidos de la aplicación del pre test.

Gráfico 4: Resultados del pre test.



En este gráfico se muestran los datos acumulados de los 23 niños participantes. 1 significa que los niños presentan pocas veces la conducta observada, 2 que la presentan a veces, y se considera que están en proceso de adquisición y 3 implica que tienen bien consolidada la conducta. Como se puede observar, hay diversas habilidades que aún están en proceso de adquisición, siendo el lenguaje y la orientación espacio-tiempo las que más trabajo requirieron al momento de la evaluación. Si bien hay niños que se encuentran en el margen o por encima de su edad, es decir, que se consideran aptos para la adquisición de la escritura, tienen uno o dos aspectos que deben mejorar.

Con base en las necesidades presentadas por los niños participantes, fue que se procedió al diseño de la intervención propuesta, con el apoyo de la maestra de grupo, los padres de familia y el entusiasmo de los niños, quienes a pregunta expresa de si les gustaba leer cuentos, de manera unánime dijeron que si, pues eran divertidos.

6.5 Diseño de la intervención para resolver los problemas señalados en el instrumento

Ante estos resultados, se diseñó una intervención basada en cuentos que apoyara el desarrollo de todos los factores principales que son: Conocimiento corporal, orientación en tiempo y espacio, desarrollo sensorial, habilidades motoras, habilidades lingüísticas y memoria, el diseño propuesto se puede observar en el anexo 3.

Por cada factor se plantea la siguiente distribución

1. Conocimiento corporal

- a) Reconocimiento de caras y nombre de personas
- b) Reconocimiento de caras de personas y animales
- c) Las partes de mi cuerpo
- d) Las partes del cuerpo de otro

2. Orientación tiempo y espacio

- a) El paso del tiempo: días, semanas, meses
- b) El reloj
- c) Lugares conocidos y desconocidos
- d) Estaciones del año
- e) Mapa del tesoro

3. Desarrollo sensorial

- a) Derecha izquierda, atrás y adelante
- b) Arriba abajo, cerca y lejos
- c) Alto bajo, grande pequeño
- d) Encima debajo, dentro fuera
- e) Formas y contornos
- f) Siguiendo el ritmo

4. Habilidades motoras

- a) Brincar hacia arriba y hacia abajo
- b) Movimientos coordinados
- c) Dibujando siluetas
- d) Haciendo figuras

5. Lenguaje

- a) Palabras y pseudo palabras
- b) Palabras complejas
- c) Conciencia fonológica
- d) Contando historias

6. Memoria

- a) Números y letras

- b) Cuentos y rimas
- c) Repetición de palabras
- d) Recordando eventos
- e) Buscando tesoros
- f) Buscando al culpable

Con este esquema se procedió a la búsqueda de los cuentos adecuados para cada estrategia. Estos pertenecen a la colección Libros del rincón bajo dos criterios diferentes: cuentos infantiles “Al sol solito” para niños de 3 a 5 años y “Pasos de luna” de 6 a 8 años, los cuentos se eligieron tomando en cuenta los objetivos específicos de cada sesión, y bajo un criterio de si se requería un cuento activo o pasivo. Se consideran cuentos activos, aquellos que invitan al lector al movimiento o a responder, o bien a cantar, los cuentos pasivos, requieren de una escucha atenta y usualmente se usan para el aprendizaje conceptual o la reflexión. Una vez que se eligieron los cuentos, se procedió al diseño de la propuesta de intervención la cual se puede ver en el anexo 3.

Con la intervención diseñada, se comentó con la maestra de grupo y se acordó el comienzo de la aplicación el día 10 de marzo del 2016.

A continuación se presentan fechas y horarios de las sesiones de la intervención.

Marzo 2016 8:00 a 12:30 horas.		Abril 2016 8:00 a 12:30 horas.	
Jueves	Viernes	Jueves	Viernes
10 y 17	11 y 18	7, 14 y 21	8, 15 y 22

Una vez concluido el proceso de intervención se procedió a la aplicación del mismo instrumento empleado como pre test, con el fin de analizar la eficacia de la intervención completa. Es importante mencionar que la aplicación del pos test se realizó durante varios días y lo más importante fue aplicarlo bajo el mismo protocolo, con el fin de que las evaluaciones no se vieran sesgadas. Cabe mencionar que se notó una mejor

actitud por parte de los niños ante la aplicación del pos test, comparada con la aplicación del pre test.

A continuación se presentan fechas y horarios que se cumplieron para la aplicación del pos test, en la escuela asignada:

Abril 2016 8:00 a 12:30 horas.		Mayo 2016 8:00 a 12:30 horas.		
Martes	Jueves	Lunes	Martes	Viernes
26	28	2 y 9	3	6

6.6 Análisis descriptivo de la intervención

La intervención se llevó a cabo en el aula regular, con la maestra de grupo como participante activa y la colaboración de otros profesionales sobre todo el arte, pues algunas sesiones requerían un poco más de apoyo.

Se hizo claro el paso y desarrollo de los niños conforme fueron desarrollándose sus habilidades, pues mientras que al principio era necesaria una guía para recuperar los eventos y personajes de los cuentos, en la segunda mitad de la intervención este proceso se hizo mucho más fluido. Al mismo tiempo, los padres de familia comenzaron a enviar notas reconociendo el trabajo, haciendo preguntas y participando con pequeñas tareas que se dejaban a los niños después de las actividades.

El mayor aspecto que se hizo evidente respecto a la comprensión de las lecturas, su nivel de atención a detalles, el uso de una prosodia más clara, incluso en el caso de un niños que hablaba casi en mono tono, y comenzaron a usar claves fonológicas, por ejemplo, a partir las palabras para una mejor pronunciación.

En aquellas actividades en que además de los cuentos y materiales nos acompañó un músico, participó en dos lecturas de cuentos. Ella cantó partes del cuento y después invitó a los niños a bailar ante diferentes ritmos de las mismas rimas, haciendo hincapié en la diferencia entre el ritmo y el tomo. Durante la lectura del cuento donde se trabajaron los conceptos de grande y pequeño, nos acompañó cantando empleando diferentes tonos de voz, dependiendo si el objeto era grande o pequeño, o

bien usando diferentes instrumentos, y esto sin duda ayudó a los niños a distinguir las diferencias. Los niños comprendieron la importancia del ritmo cuando se habla y comenzaron a usarlo en sus charlas. La maestra espera que esto haya tenido impacto cuando comiencen a leer de modo más formal.

Otra persona que nos acompañó fue un experto en física que montó un entramado de cuerdas para colgar a los niños, para con ello dejarles claro los conceptos de arriba-abajo, cerca- lejos, con lo cual se volvieron mucho más significativos. Además explicó la importancia del movimiento para el aprendizaje de conceptos dimensionales, lo cual se pudo comprobar durante la intervención.

Quizá la habilidad que fue más complicada reconocer fue la lateralidad, especialmente en aquellas actividades donde era importante hacerlas claras. Ante ciertas dificultades de los niños cuando se indicaba izquierda o derecha en espejo, es decir cuando el niño debe reconocer que su izquierda es la derecha del instructor, fue muy relevante que las indicaciones se dieran del mismo lado del niño. Ante esto, se recomendó el uso de pulseras que se diseñaron para cada niño, con el fin de ayudarles a reconocer que su pulsera se encuentra en la mano derecha, por lo que se observó que después de la segunda mitad de la intervención, comenzaron a usarla como guía para realizar sus actividades y se espera que con el tiempo no requieran ese apoyo.

El otro aspecto que los niños, los padres y la maestra de grupo deberá continuar trabajando es la conciencia fonológica, la cual si bien tuvo un claro desarrollo durante la intervención, en algunos niños pasó de pobre a buena, pero aún no excelente.

Otro elemento importante fueron las cajas de arena, que se prepararon para el salón y su casa, en las cuales los niños pueden no solo dibujar letras, sino cualquier objeto que venga a su mente. Los papás mencionaron que las usan a diario, ya sea para practicar las letras o solo para hacer siluetas y que los niños que tienen hermanos pequeños, los han invitado a jugar.

No solo se aplicó el pos test a los niños, si no que se está esperando la evaluación del periodo para analizar el avance de los niños.

6.7 Aplicación final del instrumento (pos test)

Una vez concluida la intervención se volvió a aplicar el mismo instrumento que se empleó como pre test, se realizaron las observaciones y los mismos objetos, la única parte que no se identificó fue la última sección, que se refiere a aspectos personales, pues no hubo ningún reporte de cambio por parte de los padres.

Para la aplicación se empleó exactamente el mismo protocolo, se trató en todo momento de no realizar la observación con inclinación de minimizar los avances o maximizar los problemas. Esto es un poco complicado por el nivel de involucramiento que se tiene en la intervención pero es muy importante guardar la distancia.

Los niños fueron muy participativos en la segunda aplicación, se mostraron más seguros de sí mismos, y es claro que su vocabulario ha mejorado. Hay más seguridad en el reconocimiento de su cuerpo y del otro, cometen menos errores respecto al orden de eventos como los días de la semana, los meses o las estaciones del año. Incluso niños que habían salido con habilidades pobres en el pre test mostraron mucho nivel de elaboración de ideas y fueron capaces de reconocer sus errores y corregirlos.

6.8 Resultados

El análisis de los resultados tanto del pre test como del pos test permitieron observar la necesidad de la intervención, aun cuando el grupo al que se aplicó en realidad no presentaba problemas de aprendizaje, y como ésta permitió una mejora en las habilidades de los niños, no solo aquellas que se estaban evaluando, sino en su seguridad para expresar ideas y su capacidad para auto regular sus respuestas. Cabe hacer mención que los resultados no son generalizables, pues los niños de distintas zonas escolares pueden tener diversas necesidades, pero lo que si vale la pena resaltar la urgencia de evaluar las habilidades que se consideran pre-requisitos para la lectura, pues esta intervención en particular, muestra que la creencia de que éstas deben desarrollarse en el preescolar no son del todo ciertas.

6.8.1 Del instrumento

El instrumento resultó de muy fácil aplicación y la Zona Escolar planea emplearlo para todos los niños de primer grado, antes de que comiencen con la enseñanza de la

lectura, pues reconocieron la importancia de saber el grado de desarrollo de los pre-requisitos para la lectura. El comentario general tanto de quienes participaron en el jueceo, como de quienes tuvieron contacto con el instrumento, resalta lo importante que es el contar con medidas simples para reconocer las necesidades de los niños, diseñadas para población mexicana, aun cuando éstas no se manifiesten abiertamente en las aulas, pues el programa busca desarrollar otras habilidades que sin embargo, requieren de la lateralidad, la memoria y por supuesto del lenguaje. Siendo este el pilar de los aprendizajes escolares.

También es relevante mencionar que el instrumento puede ser aplicado por los maestros de grupo o los padres de familia, quienes observan muchas de las conductas que se emplean para medir las habilidades, lo cual lo hace un instrumento de fácil aplicación y por supuesto, confiable, gracias al proceso de jueceo que se realizó.

6.8.2 De la intervención

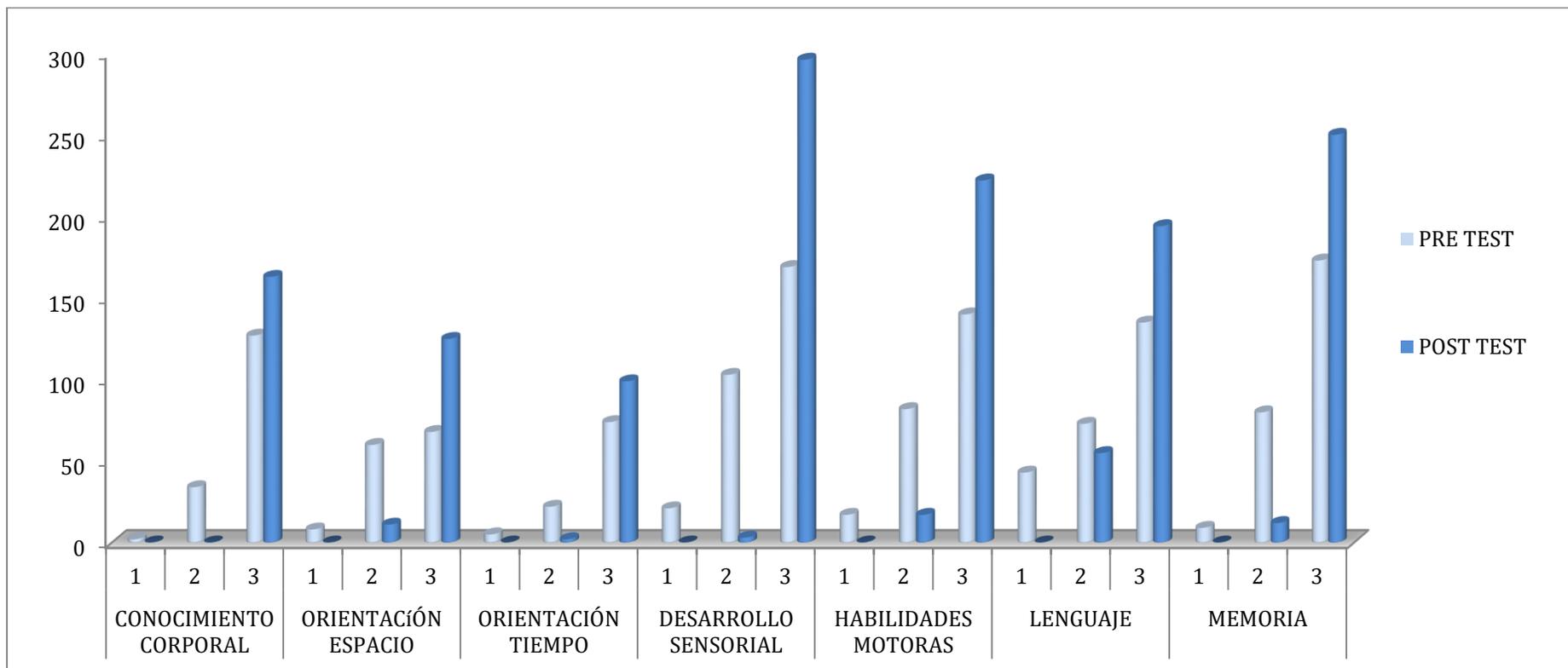
Los resultados del pre test comparados con los del pos test evalúa la eficacia de la intervención bajo los modelos A-B-A, en este caso la intervención se puede decir que fue significativa pues se reconoce una mejora en las habilidades de los niños comparadas con los resultados obtenidos en el pre test.

