



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD AJUSCO**

**LICENCIATURA PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**MODALIDAD: DISEÑO DE PROGRAMA EDUCATIVO**

**“EL CUENTO COMO ESTRATEGIA PARA PREVENIR LAS  
DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE EN LA  
LECTURA Y ESCRITURA”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA:**

**MÓNICA MONTSERRAT CRUZ BÁEZ**

**ASESORA: MTRA. ALEJANDRA CASTILLO PEÑA**



**CIUDAD DE MÉXICO, diciembre 2018**



*“Todos los sueños pueden hacerse realidad si tienes el coraje de perseguirlos”*

*Walt Disney*

## **Agradecimientos**

**Querido Dios:** Hoy quiero tomarme un momento no para pedirte algo, sino simplemente para decirte **Gracias** por haberme permitido alcanzar esta meta, pero sobre todo por ayudarme a cumplir mi sueño.

**A mi familia:** Por este nuestro logro como una muestra de agradecimiento por toda una vida de esfuerzos y sacrificios brindándome su apoyo incondicional en todo momento. Por haberme demostrado su amor y paciencia, pero sobre todo por lograr hacer de mi lo que soy, y en particular por haber convertido aquel sueño en lo que hoy es una realidad.

**Mamá y Papá:** Gracias por el amor infinito que me profesan, pero sobre todo por nunca dejarme caer ante los momentos difíciles y siempre estar en los días de dicha.

**Hermano:** Betún gracias por tu compañía y por todo lo que me enseñas cada día.

**Abuelita:** Mirando al cielo quiero agradecerte por haber dedicado los últimos años de tu vida para amarnos y cuidarnos incondicionalmente a mi hermano y a mí, y principalmente por haberme criado con paciencia y estar a mi lado. Sé que algún día te volveré a ver y lo primero que haré es abrazarte fuerte y nunca dejarte ir.

**Abuelito:** Gracias por dejarnos vivir contigo y hacerte compañía. Nunca te lo he dicho, pero disfruto plenamente que me platiques las historias que han forjado tu vida. Dios permita que estés a mi lado muchos años más.

**Gustavo:** Amor gracias por estar a mi lado, por todo lo que haces para convertirme en una mejor persona cada día. Este proyecto gracias a tus conocimientos, dedicación y paciencia que le brindaste tomo forma. Te amo.

**Mtra. Alejandra Castillo:** Gracias por haber compartido sus conocimientos conmigo y por recorrer este largo camino con paciencia, sin su apoyo académico este logro no hubiera sido posible.

**A mis lectores:** Gracias por esas críticas constructivas que permitieron que el presente trabajo se enriqueciera y pudiera dar frutos.

**Al hospital psiquiátrico infantil “Dr. Juan N. Navarro:** Le agradezco a esta institución por haberme permitido realizar mi servicio social en el área de psicopedagogía, esta maravillosa experiencia dio origen a este gran proyecto.

**A mi bella Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco:** Gracias a esta casa de estudios por permitirme ser orgullosamente una upeniana, y así mismo, por todos los conocimientos que han forjado la construcción de este camino y por formarme como una psicóloga educativa. Con certeza puedo decir que me siento preparada para llevar a cabo un buen trabajo.

## **Contenido**

---

Introducción.....	1
Capítulo 1. Dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura.....	7
1.1 ¿Qué son las dificultades específicas del aprendizaje?.....	7
1.2 Perspectiva histórica sobre la definición de las dificultades del aprendizaje .....	9
1.3 Prevención de las dificultades específicas del aprendizaje.....	23
1.4 La Lectura .....	24
1.4.1 Etapas en el aprendizaje de la lectura.....	26
1.4.2 La importancia de la lectura .....	29
1.4.3 Perspectivas de aprendizaje.....	30
1.4.4 Paradigma de la lectura emergente.....	38
1.4.5 Dificultades específicas del aprendizaje en la lectura .....	39
1.4.6 Prevención en las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura.....	43
1.5 La escritura .....	47
1.5.1 Etapas en la adquisición de la escritura.....	49
1.5.2 Principales factores implicados en la adquisición .....	51
1.5.3 Dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura .....	52
1.5.4 Prevención en las dificultades específicas del aprendizaje en la escritura.....	54
1.6. Algunos aspectos para trabajar para prevenir las dificultades específicas de aprendizaje en la escritura .....	60
1.6.1 El vocabulario .....	60
1.6.2 Conciencia fonológica.....	64
1.6.3 Desarrollo fonológico y dificultades específicas del aprendizaje .....	71
Capítulo 2.- El Cuento .....	73
2.1 Definición del cuento.....	73
2.2 Historia.....	74
2.3. Tipos de Cuento .....	79
2.4. Características del cuento. ....	83
2.5. Criterios de selección.....	88
2.5.1. Tipos de cuento según las edades.....	90
2.6 Beneficios que conlleva la lectura de cuentos .....	92

2.6.1 Beneficios que produce la actividad de lectura de cuentos sobre otros aspectos.	98
2.6.2 Beneficios que conlleva la lectura de cuentos para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura.....	100
2.7 ¿Por qué el cuento logra dichos beneficios? .....	102
2.8 Aprendizaje lúdico .....	103
2.9. El diseño curricular .....	118
Capítulo 3. Procedimiento para el diseño .....	124
3.1 Detección de necesidades .....	124
3.1.1 Contexto del consultorio psicopedagógico .....	124
3.1.2 Observación de los niños y niñas en su contexto .....	125
3.1.3 Aplicación de Instrumento I.D.E.A.....	127
3.3 Delimitación de contenidos .....	132
3.4 Estructura del programa.....	133
3.4.1 Objetivo del Programa .....	133
3.5 Cartas Descriptivas .....	134
3.6 Seguimiento y Evaluación .....	149
Conclusiones.....	150
Referencias Bibliográficas.....	153
Anexo 1. Programa educativo “El cuento como estrategia para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura” .....	163
Materiales .....	240
Referencias Bibliográficas.....	276
Anexo 2. Identificación de errores .....	278
Anexo 3. Tabla de instrucción en conocimiento fonológico .....	279
Anexo 4. Muestra de bitácora para el docente.....	281
Anexo 5. Muestra de portafolio de evidencias para el docente .....	282
Anexo 6. Muestra de reconocimiento para el alumno .....	283

## Introducción

---

*“Cuanto mejor sea la calidad de la educación, menos importante será el papel de la psiquiatría en el tercer milenio”*

*Augusto Cury*

La lectura y escritura en la actualidad son la base del aprendizaje permanente, donde privilegia el uso del lenguaje escrito, estos procesos son necesarios para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. El estudio del lenguaje inicia en la educación preescolar y continúa en primaria y secundaria, propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas (Secretaría de Educación Pública, 2009).

La lectura y escritura en educación básica son factores clave para el correcto desarrollo de los niños y niñas. Así, aprender a leer y escribir es completamente esencial para adquirir una buena educación, formarse culturalmente y desarrollar por tanto su inteligencia. Gracias a estos procesos, los niños y niñas serán capaces de desarrollar su atención y concentración, dos factores clave para poder comprender y aprender. Además, podrán generar reflexión y diálogo, algo que nos ayudará a formar individuos críticos y con opiniones propias. El acceso de los alumnos a la lectura y escritura a través de materiales y libros durante su educación básica favorece su formación como individuos libres, responsables y activos; ciudadanos de México y el mundo comprometidos con sus comunidades, pues ese es el tiempo justo para desarrollar habilidades de pensamiento, competencias clave para el aprendizaje, y actitudes que normarán a lo largo de toda su vida (Cuetos, 1990).

La lectura y escritura son unas de las actividades más útiles que las personas realizan a lo largo de su vida, ya que estas permiten recibir conocimientos de manera formal e insertarse así en el proceso de la educación. Es también un camino para el desarrollo social y apuesta por la inversión en la población a través del fortalecimiento de sus capacidades, ya que coadyuva a la educación, al acercamiento de las expresiones de la cultura y desarrollo de una

conciencia crítica. El fomento de estos procesos son actividades irremplazables para desarrollar adultos productivos y comunidades informadas, y en el presente se ven favorecidas con las nuevas tecnologías y la comunicación mediante internet. Contar con información sobre dichos procesos, con características de la lectura, escritura y expresiones sociales de la misma, proporciona una perspectiva de esta práctica en la población adulta y permite enfocar los esfuerzos para el fomento de esta (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2015).

Hay que partir de la base de que la lectura se inculca y se empieza a comprender mucho antes que la escritura. Una persona que no sepa leer difícilmente podrá estar preparada para el resto de su aprendizaje. Por eso es tan importante que, en una edad temprana, se fomente la lectura y escritura, para que se empiece a enseñar y comprender como funcionan estos procesos (Delfior, 1993). Al hacerlo puede evitarse que los niños y niñas tengan dificultades específicas en la adquisición de la lectura y escritura.

El aprendizaje del lenguaje escrito está vinculado completamente al fracaso o éxito escolar. Así, los niños y niñas que en educación básica pero principalmente en primaria cuentan con dificultades específicas para aprender a leer y a escribir, y si aunado a esto, no cuentan con un refuerzo por parte de sus familias y docentes, tendrán mayores probabilidades de terminar en un fracaso escolar (Delfior, 1993). Por este motivo es importante que los docentes se centren en aquellos niños y niñas que presenten mayores problemas a la hora de iniciarse en la lectura y escritura, para poder prevenir las dificultades específicas en ambas habilidades.

Cabe destacar que México ha sido culturalmente un país alejado de la lectura; hace un siglo registraba aproximadamente 82% de analfabetismo, y hoy esta cifra ha disminuido un 6.9%, pero esto no ha fomentado el consumo de lectura, y aún no hemos forjado este hábito; cuando México se alfabetizaba, la televisión había permeado la vida recreativa de los mexicanos en dimensiones extremas: hoy, a pesar de que la mitad de la población vive en situación de pobreza, 95% de los hogares tienen televisión y según cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006), México es el penúltimo lugar en consumo de lectura de 108 países, en promedio el mexicano consume menos de tres libros al año y dedica tres horas a la semana a la lectura extraescolar en comparación con Alemania que lee alrededor de doce (Secretaría de Educación Pública, 2009). Los datos



anteriores evidencian un problema en cuanto al aprendizaje en la lectura y escritura que puede estar ocasionando que niños y niñas presenten dificultades específicas.

Es por todo lo anterior, que la importancia del presente programa radica en que el tema de las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura debe tomarse significativamente en cuenta dentro de la psicología educativa y en la educación básica, para que el desarrollo integral de los niños y niñas sea óptimo a lo largo de su estadía dentro del ámbito escolar y de esta manera poder prevenir estas dificultades para que no predomine el fracaso escolar.

Retomando mi experiencia como prestadora de servicio social en el Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro” fue posible percatarme por medio de la detección de necesidades que los alumnos que acudían a terapia de aprendizaje presentaban dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura, que les impedían llevar a cabo actividades acordes a su edad y grado escolar. Dichas actividades no ahondaban por completo en la conciencia fonológica y uso del vocabulario, esto es importante mencionarlo ya que estos aspectos son una parte crucial para poder llevar a cabo un adecuado proceso de la lectura y escritura, sin estos sería complicado llevar un pertinente aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976) y por ende un adecuado proceso de enseñanza- aprendizaje.

Ante esto, el psicólogo educativo es un profesional que tiene las competencias necesarias para fungir como andamiaje y así atender estas necesidades o demandas educativas y una forma es diseñando un programa educativo para prevenir esas dificultades específicas, por tal motivo es que surge este trabajo que presenta una serie de actividades enfocadas a prevenirlas, ya que en las escuelas de educación básica (primaria) no cuentan con una guía especializada. Por lo anterior se planteó como objetivo de este programa utilizar el cuento como estrategia para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura, priorizando que se pueda trabajar de manera sencilla y divertida, para satisfacer las necesidades y atraer la atención de los niños y niñas a partir del tercer grado de primaria, partiendo de la instrucción del conocimiento fonológico, desarrollando las habilidades de conciencia léxica, conciencia silábica, para así concluir con la conciencia fonémica, esto para facilitar la adquisición de los procesos antes mencionados. Este programa educativo le proporcionará al docente una guía para poder establecer un adecuado andamiaje y favorecer

la adquisición del conocimiento, a su vez potencializará las capacidades y habilidades de los alumnos; y por medio de estas se podrá prevenir de una manera más fácil y didáctica este tipo de dificultades.

Para poder abordar cada uno de los temas este trabajo se conforma de tres capítulos en los cuales se plasman definiciones de distintos autores para comprender claramente lo siguiente:

En el primer capítulo, se expone la definición de las dificultades específicas del aprendizaje, que se refiere a un grupo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de la lectura y escritura; éstas pueden darse a lo largo de la vida escolar, pero normalmente aparecen antes de la adolescencia y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, dificultando dicho proceso. Asimismo, se menciona como es que se pueden prevenir dichas dificultades específicas tomando en cuenta las diferencias individuales que presentan los niños y niñas al momento de adquirir el aprendizaje (Romero, 2004).