Lo importante es que durante la intervención fue posible ver el proceso de desarrollo de las habilidades y se pasó de niños atentos a los cuentos, con dificultades para reproducir el orden de los eventos de los cuentos o mezclando personajes, a niños con la capacidad de explicar el orden de los eventos, la participación de los personajes, reconocer el antes del después y con ello, mostrando una comprensión lectora.

Comenzaron a tener una mejor conciencia fonológica gracias al uso exagerado de la prosodia al contar los cuentos y la participación de una cantante que sin lugar a dudas apoyó en la conciencia no solo del ritmo y el tiempo al hablar, sino de otros conceptos clave que hasta el momento no estaban desarrollados en los niños, como grande-pequeño, lejos-cerca, encima-abajo. Siendo un error común el pensar que los niños aprenden eso en preescolar y quizá lo hagan, pero no por eso lo consolidan, en parte porque no se hacen conceptos significativos.

En este sentido, se puede decir que los cuentos brindaron un contexto a todas esas habilidades, buscando no solo la escucha atenta de parte de los niños, sino su participación constante, con lo que aprendieron a escuchar a quien contaba el cuento, a ellos mismos y a sus compañeros durante las actividades. Creando una conciencia clara del lenguaje como un instrumento para ser usado y no solo para ser escuchado.

Gráfico 5: Comparación de pre test y pos test.



En este gráfico es posible observar las diferencias entre la primera evaluación, donde los niños mostraban habilidades que aún faltaba terminar de concretar, comparados con el pos test, donde se alcanza una mayor cantidad de habilidades desarrolladas. Bajo la misma escala que en el pre test, 1 significa que los niños presentan pocas veces la conducta observada, 2 que la presentan a veces y se considera que están en proceso de adquisición y 3 implica que tienen bien consolidada la conducta. En el pos test, no se encontró ninguna evaluación de 1 y la gran mayoría fueron 3.

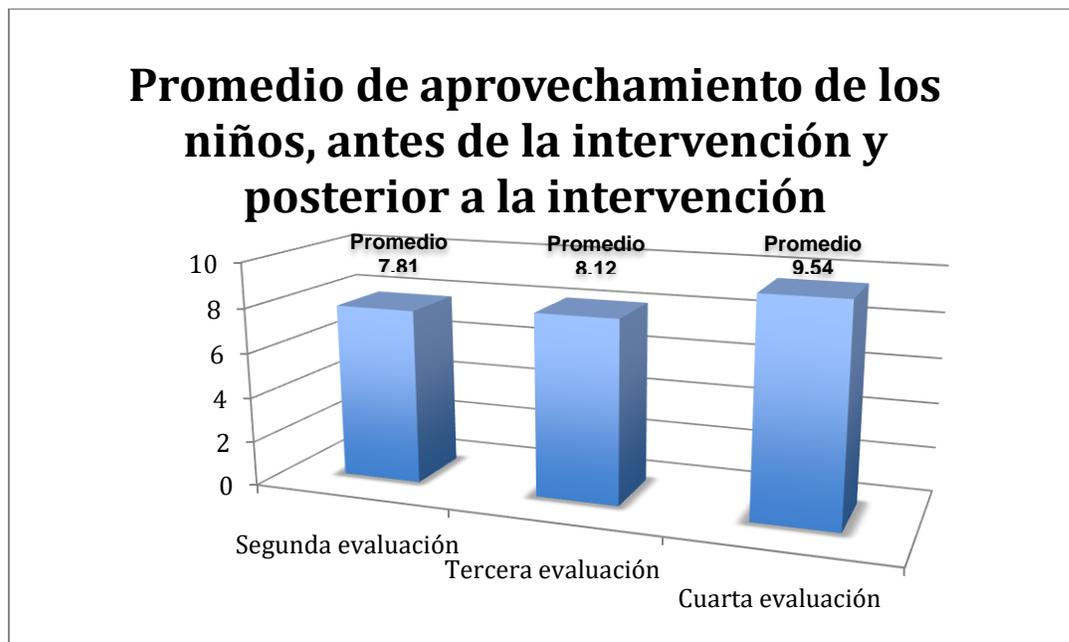
Las habilidades que mostraron estar en mayor proceso de desarrollo son la conciencia fonológica, que paso de 1 a 2 en 6 niños, aunque con la clara idea de que es lo que deben hacer y respecto a la memoria, la relación entre caras y nombres, pues 5 niños lograron solo un nivel 2 al respecto. Aunque cabe resaltar que todos los niños alcanzaron un excelente nivel de desarrollo respecto al conjunto de

habilidades del conocimiento corporal, la orientación en tiempo, el desarrollo sensorial, haciéndose de especial mención el uso de la caja de arena, que permitió a los niños ser conscientes de sus movimientos lo cual contribuyó al desarrollo de las habilidades motoras, de las cuales solo tres niños siguen en proceso de desarrollo, particularmente respecto a la pinza fina y el marcado del lápiz o crayón sobre el cuaderno.

El lenguaje y la memoria mejoraron bastante entre las dos aplicaciones y no hay duda que los cuentos contribuyeron a la atención y el uso lógico del antes y después, la conciencia de los personajes y el intento de palabras complejas, gracias al aumento de la conciencia fonológica.

Otro aspecto a resaltar, es que cuando se contraponen el promedio del grupo en las dos evaluaciones anteriores a la intervención, se encuentra que en las dos primeras evaluaciones antes de que se llevara a cabo la intervención, el avance había sido muy pequeño, pues pasaron de un promedio general de 7.81 en la segunda evaluación, a 8.12 en la tercera, mientras que en la cuarta, posterior a la evaluación se observa un aumento mayor en el promedio, pues lo niños obtuvieron 9.54 de calificación.

Gráfico 6. Promedio de calificaciones anterior y posterior a la intervención.



Con esto se puede decir que la intervención fue exitosa y que sin duda pudo hacerse notar en otras áreas como la seguridad de los niños al participar, la confianza

en ser escuchado, la atención, el uso de mapas, cuya actividad fue de gran impacto en los niños y tuvo un efecto a corto plazo en la evaluación general, con lo cual se espera continuar el monitoreo a estos alumnos para poder evaluar posteriormente el efecto de la evaluación, aun cuando la maestra continua empleando el cuento como estrategia en el aula.

También cabe resaltar que los padres notaron el trabajo en el aula, pues comenzaron a enviar notas, comentando las pequeñas tareas que los niños se llevaban a casa y en el caso de la maestra, le sirvió para darse cuenta de la importancia de la lectura de cuentos con un propósito específico dentro del aula y no solamente como parte de la asignatura de Español, pues los maestros están conscientes del lenguaje como pilar de los aprendizajes escolares.

7 **Discusión y conclusión**

La importancia de la lectura en la vida cultural y como pilar del aprendizaje, ha quedado ampliamente analizado desde diversas perspectivas. Sin embargo, en los últimos años, los resultados en las evaluaciones tanto internacionales, como nacionales respecto al desempeño de los alumnos en esta habilidad, ha desencadenado una serie de reacciones en las reuniones escolares, cuyo tema principal es el problema de la lectura.

Autores como Alpuche Hernández, Vega Pérez (2013), muestran los efectos de la falta de desarrollo de la lectura, especialmente en lo que respecta a la comprensión lectora, explicando que los niños que fallan en comprender textos, tendrán menos posibilidades de triunfar en etapas escolares posteriores, aun cuando por otro lado, Campo Araujo (2016), explica que la lectura es en sí misma un valor, que enseña a vivir haciendo que cada uno de los lectores adquiera su propio estilo de vida, ya que cada libro es capaz de desarrollar destrezas que permiten conocer diversas épocas y escenarios, para crear un vínculo o no con los personajes del libro, reavivar la imaginación, progresar en la manera de escribir, reflexionar sobre determinadas ideas o establecer una crítica, sin olvidar que leer ayuda también a la formación personal.

En este sentido, esta investigación, me permitió re-encontrar los cuentos como estrategias en el aula, sin verlos como un requisito curricular, sino como la excusa para aplicar conocimientos transversales en el aula, lo cual es muy común leer en los textos especializados, pero muy complicado de llevar en la práctica, debido a la prisa con que debe cubrirse el programa y tal vez haya que agregar que a veces los niños ven la lectura como una obligación, más que como un placer.

Si bien no es un secreto que debe procurarse la lectura desde casa, los programas de educación primaria, dan por hecho que las habilidades mínimas o pre-requisitos han sido desarrollados o en preescolar o en casa, empujando al educando a un ritmo que de no tener consolidadas dichas habilidades, comienza a perder y eventualmente, a sentir la presión de un programa que no es capaz de cumplir, llevándole a sentir frustración ante la escuela.

Fueron muchos quienes criticaron la propuesta, diciendo que las habilidades en las cuales se fundamenta el trabajo, son para niños de preescolar. Las autoridades y la maestra de grupo tuvieron sus dudas cuando se les presentó el programa y la propuesta, hubo muchas preguntas que daban a entender que no se estaba de acuerdo y parecía que no querrían si quiera intentarlo: “¿Es esto lo que se desea evaluar?, ¡los niños ya saben eso!, ¿Por qué no mejor solo presentas los cuentos y ya?”.

Sin embargo, se mostró el peligro de partir de supuestos, pues pensar que los niños tienen las habilidades desarrolladas, confrontó las teorías del desarrollo y la idea generalizada de que la lectura tiene que ver solo con las letras. El proceso de aprendizaje de la lectura, es muy complejo e inicia antes de que el niño llegue al aula escolar, pero también, requiere del apoyo social durante toda la vida para diversificar, la lectura y sobre todo, para seguir creando puentes de aprendizaje.

Dentro de los resultados de este trabajo, cabe hacer mención que los niños, no solo disfrutaron de la lectura, sino que se observó mayor interacción entre ellos, se volvieron más participativos, se llevaron a casa las actividades y se mostraban contentos. Se motivaron con actividades simples que se volvieron importantes para apoyarlos en su desarrollo, sin tener que forzar la lectura, como marcan los programas oficiales.

Uno de los logros más significativos fue el uso del mapa, que en el pre test mostraron, en su mayoría sabían qué era, pero no podían usarlo. En este mismo sentido, se observó el reconocimiento del paso del tiempo con los cuentos, no solamente en aquellos casos donde el tema del cuento es específicamente sobre el paso del tiempo, sino en general.

Además, fue interesante observar como a lo largo de las estrategias, los niños fueron poco a poco desarrollando la capacidad de reconocer la estructura temporal de los eventos, pues al principio se les invitaba a reconocer que ocurrió primero y que ocurrió después, pero poco a poco fueron adquiriendo el hábito de dar un orden a sus ideas. Aunque no se puede decir que es una comprensión lectora, esto finca las bases de lo que eventualmente lo será y especialmente el gusto por leer y explicar lo que se escucha.

Otro punto importante fue el reconocimiento de los padres de que algo estaba ocurriendo fuera de lo normal en el aula de clase. Si bien cuando se solicitaron los permisos correspondientes, los padres estuvieron de acuerdo en que sus hijos participaran, parece que las actividades lograron un impacto aún fuera de clase, por lo que la maestra de grupo comenzó a recibir notas de los padres y como la misma maestra reconoce, se volvieron más participativos. El hecho de que se usaran materiales simples para trabajar con los niños, les permitió llevar a casa alguna de ellos. Con lo que los padres apoyaron a consolidar aún más las actividades.

Respecto a la maestra, se dio cuenta que el cuento es mucho más que leer, es usar el tono de voz adecuado para involucrar procesos cognitivos complejos y lograr que el niño desarrolle diversas habilidades como conceptos temporales, espaciales y abrir nuevas formas de aprendizaje. Ella comentaba que los niños eran un poco apáticos, como muestran sus calificaciones previas a la intervención, estaban haciendo un esfuerzo mínimo, pero después, fue posible mantener ese nivel de motivación y observar un aumento en las calificaciones, con lo que se puede decir que la intervención tiene un efecto sostenido, por lo menos a pocos días de haberla concluido, a lo que se agrega que los niños preguntan con gusto ¿Qué vamos a leer?

De ahí la importancia de evaluar los pre-requisitos para el desarrollo del proceso lector. Aun cuando la idea generalizada es que la lectura comienza cuando se percibe un conjunto de grafías que construyen, a nivel mental, el mensaje representado en el documento, ha quedado atrás, reconociendo que los procesos involucrados no son solo de orden perceptual, sino cognitivos y motores. A través de ellos se extrae información de las formas de las letras y las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en la memoria icónica y se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y distinguirlas del resto. Después, se encuentran los procesos de acceso léxico que permiten acceder al significado de las palabras, pasando por dos rutas o vías para el reconocimiento de las palabras Stanislas Dehaene (2015), para explicar el proceso de lectura a nivel cognitivo, el cual es un proceso sumamente complejo.

Si bien durante el desarrollo del niño, se aprende lenguaje oral y escrito a través de una serie de fases que consisten en la detección de las pausas y los ritmos de las frases, la discriminación de las palabras y los signos asociados a ellas, la identificación

de las letras, el reconocimiento de los signos y la comprensión del sonido, todo con el fin de formar palabras y frases. Estos pasos son indispensables en la adquisición del lenguaje y la lectura (Batuecas Sánchez, 2013).

Esto vuelve necesario en ambientes escolares más centrados en el alumno, atendiendo sus necesidades, haciendo a un lado la rigidez de la enseñanza formal y el supuesto de que el preescolar es suficiente para consolidar habilidades necesarias para los aprendizajes formales, pues muchas de ellas dependen del modelamiento social, pues como se mencionó en el desarrollo teórico de este trabajo, la meta no es solo presentar los conocimientos, sino que el niño los haga significativos en su contexto.

Bajo este tenor es que se ha diseñado la intervención que ha dado pie a este trabajo, considerando que los niños no han tenido contacto con la lectura formal, con el fin de impulsar su desarrollo de una forma divertida dentro del aula, donde la maestra sigue siendo el centro del aprendizaje, pero con una intención clara al momento de emplear los cuentos, como apoyo y no como una herramienta. La voz humana es el instrumento principal, donde el sonido hecho palabra, comienza a tener eco en la mente de los niños.

Considerando el planteamiento del problema que dio pie a la presente intervención, es posible decir que debería ser una necesidad en las escuelas de educación primaria evaluar los pre-requisitos del proceso de lectura, para saber en qué nivel de adquisición se encuentran los niños. Si bien no es posible generalizar los datos obtenidos, se puede decir que las dos hipótesis planteadas se cumplieron: es posible encontrar niños en las aulas con habilidades poco firmes, sin que esto implique un problema de aprendizaje y al mismo tiempo, de llevarse a cabo una intervención temprana, es posible el desarrollo de las mismas, en este caso teniendo los cuentos como herramienta de desarrollo y no solo como un instrumento para el desarrollo de la asignatura de Español.

Otro punto relevante fue la conciencia fonológica, si bien no todos los niños la consolidaron, si avanzaron un poco en su desarrollo y se puede decir que principalmente la maestra se hizo consciente de la importancia del tono de su voz y del impacto que esto tiene en los niños.

Es por ello que se propone que para futuras intervenciones, se amplíe el tiempo de exposición de las estrategias y por supuesto, invitar a los maestros a hacer sus propias propuestas que permitan al cuento ser algo más que un libro con hojas, sino como una puerta a la cultura y a la motivación del niño.

Por ello se propone que las estrategias puedan ser empleadas en otros grados, especialmente en aquellos niños con problemas de lectura, pues quizá su limitante no es que no puedan leer, sino que no han desarrollado aquellas habilidades necesarias para el proceso de la lectura. En tal caso, no se sugieren cuentos más complejos, pues entre más simples, el niño se sentirá en confianza de poder comprender el material y con ello estará más abierto a intentarlo.

Se sugiere, en el mismo sentido, que exista un contacto mayor con los espacios, como se propone con la estrategia de las cuerdas, donde el niño puede sentir y vivenciar las diferencias entre arriba y abajo, pues es algo que no solo fue divertido, sino que les permitió a los niños tener una perspectiva nueva. Tal vez no sea necesario un entramado complejo, espacios usuales pueden ser perfectos como las escaleras o resbaladillas si la escuela cuenta con ello, pues parece indispensable que los niños logren no solo el aprendizaje de los conceptos espaciales, sino vivenciarlo.

Lo más relevante en este caso es destacar el impacto de estrategias dentro del aula, con la dirección del maestro de clase, de tipo transversal que no son percibidas como invasivas, su impacto en los niños y en su ambiente escolar. Tanto la escuela, como la zona escolar harán propuestas para que esto se lleve a otros espacios educativos, con el fin de motivar a los niños, pues este aspecto se ha de destacar, los niños estuvieron muy motivados, aun cuando las actividades se llevaron en su espacio de clase, pero se volvieron significativas aun fuera de él.

Finalmente se destaca la colaboración entre docentes, quienes en todo momento permitieron el desarrollo de este trabajo, teniendo como objetivo común, el desarrollo del proceso de lectura que sin duda es un tema que sale de las aulas y se convierte en un tema de índole nacional.

Referencias

- Álvarez, C., y Gutiérrez Sebastián R. (2013) *Educación en valores a través de un club de lectura escolar: un caso de estudio*. *Revista Complutense de Educación*. 24(2), 303-319.
- Alpuche Hernández, A., y Vega Pérez, LO., (2013) *Predicción del comportamiento lector a través de la autoeficacia*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19 (60) 241-266.
- Armario, J. (SF) *El Aprendizaje de la lecto-escritura mediante el método global. Taller de 0-8 años*. *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Grupo Territorial Huelva.
- Batuecas Sánchez, L. (2013) *La relación entre discriminación auditiva, rendimiento en música y comprensión lectora en alumnos de secundaria*. *Tesis para obtener el master universitario en neuropsicología y educación*. Universidad Internacional de la Rioja. España.
- Bravo, L., Villalón, M., Orellana, E. (2002) *La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico*. *Psykie*, 11(1) 175-182.
- Calet, N., Flores, M., Jimenez-Fernández, G., y Defior, S. (2016) *Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de educación primaria*. *Anales de Psicología*. 32(1) 72-79.
- Campo Araujo, S. (2016) *¡Anímate a leer!: propuesta de animación a la lectura en la etapa inicial de educación primaria*. *Trabajo de Grado licenciatura en educación*. Universidad de Valladolid. España.
- Carrasco Altamirano, A. (2012) *Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria: Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana*. *Perfiles Educativos XXXVI (143) 6-15*.
- Correa Díaz, M. (2009) *El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial*. *EDUCERE: Foro Universitario*. 13 (44) 89-99.
- Cota, C. (2006) *Encuesta Nacional de Lectura*. CONACULTA. México.
- Contreras Colmenares, AF. (2003) *La activación de las estructuras cerebrales en el aprendizaje de la lectura*. *Acción Pedagógica*, 12(2) 28- 40.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina MI., Llenderozas, MC. (2015) *Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*. 17 e99-e107.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. (2000). *Evaluación de los procesos lectores de los niños*. TEA Ediciones: Madrid.
- Damasio, A. (2010) *Y el cerebro creó al hombre ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos ideas y el yo?* Ediciones Destino, Colección Imago Mundi. España.
- De Saussure, F. (1945) *Curso de Lingüística*. Editorial Losada. Disponible en: http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59
- Dehane, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. México: Siglo XXI.
- Defior Citoler, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje; un enfoque cognitivo*. Málaga. Aljibe.

- Díaz Macías, NK., y Zúñiga Vidal, CA. (2013) *Montessori y Freinet: Estrategias, didácticas y concepciones en lectura y escritura. Tesis para obtener el grado de educadora de párvulos y escolares iniciales. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile, Chile.*
- Duchement Villoslada, S. (2015) *La evolución del rincón del cuento en educación infantil. Tesis para obtener el grado de maestro en educación infantil. Facultad de Educación Provincia de Tenerife. España.*
- Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (2012) *La naturaleza del aprendizaje: investigación para inspirar la práctica. Centre for Educational Research and Innovation. OECD.*
- Echegaray-Bengoa, J., y Soriano-Ferrer, M. (2016) *Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. Aula Abierta. Disponible en <http://ac.els-cdn.com/S0210277316000020/1-s2.0-S0210277316000020-main.pdf?tid=83c570b4-fc35-11e5-bb31-00000aab0f6c&acdnat=145997442750583698da6bc23ad2dea9cbdcdb26ab9>*
- Flores Andrade, Y. (2008) *Estrategias dinámicas para contar cuentos a niños de edad preescolar. Tesis para obtener el grado de licenciado en bibliotecología. Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Bibliotecología. Universidad Nacional Autónoma de México. México.*
- Freinet, C. (2005) *Técnicas Freinet de la escuela moderna. Siglo XXI editores. México.*
- Gaitán Castro, AL, y Mosquera Collazos, J. (2016) *Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. Actualidades Pedagógicas. 67. 135-172_ doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3210>.*
- Galván Celis, V. Pechonkina, IM., Dzib-Goodin, A. (2014) *La relación entre los procesos de lecto-escritura y la música desde la perspectiva neurocognitiva. Revista Chilena de Neuropsicología. 9(1-2) 21-24.*
- Galván Celis, V., Pechonkina, I., Slovec, K., y Dzib-Goodin, A. (2015) *efectos cognitivos del bilingüismo coordinado en ambientes contextuales. Revista Mexicana de Neurociencia. 16(2) 39-48.*
- González, RM., Cuetos, F., Vilar, J., y Uceira, E. (2014) *Efectos de la intervención fonológica y la velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la lectura. Aula Abierta, 43. 1-8.*
- González García, J. (2010) *Las narraciones en el aula de preescolar. Memoria, Congreso Mexicano de Intervención Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178237987.pdf>*
- González García, J. (2007) *El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles: estudio comparado en España y México. Apuntes de Psicología. 25(2) 129-144.*
- Infante, MI., y Letelier MA. (2013) *Alfabetización y Educación: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCO Santiago y Cooperación Española. Chile.*
- Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (2010) *México en PISA 2009. Disponible en red: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1073/1/images/V5%200-PISA-INEE-07DIC2010numA.pdf>*

- Isaza Mesa, LS. (2001) *Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. *Revista Educación y Pedagogía* XIII (31) 114-137.
- Legrand, L (1999) *Célestin Freinet. Perspectivas*. XXIII (1-2) 425-441.
- Lomas, C. (2003) *Aprender a comunicar(se) en las aulas*. *Ágora Digital*. 5.1- 18.
- Llorens Tatay, AC., Gil Pelluch, L., Vidal-Abarca Gámez, E., Martínez Giménez, T., Mañá Lloriá, A., Gilabert Pérez, R. (2011) *Prueba de competencia lectora para Educación Secundaria (CompLEC)*. *Psicothema* 23(4), 808-817.
- López-Escribano, C. (2007) *Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo*. *Revista de Neurología*. 44(3) 173-180.
- Lozano, A., Ramírez, M., Ostrosky-Solis, F. (2013) *Neurobiología de la dislexia del desarrollo: Una revisión*. *Revista de Neurología*. 33(1) 1-6.
- Madero, IP., y Gómez, LF. (2013) *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de Secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(56) 11-139.
- Martínez Velasco, B. (2015) *Leyendo juntos. Tesis para obtener el grado de maestría en educación primaria*. *Faculta de Educación. Universidad de la Laguna. Provincia de Tenerife. España*.
- Mayor, J., Suengas, A., y González-Marqués, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. *Síntesis Psicología*. Madrid.
- Ministerio de Educación (2011) *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2011*. *Ministerio de Educación, Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Evaluación*. España.
- Miras, M., Solé, I., y Castells, N. (2013) *Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57) 437-459.
- Morales Chávez, G., Hernández Reyes, M., Arroyo Reyes, R., Pacheco Chávez, V., y Carpio Ramírez CA. (2014) *Un acercamiento funcional a la noción de "idea principal de un texto"*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 16 (1) 29-37.
- Núñez Delgado, MP., 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.
- OCDE (2012) *Programa para la Evaluación de Alumnos PISA. Nota para País: México*. PISA. OCDE.
- OCDE, PISA (2011) *PISA: comprensión lectora II ejemplos de ítems para el uso del profesorado*. *Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa*. Bilbao, España.
- OCDE (2000) *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: Un nuevo marco para la evaluación*. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. España.
- Osses Bustingorry, S., y Jaramillo Mora, S. (2008) *Meta cognición: un camino para aprender a aprender*. *Estudios Pedagógicos*. XXXIV (1) 187-197.
- Pérez Jiménez, MR. (2011) *Orientaciones para el apoyo y las adaptaciones Curriculares*. *Ministerio de Educación República Dominicana. Dirección de Orientación, Psicología y Atención a la Diversidad*.

- Pérez Pedraza, P., y Salmerón López, T. (2006) *Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación*. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*. VIII (32) 679-693.
- Pérez Zorrilla, MJ. (2005) *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. *Revista de Educación*. 121-138.
- Quintanar Rojas, L., y Solovieva, Y. (2008) *Formas de evaluación de las causas de las dificultades en la lecto-escritura*. En L. Quintanar Rojas, Y. Solovieva, E. Lázaro García, M. Bonilla Sánchez, L. Mejía de Eslava, J. Eslava Cobos (2008) *Dificultades en el proceso lectoescritor*. Editorial de la Infancia. España.
- Quintanar, L y Solovieva, Y. (2005) *Análisis neuropsicológico de los problemas en el aprendizaje escolar*. *Revista Internacional del Magisterio*. 15: 26-30.
- Ramírez Leyva EM. (2009) *¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?* *Investigación bibliotecológica* (23)47. 161-188.
- Rabazo Méndez, MJ., Moreno Manso, JM., y Rabazo Resmella, AM. (2008) *Aportaciones de la psicología de Vygotsky a la enseñanza de la producción textual*. *International Journal of Development and Educational Psychology-Psicología y relaciones interpersonales*. 4(1) 473-482.
- Ramos Sánchez, JL. (2002) *Propuesta cognitiva ante las dificultades de la lectura y la escritura*. *ABZ da Leitura: Orientações Teóricas*. En F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, En. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ripoli Salceda, JC., y Aguado Alonso, G. (2016) *Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión*. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 36(2) 85-100.
- Rivas Navarro, M. (2005) *Procesos cognitivos y aprendizajes significativos*. Viceconsejería de Organización Educativa, Consejería de educación, Comunidad Madrid.
- Sanz Moreno, A. (2005) *La lectura en el proyecto PISA*. *Revista de Educación*. Número Extraordinario. 95-120.
- Secretaría de Educación Pública (2013) *Resultados Históricos Nacionales 2006-2013: 3ro, 4to, 5to y 6to de primaria, 1ro, 2do y 3ro de Secundaria. Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética*. *Evaluación Nacional del Logro Académico, SEP*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2015a) *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA Educación Básica*, Disponible en: <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- Secretaría de Educación Pública (2015b) *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA: resultados Nacionales 6° de primaria y 3° de secundaria lenguaje y comunicación*. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/resultadosPlanea.pdf>
- Sellés, P., Martínez, T., y Vidal-Abarca, E. (2012) *Controversia entre madurez lectora y enseñanza de la lectura. Revisión histórica y propuesta*. *Aula Abierta*, 40(3) 3-14.
- Sellés Nohales, P. (2006) *Estado actual de la evaluación de predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura*. *Aula abierta*, 88, 53-72.
- Vygotsky (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Anexos

Anexo 1

Escala de evaluación de pre-requisitos para la adquisición de la lectura en niños pre-lectores.