Más adelante dentro del mismo capítulo, se retoman conceptos como la lectura, la cual Solé (2002), define que leer es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando, que el primero de ellos intenta, a través del texto, alcanzar unos objetivos los cuales tutelan su lectura; y las dificultades específicas que se pueden manifestar durante este proceso. Posteriormente se retoma el concepto de escritura, que es definido por Jiménez y Ortiz (2000) junto con Reyzabal (2012), como una competencia esencial en la comunicación y una pieza clave para el desarrollo personal y social, para el éxito escolar, y, en definitiva, para la vida.

Por último, se toman en cuenta dos aspectos relevantes para la adquisición de los procesos antes mencionados, que son el vocabulario, es decir, el número de palabras que son manejadas por el alumno. Este es enriquecido por la lectura de cuentos, ya que a menudo se encuentran palabras que no se conocen, pero la información incluida a su alrededor, así como el que éstas se escuchen varias veces en contextos diferentes, permite que el sujeto infiera el significado de ellas (Muñoz y Gorodeckis, 1980; citados en Hall, 1993), y la conciencia fonológica, la cual es definida como “la capacidad para reflexionar y manipular aspectos estructurales del lenguaje hablado” (Tunmer y Herriman, 1984; citados en Jiménez y Ortiz, 2000).

En el segundo capítulo, se define el cuento según Anderson (2001), como una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual, en donde las acciones cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas. Seguida de la historia de estos, sus tipos y beneficios que produce para prevenir las dificultades en lectura y sobre otros aspectos. Y para cerrar con este capítulo se habla sobre el diseño curricular que para Arnaz (1981), es el plan que norma y conduce explícitamente un proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución; posteriormente se hablan sobre los modelos curriculares que son instrumentos válidos para el análisis y la evaluación del currículum.

Por último, en el tercer capítulo se inicia con el procedimiento para el diseño del programa educativo, en donde se retomó a manera de diagnóstico el trabajo realizado en mi servicio social en el Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro”, en donde pude percatarme que no contaban con una guía para prevenir las dificultades antes mencionadas, por ende consideré pertinente diseñar un programa con una serie de actividades enfocadas a la lectura de cuentos, las cuales permitirán trabajar con la lectura y escritura, para que los docentes puedan prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en estas áreas que se presentan en menores que acuden a la escuela, y así evitar que acudan a una institución como la antes mencionada, para esto se ocuparán algunos cuentos de la “Colección A la Orilla del Viento”, perteneciente a la librería Fondo de Cultura Económica, para poder trabajar los siguientes aspectos:

Lectura de cuentos: la actividad misma de lectura de cuentos se ha visto beneficiada para desarrollar la lectura y escritura de los niños y niñas.

El vocabulario: este se trabajará reforzando el concepto que tienen los niños y niñas de dichas palabras, para así lograr un incremento de este por medio de actividades lúdicas.

Conciencia fonológica: entendida ésta como la conciencia que se tiene de los sonidos del lenguaje. Para trabajarla se utilizó como referencia una tabla de tareas de instrucción en conocimiento fonológico (García, 2014).

Dentro de este mismo capítulo, se presenta la definición y planeación de las cartas descriptivas que contienen cada una de las sesiones del programa educativo “El cuento como

estrategia para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura”, en donde se especifica el número de sesiones, las unidades temáticas a trabajar que son: la lectura de cuentos, el vocabulario y la conciencia fonológica, objetivos a seguir, actividades, materiales, duración y posteriormente su seguimiento y evaluación.

Para concluir, se puede mencionar que a partir del diseño de este programa pude poner en práctica todo lo aprendido a lo largo de mi estancia en esta casa de estudios y me siento en la plena capacidad de aseverar que el psicólogo educativo está capacitado para fungir como andamiaje y así atender cada una de las dificultades y necesidades que se lleguen a presentar en cualquier institución no solamente las educativas.

# Capítulo 1. Dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura

---

*“Si un niño no puede aprender de la manera que enseñamos, quizá debemos enseñarles de la manera que ellos aprenden”*

*Ignacio Estrada*

## 1.1 ¿Qué son las dificultades específicas del aprendizaje?

Dificultades específicas de aprendizaje es un término que se refiere a un grupo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de la lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemático. Pueden darse a lo largo de la vida escolar, pero normalmente aparecen antes de la adolescencia y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje dificultando dicho proceso.

Estos trastornos son intrínsecos al alumno/a ya que presenta un CI medio, debido a una alteración o disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas como, por ejemplo, memoria de trabajo, estrategias de aprendizaje y metacognición.

Aunque las dificultades específicas de aprendizaje pueden ocurrir juntamente con otros trastornos o con influencias extrínsecas, no son el resultado de estos trastornos o influencias (Romero, 2004).

Estas dificultades se manifiestan en:

- Desarrollo fonológico (conocimientos y conciencia fonológica, habilidades de producción y segmentación de sonidos y de mediación de habla).
- Estrategias de aprendizaje y metacognición
- Estrategias de selección, organización, elaboración, planificación, revisión, transferencia y recuerdo de la información
- Metacognición, es decir, saber sobre sí mismo y sobre la tarea
- Adquisición del vocabulario

Es importante mencionar que en el presente programa se abordaron solamente las dificultades que se manifiestan en la conciencia fonológica y adquisición del vocabulario, ya que existe la necesidad de prevenirlas debido a que los niños y niñas de educación primaria y que acuden al Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro”, las presentan en lectura y escritura, lo cual les provoca que no logren por completo la comprensión de estos dos procesos, más adelante se explican en qué consisten estas dificultades.

Romero y Lavigne (2005), señalan que, dentro de las dificultades del aprendizaje, se deberían diferenciar cuatro grupos:

- Problemas escolares
- Bajo rendimiento escolar
- Dificultades específicas del aprendizaje, las cuales engloban las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura y las dificultades específicas del aprendizaje de la escritura
- Dificultades específicas en el aprendizaje del cálculo

Estos retrasos dan lugar al desfase de unos dos o cuatro años con respecto a los alumnos sin dificultades. Y en el ámbito escolar afectan al aprendizaje de la lectura (conciencia fonológica y comprensión); la escritura (recuperación de las formas de los grafemas y las palabras y composición); y de las matemáticas (cálculo mental y escrito y razonamiento matemático).

Los alumnos con dificultades específicas del aprendizaje rinden por debajo de sus capacidades intelectuales a pesar de que éstas son similares a las de su grupo clase; no se trata, por tanto, de un problema de coeficiente intelectual o de déficit de aptitudes generales. Sin embargo, dada la especialidad de los aprendizajes a los que afecta y la importancia de éstos pese al resto del proceso educativo, la diferencia del rendimiento escolar de los alumnos y las alumnas con estas dificultades con respecto al resto de sus compañeros es cada vez más notable.

## **1.2 Perspectiva histórica sobre la definición de las dificultades del aprendizaje**

A continuación, se presenta una revisión sobre la definición de las dificultades de aprendizaje, haciendo una división que marca cuatro momentos importantes: fase inicial o de fundación, fase de transición, fase de integración y fase contemporánea (Lerner, 1989)

La historia de las dificultades de aprendizaje está jalonada de historias propias y de saltos de unas disciplinas hacia otras. En el estudio de las dificultades de aprendizaje ha influido enormemente el contexto o marco social-político-educativo que les ha rodeado en cada momento. Los avances de las distintas disciplinas afines como la psicología, la neurología, etc., han propiciado los cambios dentro de lo que se ha considerado como dificultades de aprendizaje y dificultades específicas del aprendizaje en los diferentes momentos. Así, tanto su definición como las dificultades que se engloban dentro de ella han ido cambiando a lo largo de las diferentes etapas, desde concepciones médicas hasta otras más educativas.

La historia de las dificultades del aprendizaje abarca cuatro momentos importantes (Lerner, 1989)

### **1.- Etapa inicial o de fundación (1880-1940)**

Durante este largo periodo sucedieron las investigaciones sobre el cerebro humano adulto y sus implicaciones a nivel comportamental en el lenguaje oral, el lenguaje escrito y la percepción visual y motora. Estas investigaciones se hallaban centradas en el campo médico, y sostenían que, si la conducta de una persona normal presentaba dificultades o alteraciones en alguna área similar a la de personas que habían tenido algún tipo de trauma cerebral, se debía a que esta persona presentaría lesiones cerebrales similares. El criterio diagnóstico se basaba, por tanto, en una analogía. Los hallazgos encontrados se comenzaron a aplicar en la población infantil con dificultades en esas áreas. En concreto, esos descubrimientos se dieron en el área del lenguaje oral, en las dificultades del lenguaje escrito y dentro de los trastornos perceptivo-motrices. Los orígenes de las dificultades de aprendizaje, por tanto, se relacionarían con las primeras descripciones de pérdida de habla, dificultades de la lectura, etc., producidas por lesión cerebral, como el caso descrito por Dejerine sobre un adulto con pérdida de la capacidad de lectura, pero con la preservación de la capacidad de comprender y expresarse verbalmente. Por tanto, en este primer periodo se observa fácilmente la

importancia de las disciplinas médicas en relación con la concepción de las dificultades de aprendizaje.

### **Área del lenguaje oral**

Fue a finales del siglo XIX cuando se llevaron a cabo numerosas investigaciones dentro de esta área, la asociación de lesión cerebral con síntomas conductuales fácilmente observables dio sus frutos gracias a varios investigadores, entre ellos el alemán Francis G. Gall, que a comienzos de siglo señaló la relación de dichas lesiones con dificultades de sus pacientes para expresar verbalmente sus pensamientos (Gall y Spurzheim, 1810; citados en González, 2014). Esto no ocurría cuando la expresión de tales ideas se realizaba por escrito, por lo que concluyó que las capacidades mentales se veían representadas por zonas del cerebro diferenciales y que, además, dichas lesiones sólo afectaban a una capacidad concreta, preservando otras facultades de la persona. Sus investigaciones y teorías sirvieron de inicio al estudio de las afasias.

De esta forma, y gracias a las autopsias, el neurólogo francés Pierre Paul Broca en 1861 (citado en González, 2014) descubrió que la tercera circunvolución frontal izquierda del cerebro presenta lesiones en aquellas personas que habían perdido el habla. Más tarde, Wernicke (1908), describiría un área cerebral situada en el lóbulo temporal a la que le atribuía la comprensión verbal auditiva y la percepción y asociación de sonidos. Estas anomalías neurológicas afectaban, por tanto, al lenguaje oral, siendo consideradas la base de las dificultades de aprendizaje.

### **Área del lenguaje escrito**

El traslado de las dificultades del mundo adulto a la infancia no tardó en aparecer gracias a profesionales del mundo de la medicina que estaban atentos al desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes y que lo relacionaron con el área de lectura. Las dificultades en la lectura se mostraron en primera vez en una de las múltiples revistas académicas y profesionales que pululaban por Gran Bretaña a finales del siglo XIX, *The Lancet*, y lo hizo entre médicos, en especiales oftalmólogos (Gayán, 2001). Uno de estos primeros oftalmólogos en adelantarse en este campo fue Hinshelwood (1917), que estudió de modo sistemático los casos de adultos que perdían la capacidad para leer y de niños y niñas que presentaban grandes dificultades



de la lectura, teniendo en cuenta que no presentaban ningún tipo de alteración asociada o retraso mental que justificara dichas dificultades, recogiendo numerosos casos clínicos entre 1896 y 1911. En su monografía *Congenital Wordblindness* establecía las consideraciones diagnósticas, una teoría explicativa y algunas consideraciones para establecer la intervención con estos niños. El término ceguera congénita para las palabras se reservaba para unos pocos casos donde los sujetos, a pesar de ser inteligentes e incluso destacar en otras áreas, presentaban una dificultad lectora importante sin que los métodos usuales escolares les fueran de ayuda en su aprendizaje. Según este médico, la alteración se debía haber producido durante el desarrollo embrionario, debido a alguna alteración en el área cerebral encargada de almacenar las palabras y letras, que según él se situaba en el giro angular del hemisferio cerebral izquierdo. En el caso de la ceguera adquirida se refería a una lesión después del momento del parto. Según esto, la intervención se debería realizar a través de un método alfabético de enseñanza, es decir, reafirmando la forma de las letras en la memoria visual y recurriendo a la memoria auditiva de las palabras. Por supuesto, esta instrucción debería ser individualizada, adaptándose a cada tipo de dificultad (Hinshelwood, 1917; citado en González, 2014).