La presente es una escala de observación que busca reconocer a niños que pudieran tener problemas para enfrentarse al proceso de lectura. **No** debe usarse para hacer un diagnóstico de dislexia o de problemas conductuales, solo se desea reconocer aquellos aspectos que pudieran entorpecer la adquisición del proceso de lecto-escritura en un futuro, por lo que no tiene ningún impacto en la calificación escolar del menor y tampoco busca clasificar la inteligencia del niño.

La observación puede ser hecha por profesores, maestros de apoyo, o por supuesto con la ayuda de los padres de familia. Se pide que se hagan las anotaciones lo más claro posible.

Fecha (Mes, si la observación se extendió durante varias semanas)

Iniciales del nombre del niño que se evalúa

Fecha de nacimiento del niño que se evalúa

Edad

Grado Grupo

Observación realizada por:

Para cada reactivo evalúe la frecuencia de observación: 1 = A veces, 2 = A menudo, 3 = Siempre, excepto en la última sección que se responde con sí, no, o no se tiene respuesta.

No todas las observaciones serán posibles para los niños más pequeños.

Aspectos a evaluar	Frecuencia			Comentarios del observador
1. Conocimiento corporal	1	2	3	
Puede señalar en sí mismo:				
Su cara				
Sus brazos y piernas				
Rodillas y codos				
Puede señalar en alguien más:				
Su cara				
Sus brazos y piernas				
Puede nombrar otras partes de su cuerpo:				
En sí mismo				
En alguien más				

Aspectos a evaluar	Frecuencia			Comentarios del observador
2. Orientación en tiempo y espacio	1	2	3	
● Tiempo				
Conoce los diferentes momentos del día				
Sabe los días de la semana				
Sabe los meses				
Sabe el año actual				
Reconoce las estaciones del año				
Es consciente del paso del tiempo				
Muestra conciencia del orden y sucesión de los eventos				
● Espacio				
Se observa perdido en espacios abiertos				
Encuentra su asiento en el salón de clase				
Encuentra lugares como el sanitario u otros salones de clase				
Sabe dirigirse a su salón de clase				
Puede usar un mapa simple				

Aspectos a evaluar	Frecuencia			Comentarios del observador
3. Desarrollo sensorial	1	2	3	
Puede mostrar respecto a si mismo:				
Derecha e izquierda				
Arriba y abajo				
Encima y debajo				
Alto y bajo				
Puede mostrar en una hoja de cuaderno:				
Derecha e izquierda				
Arriba y abajo				
Encima y debajo				
Alto y bajo				
Cerca y lejos				
Puede imitar un movimiento con sus manos				
Puede imitar un movimiento con su cuerpo				
Puede dibujar con ritmo				
Puede seguir un objeto con la mirada				

Aspectos a evaluar	Frecuencia			Comentarios del observador
4. Habilidades motoras	1	2	3	
Mantiene el equilibrio cuando se encuentra de pie				
Coordina sus movimientos con precisión				
Tropeza al correr, brincar o saltar				
Puede abotonar o subir un cierre				
Usa coordinadamente la mano derecha o izquierda				
Usa descoordinadamente ambas manos				
Realiza movimientos recreativos de manera automática				
Puede cortar con tijeras				
Puede doblar papel				
Puede sostener un lápiz o crayón correctamente				
Puede hacer círculos en el aire con su mano				

Aspectos a evaluar	Frecuencia			Comentarios del observador
5. Lenguaje	1	2	3	Comentarios del observador
Puede pronunciar sin problemas cualquier palabra				
Confunde palabras que tienen una pronunciación similar				
Tiene un lenguaje incomprensible				
Muestra dificultades para articular palabras complejas				
Muestra dificultades para expresar sentimientos o necesidades				
Muestra dificultad para identificar los sonidos de las letras				
Puede reconocer todas las letras				
Comete errores fonológicos como "jaletina" por "gelatina"				
Reconoce una imagen y puede decir lo que representa				
Comprende instrucciones verbales				
Tiene una buena conciencia fonológica				
Le gusta contar historias				
Le gusta escuchar historias				

Aspectos a evaluar	Frecuencia			Comentarios del observador
--------------------	------------	--	--	----------------------------

6. Memoria	1	2	3	Comentarios del observador
Puede recordar 2 números o letras				
Puede recordar de 3 a 5 números y letras				
Puede recordar rimas infantiles				
Puede memorizar formas				
Puede memorizar colores				
Repite frases fácilmente				
Puede contar historias simples después de escucharlas				
Puede atender diversas instrucciones al mismo tiempo				
Tiene problemas para seguir una rutina				
Puede reconocer caras				
Puede recordar nombres				
Muestra problemas para relacionar caras con nombres				

Aspectos a evaluar	Frecuencia			Comentarios del observador
--------------------	------------	--	--	----------------------------

7. Conducta	1	2	3	Comentarios del observador
Se muestra agitado o nervioso				
Parece cansado				
Se desanima fácilmente				
Se queja de dolores				
Es agresivo				
Tiene baja autoestima				
No se muestra interesado en las actividades escolares				
Es impulsivo o grosero				

Aspectos a evaluar	Frecuencia			Comentarios del observador
--------------------	------------	--	--	----------------------------

8. Historia personal	SI = 1	NO = 0	Sin respuesta	Comentarios del observador
Padres con problemas de lectura				
Diagnóstico de problemas del neurodesarrollo				
Dificultades visuales				
Dificultades auditivas				
Su familia es bilingüe				
Se hablan dos idiomas en su casa				

Total de puntos posibles:

192 para las secciones de 1 a 7.

La sección 8 debe emplearse solo como un signo de alarma y no tiene como intención hacer un diagnóstico.

Total de puntos por sección:

1. Conocimiento corporal = 21 puntos
2. Orientación en tiempo y espacio. Tiempo = 21, Espacio =13
3. Desarrollo sensorial = 39
4. Habilidades motoras =29
5. Habilidades de lenguaje = 27
6. Memoria = 34
7. Conducta= 8
8. Historia personal= lo ideal es 0, pero es posible obtener 6 puntos.

Puntos máximos posibles 192 muestra un desarrollo ideal para enfrentar el proceso de la lecto-escritura.

Total de reactivos 76.

Anexo 2 (Validación del instrumento)

Estimado participante:

Le he elegido como revisor de esta escala que tiene solo fines de investigación, para que con base en su experiencia docente, analice los siguientes reactivos que buscan determinar dificultades en las habilidades de los niños en etapa preescolar o escolar, que se piensa son pre-requisitos para la lectura, para ello, usted debe revisar la pertinencia de cada una de las afirmaciones que aquí se presentan.

Las siguientes afirmaciones se encuentran en construcción, por lo que agradezco mucho su colaboración para determinar la validez en su contenido. El instrumento que resulte de su apoyo, será aplicado como parte de una investigación que desea analizar si los niños cumplen con las habilidades necesarias para acceder al proceso de la lectura. Ante ello se busca que usted me ayude a determinar si las afirmaciones cumplen con lo siguiente:

- A) ¿La redacción es correcta?
- B) ¿Es conveniente para?
- C) ¿La afirmación es relevante?
- D) ¿La afirmación es clara?

Por lo tanto, le pido que marque con el número uno (1) aquellas cualidades que considera adecuadas y un cero (0) si la información falla en alguna de las 4 características.

Por ejemplo:

	Afirmación	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	Comentarios
1	Me siento cómodo cuando mis compañeros me apoyan	1	1	0	0	Me siento cómodo cuando mis compañeros me apoyan en mi trabajo

Si no desea hacer ningún comentario, puede dejar el espacio en blanco.

Le pido que no deje ninguna afirmación sin evaluar.

Al final de cada página encontrará un espacio para comentarios que usted puede usar si lo considera conveniente.

Agradezco de antemano su invaluable participación.

También le pido que marque claramente si usted es un maestro frente a grupo, un psicólogo educativo, o un pedagogo.

Su participación es voluntaria y no tiene como fin analizar su conocimiento sobre el tema.

Por su atención, muchas gracias.

Soy un Maestro frente a grupo. **Soy un Psicólogo** educativo. **Soy un Pedagogo.**

Aspectos a evaluar	El reactivo es adecuado respecto a:	Comentarios
--------------------	-------------------------------------	-------------

1. Conocimiento corporal	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	
Puede señalar en sí mismo:					
Su cara					
Sus brazos y piernas					
Rodillas y codos					
Puede señalar en alguien más:					
Su cara					
Sus brazos y piernas					
Puede nombrar otras partes de su cuerpo:					
En sí mismo					
En alguien más					

Aspectos a evaluar	El reactivo es adecuado respecto a:	Comentarios
--------------------	-------------------------------------	-------------

2. Orientación en tiempo y espacio	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	
● Tiempo					
Conoce los diferentes momentos del día					
Sabe los días de la semana					
Sabe los meses					
Sabe el año actual					
Reconoce las estaciones del año					
Es consciente del paso del tiempo					
Muestra conciencia del orden y sucesión de los eventos					

Aspectos a evaluar	El reactivo es adecuado respecto a:	Comentarios
--------------------	-------------------------------------	-------------

● Espacio	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	
Se observa perdido en espacios abiertos					
Encuentra su asiento en el salón de clase					
Encuentra lugares como el sanitario u otros salones de clase					
Sabe dirigirse a su salón de clase					
Puede usar un mapa simple					

Aspectos a evaluar	El reactivo es adecuado respecto a:	Comentarios
--------------------	-------------------------------------	-------------

3. Desarrollo sensorial	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	
Puede mostrar respecto a si mismo:					
Derecha e izquierda					
Arriba y abajo					
Encima y debajo					
Alto y bajo					
Puede mostrar en una hoja de cuaderno:					
Derecha e izquierda					
Arriba y abajo					
Encima y debajo					
Alto y bajo					
Cerca y lejos					

Aspectos a evaluar	El reactivo es adecuado respecto a:	Comentarios
--------------------	-------------------------------------	-------------

3. Desarrollo sensorial	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	
--------------------------------	-----------	--------------	------------	----------	--

Puede imitar un movimiento con sus manos:					
Puede imitar un movimiento con su cuerpo					
Puede dibujar con ritmo					
Puede seguir un objeto con la mirada					

Aspectos a evaluar	El reactivo es adecuado respecto a:	Comentarios
--------------------	-------------------------------------	-------------

4. Habilidades motoras	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	
-------------------------------	-----------	--------------	------------	----------	--

Mantiene el equilibrio cuando se encuentra de pie					
Coordina sus movimientos con precisión					
Tropeza al correr, brincar o saltar					
Puede abotonar o subir un cierre					
Usa coordinadamente la mano derecha o izquierda					
Usa descoordinadamente ambas manos					
Realiza movimientos recreativos de manera automática					
Puede cortar con tijeras					
Puede doblar papel					
Puede sostener un lápiz o crayón correctamente					
Puede hacer círculos en el aire con su mano					

Aspectos a evaluar	El reactivo es adecuado respecto a:	Comentarios
--------------------	-------------------------------------	-------------

5. Lenguaje	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	
Puede pronunciar sin problemas cualquier palabra					
Confunde palabras que tienen una pronunciación similar					
Tiene un lenguaje incomprensible					
Muestra dificultades para articular palabras complejas					
Muestra dificultades para expresar sentimientos o necesidades					
Muestra dificultad para identificar los sonidos de las letras					
Puede reconocer todas las letras					
Comete errores fonológicos como "jaletina" por "gelatina"					
Reconoce una imagen y puede decir lo que representa					
Comprende instrucciones verbales					
Tiene una buena conciencia fonológica					
Le gusta contar historias					
Le gusta escuchar historias					

Aspectos a evaluar	El reactivo es adecuado respecto a:	Comentarios
--------------------	-------------------------------------	-------------

6. Memoria	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	
Puede recordar 2 números o letras					
Puede recordar de 3 a 5 números y letras					
Puede recordar rimas infantiles					
Puede memorizar formas					
Puede memorizar colores					
Repite frases fácilmente					
Puede contar historias simples después de escucharlas					
Puede atender diversas instrucciones al mismo tiempo					
Tiene problemas para seguir una rutina					
Puede reconocer caras					
Puede recordar nombres					
Muestra problemas para relacionar caras con nombres					

Aspectos a evaluar	El reactivo es adecuado respecto a:	Comentarios
--------------------	-------------------------------------	-------------

7. Conducta	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	
Se muestra agitado o nervioso					
Parece cansado					
Se desanima fácilmente					
Se queja de dolores					
Es agresivo					
Tiene baja autoestima					
No se muestra interesado en las actividades escolares					
Es impulsivo o grosero					

Aspectos a evaluar	El reactivo es adecuado respecto a:	Comentarios
--------------------	-------------------------------------	-------------

8. Historia personal	Redacción	Conveniencia	Relevancia	Claridad	
Padres con problemas de lectura					
Diagnóstico de problemas del neurodesarrollo					
Dificultades visuales					
Dificultades auditivas					
Su familia es bilingüe					
Se hablan dos idiomas en su casa					

Anexo 3

Tema de Estrategia: Conociendo a mis amigos. **Factor:** Conocimiento corporal. **#Estrategia 1**

Objetivo: Reconocer las partes de la cara humana y nombres de las personas.

Meta: Reconocer los elementos de una cara humana y relacionar caras con nombres.

Tiempo de la estrategia: 25-35 minutos.

Escenario: Salón de clases.

Fecha: Jueves 17 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia. Una vez concluido el cuento, pedirá a los niños que comenten sobre su persona y que observen los rostros de sus compañeros y que digan en que se parece la cara de ellos, a las de los demás.</p> <p>Luego les pedirá que dibujen su cara.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento, para después observar el rostro de sus compañeros, buscando reconocer lo que su rostro y el de sus compañeros tienen en común.</p> <p>Al final dibujará un rostro, con la mayor cantidad de características.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento ¿A quién le toca? 3) Preparar material para que los niños dibujen. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: ¿A quién le toca?</p> <p>Autor: Gabriela Peyron.</p> <p>Ilustraciones: Valeria Gallo.</p> <p>Hojas blancas para dibujo y crayones de colores.</p> 	<p>Reconocimiento de los elementos que conforman una cara humana, así como, reconocimiento de los detalles que hacen a cada persona única.</p>

Evaluación de la actividad: La actividad termina cuando los niños hayan completado los elementos que conforman una cara, si el menor solo pinta un círculo, se le invitará a observar y dibujar todos los detalles, aun cuando los trazos no sean perfectos, lo importante es el simbolismo de cada uno de ellos.

Retroalimentación por parte del niño: Les ha gustado el cuento, se mantuvieron atentos, les pareció muy interesante mirar al otro y observa con una meta específica. Algunos de ellos comenzaron a decir: ¡oh, tus ojos son grandes!, o ¡tú nariz es chistosa! Los dibujos fueron muy detallados y una actividad que disfrutaron mucho.

Notas: Hubo un excelente ambiente de clase, la maestra se sintió muy relajada y descubrió la magia de los cuentos.

Tema de sesión: El paso del tiempo. **Factor:** Orientación tiempo y espacio. **#Estrategia 2**

Objetivo: Reconocer el paso del tiempo y la importancia de esto sobre los eventos cotidianos.

Meta: Diferenciar las horas, de los días, de las semanas y de los meses.

Tiempo de la sesión: 25-35 minutos.

Escenario: Salón de clases.

Fecha: Jueves 10 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia. Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños comenten sobre él y las actividades que el personaje del cuento y su perrita hacían.</p> <p>Al concluir invitará a los niños a comentar sobre lo que hacen en casa y con sus familias, enmarcando la actividad en un calendario.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento, para después observar el rostro de sus compañeros, buscando reconocer lo que su rostro y el de sus compañeros tienen en común.</p> <p>Mencionará lo que hacen cuando no se encuentran en la escuela, siguiendo una línea espacio-tiempo.</p>	<p>1) Presentación de la actividad.</p> <p>2) Lectura del cuento "Yo siempre te querré".</p> <p>3) Preparar material para que los niños reconozcan las líneas de espacio-tiempo.</p> <p>4) Cierre de la actividad.</p>	<p>Cuento: "Yo siempre te querré".</p> <p>Autor: Hans Wilhem.</p> <p>Calendario donde se enmarquen actividades por horas, días, semanas, meses y año.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Percepción espacio-tiempo, haciendo explícita la relación que los eventos suceden en un lugar y un tiempo determinado.</p> <p>Diferenciar horas, días, meses y años.</p>

Evaluación de la actividad: Permitir que relacionen eventos que se llevan a cabo en espacios específicos como su casa y cómo el paso del tiempo se relaciona con él. Si un niño no mueve sus actividades solo en un punto del calendario, se le invitará a desplazarse en mayor espacio temporal.

Retrealimentación por parte del niño: Disfrutaron mucho el texto literario, se dieron cuenta de los afectos y como éstos cambian con el paso del tiempo. Comprendieron que cada evento ocupa un espacio y un tiempo, de ahí la importancia de conservar recuerdos.

Notas: Les costó trabajo a los niños entender la estructura del calendario, saben que es, pero casi nadie tiene uno en casa. El cuento les ayudó a comprender para qué sirven y como éstos muestran el paso del tiempo. Es importante tener un calendario en el salón de clases.

Tema de sesión: Desarrollo sensorial. **Factor:** Desarrollo sensorial. **#Estrategia 3**

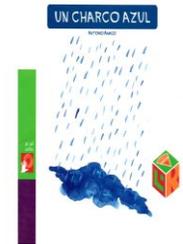
Objetivo: Reconocer la diferencia entre izquierda, derecha, atrás adelante.

Meta: Que los niños logren un 90% de reconocimiento de los conceptos.

Tiempo de la sesión: 25-35 minutos.

Escenario: Salón de clases.

Fecha: Jueves 10 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento. El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes. Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales. Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.	El maestro tendrá la parte activa de la estrategia. Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre lo que cada animal fue encontrando, haciendo y preguntará a los niños que fue lo que hizo la hormiga, la gaviota y las ovejas. Además dará indicaciones para que los niños dirijan su mirada, apunten o corran hacia la derecha, izquierda, atrás o hacia adelante.	El niño prestará atención al cuento. Deberá apuntar con su mano hacia donde los diferentes personajes del cuento se muevan y después deberá desplazarse dentro del salón, hacia donde el maestro les indique.	1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Un charco azul". 3) Mencionar los acontecimientos del cuento. 4) Identificar el punto al que la maestra pide que se trasladen. 5) Cierre de la actividad.	Cuento: "Un charco azul". Autor: Antonio Amago. Proyector y lap top. 	Reconocimiento de los conceptos espaciales de izquierda-derecha y atrás-adelante.

Evaluación de la actividad: Se requiere que al menos un 90% de los intentos sean correctos, al identificar los espacios que la maestra solicita, así como, la identificación de las actividades que cada personaje tuvo en el cuento.

Retroalimentación por parte del niño: Les pareció muy divertido el cuento y les gustó mucho desplazarse en el salón. Al final dijeron que eso había sido muy divertido y comenzaron a usar los conceptos durante sus charlas posteriores.

Notas: Estos conceptos se deben reforzar en casa y en la escuela, para lograr que el niño los interiorice y automatice.

Tema de sesión: Reconocimiento de arriba y abajo. **Factor:** Habilidades motoras. **#Estrategia 4**

Objetivo: Permitir al niño moverse en el espacio para que identifique de manera sensorial lo que es arriba y abajo.

Meta: Reconocer lo que es arriba y abajo, no solo a nivel conceptual sino motor y sensorial.

Tiempo de la sesión: 30-35 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 11 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia. Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre lo que hizo el flautista y como los ratones fueron detrás de él.</p> <p>Al concluir el cuento se pedirá a los niños que comiencen a tirar ratones de juguete unos a otros, pero antes de arrojarlo el niño debe decir: "Arriba-abajo"</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Deberá decir a sus compañeros hacia donde va a tirar el ratón de juguete y ayudar a que sus compañeros los puedan cazar.</p>	<p>1) Presentación de la actividad.</p> <p>2) Lectura del cuento "El Flautista de Hamelin".</p> <p>3) Juego con ratones de juguete.</p> <p>4) Cierre de la actividad.</p>	<p>Cuento: "El flautista de Hamelin".</p> <p>Autor: María Laura Caruso.</p> <p>Ilustraciones: Iñaki Echeverría.</p> <p>Ratones de juguete.</p> <p>Proyector y lap top.</p>	<p>Reconocimiento de los conceptos espaciales de arriba y abajo.</p>



Evaluación de la actividad: Se buscó que los niños logran identificar los conceptos solicitados al menos en un 90% de las ocasiones, pero los alumnos continuaron hasta que lograron el 100%.

Retroalimentación por parte del niño: A los pequeños les gustó mucho la lectura, algunos ya habían escuchado el cuento y otros no, sin embargo, cuando vieron físicamente a los ratones, sin duda se motivaron mucho más.

Notas: Se usaron 23 ratoncitos y al final los niños pudieron conservarlos, se les pidió que en casa jugaran con su ratón y dijeran arriba o abajo.

Tema de sesión: Palabras y pseudo palabras. **Factor:** Lenguaje. **#Estrategia** 5

Objetivo: Desarrollar la conciencia fonológica.

Meta: Que los niños reconozcan la diferencia entre una palabra real y una inventada, haciendo uso de la conciencia fonológica.

Tiempo de la sesión: 30-35 minutos.

Escenario: Salón de clase. **Fecha:** Viernes 11 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Antes de comenzar el cuento, presentará en el pizarrón las palabras complejas.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que observen palabras nuevas como "zarigüeya, saltamontes, escarabajo, cucaracha", y una vez que se comprenda que animales son, comiencen a inventar palabras usando las letras de los nombres de estos personajes del cuento.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Antes de iniciar, verá y repetirá las palabras: zarigüeya, saltamontes, escarabajo y cucaracha.</p> <p>Al final del cuento, jugará con las sílabas de las palabras para formar nuevas.</p> <p>No implica leer, sino jugar con las sílabas ayudado por el profesor para crear palabras nuevas.</p>	<p>1) Presentación de la actividad.</p> <p>2) Lectura del cuento "No te rías Pepe".</p> <p>Trabajo con sílabas para inventar palabras.</p> <p>4) Cierre de la actividad.</p> <p>Sílabas: ZA Ri GÜE YA SAL TA MON TES ES CA RA BA JO CU CA RA CHA</p>	<p>Cuento: "No te rías Pepe".</p> <p>Autor: Keiko Kasza.</p> <p>Sílabas de las palabras escritas en cartulina para que el material tenga movilidad.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Conciencia fonológica.</p>

Evaluación de la actividad: Si bien los niños no están leyendo de manera formal, les gustó tener interacción con las sílabas.

Retroalimentación por parte del niño: Hubieron muchas risas ante el resultado de la combinación de las sílabas, pues resultaron palabras como JO-BA, Sal-cha, Za-cha, Mon-ca-tes, al principio se inició con dos sílabas y poco a poco aumentaron el número, la última palabra fue Ta-güe-ca.

Notas: Se sugiere dar una prosodia clara y recalcar cuando se lean las palabras complejas y luego separarlas por sílabas para que los niños las repitan cada vez que aparecen en la lectura.

Tema de sesión: Memoria de letras y números. **Factor:** Memoria. **#Estrategia** 6

Objetivo: Recordar números y letras.

Meta: Que el niño recuerde números y letras, reconociéndolos como signos distintos.

Tiempo de la sesión: 40- 45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 17 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia. Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre lo que cada pollito hizo y la idea del cuento. Además les pedirá que recuerden que se hacía durante cada hora. Por lo que junto con quien cuenta el cuento deben ir pidiendo a los niños que hablen sobre lo que se hace en cada hora.</p> <p>Al final, pedirá a los niños que platique que hacen por la tarde y que digan la hora.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Deberán tratar de recordar la actividad que los pollitos hacían en cada una de las horas.</p> <p>Comentar que hacen por la tarde y por la mañana.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Mientras se enfría el pastel". 3) Comentar sobre lo que los pollitos hacen mientras esperan la hora del pastel. 4) Comentar lo que los niños hacen por la tarde. 5) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Mientras se enfría el pastel".</p> <p>Autor: Claudia Rueda.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento del significado de los números y la diferencia de estos con las letras y memoria de eventos.</p>

Evaluación de la actividad: Se buscó que cada niño dijera al menos dos actividades que lleva a cabo durante el día y las horas en que suele hacerlo. Al principio solo decían "mañana" o "tarde", pero se les invitó a recordar a los pollitos y comenzaron a decir a las 7 o a las 8, pero aún no logran partir las horas en menor grado, por ejemplo decir 7:30 o 6:15.

Retroalimentación por parte del niño: Les gustó mucho el cuento, aunque no alcanzaron a decir todo lo que hacían los pollitos sin ayuda, en grupo pudieron conectar todas las actividades de los pollitos. En sus comentarios incluyeron la idea de "yo, como los pollitos! O Yo no hago eso como los pollitos, lo que implica una actividad significativa.

Notas: Se sugiere dar los turnos, lanzando un pollito a cada niño.

Tema de sesión: Diferencias entre caras de personas y de animales. **Factor:** Conocimiento corporal. **#Estrategia 7**

Objetivo: Diferenciar las características de una cara humana y de animales.

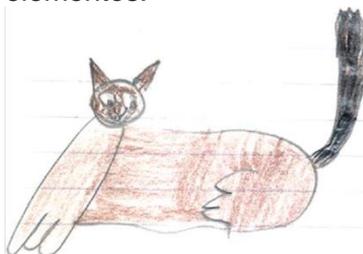
Meta: Que el niño sea capaz de reconocer elementos que tiene la cara humana a diferencia de algunos animales.

Tiempo de la sesión: 25-30 minutos.

Escenario: Salón de clase

Fecha: Jueves 17 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales, e invitará a los niños a incluir la mayor cantidad de elementos en su dibujo.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre las diferencias en las caras de los cocodrilos, los leones y los cerdos, para luego ver que elementos se comparten con los rostros humanos.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Deberá reconocer que elementos comparten las caras de los cocodrilos, los leones y los cerdos y luego comparar dichos elementos con su propio rostro.</p> <p>Al final dibujará una cara, ya sea humana o de algún animal, incluyendo la mayor cantidad de elementos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Los cocodrilos no se cepillan los dientes". 3) Comentar el cuento. 4) Dibujar una cara humana. 5) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Los cocodrilos no se cepillan los dientes".</p> <p>Autor: Colin Fancy.</p> <p>Ilustraciones: Ken Wilson-Max.</p> <p>Proyector y lap top.</p>	<p>Diferenciación de caras de personas y animales, al mismo tiempo que reconoce sus elementos.</p>



Evaluación de la actividad: Se invitó a que los niños mencionaran la mayor cantidad de detalles de una cara humana. Los dibujos fueron realmente impresionantes, pues lograron tener muchos detalles de los elementos, en comparación con actividades anteriores.