Orton (1925), reconoció que, a pesar de que la categoría de ceguera congénita para las palabras incluía a un grupo de niños y niñas con síntomas muy similares, dicha categoría debía incluir también una serie gradual de dichas dificultades, desde las más graves a las más débiles. Además, no estuvo de acuerdo con las teorías explicativas de Hinshelwood (1917), que hablaban de lesión en el giro angular, sino que estableció una explicación más funcional que estructural al problema. Según él, las dificultades aparecían por un fallo en el establecimiento de la dominancia cerebral. Durante el aprendizaje de la lectura, los niños y niñas perciben y memorizan las imágenes de las letras y palabras en ambos hemisferios, pero sólo serán claras y fiables las almacenadas en el hemisferio dominante, de modo que las del otro hemisferio tenderán a la confusión. Pero ¿qué ocurre si un niño no tiene establecida una clara dominancia cerebral?, la respuesta era que se producen errores de inversiones de letras, sílabas y palabras; es decir, escritura y lectura de espejo. Usó el término de *strephosymbolia* o *estrefosimbolia* (símbolos torcidos) para referirse a este problema. Según esto, conforme avanza el desarrollo evolutivo, los niños y niñas que presentaban dificultades en la lectoescritura no llegaban a eliminar las imágenes erróneas almacenadas en el hemisferio

dominante. Estos errores se mantenían en niños más mayores, por lo que se reafirmaba la idea de un fallo funcional y evolutivo antes que estructural. Además de una teoría explicativa, manifestó que la incidencia del trastorno según propia experiencia se encontraba en un 2 por 100, frente al uno por mil de Hinshelwood (1917). Con esto se manifestaba que, además de la repercusión a nivel individual que estas dificultades tenían en el sujeto, ya que afectaban seriamente a su aprendizaje escolar, la escuela como institución se enfrentaba a un grave problema para poder afrontar las necesidades de estos alumnos. Su propuesta de intervención se encontraba dentro de una metodología instruccional fonética, donde se entrenaría al sujeto mediante ejercicios de asociación de grafemas a fonemas, tanto a nivel visual como por escrito.

A pesar de todo, las teorías no tuvieron impacto alguno sobre los círculos educativos, se entendían que estas dificultades en la lectura se debían a una variedad de problemas ambientales, actitudinales y educacionales. Así y todo, Orton (1925), desarrolló un método de intervención multisensorial, que sigue usándose en la actualidad, donde se hace hincapié en la asociación a través de la audición y los análisis visual y cinestésico-táctil.

En definitiva, los estudios sobre las dificultades de aprendizaje se centraron fundamentalmente en este periodo en los aspectos neurológicos de las dificultades específicas del aprendizaje, como las de la lectoescritura (González, 2014).

### **Área perceptivo-motora**

Después de la Primera Guerra Mundial fueron muchos los soldados que presentaron alteraciones o secuelas causadas por daño cerebral, áreas del funcionamiento emocional motórico y perceptivo. Mostraban confusión figura – fondo, hiperactividad, meticulosidad excesiva, reacciones catastróficas e hiperestimulación sensorial. Se distraían fácilmente con otras personas o estímulos de su entorno y reaccionaban indiscriminadamente ante diferentes estímulos. Fue Goldstein (1942), médico alemán, quien se encargó del estudio de estos pacientes e influyó en los estudios de Strauss (1947), un psicólogo evolutivo y un neuropsiquiatra, respectivamente, exiliados a EE. UU. desde Alemania durante la época nazi.

Como todo este conjunto de síntomas y conductas conlleva una gran dificultad para el aprendizaje de las tareas escolares, entre ellas la adquisición de la lectoescritura, ello hizo

que tanto Strauss como su colaboradora Lehtinen en 1947 (citados en González, 2014). se sintieran en la necesidad de desarrollar ambientes educativos diferentes de los ordinarios, en los que se minimizaran las distracciones, con ratios por aulas menores, aulas con escasa estimulación visual, aislamiento de los alumnos unos de otros y simplificación de la metodología y de la instrucción con estímulos menos complejos.

Los trabajos de Strauss (1947), han sido de enorme importancia, considerándole como uno de los precursores de la disciplina de las dificultades de aprendizaje. En concreto, influyeron positivamente en investigadores como Kephart (1971) y Cruickhank (1979), quienes, junto a Hallahan y kauffman en 1985, señalaron la importancia de sus recomendaciones educativas, que hacían referencia a que la enseñanza debe estar ajustada a las capacidades y limitaciones de los niños y niñas, y que los que presentaran procesos deficientes podrían ser ayudados si esos se fortalecen y se emplean metodologías que no se apoyen en las áreas débiles.

Kephart (1971), recogió en el libro *El estudiante lento en clase* instrumentos de medida y materiales de intervención relativos a los problemas perceptivo-motrices, que suponían la base de sus dificultades.

En cuanto a Cruickhank (1979), en su obra *El niño con daño cerebral en la escuela, en casa y en la comunidad*, recogía su enfoque basado en la defensa de la reducción de la estimulación ambiental, sirviendo de apoyo y preparación para los docentes que se encontraban con estos alumnos dentro de sus aulas. Desde esta perspectiva, hacía hincapié en la intervención sobre los síntomas más que limitarse a una búsqueda de la etiología del trastorno.

Esta etapa se caracteriza por el estudio de las dificultades de aprendizaje desde un enfoque clínico-médico, con la observación de la existencia de algún tipo de lesión neurológica como origen de las dificultades en lectura o escritura, y se trasladan los modelos centrados en adultos al mundo de la infancia (González, 2014).

## **2.- Etapa de transición (1940-1963)**

Algunos de los autores que aparecen dentro de la investigación de las alteraciones perceptivo-motrices y su relación con las dificultades de aprendizaje van a ser incluidos en esta etapa, ya que, según Wiederholt (1974), esta segunda fase abarcaría desde 1940 hasta 1963, donde

se produce un intercambio de datos procedentes de la medicina a áreas de tipo educativo y psicológico.

Uno de los puntos fuertes es el interés creciente por desarrollar métodos de intervención y pruebas de evaluación dentro del campo de la enseñanza. Además, se abren dos vías dentro de la investigación, relacionada en este periodo con sujetos sin déficits o sin lesión aparente. Por un lado, estarían los que se centran en el sujeto, con modelos de análisis de los procesos psicológicos básicos, donde encontraríamos el enfoque perceptivo-motor y en un enfoque de tipo psicolingüístico. Por otro lado, estarían los modelos centrados en la tarea o modelos de análisis de tarea de aprendizaje, dentro del enfoque asociacionista.

Una de las preocupaciones más importantes en esta etapa se centraría en explicar cuál es el origen de las dificultades de aprendizaje, por lo que los modelos teóricos se suceden, tomando como centro de cada uno de ellos al sujeto o a la tarea, según las bases teóricas de las que parta cada uno de ellos.

Los estudios perceptivos-motores hacían hincapié en el valor de éstos dentro del origen de las dificultades de aprendizaje. Partían del supuesto de que el desarrollo cognitivo se derivaba del desarrollo visomotor. De este modo, las dificultades de aprendizaje en lectoescritura y matemáticas se debían a una dificultad perceptivo-motriz. En este enfoque nos encontramos con Lehtinen, Cruickhank y Kephart, discípulos todos de Strauss (citados en González, 2014). Pero también incluiríamos a Frostig y Horne (1964), que se centró en el diagnóstico y tratamientos de los problemas de percepción visual, desarrollando una prueba de la evaluación que lleva su nombre y que evalúa cinco áreas independientes de percepción visual: coordinación visomotora, posiciones en el espacio, relaciones espaciales, discriminación figura-fondo y constancia de forma.

El otro enfoque dentro de estos modelos trabajaría el área psicolingüística, evaluando e interviniendo en aspectos de recepción, comprensión y expresión de la comunicación lingüística. Aquí, sin embargo, no se focaliza la atención en las alteraciones del lenguaje debidas a las lesiones, sino en sujetos sin ningún tipo de déficit aparente.

En este grupo se situaban autores como Johnson y Myklebust (1967; citado en González, 2014) que a partir de sus trabajos con afasias e hipoacusias infantiles se centró en sujetos con

dificultades del lenguaje a pesar de no tener alterado su sistema auditivo. Propuso una teoría según la cual existiría un tipo de aprendizaje que implicaría dos o más modalidades perceptivas (visual y auditiva, por ejemplo), llamado aprendizaje interneurosensorial. En sujetos con dificultades de aprendizaje, los aprendizajes de la lectoescritura, las matemáticas y el funcionamiento no verbal se verían entorpecidos. Juntos establecieron una serie de técnicas de intervención para recuperar los problemas perceptivos del lenguaje.

El caso de McGinnis es similar al de Myklebust en cuanto a que se dedicó al estudio de niños afásicos e hipoacúsicos. Creó un método de intervención llamado método de asociación basado en cinco principios: enseñar las palabras con un enfoque fonético, aprendiendo cada sonido haciendo hincapié en una adecuada articulación de los sonidos; esa articulación correcta: se asociaba a cada grafema mediante la escritura; la expresión oral se utiliza como un punto de partida para la construcción del lenguaje y, por último, se utiliza una asociación de tipo sensoriomotriz de un modelo sistemático. El niño aprende mediante un método fonético sintético, es decir, asimila primero los sonidos por separado y después los integra para formar todas las palabras (Hallahan, Kauffman, 1985).

En el caso de Kirk, Mc Carthy y Kirk (1968), la elaboración de su test de Illinois de Habilidades Psicolingüísticas en que se basó en el modelo Osgood (1957), evaluando los canales de comunicación (visual-motriz, auditivo-vocal), los procesos psicolingüísticos subyacentes (recepción- organización y expresión) y los niveles lingüísticos de organización (presentación y automatismos), que según el modelo de comunicación de Osgood (1957) se pueden distinguir en las funciones psicolingüísticas relacionadas con la captación, interpretación y transmisión de sonidos. Esta prueba proporcionó información sobre las habilidades psicolingüísticas de los niños, ya que algunas dificultades de aprendizaje se deben a problemas y/o deficiencias en el proceso de comunicación.

Estos modelos presentan una importante influencia de tipos conductista, centrándose en las tareas del aprendizaje, y viene a denominarse Modelo de análisis de la tarea de aprendizaje. Aparece en torno a los años cuarenta y se mantendrá hasta los años setenta aproximadamente, cuando cobra relevancia el enfoque cognitivista. Su aparición viene cargada de críticas contra los modelos médicos anteriores, con el uso de términos médicos referentes a enfermedades y anormalidades, él genera expectativas pesimistas hacia el alumno con una intervención

centrada en el déficit más que en sus capacidades, y los constructos psiquiátricos (Fernández y Carrobles, 1987).

También dirigieron sus críticas hacia el modelo psicométrico, centrado en los procesos psicológicos básicos. Las bases de este modelo se encuentran en Watson, Thorndike, Guthrie, Skinner o Bandura (citados en González, 2014), entre otros, dentro del condicionamiento clásico, operante y el aprendizaje vicario. Según estos supuestos, las dificultades de aprendizaje inadecuada por falta o inadecuación de la enseñanza recibida. De este modo, se deben entrenar sólo aquellas destrezas necesarias para cada uno de los comportamientos en los que se encuentran dificultades.

De este enfoque, se analiza cada tarea en términos conductuales, de objetivos operativos, con un sistema de evaluación de tipo criterial y no tipo normativo, como ocurre con todos los test de tipo psicométrico. La intervención se basa en el esfuerzo y en la estructuración de la situación de aprendizaje.

Si de algo sirvieron estos modelos fue para hacer ver que se podía intervenir sobre las dificultades de aprendizaje, dejando de lado la idea de la estabilidad del trastorno, incluyendo en este concepto la importancia de la influencia social y cultural dentro del funcionamiento intelectual y escolar (Marchesi y Martín, 1990).

Esta etapa se caracteriza por la preocupación de crear un modelo teórico que diera una explicación de las dificultades de aprendizaje y que sirviera para desarrollar programas de intervención válidos para aplicarlos dentro del ámbito educativo (González, 2014).

### **3.- Etapa de integración (1963-1990)**

Esta se sitúa entre los años 1963 y 1990, siendo esta última etapa donde se asienta la definición y el término dificultades de aprendizaje y se intenta diferenciar de otros trastornos. Existen en esta etapa cinco aspectos importantes que son relevantes en EE.UU.: la fundación de organizaciones específicas de cada área; la provisión de fondos económicos y una de legislación federal para proteger a los niños y niñas con dificultades de aprendizaje, ofreciéndoles programas especializados de intervención; el aumento de servicios educativos específicos dirigidos hacia ellos; la implicación de padres, docentes, logopedas, etc., dentro

de ésta área: y por último, la variedad de teorías, técnicas de intervención y evaluación (Hammill, 1993).

La creación de la Association for Children with Learning Disabilities (ACLD) en 1963 representó el punto de partida de asociaciones de padres que intentaban organizar clases particulares para sus hijos, ya que en las escuelas estos niños y niñas no recibían ningún tipo de apoyo específico para sus dificultades.

Desde el principio, la asociación intentó establecer una clara distinción entre alumnos con dificultades de aprendizaje y el resto de los escolares que se categorizaban dentro de la educación especial. Esta distinción llegó cuando Kirk, Mc Carthy y Kirk (1968), acuñó el término de learning disabilities, que englobaba un amplio espectro de hándicaps como trastornos perceptivos, hiperactividad, disfunción cerebral mínima, dislexia, daño cerebral. Esto se produjo en la conferencia que este autor realizó en la Found for Perceptually Handicapped Children de Chicago (Fundación de niños con discapacidades), y fue muy bien acogido por los padres, ya que esta definición era más suave que las que se usaban para designar a dichos niños con anterioridad, además de excluir otras categorías de la educación especial. La importancia fue tal, que la asociación cambió su nombre por el de Association for Children with Learning Disabilities (Asociación para niños con dificultades del aprendizaje).