Retroalimentación por parte del niño: A los niños les gustó diferenciar entre las caras de sus compañeros y las de los animales, lo que más destacaron es que todos tienen ojos.

Notas: Fue muy interesante para los niños hacer conciencia de las diferencias entre los elementos de una cara humana y la de un animal.

Tema de sesión: El reloj. **Factor:** Orientación tiempo y espacio. **#Estrategia** 8

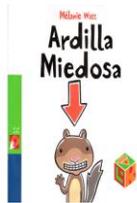
Objetivo: Reconocer la importancia del reloj como medida de tiempo.

Meta: Que el niño comprenda el paso del tiempo y como se mide.

Tiempo de la sesión: 45-50 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 17 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p> <p>Repartirá relojes de papel a los niños.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten los miedos de la ardilla y la manera en que divide el día.</p> <p>Pedirá a los alumnos que platiquen sobre lo que hacen a distintas horas del día.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Comentará sobre la ardilla miedosa y sus actividades durante el día y dirá cuál es la importancia del reloj.</p>	<p>1) Presentación de la actividad.</p> <p>2) Lectura del cuento "La ardilla miedosa".</p> <p>3) Repartir relojes de papel a los niños y jugar con ellos.</p> <p>4) Cierre de la actividad.</p>	<p>Cuento: "La ardilla miedosa".</p> <p>Autor: Mélanie Watt.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento del paso y la medida del tiempo.</p>



Evaluación de la actividad: Se buscó que cada niño comentara alguna actividad que realiza durante el día y que usara su reloj mientras platicaba sobre ella, aun cuando la meta no era que reconocieran los números, sino el reloj como instrumento para medir el tiempo.

Retroalimentación por parte del niño: Algunos ya conocían los relojes y otros no, pero cuando vieron que las manecillas se movían comprendieron mejor a qué se refiere el paso del tiempo.

Notas: Se sugiere diseñar un reloj para cada niño, para que pueda llevar su material a casa, continúe jugando y aprendiendo.

Tema de sesión: Arriba, abajo, cerca y lejos. **Factor:** Desarrollo sensorial. **#Estrategia** 9

Objetivo: Reconocer y diferencias los conceptos de arriba, abajo, cerca y lejos.

Meta: Diferenciar conceptos espaciales.

Tiempo de la sesión: 35-40 minutos. **Escenario:** Salón de clase. **Fecha:** Viernes 18 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños, expliquen qué tan lejos están las estrellas y dónde se encuentran.</p> <p>Además preguntará: ¿Dónde están los peces? ¿Dónde está su casa? ¿Dónde está un compañero de clase?</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Lo comentará y responderá las preguntas del profesor, lanzará un objeto y deberá decir si está cerca, lejos, arriba o abajo.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento. "Cómo atrapar una estrella". 3) Comentar sobre objetos que no están alrededor. 4) Arrojar un objeto y decir en donde se encuentra. 5) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Cómo atrapar una estrella".</p> <p>Autor: Oliver Jeffes.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento de los conceptos espaciales arriba, abajo, cerca y lejos.</p>

Evaluación de la actividad: Se buscaba el 75% de aciertos al momento de que los niños dijeran la localización del objeto, pero se obtuvo un 90%, les gustó mucho a los niños lanzar la estrella de peluche, la cual tiene un tamaño perfecto para que los alumnos la identifiquen.

Retroalimentación por parte del niño: Les agradó el cuento de la estrella, pero cuando se lanzó fue muy significativo para ellos. Cabe mencionar que dieron muchos detalles del cuento y en un orden más o menos cronológico de los eventos, lo cual es notable respecto a las primeras estrategias.

Notas: Es importante que el objeto que se lance tenga un significado para los niños.

Tema de sesión: Movimientos finos y gruesos. **Factor:** Habilidades motoras. **#Estrategia:** 10

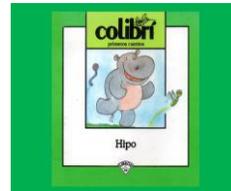
Objetivo: Coordinar movimientos finos y gruesos.

Meta: Desarrollo de coordinación motriz.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 18 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Durante el cuento, invitará a los niños a brincar junto con Hipo.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre lo leído, que brinquen de un lado a otro, además que hagan círculos con su cuerpo, sus brazos y sus manos de manera alternada.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento, participará en la lectura de manera activa y deberá moverse dentro del salón hacia donde el maestro le indique.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Hipo". 3) Invitar a los niños al movimiento. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Hipo".</p> <p>Autor: Carlos Dzib.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Coordinación motriz.</p>

Evaluación de la actividad: Se esperaba al menos el 90% de eficacia en los movimientos de los niños. Se buscó la imitación de los movimientos conforme al cuento y los niños lo hicieron muy bien. Es fabuloso emplear un cuento activo, comparado con uno pasivo.

Retroalimentación por parte del niño: Los niños fueron muy participativos, las imágenes son muy atractivas y aunque algunas palabras fueron complejas, se mostraron interesados, pues se les decían muy despacio, al cuarto intento, ellos pudieron decirlas con mayor precisión y rapidez.

Notas: Es importante invitar a los niños a trabajar el movimiento a la par del cuento a través de una prosodia clara, pues esto facilita que los movimientos sean suaves, pero claros. Cuando se empleaba un tono de voz fuerte, los niños brincaban más alto, con lo cual fue posible observar la necesidad por parte del profesor de emplear la prosodia como medio de apoyo a las actividades de movimiento.

Tema de sesión: Palabras complejas. **Factor:** Lenguaje. **#Estrategia 11**

Objetivo: Trabajar palabras complejas.

Meta: Construir frase empleando las palabras más representativas del cuento, que cada niño construya una frase.

Tiempo de la sesión: 25-35 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 18 de marzo de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, escribirá en el pizarrón las palabras complejas de la lectura: zoológico, foca, voltereta, refrigerador, canguro, rinoceronte, águila, ratón, cumpleaños.</p> <p>Al finalizar el cuento, los niños deberán tener una tarjeta con una palabra y se les pedirá que construyan una frase empleando la palabra que tienen en su tarjeta.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento, al final del mismo, construirá frases con las palabras más representativas del cuento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Un zoológico en casa". 3) Construcción de frases con las palabras representativas del cuento. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Un zoológico en casa". Autor: Sergio Andrican.</p> <p>Ilustraciones: Olga Cuellar.</p> <p>Tarjetas con las palabras complejas para que puedan ser manipuladas por los niños. Cada tarjeta deberá tener la palabra y una imagen representativa. Proyector y lap top.</p> 	<p>Adquisición de palabras complejas.</p>

Evaluación de la actividad: Se esperaba solo una frase con cada palabra compleja, sin embargo, los niños construyeron algunas más, por ejemplo: vamos al zoológico, los animales del zoológico, la foca vive en el zoológico, la foca juega, el ratón hace volteretas, el canguro brinca con su bebé, el ratón tiene un pastel de cumpleaños, el ratón sube al refrigerador, el rinoceronte juega con el águila, el refrigerador tiene un pastel de cumpleaños.

Retroalimentación por parte del niño: La palabra más compleja fue "volteretas", la cual no es usual en el vocabulario de los niños. Para poder trabajarla, se repitió varias veces, al final se decidió salir al pasto y comenzar a dar volteretas en él. Después de eso, les quedó clara la palabra.

Notas: Es importante reconocer palabras complejas y tener la oportunidad de que el niño no solo la escuche sino la experimente.

Aunque al principio no todos se animaron, al ver que sus compañeros lo hicieron, decidieron probar.

Tema de sesión: El ritmo es importante. **Factor:** Memoria. **#Estrategia** 12

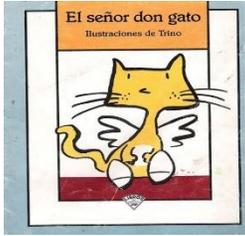
Objetivo: Reconocer el ritmo y la cadencia de las rimas comparado con los cuentos.

Meta: Que los niños jueguen con las rimas, el ritmo y recuerden la prosodia de distintas frases.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 7 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador cantará la rima durante el sepelio del Señor Don Gato.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre lo que ha pasado el Señor Don Gato, y cantarán al menos tres veces la parte sobre el sepelio del Señor Don Gato</p>	<p>El niño prestará atención al cuento y tratará de recordar la rima sobre el sepelio del Señor Don Gato.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "El señor Don Gato". 3) Recordar de manera grupal el cuento. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "El señor Don Gato".</p> <p>Ilustraciones: Trino.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento y diferenciación de rimas y recuerdo de una rima.</p>

Evaluación de la actividad: Se buscó que los niños recordaran al menos un 50% del cuento en rima o bien que pudieran narrar la historia, pero al principio, lograr decir la historia, comenzando con que el gato había muerto. Con un poco más de motivación, el grupo comenzó a decir un par de rimas.

Retroalimentación por parte del niño: Les pareció "chistosa" la forma en que el cuento está contado, pero cuando se comenzó a cantar, les dio la impresión que la rima no era parte del cuento, con lo cual se muestra que se deba trabajar la rima como género en el salón.

Notas: Los niños relacionan las rimas con movimiento, tradición del preescolar, por lo que cabe explotar esa oportunidad para invitar a los niños a moverse al ritmo de las palabras.

Tema de sesión: Reconocimiento de las partes del cuerpo.

Factor: Conocimiento corporal. **#Estrategia** 13

Objetivo: Reconocer las diferentes partes del cuerpo.

Meta: Buscar un 90% de conocimiento del mismo, por parte de los alumnos.

Tiempo de la sesión: 45-55 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 7 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a observar las imágenes del libro.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia, en este caso el profesor pedirá que vayan señalando cada parte del cuerpo que se va mencionando en el texto.</p> <p>Al final pedirá a los niños que hagan un dibujo con las partes del cuerpo, lo más detallado posible.</p>	<p>El niño prestará atención a las imágenes que se van desplegando y deberá ir señalando cada una de las partes en su cuerpo, para al final realizar un dibujo lo más detallado posible.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Mi primer libro del cuerpo". 3) Dibujo del cuerpo. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Mi primer Libro del cuerpo"</p> <p>Pliegos de papel bond, colores, crayones y lápices.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento de las partes del cuerpo y las funciones principales del mismo.</p> 

Evaluación de la actividad: Se dividió la actividad en dos fases, primero los niños en grupo fueron iluminando distintas partes del cuerpo. Cada grupo tenía la misión de iluminar distintas partes y después cada alumno dibujó su versión del cuerpo.

Retroalimentación por parte del niño: Les gustó dibujar y colorear, respecto al libro hubo comentarios como "así era yo de bebé" o "yo no tengo eso", "ese bebé es muy pequeño", así que la actividad sirvió además para reconocer el paso del tiempo en su cuerpo.

Notas: Es importante retroalimentar los conceptos que se revisaron antes, como pequeño, grande, paso del tiempo, los elementos de la cara, etc.

Tema de sesión: Lugares conocidos y desconocidos. **Factor:** Orientación tiempo y espacio. **#Estrategia** 14

Objetivo: Concientizar sobre los lugares y el tiempo para consolidar el concepto de tiempo y espacio.

Meta: Reconocer que existen otros lugares, sin importar si los niños han estado ahí o no.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 7 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Antes de la lectura se presentará la palabra Teotihuacán en el pizarrón</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre Alejandra y su gusto por la lluvia, así como, su viaje a Teotihuacán.</p> <p>Después pedirá a los niños que comenten sobre viajes que han hecho con sus familias.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Deberá comentar sobre el viaje de Alejandra, así como, lugares que ha visitado con su familia.</p>	<p>1) Presentación de la actividad.</p> <p>2) Lectura del cuento "Alejandra come la lluvia".</p> <p>3) Comentario grupal del cuento.</p> <p>4) Cierre de la actividad.</p>	<p>Cuento: "Alejandra come la lluvia".</p> <p>Autores: Federico Navarrete y Rocío Mireles.</p> <p>Ilustraciones: Cecilia Varela.</p> <p>Proyector y lap top.</p>	<p>Reconocimiento de los conceptos espaciales.</p>



Evaluación de la actividad: Se esperaba que los niños fueran capaces de comentar el orden de los eventos del cuento, los alumnos pudieron decir la secuencia mucho mejor que en los cuentos anteriores, con lo que se puede decir que han aprendido la necesidad de dar orden a los eventos.

Retroalimentación por parte del niño: Aunque habían escuchado la palabra Teotihuacán, les sorprendió la cantidad de letras que emplea. Les gustó mucho el viaje de Alejandra y quieren saber más sobre el pasado.

Notas: Es importante comenzar a trabajar cuentos que ubiquen al niño no solo en el presente, sino en el pasado.

Tema de sesión: Arriba, abajo, pequeño y grande. **Factor:** Desarrollo sensorial. **#Estrategia** 15

Objetivo: Diferenciar conceptos espaciales.

Meta: Diferenciar en un 90% de las ocasiones entre alto, bajo, pequeño y grande.

Tiempo de la sesión: 35-45.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 8 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre los animales y demás personajes.</p> <p>Se pedirá que digan dónde está cada personaje o su tamaño.</p> <p>Por ejemplo la lluvia está arriba. Luego va hacia abajo y es pequeña.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento,</p> <p>Deberá señalar con su dedo si un personaje está arriba o abajo o bien con sus manos si es pequeño o grande.</p>	<p>1) Presentación de la actividad.</p> <p>2) Lectura del cuento "Había una vez una". Responder preguntas: ¿La lluvia es? ¿El sol está?, ¿El pollito es?</p> <p>3) Comentarios generales sobre el cuento.</p> <p>4) Cierre de la actividad.</p>	<p>Cuento: "Había una vez una".</p> <p>Autores Graciela Montes y Óscar Rojas.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento de los conceptos espaciales como alto-bajo, arriba-abajo, pequeño-grande.</p>

Evaluación de la actividad: Se buscaba el reconocimiento de al menos un 80% de los objetos señalados. Se había planeado identificar 10 objetos, pero el entusiasmo de los niños nos llevó a señalar 20. Logrando un 90% de acierto en su primer intento.

Retroalimentación por parte del niño: Les gustó mucho reconocer que hay objetos pequeños, grandes, poder compararlos y reconocieron la diferencia entre ser y estar. Si se dice que es algo, implica tamaño, pero si se menciona está, implica distancia.

Notas: Al alumno se le debe explicar de modo sencillo la diferencia entre es y está, pues al principio no reconocieron la diferencia y decían que el cielo está pequeño o que el ratón es lejos.

Tema de sesión: Dibujando siluetas. **Factor:** Habilidades motoras. **#Estrategia** 16

Objetivo: Que el niño dibuje con su mano en el aire, en la espalda de sus compañeros, en cajas de arena o en un cuaderno, siluetas.

Meta: Hacer siluetas con ritmos y secuencias distintas.

Tiempo de la sesión: 55-85 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 8 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Presentará el cuento y cada letra deberá ser imitada por los niños en el aire, en la espalda de su compañero, y en una caja de arena que tendrá frente a sí, para poder encontrar la letra en el cuadro.</p>	<p>El niño debe dibujar cada letra, con su dedo índice, en el aire, en la espalda de su compañero, en su caja de arena y debe encontrar la letra oculta en cada cuadro.</p>	<p>1) Presentación de la actividad.</p> <p>2) Lectura del cuento "Las letras en el arte".</p> <p>3) Dibujo de las letras con el dedo índice.</p> <p>4) Cierre de la actividad.</p>	<p>Cuento: "Las letras en el arte".</p> <p>Autores: Anne Guéry y Oliver Dussutoor.</p> <p>Cajas de arena.</p> <p>Burbujas de jabón.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento visual, auditivo y táctil de las letras, sus contornos y diferencias.</p>

Evaluación de la actividad: Cada letra fue "dibujada" en la espalda de los niños, al final se jugó a hacer las formas con burbujas de jabón, con lo cual los niños pusieron atención a la forma de cada letra, mientras los alumnos iban haciendo el contorno en su caja de arena. Las imágenes del cuento fueron muy atractivas y se envió a los niños a repetirlas más tarde durante la clase. La maestra usará la caja de arena durante las clases regulares para continuar implementando el desarrollo del reconocimiento de cada una de las letras.

Retroalimentación por parte del niño: Les gustó mucho el uso de la caja de arena y de las burbujas de jabón. Se sintieron motivados a "escribir", al mismo tiempo que buscaban las letras escondidas en el cuento.

Notas: Esta actividad tan simple resultó tener un gran impacto en los alumnos y en la maestra. Se propuso a los padres tener una caja de arena en casa y permitir que los niños "dibujen" letras en el aire, la espalda de sus hijos y que los padres hagan lo mismo siempre que tengan oportunidad.

Tema de sesión: Repetir palabras. **Factor:** Lenguaje. **#Estrategia** 17

Objetivo: Repetir y escuchar palabras.

Meta: Que los niños puedan reconocer las palabras del cuento.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 8 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento y durante el mismo deberá ir lanzando un objeto a cada niño para que diga de qué está cargado el navío.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que repitan la palabra que cada uno dijo durante el cuento y continuará jugando con ellos hasta que todos los niños hayan participado.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento, que es activo, a modo de juego, deberá decir de qué está cargado el navío.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Había un navío, vío, vío". 3) Responder a las preguntas durante el cuento. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Había un navío, vío, vío".</p> <p>Autor: María Luisa Maldivia</p> <p>Ilustraciones: Josel.</p> <p>Pelota de goma o almohada.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Conciencia fonológica, atención y vocabulario.</p>

Evaluación de la actividad: El niño debía poner atención y cazar la pelota que se empleó, por lo que se puede decir que el cuento fue activo. Se obtuvo un 90% de respuestas claras y el 10% fallaron porque se pidió que no se repitieran palabras.

Retroalimentación por parte del niño: Les gustó mucho cazar el objeto y responder. Al principio les costó trabajo, pero conforme avanzó el cuento fueron poniendo más cuidado y atención en recoger la pelota, pues se dieron cuenta que tenían gran elasticidad y brincaban muy lejos para cazarla.

Notas: Es importante reforzar el vocabulario con actividades que impliquen control motriz.

Tema de sesión: Repetición de palabras. **Factor:** Memoria. **#Estrategia** 18

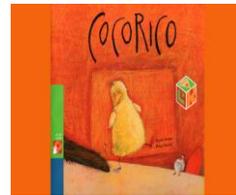
Objetivo: Hacer consciente al niño de la importancia de escuchar con atención cada palabra que se dice y repetirlas con cuidado.

Meta: Que los niños reconozcan y repitan correctamente el 90% de las palabras meta.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 14 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Durante la lectura invitará a los niños a repetir palabras complejas como "Cocorico", "Marramiau", "Espachurra", "Picoti, picota".</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre Cocorico y que repitan sin ayuda las palabras que aprendieron durante el cuento.</p> <p>Al final pedirá a los niños que digan una palabra que les cuesta trabajo y el resto del grupo deberá repetirla.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Deberá repetir las palabras meta y más tarde repetirlas sin apoyo y encontrar más palabras difíciles.</p>	<p>1) Presentación de la actividad.</p> <p>2) Lectura del cuento "Cocorico".</p> <p>3) Decir palabras difíciles.</p> <p>4) Cierre de la actividad.</p>	<p>Cuento: "Cocorico".</p> <p>Autores: Marisa Núñez y Helga Bansch.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento fonológico y repetición de las palabras.</p>

Evaluación de la actividad: Los niños disfrutaron mucho el cuento, pero cuando escucharon las palabras por primera vez, su cara fue de sorpresa, por lo que se repitieron con mucho cuidado y se invitó a los niños a decirlas con lentitud, posteriormente las repetían con gran fluidez. Cada vez que una de las palabras se decía en el cuento, ellos las repetían, haciéndolo muy interactivo.

Retroalimentación por parte del niño: Se mostraron sorprendidos cuando se mencionó por primera vez el título del cuento, poco a poco lograron repetir con fluidez Cocorico. La palabra más difícil fue "marramiau", pero después de 6 intentos lograron decirla con fluidez.

Notas: Se pidió a los niños que repitieran las palabras en casa y después de la lectura del cuento. Así mismo, se les sugirió que las repitieran en tres ocasiones distintas: dos, cuatro y 8 días después del cuento, comprobando que los niños aún podían repetir las palabras.

Tema de sesión: El otro tiene cuerpo. **Factor:** Conocimiento corporal. **#Estrategia** 19

Objetivo: Que el niño reconozca partes del cuerpo en un compañero.

Meta: Que el niño pueda nombrar al menos un 90% las partes del cuerpo de su compañero.

Tiempo de la sesión: 25-35 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 14 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Durante la lectura invitará a los niños a que señalen en sus compañeros las partes del cuerpo que menciona el texto.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia. Una vez concluido el cuento, pedirá a los niños que reconozcan otras partes del cuerpo de sus compañeros como pies, manos, cuello, cabello, ojos, hombros, para finalmente hacer un dibujo de su compañero.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Deberá señalar en su compañero, durante la lectura del cuento, las partes del cuerpo que se van mencionando, para al final, dibujar a su compañero.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento ¿Le pondremos un bigote? 3) Señalar partes del cuerpo en su compañero. 4) Dibujar a su compañero. 5) Se cantó una canción sobre las partes del cuerpo y los niños debían mover su cuerpo al ritmo de la canción. 6) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: ¿Le pondremos un bigote?</p> <p>Autores: Mar Benegas y Lalalimola.</p> <p>Hojas de papel y crayones.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento de las partes del cuerpo en otros.</p>

Evaluación de la actividad: El cuento de manera simple explica las partes del cuerpo, aunque muchos niños conocen la mayor parte de ellas, algunos se sorprendieron al ir viendo todo lo que su cuerpo compone, por lo que al final, se pidió a los niños que movieran cada una de las partes de su cuerpo, con el fin de que no se quedara solo en conceptos, sino en percepción sensorial.

Retroalimentación por parte del niño: Les pareció muy divertido cantar y mover el cuerpo al ritmo de la canción, se pidió que como tarea de casa, le pidieran a sus papás que movieran su cuerpo, actividad que mereció una nota de los padres diciendo que les había gustado mucho que sus hijos les pidieran que se movieran.

Notas: Se agregó la actividad de la canción, pues en el momento se notó que los niños tienen el concepto, pero aún están trabajando para relacionar con su cuerpo o el de sus compañeros, la canción ayudó a que el concepto adquiriera el movimiento y ritmo, lo que produjo un efecto significativo en los alumnos.

Tema de sesión: Estaciones del año. **Factor:** Orientación tiempo y espacio. **#Estrategia** 20

Objetivo: Reconocer las 4 estaciones del año.

Meta: Diferenciar características de cada una de las estaciones del año.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 14 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre la estación del año que más les ha gustado.</p> <p>Al final les pedirá que hagan un dibujo sobre la estación del año favorita.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Comentará sobre las estaciones del año y realizará un dibujo sobre su estación favorita.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Mis cuatro estaciones". 3) Comentar sobre las estaciones del año. 4) Canción sobre las estaciones. 5) Dibujar su estación favorita. 6) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Mis cuatro estaciones".</p> <p>Autor: Liesbet Slegers.</p> <p>Hojas de papel y crayones.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento de las características de las estaciones del año.</p>

Evaluación de la actividad: Los niños reconocían las estaciones pero no todos las podían decir en orden, el cuento les ayudó a reconocer el orden y aquellas características de cada estación. Por lo que la actividad permitió que pudieran ver las diferencias. Se pidió que se llevarán a casa la pregunta a sus padres ¿Qué estación del año te gusta más y por qué?

Retroalimentación por parte del niño: Les gustó mucho la actividad, la canción realmente les ayudó mucho y se marcharon a casa cantando. Al otro día la maestra les preguntó sobre las respuestas de sus padres, por lo que esta actividad se extendió un poco más.

Notas: Los padres mandaron notas diciendo que les había gustado mucho platicar con sus hijos sobre las estaciones del año.

Tema de sesión: Encima, debajo, dentro y fuera. **Factor:** Desarrollo sensorial. **#Estrategia** 21

Objetivo: Diferenciar entre encima, debajo, dentro y fuera.

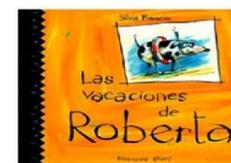
Meta: Diferenciar entre estos 4 conceptos al menos un 90% de las veces.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 15 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Durante la lectura hará hincapié en los conceptos, por ejemplo: Roberta está encima de una silla o dentro del agua.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre las aventuras de Roberta y que digan donde están diversos objetos que se encuentran en el salón. Por ejemplo: La bolsa está...</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Deberá comentar sobre las vacaciones de Roberta y responder donde se encuentran los objetos que la maestra señale dentro del salón.</p>	<p>1) Presentación de la actividad.</p> <p>2) Lectura del cuento "Las vacaciones de Roberta".</p> <p>3) Decir donde se encuentran los objetos que la maestra señala.</p> <p>4) Cierre de la actividad.</p>	<p>Cuento: "Las vacaciones de Roberta".</p> <p>Autor: Silvia Francia.</p> <p>Proyector y lap top.</p> <p>Muñeco de peluche.</p> <p>Tobogán inflable.</p>	<p>Reconocimiento de los conceptos espaciales como dentro, fuera, encima y debajo.</p>



Evaluación de la actividad: El cuento les gustó mucho, se contó con un perro gigante de peluche durante la actividad, lo cual hizo más divertida la actividad. Roberta llevó a los niños a distintos lugares que pudieron imaginar, pues se podía mover al peluche, ubicándolo, dependiendo de donde el cuento lo mencionaba. Se hizo sensorial esta actividad, además se contó con un tobogán en el patio, por lo que al final de la actividad, los niños vivenciaron los conceptos de manera motriz.

Retroalimentación por parte del niño: La actividad completa fue muy divertida, al final los niños lograron el 100% de aciertos, aun cuando se trabajó primordialmente con aquellos niños que habían resultado más bajo en el pre test.

Notas: Se sugiere hacer mucho más vivencial la actividad, pues el marco conceptual es importante, pero no tan significativo.

Tema de sesión: Haciendo figuras. **Factor:** Habilidades motoras. **#Estrategia** 22

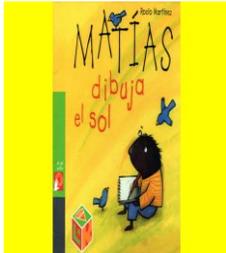
Objetivo: Invitar a la motricidad fina a través del doblado de papel.

Meta: Hacer una figura de papel.