El congreso de la ACLD de 1963 sirvió para establecer una de las primeras definiciones de dificultades de aprendizaje. Se consiguieron importantes logros a nivel legal, como la Ley Pública 91-230 que en EE. UU. marcaría la regulación de los programas educativos que recibirían estos niños y niñas dentro de la escuela. Del mismo modo, se obligó a las escuelas a proporcionar apoyo para ellos, incluidos los que mostraban algún hándicap, desarrollando los programas de educación individualizada de corte conductista, y los Individualized Family Service Plans, con los que se involucra a las familias en la intervención con estos niños. Se cambia el título de “Education for All Handicapped Children Act” por el de “Individuals with Disabilities Education Act”, pasándose a hablar de niños y niñas con dificultades. También se aprobó una ley para evitar la discriminación de los sujetos con estos problemas, ampliándose en 1994 con la cláusula que decía que ningún empresario con más de 15 empleados podrá negarse a contratar a una persona a causa de su incapacidad si él o ella está,

aparte de eso, cualificado para ocupar el puesto (Aguilera y Moreno, 2003; citados en González, 2014).

Todo este apoyo provocó un aumento de los niños y niñas atendidos por los servicios educativos americanos, que pasaron de un millón en 1977 a dos millones de alumnos en 1986. Anteriormente, desde los años sesenta, existían recuerdos legales para los alumnos con deficiencias, pero los que presentaban dificultades de aprendizaje estaban fuera de este campo (circunstancia que en la actualidad aún sigue pasando en la comunidad autónoma de Andalucía). Además, se cambió el diagnóstico a alumnos categorizados con retraso mental para incluirlos en la categoría de dificultades de aprendizaje, aunque esto último tuvo también sus consecuencias negativas, ya que se comenzó a obtener resultados negativos en niños y niñas con dificultades de aprendizaje en los centros públicos debido a una sobregeneralización de la etiqueta diagnóstica (Stanovich, 1990).

La intervención de estos niños y niñas no se comenzó a institucionalizar hasta principios de los años sesenta en el Reino Unido. La primera en enseñar a estos niños con dificultades de aprendizaje en lectoescritura fue Maisie Holt, psicóloga del Hospital St. Bartholomew, quien en 1960 siguió el método de enseñanza de Gilligham y Stilman. La continuación y mejora de su trabajo llevó a Hornsby a crear el método “Alpha to Omega”. Fue en 1965 cuando el ICAA creó el Word Blind Centre en Londres para trabajar con niños y niñas con dificultades de aprendizaje en lectoescritura. Cuando cerró sus puertas en 1972 se crearon otros centros por toda Gran Bretaña, como Dislexia Institute en 1972 y Helen Arkel Centre en 1971, además de la fundación British Dislexia Association también en 1972 (González, 2014).

En EE.UU. podemos decir que la expansión que tuvo el concepto de dificultades de aprendizaje y su impacto sobre la educación fue debido en gran parte a la labor realizada por el colectivo de padres y madres cuyos hijos se encontraban afectados por el trastorno y no habían recibido ninguna respuesta real desde la administración educativa. Sin embargo, este impulso inicial tiene una doble cara, ya que muchos de ellos han tergiversado la definición inicial de dificultades de aprendizaje, aportándole las ideas propias sobre sus hijos, de tal modo que la implicación emocional le ha llevado en algunos casos a desconfiar de los profesionales educativos en cuanto a su intervención y motivación con el problema (Miranda, Soriano y Jarque, 2002).



Además, desde el momento en que aparecen las primeras definiciones de dificultades de aprendizaje, y debido a la preocupación por estos problemas, aparecen en los años setenta revistas especializadas como *Journal of Learning Disabilities* o *Learning Disability Quarterly*, y en los ochenta *Learning Disabilities Research and Practice*. Pero este interés no se centró exclusivamente en diversas publicaciones, sino que desde las universidades americanas se crearon programas para la formación de especialistas, con una certificación especial para la enseñanza de estos alumnos que ya se podía obtener en 34 estados en el año 1986. También se produjo un aumento importante en el número de investigaciones sobre el tema. Las investigaciones entre 1970 y 1990 aplicaron procedimientos estadísticos rigurosos y diseños experimentales sistemáticos, en detrimento de las observaciones clínicas que tanta importancia habían tenido en la fase de fundación.

Entre toda esta experimentación se sigue manteniendo el papel de los psiconeurólogos como Reitan, que descubrió que los test psicológicos se podían usar en la detección de lesiones cerebrales, ya que eran sensibles al daño neurológico. Galaburda (1985), encontró gracias a las autopsias de cerebros en los niños con dificultades de aprendizajes, que existían anomalías celulares focales principalmente en zonas del lenguaje frontal y central izquierda (citados en González, 2014). En los noventa se encontraron hallazgos de anomalías cerebrales mediante el uso de resonancia magnética. Todo esto nos lleva a la idea de que la causa de las dificultades de aprendizaje puede deberse a desviaciones en el desarrollo neurológico (Hynd, Semrud-Clikerman, Lorys, Novey y Eliopoulos, 1990).

La aplicación de la etiqueta de dificultades de aprendizaje de modo indiscriminado durante la época de los setenta causó una gran confusión en la definición del trastorno. La evolución de la definición haría que esta fuera capaz de distinguir a las dificultades de aprendizaje de otros trastornos similares y que marcaran la intervención con estos alumnos, marcó una tendencia de investigación sobre los procesos psicológicos básicos en el aprendizaje. Se entendía que se debían rehabilitar aquellos procesos implicados en las tareas de aprendizaje, ya que de otro modo el aprendizaje escolar se vería mermado. Se refiere a procesos de tipo perceptivo (auditivo, táctil y visual), motórico, memorístico, atencional y de secuenciación. Así, se publicaron materiales de intervención basados en esos procesos que abogaban por la práctica repetida de ejercicios, a fin de mejorar de modo indirecto las habilidades de lectura

y escritura. Se ha podido comprobar en revisiones posteriores, este entrenamiento no producía avances en las habilidades propias del rendimiento académico. Siguiendo a Kavale y Forness (1998), el modelo de análisis de los procesos psicológicos básicos fue sustituido por el modelo conductual de análisis centrado en la tarea. De todos modos, este cambio produjo cierto desencanto cuando aparecieron dificultades en la generalización y mantenimiento de lo aprendido.

A partir de los años ochenta con el avance del cognitivismo y de las teorías del procesamiento de la información, la investigación se centra más a cómo aprenden los alumnos que en cuánto aprenden. Se desarrollan modelos o esquemas que intentan dar una explicación a cómo pensamos y cómo procesamos la información. Así, surge el concepto de dificultades de aprendizaje de Torgensen (1977), como aprendizaje pasivo mientras que Hall (1993), hablaba de déficits en la producción de estrategias, pudiendo ambas ser superadas con entrenamiento en estrategias metacognitivas y cognitivas.

Esta etapa se centra el análisis del concepto de dificultades de aprendizaje y se caracteriza por la existencia de una cierta confusión sobre ello, con límites desdibujados, que provocan la sobregeneralización del término. Los modelos de intervención que aparecen es esta etapa varían desde modelos basados en los procesos psicológicos básicos (perceptivo, motórico, atencional) hasta los basados en estrategias metacognitivas y cognitivas (González, 2014).

#### **4.- Etapa Contemporánea**

Lerner (1989), añade esta última etapa a la clasificación de Wiederholt hizo en 1974, abarcando desde los años noventa hasta la actualidad. En esta etapa se ha logrado la consolidación del área de las dificultades de aprendizaje como una disciplina específica, con apoyo de tipo legislativo para los alumnos con dificultades de aprendizaje y el desarrollo de asociaciones profesionales específicas. Pero, por otro lado, en esta etapa aún se encuentra el debate sobre la definición de dificultades de aprendizaje, que influyen directamente sobre: ¿qué niños han de ser atendidos por la escuela y cuáles no?, o la investigación sobre la causa o etiología de éstas. Actualmente existen diversas ideas que han cambiado la forma de entender o investigar sobre las dificultades de aprendizaje.

La tendencia a la integración que se ha movido en casi todos los sistemas educativos de los países europeos y de EE. UU., que intentan la plena integración del alumnado con dificultades en las aulas ordinarias, de tal modo que sea una representación de la pluralidad de la sociedad en la que se van a desenvolver los alumnos. Esto ha hecho que en España no exista dentro de la legislación una categoría de diagnóstico específica sobre ella y que se hayan incluido alumnos que presentaban desfase curricular sin tener en cuenta si las dificultades específicas en la lectoescritura eran causa o consecuencia de ese desfase. España no es ajena a los cambios que se producen a nivel internacional dentro del campo de las dificultades de aprendizaje. De una posición innatista del trastorno se fue pasando a una concepción de corte ambientalista donde se destaca la posición de la escuela con la capacidad para dar respuesta a estas dificultades. Por su parte las aportaciones del Informe Warnock se tuvieron en cuenta dentro de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en donde las dificultades de aprendizaje se detectan cuando existe un alumnado que no aprende dentro del aula ordinaria y cuando se produce un desfase con su grupo de referencia en cuanto a aprendizajes básicos, sin que esto se deba a deficiencias sensoriales, mentales, motóricas, socioambientales o étnicas. De esta forma los alumnos con dificultades de aprendizaje recibirían servicios de atención y ayuda (González, 2014).

Así pues, la ley establecía el modo de ayudar a esos alumnos a superar las dificultades que encontraban en su proceso de aprendizaje. Estos recibirían refuerzo educativo, además de la posibilidad de realizar una adaptación curricular individualizada acorde a sus necesidades. Éstas se definían como una adaptación del diseño curricular normativo para individuos con dificultades de aprendizaje, las cuales deben ser contempladas en el currículo escolar. La actual Ley Orgánica de Educación del 2006 (citada en González, 2014) introduce el concepto de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, donde se habla de la equidad en la educación, haciendo referencia a aquellos alumnos que necesitan una atención educativa diferente por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar; además se indica que la atención que reciba ese alumnado se iniciará en el mismo momento en que se identifique la necesidad, siguiendo los principios de normalización e inclusión.

Todos presentamos necesidades educativas, ya que todos precisamos una intervención educativa intencional para alcanzar los objetivos de la escolaridad obligatoria (Mora y Aguilera, 2000). Pero las necesidades de cada alumno van a ser diferentes en función de sus competencias cognitivas, su nivel de competencia curricular inicial, su estilo de aprendizaje, etc. La diferencia con una necesidad educativa especial hace referencia a que existe una dificultad de aprendizaje tan importante, que exige una provisión de recursos y actuaciones educativas especiales, provocando que un alumno tenga un problema para aprender significativamente mayor que los niños y niñas de su edad (Moreno y García, 2004). Sin embargo, y a pesar de emplearse las palabras dificultad en el aprendizaje, no se incluirán las dificultades de aprendizaje como parte integrante de este grupo, teniendo en cuenta que muchos de ellos van a manifestar una dificultad significativa mayor para aprender que el resto de sus iguales, produciéndose normalmente un desfase de más de dos cursos en sus niveles de competencia curricular.

Unas medidas para atender a las necesidades de estos alumnos son las adaptaciones curriculares, que es una adaptación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Pero existen dos tipos diferentes en función del alumnado al que irá dirigido y de la importancia de la modificación del currículo:

1) Las adecuaciones curriculares no significativas se desarrollan cuando el desfase curricular es poco importante. Afecta a elementos del currículo que no se consideran necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación. Están dirigidos al alumnado que presenta desfase en su nivel de competencia curricular respecto al grupo en el que está escolarizado, por presentar dificultades de aprendizaje o de acceso al currículo o trastornos graves de conducta, por encontrarse en situación desfavorecida o por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo. Podrán contar con apoyo educativo, preferentemente dentro del grupo de clase.

2) Las adaptaciones significativas se desarrollan cuando el desfase curricular haga necesaria la modificación de elementos del currículo, incluidos los objetivos de etapa y los criterios de evaluación. Están dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales. Se desarrollan buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la

evaluación y promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. Requerirán de una evaluación previa realizada por los equipos o departamentos de orientación, con la colaboración del profesorado que atiende a esos alumnos. Podrán contar con apoyo educativo, preferentemente dentro del grupo de clase, y en aquellos casos que lo requiera fuera del mismo, de acuerdo con los recursos de cada centro. Los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje se beneficiarían del primer tipo de adaptación curricular (González, 2014).

Se puede considerar que el presente programa educativo se encuentra inmerso dentro de esta última etapa ya que en esta se toma en cuenta el currículo que es algo importante para poder diseñar actividades educativas. Retomando el apartado de adaptaciones curriculares se puede mencionar que el alumnado al que va dirigido este programa pertenece a las adaptaciones no significativas, ya que estos presentan un desfase en su nivel de competencia curricular respecto al grupo en el que están escolarizado.