Tiempo de la sesión: 45-55 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 15 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten el cuento y que hagan con papel al personaje principal.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento y al final harán con papel doblado un sol.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Matías dibuja el sol". 3) Hacer la figura de un sol con papel doblado. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Matías dibuja el sol".</p> <p>Autor: Rocío Martínez.</p> <p>Hojas de papel reciclado.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Motricidad fina.</p>

Evaluación de la actividad: No fue fácil para los niños comenzar a doblar el papel, así que la actividad se realizó muy despacio. Se les dijo que cuando se tuvieran todos los soles se haría una estrella más grande. La mayor dificultad se encontró en los niños con problemas de lateralidad, por lo que se procedió a no dar indicaciones en espejo, lo cual ayudó mucho a los niños.

Retroalimentación por parte del niño: Aunque al principio les costó trabajo, los niños pidieron material para hacer otro en casa, y al siguiente día regresaron con su sol.

Notas: Se sugiere no dar instrucciones en espejo, sino empleando la misma percepción del niño. Se sugiere también el uso de pulseras para que los niños reconozcan con mayor facilidad su mano derecha e izquierda.

Tema de sesión: Contando historias. **Factor:** Lenguaje. **#Estrategia** 23

Objetivo: Trabajar habilidades lingüísticas y comprensión lectora.

Meta: Que los niños expliquen el tema principal del cuento y el orden de los eventos.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 15 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Hará preguntas a los niños sobre cómo fue que Choco encontró a su mamá, los eventos que sucedieron, los personajes y por qué Choco buscaba a su mamá.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento y responderá las preguntas de la maestra.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Choco encuentra a una mamá". 3) Responder a las preguntas que permitan "reconstruir" el cuento. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Choco encuentra una mamá".</p> <p>Autor: Keiko Kasza.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento de los conceptos espaciales.</p>

Evaluación de la actividad: Aun cuando después de cada cuento se pide a los niños que mencionen los eventos de la historia, se pide que los niños recuerden el orden con mucha menor dificultad, la comprensión se ha vuelto más detallada y la participación incluye el orden de los eventos, los personajes e ideas de los niños sobre el cuento.

Retroalimentación por parte del niño: Los niños respondieron sin problemas y de manera muy fluida las preguntas de la maestra, respecto a la lectura, agregaron preguntas como; ¿Por qué Choco busca a una mamá y no a un papá o una abuela? ¿Por qué perdió a su mamá?

Notas: A estas alturas de la intervención, es claro que ya hay un avance significativo en la comprensión lectora de los niños.

Tema de sesión: Recordando eventos. **Factor:** Memoria. **#Estrategia 24**

Objetivo: Apoyar el proceso de memoria.

Meta: Recordar el orden de los eventos ocurridos en el cuento.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 21 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten los eventos del cuento, es decir, como el zorro y el cerdito desarrollaron la historia.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento, para poder narrar los eventos de la historia en orden cronológico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Mi día de suerte". 3) Reconstruir los eventos del cuento. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Mi día de suerte".</p> <p>Autor: Keiko Kasza.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Memoria de eventos.</p>

Evaluación de la actividad: Sin duda los niños están empleando con más fluidez su vocabulario, son capaces de narrar el orden de los eventos, reconocer a los personajes, tener mayor control de palabras complejas y disfrutaron de la lectura aún más que al principio de la intervención.

Retroalimentación por parte del niño: Les gusta mucho leer cuentos y explicarlos, incluso al final de sus clases normales, buscan hacer un resumen de la clase, lo cual ha resultado muy interesante.

Notas: Se ha podido observar que hay un gran avance significativo en la atención, comprensión y entusiasmo de los niños.

Tema de sesión: Mapa del tesoro. **Factor:** Orientación tiempo y espacio. **#Estrategia** 25

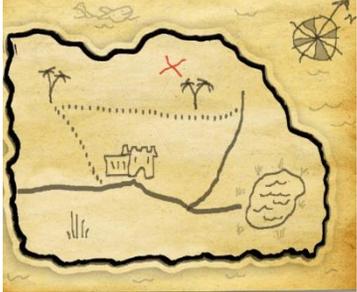
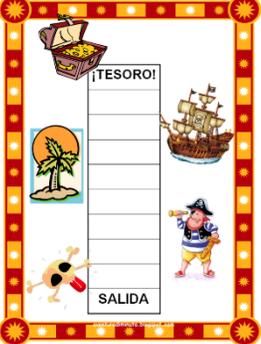
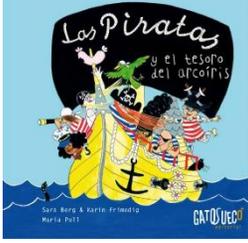
Objetivo: Mostrar el uso del mapa.

Meta: Encontrar el tesoro escondido con apoyo de un mapa.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 21 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá que con el uso de un mapa busquen un objeto que está escondido en el salón.</p> <p>Deberá haber 6 mapas diferentes para que los niños trabajen en grupos pequeños.</p> <p>La actividad concluye cuando todos los equipos hayan encontrado el objeto escondido.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento.</p> <p>Deberá usar el mapa que se les proporcione para encontrar un objeto escondido en el salón de clase.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Los piratas y el tesoro y el arco iris". 3) Búsqueda del tesoro. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento "Los piratas y el tesoro del arcoiris".</p> <p>Autores: Sara Berg, Karin Frimodig y Maria Poll.</p> <p>Mapas</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento del espacio y el uso de lateralidad.</p>

Evaluación de la actividad: La lectura del cuento fue participativa, por lo que resultó muy divertida, lo que motivó a buscar el tesoro escondido en el salón.

Retroalimentación: Por parte del niño: Se incluyó en la actividad un dibujo del arcoiris, después buscaron y encontraron los objetos escondido en el salón, poniendo atención a las pistas.

Notas: Se pidió a los niños que dibujaran un mapa del trayecto de la escuela a su casa, al siguiente día mostraron y comentaron los mapas.

Tema de sesión: Siguiendo el ritmo . **Factor:** Desarrollo sensorial. **#Estrategia** 26

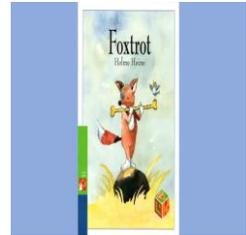
Objetivo: Reconocer la importancia del ritmo cuando hablamos y cuando nos movemos.

Meta: Seguir ritmos verbales y motores.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Jueves 21 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Es importante que lleve ritmos distintos sobre la lectura y que se mueva durante la misma.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>Una vez concluido el cuento, les pedirá que imiten diversos ritmos ya sea musicales o de manera verbal.</p> <p>Es importante que digan las palabras lentas, rápidas, suaves y fuertes.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento, moverá su cuerpo durante la lectura dependiendo de la velocidad que el lector de al mismo.</p>	<p>1) Presentación de la actividad.</p> <p>2) Lectura del cuento "Foxtrot".</p> <p>3) Moverse al ritmo de las palabras o de la música.</p> <p>4) Cierre de la actividad.</p>	<p>Cuento: "Foxtrot".</p> <p>Autor: Heime Heinle.</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Reconocimiento de los conceptos espaciales, e importancia del ritmo al hablar.</p>

Evaluación de la actividad: Para esta actividad se pidió la participación de una guitarrista para que cantará y diera ritmo al cuento, lo cual gustó mucho a los niños.

Retroalimentación por parte del niño: No solo fueron capaces de comentar el orden de los eventos del cuento, sino que disfrutaron bailando al ritmo de la música, lo cual benefició la comprensión del uso del ritmo mientras se habla.

Notas: La cantante fue muy clara en variar el ritmo, subir y bajar el volumen de su voz para que los niños pudieran reconocer las diferencias y comprender cosas variadas.

Tema de sesión: Alto- bajo, grande -pequeño. **Factor:** Desarrollo sensorial. **#Estrategia 27**

Objetivo: Reconocer conceptos en 2 y 3 dimensiones como alto-bajo, grande-pequeño.

Meta: Diferenciar cuando un objeto es grande o se encuentra en lo alto y pequeño o que se encuentra abajo.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 22 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento. El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes. Es importante que el lector module su voz ante las diferencias entre alto, bajo, grande y pequeño para mayor comprensión de los niños. Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia. Una vez concluido el cuento, les pedirá que reconozcan si su objeto es alto, bajo, grande o pequeño por lo que hará comparaciones entre las personas y cosas.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento, y deberá responder si algo es alto, poniéndose de pie, o si algo es bajo agachándose, mientras que si es grande, debe hacer voz grave y si algo es pequeño debe hacer una voz más aguda.</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Mira lo que tengo". 3) Moverse al ritmo de las palabras o de la música. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Mira lo que tengo".</p> <p>Autor: Anthony Brown</p> <p>Proyector y lap top.</p> <p>Cuerdas.</p> 	<p>Reconocimiento de los conceptos espaciales, a través, del movimiento y la voz.</p>

Evaluación de la actividad: Los niños comprendieron mejor los conceptos gracias a que se contó con la participación de un experto, que parte de la teoría que los conceptos de lateralidad son mejor comprendidos cuando se viven físicamente, por lo que se montaron cuerdas en el salón de usos múltiples y se invitó a los niños a subir con lo que el concepto de alto, bajo, pequeño y grande cobraron mucho más sentido. Se sugirió tener un espacio donde los niños puedan trepar.

Retroatimentación por parte del niño: El cuento se comentó con mucha facilidad, pero lo que más les gustó fue disfrutar las cuerdas, pues pudieron experimentar de modo divertido los conceptos. Todos los niños atendieron cada una de las indicaciones del experto.

Notas: Se pidió a los padres que en la medida de lo posible llevaran a los niños a espacios donde puedan trepar y que les preguntaran todo el tiempo por alto-bajo, pequeño- grande.

Tema de sesión: Buscando al culpable. **Factor:** Memoria. **#Estrategia** 28

Objetivo: Reconocer la importancia de poner atención a las pistas de una lectura.

Meta: Que el niño encuentre al culpable.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 22 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
<p>Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento.</p> <p>Deberá hacer énfasis en las pistas importantes del cuento.</p> <p>El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes.</p> <p>Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.</p>	<p>El maestro tendrá la parte activa de la estrategia.</p> <p>El maestro hará énfasis durante la lectura de las pistas que guían a encontrar al culpable de la historia y al final preguntará cuando fue que los niños se dieron cuenta del culpable.</p>	<p>El niño prestará atención al cuento, e indicará antes de que éste termine, quién es el culpable.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "Los fantasmas no llaman a la puerta". 3) Identificación del culpable. 4) Cierre de la actividad. 	<p>Cuento: "Los fantasmas no llaman a la puerta".</p> <p>Autores: Eulalia Canal y Rocío Bonilla</p> <p>Proyector y lap top.</p> 	<p>Uso de habilidades metacognitivas.</p>

Evaluación de la actividad: Todas las pistas fueron seguidas, lo cual implicó que los niños comienzan a poner mayor atención a las lecturas y a las indicaciones. Fueron muy participativos durante el cuento, aun cuando la maestra dijo algunas de las pistas en voz muy baja, los niños pudieron reconocer cada una.

Retroalimentación por parte del niño: Compararon el cuento con las pistas de blue y les gustó mucho porque pudieron reconocer el objetivo del cuento. Después de la lectura, no tuvieron problemas para reconocer los eventos, los personajes y hacer un recuento de lo que hizo el culpable.

Notas: Los niños comienzan a prestar atención a lo que se dice y a tener mayor conciencia de lo que es importante dentro de la clase.

Tema de sesión: Buscando tesoros.

Factor: Memoria.

#Estrategia 29

Objetivo: Usar la memoria de trabajo y la conciencia fonológica.

Meta: Usar un mapa.

Tiempo de la sesión: 35-45 minutos.

Escenario: Salón de clase.

Fecha: Viernes 22 de abril de 2016.

Tarea del aplicador	Tarea del maestro	Actividad del niño	Actividades	Cuento/Material	Habilidades que se desarrollan
Presentará la actividad a los niños y al maestro de clase, e invitará a los alumnos a escuchar un cuento. El cuento se proyecta para que los niños tengan mejor acercamiento con las imágenes. Al concluir la lectura, el facilitador proporcionará materiales. Su labor una vez concluido el cuento, es observar y apoyar al maestro durante la sesión.	El maestro tendrá la parte activa de la estrategia. Una vez concluido el cuento, les pedirá a los niños que comenten sobre la lectura y después que dibujen un mapa que muestre donde está un objeto escondido dentro del salón. Pedir a otros equipos que busquen el objeto.	El niño prestará atención al cuento y al final deberán comentar los eventos en el orden en que sucedieron durante el cuento. Al final tratará de resolver un dilema, a partir de palabras clave que la maestra dirá durante la actividad.	1) Presentación de la actividad. 2) Lectura del cuento "El día que las abuelas perdieron la memoria". 3) Recordar los eventos del cuento, palabras que la maestra vaya diciendo, a modo de crear pistas para resolver un dilema. 4) Descubrir el dilema. 5) Cierre de la actividad.	Cuento: "El día que las abuelas perdieron la memoria". Autor: Oscar Salas. Proyector y lap top. 	Reconocimiento de los conceptos espaciales.

Evaluación de la actividad: El cuento les gustó mucho y por supuesto no faltaron los comentarios de las cosas que se les olvidan a sus abuelitas. Al final no hubo problemas en recordar los eventos y resolvieron el dilema que consistía en juntar las palabras de la frase: "yo puedo reconocer y recordar la pista". Al final se dio las gracias a los niños, pues esta era la última actividad programada.

Retroalimentación por parte del niño: Los niños se sienten satisfechos porque se dan cuenta que pueden comprender y tomar en cuenta las pistas proporcionadas por la maestra.

Notas: Hubo caras largas por la terminación de la intervención, pero la despedida fue una promesa de que las clases no dejarían de ser activas y se brindará apoyo a la maestra para que continúe leyendo cuentos en las clases.