### **1.3 Prevención de las dificultades específicas del aprendizaje**

El aprendizaje entendido como un cambio en la conducta del individuo que le lleva a una mejor adaptación al medio se complica en la práctica escolar, donde se combinan contenidos, estrategias, objetivos, procesos de evaluación, exigencias de la política educativa, es decir, todo aquello que conlleva el desarrollo del currículo escolar. Así, en el proceso de enseñanza–aprendizaje hay que tener en cuenta, las diferencias individuales para aprender, que son las necesidades educativas que todo el alumnado tiene y que obligan al docente a ajustar este proceso a tales diferencias, a través de medidas como, por ejemplo, atendiendo a la motivación, los estilos cognitivos, adaptando la programación al aula, entre otras (Romero, 1990).

Por lo tanto, cada vez más, se ve la necesidad de abordar el aprendizaje desde su vertiente preventiva, esto es, fomentar un clima de aprendizaje tal, que reduzca al máximo las dificultades que precipitan al alumnado al fracaso escolar. De esta manera podemos definir la prevención, como la acción educativa que se anticipa a la aparición de dificultades específicas del aprendizaje en el alumnado. Desde un enfoque más educativo, se puede definir la prevención, como la acción educativa dirigida al alumnado con el fin de prepararlos

para un desarrollo adecuado de los aprendizajes escolares de forma que se evite el abandono y el fracaso escolar.

Éste enfoque preventivo debe entenderse desde los siguientes planteamientos:

- Las diferencias individuales a la hora de aprender constituyen un aspecto inherente a la condición humana. Las diversidades, por tanto, una característica de todo el alumnado y no sólo de unos pocos.
- Todo el alumnado precisa ayuda psicopedagógica a lo largo de su escolarización, con el objeto de asegurar el logro de los fines de la educación. Por lo tanto, el factor que marca las diferencias hace referencia al tipo y grado de ayudas que precisan.
- Las necesidades educativas del alumnado se presentan siempre asociadas a las condiciones personales y particulares, fruto de la interacción entre iguales y su entorno físico – social. Para responder a esta diversidad de necesidades, hay que atender a aspectos como: capacidad personal, estilos de aprendizaje, intereses individuales, historia escolar, trayectoria personal, procedencia sociocultural, entre otras, que perfilan el concepto de diversidad, determinan las necesidades educativas que cada alumnado plantea y propician la respuesta educativa más adecuada a cada caso.

Es importante mencionar que dentro del presente programa la prevención se llevó a cabo tomando en cuenta los procesos de lectura y escritura para poder atender las necesidades de este tipo de alumnos, es por eso que a continuación se explican cada uno de estos procesos.

#### **1.4 La Lectura**

¿Qué es la lectura?

Solé (2002), define que leer es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando, que el primero de ellos intenta a través del texto, alcanzar unos objetivos los cuales tutelan su lectura. De esta afirmación, se desprende el hecho de que cada lector, en base a los objetivos que sujete su lectura, llevará a cabo una interpretación diferente del texto, lo cual como resalta dicha autora, no significa por supuesto que el texto carezca de sentido, si no que éste tiene para el lector un significado seguramente diferente al que el autor le

imprimió, ya que el lector lleva a cabo su propia interpretación o construcción del texto, teniendo en cuenta sus objetivos, intereses, sus conocimientos previos, etc. En base a esto, es importante resaltar que la diversidad, por supuesto, no sólo atañe a los lectores, sino también a los textos, ya que cada uno es diferente y con posibilidades distintas. De esta manera, Solé (2002), y el Plan de lectura, escritura e investigación de centro (2007), definen que leer es el proceso que lleva a cabo la comprensión del lenguaje escrito, señalando que dicho proceso puede ofrecer diferentes perspectivas según los agentes que entren en juego como: el tipo de lectura (intensiva o extensiva), la pluralidad de los objetivos o los tipos de texto empleados.

Esta idea parece aproximarse a la que ofrece el informe PISA (2009), ya que éste defiende que históricamente la capacidad de leer ha supuesto una herramienta para adquirir y comunicar información tanto escrita como impresa, destacando que las definiciones de lectura y competencia lectora han evolucionado a lo largo del tiempo de forma paralela a los cambios sociales, económicos y culturales. De hecho, el concepto de aprendizaje y, el concepto de aprendizaje permanente ha ampliado la percepción de la competencia lectora, que ha dejado de contemplarse como una capacidad adquirida únicamente en la infancia, durante los primeros años de la escolarización. Por el contrario, está considerada como un conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general. Por esta razón, en este informe se añade el compromiso de la lectura como parte esencial de la competencia lectora: Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad (PISA, 2009). Por otra parte, Doman (1998), considera la lectura como: una de las más altas funciones del cerebro humano, cuyo aprendizaje favorece el desarrollo intelectual de los niños y las niñas.

Saber leer es reconocer una palabra o una frase ya sea de forma global o segmentando sus componentes, relacionarla con su significado para lo que se necesita no sólo tener la palabra en nuestro vocabulario, sino también buscar o comprender la conexión con los demás componentes de la oración y extraer, por último, el mensaje para integrarlo en nuestros conocimientos previos. Aplicando la teoría de Saussure (citado en Aceña, 1996), sobre el lenguaje, quien lo define como un sistema que funciona como un todo, formado por múltiples

piezas que, sistemáticamente, se combinan y encajan en ese todo, podemos decir que todos los sistemas lingüísticos comprenden dos niveles:

- Nivel fonológico o alfabético: está constituido por fonemas con los que el hablante va a jugar hasta formar la estructura deseada. Este nivel por sí solo no tiene sentido.
- Nivel gramatical o logográfico: son las piezas anteriores ya combinadas e integradas en un todo, con sentido. Son los morfemas, palabras y oraciones, aplicando unas reglas de integración. Estos dos niveles no se pueden separar. Se necesitan el uno al otro para dominar el lenguaje. No hay funcionalidad de un nivel sin funcionalidad del otro. En opinión de Frith (1985), el niño que lee está jugando con estos dos niveles.

En primer lugar, se procede a una descodificación del mensaje escrito a partir del nivel gramatical (lectura global), seguido del nivel fonológico segmentando y analizando esas piezas que el escritor ha seleccionado y codificado. Cada una de estas unidades tiene una función, Este nivel alfabético o fonológico, puede ponerse en juego si el lector escribe lo que ha leído. Y, por último, sería adecuado que volviera a leer lo escrito por él. Se combina así la lectura y la escritura con lo que se conseguiría un aprendizaje más completo y motivante.

### **1.4.1 Etapas en el aprendizaje de la lectura**

#### **Etapa logográfica**

Se han propuesto dos tipos de hipótesis acerca del siguiente cuestionamiento: ¿cómo los niños y niñas reconocen las primeras palabras escritas?, respondiendo a esta se puede decir que la primera propone que la palabra es percibida visualmente como un todo y que, por tanto, los niños y niñas leen las palabras como si fueran logogramas, gracias a que aprenden unas reglas de asociación entre la forma escrita y oral de la palabra; mientras que la segunda hipótesis por ejemplo, en los estudios de Gough y Tunmer (1986), los niños y niñas de 4 a 5 años usan una parte de la palabra, que actúa como clave, para reconocerla. Así, el autor concluye que la asociación selectiva es el mecanismo de decodificación temprana. Otros autores (Seymour y Elder, 1986; Swoden y Stevenson, 1994; citados en Alegría, 1985), han sugerido que los niños y niñas que usan una estrategia visual de lectura se sirven de características globales de la palabra, y de características analíticas, tales como, las letras



salientes y la posición de las letras en la palabra. Por consiguiente, la estrategia logográfica sería una estrategia de aprendizaje simple de pares asociados, que sólo sirve para leer las palabras conocidas y que incluso puede fallar cuando modifica algún rasgo irrelevante de la gráfica de la palabra.

### **Etapas alfabética y ortográfica**

La adquisición formal de la habilidad lectora se desarrolla en dos etapas: la etapa alfabética en la que se desarrollan estrategias de decodificación fonológica, y la etapa ortográfica donde se desarrollan estrategias de reconocimiento directo a partir de la representación ortográfica de la palabra. Estas dos estrategias serían suficientes en los sistemas alfabéticos, para acceder a los conocimientos lingüísticos a partir de la representación escrita de la lengua.

Un planteamiento de este tipo encajaría con la propuesta del modelo de doble ruta que describe las vías que utiliza el lector para acceder al léxico. Este modelo postula que para acceder al significado de las palabras hay dos rutas alternativas: la ruta visual u ortográfica y la ruta fonológica o indirecta.

La ruta visual consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra escrita (secuencia de letras) con las representaciones de palabras que tenemos almacenadas en el léxico visual y activar la representación correspondiente. Una vez identificada la palabra hay que acceder al sistema semántico donde se encuentran los significados de las palabras organizados por categorías. Entonces la representación semántica activará la correspondiente representación fonológica situada en el léxico fonológico y desde aquí se depositará en el almacén de pronunciación hasta que se produzca la articulación de la palabra. Sólo se puede utilizar esta ruta para leer aquellas palabras que cuenten con una representación ortográfica en nuestro léxico visual, esto es, palabras conocidas que han sido leídas previamente por decodificación fonológica. Para las palabras desconocidas y pseudopalabras se hace necesario utilizar una ruta alternativa, la ruta fonológica.

En la ruta fonológica la unidad de reconocimiento no es la palabra considerada globalmente, sino los grafemas que la componen. El proceso central de la ruta fonológica es el mecanismo de conversión grafema-fonema que según Coltheart (1981), se encarga de separar los grafemas que componen la palabra, de asignar a cada grafema el fonema correspondiente, y

de combinar los fonemas generados para recuperar la pronunciación de dicha palabra del léxico fonológico. A partir de aquí, el procedimiento para acceder al significado será idéntico al seguido en la comprensión del lenguaje oral. Este sistema nos permite leer las pseudopalabras y todas las palabras regulares, incluso aquellas que no se han visto con anterioridad.

Los estudios de Coltheart (1981), apoyan la hipótesis de que la ruta fonológica es la primera en desarrollarse ya que el niño puede crear representaciones fonológicas a partir de la aplicación de las reglas de correspondencia grafémica-fonémica. Tales evidencias de que la ruta fonológica se desarrolla antes que la ruta visual resulta concordante con la propuesta de los modelos de estadios de que la etapa alfabética precede a la etapa ortográfica. De tal forma que durante la etapa alfabética se desarrollaría la ruta fonológica que posibilita el acceso al significado mediante la decodificación fonológica y, en la etapa ortográfica se desarrollaría la ruta visual u ortográfica. Además, si se tiene en cuenta lo señalado por Frith (1985) de que la nueva estrategia no sustituye a la adquirida en la etapa anterior, sino que se añade a ésta, entonces, al consolidar la etapa ortográfica, la ruta visual no reemplaza a la fonológica, sino que ahora el niño es capaz de leer tanto por la ruta ortográfica como a través de la ruta fonológica.

En las etapas iniciales de la adquisición lectora se acentúa la importancia de la ruta fonológica, ya que contribuye a crear representaciones ortográficas en el léxico interno que permitirán posteriormente el acceso directo (Alegría, 1985).

La explicación que da (Henderson,1984; citado en Alegría, 1985), acerca de cómo la decodificación fonológica contribuye a crear las representaciones ortográficas se centra en el establecimiento de correspondencias entre segmentos ortográficos y fonológicos, pues esta operación implica el análisis detallado de la secuencia específica de grafemas que componen la palabra, y tal análisis es, precisamente, el que se requiere para crear la representación ortográfica de la palabra. De esta forma, el uso combinado y simultáneo de ambas posibilita el autoaprendizaje (Alegría, 1985).

### **1.4.2 La importancia de la lectura**

Monereo (citado en Solé, 2002), doctor en psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona, menciona que la lectura es una de las actividades más frecuentes, necesarias y presentes tanto en referencia a la vida escolar como en referencia a la participación en nuestra comunidad.

En la actualidad vivimos en un mundo que cambia rápidamente, y por esta razón la competencia lectora se ve obligada a evolucionar al ritmo de estos cambios, tanto sociales como culturales. Por esta razón, el informe PISA (2009), resalta que hoy en día, el objetivo de la educación no es únicamente el compendio y memorización de información, sino que esos conocimientos adquiridos conformen un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976), de manera que puedan ser empleados y utilizados en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Por ello la capacidad de acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de información es fundamental para que los individuos puedan participar completamente en nuestra sociedad.

El rendimiento en la lectura no es sólo un elemento fundamental en otras materias del sistema educativo, sino que también es una condición principal para participar con éxito en el resto de las áreas de la vida adulta (PISA, 2009)

De hecho, autores como Cuetos (1990) y el informe PISA (2009), defienden que la lectura, lejos de considerarse una actividad simple, es considerada una de las actividades más complejas, ya que incluye múltiples operaciones cognitivas, las cuales van a ir creciendo y desarrollándose de forma automática, sin que los lectores sean conscientes de las mismas. Por ello, debido a la importancia y necesidad de manejar los contenidos de lengua en nuestra vida cotidiana, toma más fuerza nuestra dedicación sobre ella y su estudio para que de esta forma, los alumnos alcancen un desarrollo en dicho ámbito que les facilite su desarrollo integral.

Así mismo, la importancia de la lectura también queda patente en la definición citada en el apartado anterior, que recoge el informe PISA (2009) acerca de lectura, donde se destaca su importancia señalando que es necesaria: para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad. Según este informe, se procura

abarcar todas las situaciones en las que la competencia lectora es partícipe, tanto desde el ámbito privado al público, desde el ámbito educativo hasta el laboral, desde la educación formal hasta el aprendizaje permanente y hasta la ciudadanía activa. Enuncia de forma clara y concisa, que la competencia lectora permite el desarrollo de los objetivos personales, desde aquellos que están prefijados, como la obtención de un título o un puesto de trabajo, hasta los menos inmediatos, pero que, de la misma manera, engrandecen tanto la formación como el desarrollo de todos y cada uno de los individuos. Siguiendo con el análisis, cabría resaltar la intención y el sentido implícito del verbo participar. Éste da a entender, que dicha competencia lectora ofrece a los individuos la oportunidad de formar parte activa de la sociedad y así poder dar respuesta a sus necesidades.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, la Secretaría de Educación Pública (2009), expone diversas razones acerca de la importancia de la lectura, donde se pueden resaltar algunas de ellas como por ejemplo: que ésta permite potenciar la capacidad de observación, de atención, y de concentración, así como ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, favorece a su vez la fluidez de éste además de aumentar el vocabulario y mejorar la ortografía, también ayuda a manifestar los sentimientos y pensamientos, permite estimular la curiosidad sobre el ámbito científico e intelectual incrementando a su vez la capacidad de juicio, de análisis, así como de espíritu crítico, haciendo que niños y niñas lectores pronto empiecen a plantearse porqués, sin olvidar que la lectura también es una afición que permite cultivar el tiempo libre.

### **1.4.3 Perspectivas de aprendizaje**

#### **Perspectiva conductista**

Para el conductismo, la alfabetización se reduce al aprendizaje de una serie de habilidades observables y medibles que implican fundamentalmente procesos psicológicos periféricos, de tipo perceptivo y motriz. Puesto que la escritura se concibe como un sistema de transcripción del habla, el aprendizaje se entiende como la habilidad de codificar sonidos en letras (al escribir) y de descodificar letras en sonidos (al leer), como una técnica de poner en correspondencia las unidades gráficas con las unidades sonoras.

En el aprendizaje se diferencian dos momentos (prelectura y lectura, pre-escritura y escritura) y se percibe una sucesión entre ambos contenidos: primero se aprende a leer y luego a escribir. En esta tradición se genera la noción de prerrequisitos para la lectura, prerrequisitos que garantizan el logro de un nivel de preparación suficiente para el aprendizaje. Para contribuir a su consecución, se utiliza una serie de materiales curriculares cuidadosamente secuenciados, mediante los que se entrenan las habilidades de discriminación sonora y visual, de destreza motriz y de coordinación visomotriz, cuyo dominio evaluado mediante test se considera previo y necesario para aprender a leer y a escribir.

Tras este periodo previo, comienza el aprendizaje de la descodificación entre letras y sonidos a través de una introducción gradual de las letras (ordenadas de las más simples a las más complejas, según los criterios de la teoría) y de las palabras (primero las palabras cortas y frecuentes, con letras repetidas, etc.). La enseñanza consiste básicamente en la cuidadosa secuenciación de los estímulos que se presentan al aprendiz para desencadenar sus respuestas, y en controlar su perfecta ejecución. La graduación no responde a los procesos psicológicos de los niños y niñas que aprenden, sino a una lógica que se establece a partir del análisis de sus componentes (letras, sílabas, fonemas) y de una organización jerárquica de los mismos (primero las palabras, luego las frases, etc.) desde lo supuesto de que lo aislable y molecular es más simple en lo compuesto y global (Solé y Teberosky, 1990).

### **Perspectiva cognitiva**

El cognitivismo sostiene que el aprendizaje inicial de la lectura y escritura intervienen dos subprocesos que implican procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de palabras (Solé y Teberosky, 1990). La necesidad de procesamiento fonológico se explica por el carácter alfabético de la escritura, que es interpretada como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje. El aprendizaje inicial de la lectura debe implicar no sólo la ejercitación del apareamiento entre letras y sonidos, como sostienen los conductistas, sino también la conciencia fonológica, término usado para definir la capacidad de segmentar y analizar las palabras en fonemas, con independencia de su correspondencia con las letras. De acuerdo con esta interpretación, la enseñanza debe ayudar al alumno a identificar los fonemas de la lengua, por un lado, y facilitar la asociación de cada fonema con las letras del alfabeto, por el otro.

El segundo subproceso que interviene es el reconocimiento de palabras, que hace referencia a la habilidad de procesar la información gráfica sean letras o patrones ortográficos para reconocer las palabras escritas. En los lectores expertos, este reconocimiento es automático, dejando libre su atención para concentrarse en los procesos de alto nivel responsables de la comprensión. Desde esta perspectiva se sostiene que los lectores eficientes distribuyen su atención entre varios subprocesos que incluyen procesos perceptivos (identificación de letras, conexión de sonidos, identificación de patrones ortográficos, etc.) y procesos de atribución de significado en la comprensión (como, por ejemplo, el acceso al vocabulario para identificar el significado de las palabras). Para que la lectura sea eficaz, es esencial que el comienzo del aprendizaje facilite el procesamiento automático.

Aunque los cognitivistas estudian los procesos iniciales a partir de su comparación con las conductas de los expertos, algunos investigadores de esta orientación proponen modelos de fases o etapas (Solé, y Teberosky, 1990). A pesar de algunas diferencias, todos coinciden con describir el inicio del proceso como preletrado o pre-linguístico. Las primeras escrituras son líneas de letras al azar, a menudo mezcla de letras con números u otras marcas ortográficas. Luego los niños y niñas comienzan a comprender el principio de que las letras representan sonidos, pero las primeras correspondencias son inconsistentes e incompletas; los investigadores cognitivistas denominan semifonéticas a este tipo de escrituras. Una vez que el aprendiz puede representar la estructura sonora de la palabra, se considera que ésta es un estadio fonético (Ehri, 1991; citado en Solé y Teberosky, 1990).

De modo similar, la evolución de la lectura de palabras sigue tres fases: logográfica, alfabética y ortográfica. Este modelo se apoya en una diferenciación respecto a las maneras o vías para leer las palabras: una vía fonológica que consiste en tanto en la traslación de las letras en sonidos, gracias a la aplicación de las reglas de correspondencia fonográfica, como en la pronunciación de palabras en el proceso de reconocimiento; y una vía de captación directa del significado a partir de las formas visuales de las palabras impresas y su significado almacenado en la memoria.

La fase logográfica consiste en el reconocimiento global y selectivo de las palabras impresas; no implica análisis de los componentes gráficos o sonoros ni se generaliza en todas las palabras. El reconocimiento ocurre gracias al uso de índices gráficos, tales como las formas

de algunas letras, pero esos índices son seleccionados por su aspecto visual no por su sonido o gracias al uso de elementos contextuales.

En la fase alfabética el alumno ya ha aprendido la forma y el nombre de las letras y ha comenzado a adquirir una conciencia fonémica de los sonidos iniciales y finales de la palabra. Durante este periodo suele usar el nombre de la letra para inferir su sonido. El análisis de los constituyentes sonoros no es exhaustivo, de modo que a veces se individualizan sílabas y a veces fonemas. En esta segunda fase, el reconocimiento de palabras ya no es arbitrario; las letras son usadas como índices para establecer conexiones con el sonido y su pronunciación en la palabra.

La tercera es la fase ortográfica se define por la asociación sistemática entre la secuencia de las letras y los constituyentes fonológicos de la palabra. La fase ortográfica, también llamada fase alfabética madura (Ehri, 1991; citado en Solé y Teberosky, 1990), se caracteriza porque el lector ya hace una conexión entre secuencias de las letras escritas y constituyentes fonémicos de la pronunciación. No sólo las letras individuales se relacionan con los fonemas, sino que también se establecen relaciones entre las secuencias de letras y la palabra memorizada. En esta fase intervienen la conciencia fonológica, porque el aprendiz reconoce la naturaleza abstracta de los sonidos y analiza la palabra de acuerdo con categorías convencionales de correspondencia fonográfica, y no con criterios personales en la fase anterior.

### **Perspectiva constructivista**

La perspectiva constructivista aporta la dimensión evolutiva e histórica de la alfabetización considerando al mismo tiempo su dimensión cognitiva y social. En contraste con las posiciones sostenidas tanto por el conductismo como por la psicología cognitiva, esta perspectiva considera que postular la separación estricta entre dos momentos y la sucesión de subprocesos sólo es aceptable para quienes tienen una mirada normativa y esperan que todos los aprendizajes sean verdaderos, es decir convencionales. Una segunda distinción que aporta esta perspectiva es que la lectura, la escritura y el lenguaje oral no se desarrollan por separado sino de manera interdependiente, desde la más temprana edad. El tercer rasgo

distintivo se refiere al hecho de que la alfabetización no puede encararse fuera de los contextos culturales y sociales en que tiene lugar.

Aunque se menciona el constructivismo es singular, es ya un lugar común en psicología afirmar la existencia de diversos constructivismos (Moshman, 1982; Spivey, 1997; citado en Solé y Teberosky, 1990), que en el ámbito de la alfabetización inicial se traducen en orientaciones distintas. Una, influida por Piaget (1998) y la psicología genética, se conoce como constructivismo psicogenético. La otra, de influencia Vygotskiana, recibe el nombre de socioconstructivismo. Ambas enfatizan los aspectos simbólicos y representativos de la escritura y conciben en muchos aspectos, hasta el punto de que puede ser discutible trazar una clara distinción, también difieren en otros. Con el fin de respetar las particularidades y aportaciones de cada una.

### **El constructivismo psicogenético y la alfabetización**

El constructivismo psicogenético ha aportado una visión del proceso de construcción de la alfabetización desde el punto de vista del alumno, de los problemas que le plantea leer y escribir y de las hipótesis y soluciones que adopta. Desde esta perspectiva, se interpretan las respuestas anteriormente citadas bajo la etapa logográfica de una manera radicalmente distinta: la interpretación de textos ocurre antes de que los niños y niñas sepan leer y consiste en atribuir intencionalidad a lo escrito, en pensar que en los textos hay algo escrito, que dicen algo. En segundo lugar, los niños interpretan esos textos orientados por una hipótesis propia: lo que está escrito son los nombres de los objetos, los nombres como prototipo de lo escribible (Ferreiro y Teberosky, 1979)

Por lo tanto, no se trata de identificar palabras escritas de no importa de qué categoría gramatical, sino de atribuir nombres, porque lo escrito dice una respuesta prelingüística, pues que está sustentada por una hipótesis sobre la parte del lenguaje que se escribe. Dos informaciones orientan estas interpretaciones iniciales: una externa, que proviene del contexto en que aparecen los textos, y en otra interna, elaborada por el alumno a partir de la hipótesis de que lo escrito representa el nombre propio o el nombre de las cosas.

La perspectiva constructivista psicogenética estudia la escritura desde el punto de vista del alumno que aprende a leer y a escribir, averiguando las siguientes cuestiones; ¿cómo asimila



las informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos?, ¿cómo resuelve los problemas?, y ¿cómo construye su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito? Este proceso presenta una serie de regularidades comunes a todos los niños que se pueden resumir en las siguientes:

- El alumno construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito.
- Esas hipótesis se desarrollan cuando el alumno interactúa con los lectores y con material escrito.
- Las hipótesis que desarrollan los niños y niñas cuando constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales (problemas semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura).
- La construcción de hipótesis se desarrolla por reconstrucciones, a otro nivel, de conocimientos anteriores, dando lugar a nuevas construcciones.

El proceso que siguen los niños y niñas en su apropiación de la alfabetización puede ser asimilado a un proceso de resolución de problemas que exige elaborar y probar hipótesis e inferencias. Su descripción (Ferreiro y Teberosky, 1979), se inicia con la diferenciación entre dibujo y escritura, paso necesario para comprender el funcionamiento de esta última. Cuando los niños y niñas han identificado lo escrito, elaboran hipótesis sobre la cantidad, la combinación y distribución de las letras que son para leer, hipótesis que no atañen a lo que las letras significan, sino a cuáles letras son necesarias para que haya un acto de lectura. Se trata de ideas que funcionan como principios organizadores del material gráfico, que orientan la posibilidad de interpretar un texto o de hacer una lectura. De esta manera diferencian entre secuencias de pocas letras o de letras todas iguales y conjuntos para leer varias letras (principio de cantidad mínima), con una cierta alternancia (principio de variedad interna de caracteres).

Desde la perspectiva psicogenética se sostiene que estas hipótesis no son transmitidas directamente, porque ningún adulto explica estas reglas gráficas a los alumnos. Tampoco pueden ser deducidas empíricamente, puesto que muchas palabras pueden constar de pocas letras o de letras duplicadas. Aunque derivan de la interacción con el material escrito, no se aprenden directamente por información social o por observación directa; se elaboran al

intentar comprender las reglas de composición y de distribución gráfica de las letras en las palabras.

Una vez que el alumno ha establecido las condiciones gráficas necesarias para realizar un acto de lectura, comienza a comprender qué es lo que la lectura representa. Entonces puede formularse la pregunta ¿qué dice?, preguntas que para los más pequeños no tiene sentido, porque un texto escrito no dice, no es algo aún simbólico. Hacia los cuatro años los niños y niñas ya esperan alguna respuesta verbal a este requerimiento, lo que indica que se representan el texto en término de su potencial intencionalidad comunicativa. La atribución de intencionalidad es un conocimiento que forma parte de la alfabetización inicial y que muestra que ellos han comprendido algunas características que se derivan del hecho de que la escritura en un sistema simbólico con significado lingüístico.

Las hipótesis anteriores permiten al alumno diferenciar el material gráfico, pero revelan que todavía no ha comenzado a pensar qué podría estar escrito en el texto. Ante este problema, la primera idea consiste en pensar que en lo escrito está el nombre (de personas o de cosas), idea muy común entre los niños. ¿Cómo interpretar esta respuesta tan frecuente?, se puede concebir que el concepto de nombre que el niño o niña atribuye a lo escrito es una propiedad del objeto (y en este caso las propiedades del objeto se podrían representar a la manera de un dibujo), o bien considerarlo como prototipo de las palabras (debido a que el nombre se puede asilar del flujo del habla y se obtiene como respuesta a ¿qué es? Para el constructivismo psicogenético, la opción es más convincente: los niños y niñas conciben la función de lo escrito en oposición a la función atribuida al dibujo. A diferencia del dibujo, que representa los objetos, las letras representan la propiedad que el dibujo no puede representar: cómo se llaman, es decir, sus nombres.

Así, si en presencia del dibujo y texto se pregunta al alumno ¿dónde hay algo para leer?, generalmente señala el texto; si se le pregunta ¿qué es?, da una denominación del dibujo, por ejemplo, un elefante. En cambio, para responder a la pregunta ¿qué dice?, elimina el artículo que acompaña al nombre y responde elefante. Es decir, inicialmente para el niño y la niña el prototipo de palabra escrita es algo que responde a lo que es el objeto al que acompaña, o sea su nombre. Los nombres se refieren a la identidad social de los objetos producto de la

comunicación social y no propiedad de los objetos (Ferreiro y Teberosky, 1979). Para ellos, esta propiedad social, o esta manera de llamar a las cosas, es lo que la escritura representa.

Cuando los niños y niñas conciben que en el texto están escritos los nombres, un texto escrito con espacios en blanco entre palabras puede crearles una seria perturbación, que deriva de la necesidad de considerar otra unidad diferente a la unidad representada por las letras: el conjunto de las letras comprendido entre dos espacios en blanco, que representa la unidad palabra gráfica.

Puesto, que a nivel oral no hay unidades equiparables, cuando hablamos no hacemos pausas semejantes a las separaciones en blanco de la escritura, ellos deben llegar a comprender qué representan los espacios y a ajustar las segmentaciones posibles del enunciado hasta encontrar unidades equivalentes. O bien encuentran tantos nombres como fragmentos, palabras en el texto, o bien segmentan uno o dos nombres correspondientes entre éstos y los elementos del enunciado.

Desde esta perspectiva, el problema cognitivo reside en homologar las separaciones gráficas, las palabras escritas, con las segmentaciones del enunciado oral. El alumno no puede separar las palabras sin contenido de las que tienen contenido semántico pleno y tampoco concibe que las palabras sin espacios tengan una gráfica independiente. Por tanto, no entiende la función de los espacios en blanco, al mismo tiempo que no atribuye una representación gráfica independiente a las palabras gramaticales, tales como los artículos, las conjunciones, los pronombres, etc.

Sin embargo, llega un momento en que intenta hacer coincidir de forma exhaustiva la escritura y el enunciado oral. Al escribir, trata de encontrar las unidades sonoras que correspondan a las letras y para ello hace uso de sus conocimientos sobre los enunciados orales. Las unidades pronunciables que descubre son las sílabas, que son identificadas repitiendo varias veces para sí mismo y de forma lenta el nombre que tiene que escribir. La primera relación entre fragmentos escritos y unidades orales se establece a nivel de la sílaba, lo que se ha denominado hipótesis silábica y que da lugar, por ejemplo, a la escritura de A I O A de mariposa.

Al mismo tiempo, desde los cuatro años, los niños y niñas pueden reproducir narraciones escuchadas de los adultos; a los cinco años muchos alumnos pueden además dictarlas o incluso escribirlas por sí mismos con los recursos textuales y formas gráficas de compaginación propias de los textos. Para esta perspectiva constructivista, la construcción de la escritura no se reduce a las palabras, sino que abarca también los textos. A esa edad, comienzan a mostrar un considerable dominio del lenguaje, así como un conocimiento de lo que es un texto, o al menos de cierto tipo de textos escritos: seleccionan un tipo de lenguaje que reproduce el lenguaje escrito y reproducen los medios de presentación gráfica propios del texto.

#### **1.4.4 Paradigma de la lectura emergente**

Los partidarios de este paradigma consideran que el aprendizaje de la lectura comienza tempranamente, en el hogar. Antes de que los niños y niñas asistan a la escuela, tienen ya cierta comprensión de la relación entre palabra escrita y hablada, del propósito de la lectura y escritura, algún conocimiento del lenguaje técnico (palabra-letra), incluso son capaces de leer algunas palabras o frases en su contexto. Este tipo de conocimientos ha sido contemplado en algunos modelos de aprendizaje lector como uno de los componentes que contribuyen a la lectura (Lomax y McGee, 1987; Lundberg y Høien, 1991; citados en Solé y Teberosky, 1990). Los estudios realizados desde el paradigma de lectura emergente señalan que estos conocimientos sobre el lenguaje escrito los adquiere el alumno en un contexto familiar, a partir de las actividades de interacción con el lenguaje escrito entre padres e hijos (lectura de cuentos) y mediante actividades de este, tales como juegos lingüísticos, mirar cuentos, etc. (Hiebert, 1993; citados en Solé y Teberosky, 1990)

Numerosas investigaciones muestran que estas actividades están estrechamente relacionadas con el futuro rendimiento lector. Así, la lectura en voz alta de los padres distingue consistentemente a los alumnos que tienen éxito en los programas de lectura de la escuela, de aquellos que fracasan (Edwards, 1991; Miller, Nemoianu y DeJong, 1986; Teale, 1984; citados en Solé y Teberosky, 1990). También, Wells (1985; citados en Solé y Teberosky, 1990) concluye que la lectura de cuentos es el mejor predictor del éxito lector en la escuela. Además, la frecuencia con que los padres realizan actividades de lectura y escritura predice

el rendimiento de los hijos, incluso mejor que la cantidad de interacciones con el lenguaje escrito que comparten padre e hijo (Dunn, 1981; Hess, Holloway, Price y Dickson, 1982; Hiebert, 1980; citados en Solé y Teberosky, 1990). Lo que estos estudios sugieren es que el proceso de aprendizaje de la lectura comienza mucho antes de recibir una instrucción lectora formal, pues fuera del contexto escolar el alumno adquiere una orientación general hacia el lenguaje escrito e incluso aprender a leer, mediante una estrategia logográfica.

#### **1.4.5 Dificultades específicas del aprendizaje en la lectura**

Se define por la presencia de un déficit en el desarrollo del reconocimiento y comprensión de los textos escritos. Este trastorno no es debido ni al retraso mental, ni a una inadecuada o escasa escolarización, ni a un déficit visual o auditivo, ni a un problema neurológico. Sólo se clasifica como tal si se produce una alteración relevante del rendimiento académico o de la vida cotidiana (Stanovich, 1992; citado en García, 1997).

La lectura consiste en un conjunto de habilidades complejas, entre las que se incluyen reconocer palabras impresas, determinar el significado de las palabras y de los sintagmas y coordinar ese significado con el tema general del texto. Ello requiere procesos que operan en diferentes niveles de representación, incluyendo letras, palabras, sintagmas, oraciones y unidades más amplias del texto. Las dificultades específicas en la lectura implican normalmente un fallo en el reconocimiento o en la comprensión del material escrito. El reconocimiento es el más básico de estos procesos, ya que el reconocimiento de una palabra es previo a la comprensión de esta (Oakhill y Garnham, 1988; citados en García, 1997).

Quizás más que otras dificultades de aprendizaje específicas, las dificultades de lectura obstaculizan el progreso educativo en una amplia variedad de áreas, dado que la lectura es la vía de acceso a una amplia gama de informaciones. En efecto, no aprender a leer en los primeros años escolares deja al alumno fuera de gran parte de los restantes aspectos del currículo escolar. Por ejemplo, en el currículo escolar, la presentación de los problemas de aritmética tiene lugar en gran medida a través del medio escrito. Si un alumno tiene problemas de lectura, es muy probable que ello dificulte su progreso aritmético. De hecho, la coocurrencia de dificultades en la lectura y aritmética es frecuente (Rutter y otros, 1970; citados en García, 1997).

Las dificultades de lectura también afectaran negativamente a la adquisición de reconocimientos más allá del currículo. Esto, a su vez, afectará negativamente a la comprensión lectora, que se basa considerablemente en el conocimiento general.

Las dificultades en la lectura se deben a la complejidad cognitiva del sistema, formado por varios módulos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica. Según Cuetos (1990) estos módulos o procesos son:

**Procesos perceptivos:** A través de los procesos perceptivos extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica (apenas unas centésimas de segundo), que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto. Pero este tipo de memoria no es suficiente ni efectiva si no existiese otra clase de memoria que nos permita atribuir un significado a los rasgos visuales que se han percibido. A este tipo de memoria se la denomina memoria operativa o memoria a corto plazo, en la que los rasgos visuales se convierten en material lingüístico, de tal manera que la forma “b” se identifica como la letra b. Pero además de la memoria operativa, debe existir otro almacén o memoria a largo plazo en el que se encuentren representados los sonidos de las letras del alfabeto.

Lo que se viene demostrando cada vez más es que los fracasos en lectura raramente se deben a los procesos perceptivos. Cuando un alumno confunde la letra “b” con la “d” no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas o porque tiene algún trastorno del aprendizaje concreto.

**Procesos léxicos:** Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, nos permiten acceder al significado de estas. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Es lo que se ha denominado el modelo dual de lectura. Uno, a través de la llamada ruta léxica o ruta visual, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna (significado).

La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias

y cuando esto no ocurre debe identificarse el problema o la dificultad que tiene el alumno (Perfetti, 1985).

**Ruta léxica o visual:** Se entiende por tal los procesos que realiza con el alumno para acceder a las palabras por medio de la información visual, y que posteriormente es contrastada con una representación. La ruta léxica supone que, para reconocer las palabras, en su análisis visual se ha de producir un emparejamiento con las representaciones en el léxico visual y con la unidad de significado en el sistema semántico, existiendo un léxico fonológico en el que están representadas las pronunciaciones. Este tipo de sistemas tienen un carácter generativo, puesto que la representación escrita permite encontrar la pronunciación y, por medio de ella, llegar al concepto.

**Ruta Fonológica:** Delfior (1996), define la vía fonológica como un medio indirecto de acceder a la lecto-escritura, puesto que parte del análisis visual, pero para llegar al significado de las palabras deberá de ser necesario el paso por una etapa intermedia de conversión del “input” visual en un código fonológico. Este hecho llevará al alumno a realizar una nueva codificación de los estímulos gráficos en un código de habla, teniendo en cuenta las reglas de conversión de los grafemas (letras) en fonemas (sonidos) y asociándolo con un léxico auditivo. Cobra especial importancia la correspondencia “representación ortográfica-concepto”. Para su acceso a la misma el niño deberá de disponer de una serie de habilidades “fonológicas” que le permitan la asociación de las letras con los sonidos o, lo que es lo mismo, la comprensión de las reglas de correspondencia entre grafema y fonema.

La ruta fonológica nos sirve para leer las palabras desconocidas. Esta ruta nos permite llegar al reconocimiento de las palabras a través de transformar cada grafema en su sonido y, mediante la integración de estos, acceder a su significado. Por tanto, el principal requisito para leer utilizando esta ruta es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema-fonema (Delfior, 1996). Cuando comienza la enseñanza sistemática de la lectura lo que se está desarrollando es la ruta fonológica (al menos cuando se utilizan métodos fonéticos que son los más habituales). Es la etapa más difícil puesto que exige un triple proceso. En primer lugar, el alumno debe tomar conciencia que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas). En segundo lugar, debe asociar unos signos abstractos con unos sonidos

con los que no tiene ninguna relación, ya que no hay nada en el signo gráfico que indique cómo debe pronunciarse (Gallego, 1994).

Por esta razón, al comienzo de esta etapa, se producen muchos errores de sustituciones de unos fonemas por otros, especialmente en aquellos grafemas que comparten muchos rasgos tanto visuales como acústicos (“b” y “d”, “p” y “q”, “m” y “n”). Y, por último, el alumno asocia o ensambla los distintos sonidos que va obteniendo del descifrado y forma las palabras. A medida que el alumno va aplicando correctamente las reglas de conversión grafema-fonema se va encontrando con una serie de palabras que se repiten constantemente (las más frecuentes) y, a base de verlas una y otra vez, las va memorizando y se va formando una representación interna de estas palabras, con lo cual podrá leerlas directamente sin tener que transformar cada letra en sonidos (Delfior, 1996).

Las dificultades en la lectura pueden provenir de cada una de estas rutas o de ambas. Los alumnos con dificultades en la ruta visual o léxica tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y prácticamente tienen que descodificar todo lo que leen, incluso aquellas palabras muy frecuentes que para la mayoría de los alumnos resulta muy fácil. Su dificultad se deriva de no tener automatizados los procesos de reconocimiento global y, gran parte de su memoria operativa tiene que ocuparse del descifrado. Así, al centrar sus esfuerzos cognitivos en la descodificación, serán los procesos superiores de comprensión los que queden más afectados. La razón no será por su imposibilidad de entender el material de lectura sino por una saturación de su memoria de trabajo (Perfetti, 1985).

**Procesos sintácticos:** Los procesos sintácticos nos permiten identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. El reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, pero no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí (Cuetos, 1990).



**Procesos semánticos:** Uno de los principales procesos, y de mayor complejidad, son los procesos semánticos o de comprensión de textos. Estos procesos constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito, sobre todo en el último ciclo de la educación primaria y en la educación secundaria. Durante este período tiene lugar un cambio de lo que se ha denominado “aprender a leer” por “leer para aprender”. Una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector. Y esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuanto más conocimiento se posee sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retener la información. Si llegados a este punto algún alumno no ha sistematizado los procesos anteriores y superado las pequeñas dificultades, le será muy difícil este último proceso y por tanto su aprendizaje se quedará estancado. Es fundamental que se trabaje en el aula las dificultades de cada alumno y se identifiquen los posibles trastornos de aprendizaje cuando los problemas van más allá de un contratiempo puntual en el proceso de aprendizaje de la lectura (Cuetos, 1990).

#### **1.4.6 Prevención en las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura**

Para aquellos alumnos que se van a iniciar sistemáticamente en la lectura, diseñé una serie de sesiones en donde se prevenga las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura, esto fue basándome en la intervención preventiva de las dificultades de aprendizaje que propone García (2014), la cual menciona que la finalidad de la determinación de indicadores de riesgo en el periodo escolar es la detección precoz de las dificultades lectoras a fin de implementar una intervención preventiva que reduzca la severidad de estas y minimice su impacto en el rendimiento escolar. Este tipo de intervención pretende, por tanto, acelerar el ritmo de aprendizaje para lograr la competencia lectora a tiempo (Simmons y Cols, 2007; citados en García, 2014). Para ello debería actuarse, por un lado, en el contexto que influye y determina el aprendizaje lector “contexto escolar”, y, por tanto, debería adaptarse al perfil de deficiencias del alumno, pero también a sus aptitudes o puntos fuertes.

La instrucción preventiva en el contexto escolar debería dirigirse hacia dos objetivos fundamentales: a) la enseñanza explícita y sistemática de las habilidades metafonológicas implicadas en la descodificación de la lectura, y b) la creación de oportunidades para comprender el significado de la lectura, lo que sin duda redundará en una mayor motivación hacia la misma. La lectura dialógica de historias y la estimulación de las habilidades narrativas en general son algunos medios para lograrlo.

En cualquier caso, dado que un buen dominio del lenguaje oral constituye un prerrequisito fundamental en el aprendizaje de la lectura, una condición previa indispensable debe ser el tratamiento de los problemas del lenguaje en aquellos alumnos que presentan alteraciones de este tipo, especialmente en el nivel fonético-fonológico.

La finalidad de la determinación de indicadores de riesgo en el período escolar es la detección precoz de los problemas lectores a fin de implementar una intervención preventiva que reduzca la severidad de las dificultades y minimice su impacto en el rendimiento escolar. Este tipo de intervención pretende, por tanto, acelerar el ritmo de aprendizaje para lograr la competencia lectora a tiempo (Simmons y Cols., 2007; citados en García, 2014). Para ello debería actuarse, por un lado, en los contextos que influyan y determinan el aprendizaje lector, como el escolar y, debería adaptarse al perfil de deficiencias del alumno, pero también a sus aptitudes o puntos fuertes.

La prevención se puede realizar de la siguiente manera:

En el contexto escolar la instrucción debe dirigirse hacia dos objetivos fundamentales: a) la enseñanza explícita y sistemática de las habilidades fonológicas implicadas en la descodificación de la lectura, y b) la creación de oportunidades para comprender el significado de esta por medio de la lectura de cuentos, lo que sin duda redundará en una mayor motivación hacia la misma y se explica enseguida cada una:

a) Habilidades de conciencia fonológica

Una de las tendencias actuales con mayor solidez en la prevención de las dificultades lectoras se centra en la mejora del procesamiento fonológico, que en esta población es deficitario y

de cuya integridad dependerá el funcionamiento adecuado del sistema encargado del procesamiento automático en el acceso y reconocimiento léxico.

Se han diseñado programas de entrenamiento en conciencia fonológica destinados al período de educación infantil, y, por tanto, sin la introducción de las reglas de correspondencia grafema- fonema. No obstante, en todos ellos se utilizan soportes visuales y gráficos que representen las unidades fónicas en cuestión (sílabas-fonemas) y dibujos de palabras y oraciones (por ejemplo, en actividades de segmentación léxica) con el fin de no sobrecargar la memoria operativa del alumno. Estas ayudas se van desvaneciendo a medida que el niño y niña logra un mayor dominio en estas habilidades.

Estos programas tienen un carácter fundamentalmente oral. Sin embargo, la investigación reciente señala una efectividad mayor de los programas que combinan la instrucción en conciencia fonológica con un entrenamiento en las correspondencias grafema-fonema (Schneider, Roht y Ennemoser, 2000; citados en García, 2014). Los grafemas deberían introducirse en los programas de intervención una vez que las habilidades críticas como la segmentación y la combinación de sílabas hayan consolidado su aprendizaje (Blachman, Tangel, Ball, Black y McGraw, 1999; citados en García, 2014). Parece la inclusión de las representaciones letra-sonido demasiado pronto, antes de que el alumno aprecie la estructura sonora de las palabras, pudiera llevar la confusión (Spector, 1995; citado en García, 2014). Solamente en determinados casos, el uso de la escritura como representación visual permanente puede ayudar a niños y niñas que, por diversas razones, se enfrentan con grandes dificultades a la hora de desarrollar habilidades de comunicación oral y/o de adquisición de su lengua materna (Monfort y Juárez, 2004; citados en García, 2014).

En la mayor parte de los programas se sigue una organización de las tareas por categorías e índices de dificultad. Las estrategias empleadas de la instrucción marcan decisivamente en éxito de la intervención.

Otros aspectos que se deben tener en cuenta son las operaciones cognitivas que realizar (rima, combinación, segmentación), la naturaleza de la tarea (juzgar, emparejar y elegir), la unidad de análisis (frase, palabra, sílaba o fonema) y las características lingüísticas de los estímulos, número de estos, estructura de sílaba, tipo de fonemas, familiaridad léxica de las palabras

(Schuele y Boudreau, 2008; citados en García, 2014). También un elemento clave es la respuesta específica que se dé al error del alumno por parte del adulto, quien debe proporcionar una retroalimentación que facilite el objetivo del aprendizaje. Además, la instrucción preventiva en niños y niñas en situación de riesgo tiene que ser más explícita y repetida y debiera ser aplicada de forma individual o en pequeño grupo para que sea realmente efectiva (Pullen y Justice, 2003; citados en García, 2014).

b) Prevención en el desarrollo de las habilidades narrativas (lectura de cuentos)

Las habilidades discursivas son relevantes para el rendimiento escolar, y en particular para el aprendizaje de la lectoescritura. Incluso se ha destacado que el discurso narrativo es un puente entre el lenguaje oral y el escrito. (Pávez, Coloma, Maggiolo, 2008; citados en García, 2014).

El desarrollo de las habilidades narrativas puede estimularse tanto en el contexto del aula como de forma individualizada mediante la lectura dialógica o interactiva ya que en el período de educación infantil resulta habitual dedicar un tiempo de clase a la lectura de cuentos. En un gran número de aulas se destina un espacio para este tipo de lectura (el rincón de la lectura o la biblioteca del aula). Resulta habitual también que se organicen talleres de cuentos o de animación a la lectura. Sulzby y Barnhart (1994; citados en García, 2014) proponen una serie de indicaciones para que la lectura y la escritura se incorporen de forma natural a la vida del aula, y no se vean como actividades separadas de su dinámica: a) el aula debe ofrecer múltiples oportunidades para que los niños y niñas interactúen con la lectura y la escritura; b) los materiales deben estar al alcance de ellos y debe haber suficiente tiempo para que interactúen, y c) el docente debe aceptar inicialmente las formas de lectura y escritura de los alumnos, respetando sus producciones y motivándoles para seguir aprendiendo.

En esta misma línea, Weitzman y Greenberg (2002; citados en García, 2014) presentan un conjunto de estrategias para que la lectura de cuentos constituya una actividad significativa y motivadora para el alumnado. En un principio, la selección de los libros de lectura constituye un factor clave: deben ser atractivos, con estructuras predecibles, fáciles de manipular y relativamente breves (de un episodio, por ejemplo). Antes de la lectura del libro,

es importante mostrar la portada, leer el título y su autor, incluso predecir o hipotetizar su contenido. La lectura del relato debe ser dramatizada, así mismo, se deben utilizar los gestos, la entonación, el ritmo y las pausas para crear suspenso y conferir intensidad a la historia. Es esencial detenerse de forma expectante para que los alumnos anticipen, comenten, aporten ejemplos y terminen frases, o también para resumir lo ocurrido; de esta forma se alteran los turnos en la narración. Durante la lectura se puede jugar con las palabras, tanto desde el punto de vista formal (haciendo rimas, inventando palabras o reconociendo errores de pronunciación), o como desde el punto de vista semántico (explicando las palabras que se desconocen o conectando su significado con las ya conocidas, sin duda alguna algo que fomentará el uso del vocabulario).

Lo expuesto anteriormente por García (2014), en el tema de la prevención de las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura permitió que en el diseño del presente programa educativo en cuanto se llegue a aplicar se puedan prevenir las mismas tomando en cuenta los puntos mencionados, haciendo que en las sesiones la lectura de cuentos se emplee una entonación adecuada, así mismo llevar a cabo el uso de predicciones por parte de los alumnos a la hora de la escucha, el fortalecimiento del vocabulario y también el desarrollo de las habilidades en conciencia fonológica, etc.

## **1.5 La escritura**

¿Qué es la escritura?

Antes de que se diera el proceso de escritura como lo conocemos hoy en día, el hombre de las cavernas no presentaba la capacidad que nosotros hemos forjado a lo largo de nuestra educación escolar; el hombre empezó su escritura de manera pictográfica, es decir, por medio de los dibujos rupestres, esto le sirvió para poder comunicarse con los pueblos, esto representaba una forma de escritura muy sencilla. A lo largo de los años se vio en la necesidad de comunicar ideas más complejas y es aquí donde nace la escritura ideográfica, es decir, por medio de símbolos.

En la antigüedad solamente la gente importante como los religiosos y nobles tenían acceso a la escritura, pero gracias a la evolución del pensamiento todos tenemos derecho a ella ya que es una necesidad para poder expresarnos.

Flower y Halles (1996), expresaron que la tarea de componer textos escritos promueve nuevos aprendizajes tanto en lo referido al tópico (ideas) como a los elementos lingüísticos. Así mismo, Scardamalia y Bereiter (1985), a partir de los modelos de decir y transformar el conocimiento, establecen las diferencias entre escribir de manera lineal sobre lo que ya se sabe acerca de un tema y entender la escritura como un proceso de descubrimiento.

Según Jiménez y Ortiz (2000) y Reyzabal (2012), la escritura es una competencia esencial en la comunicación y una pieza clave para el desarrollo personal y social, para el éxito escolar, y, en definitiva, para la vida.

A lo largo de nuestra vida hacemos uso de la escritura como un instrumento de comunicación que nos permite desarrollar el pensamiento y nuestro conocimiento; por parte del pensamiento podemos organizarnos, expresar ideas, sentimientos y lo que deseamos; y en lo referente al conocimiento, podemos enriquecernos de ellos en distintas áreas, así mismo desarrollar aptitudes y destrezas para las distintas competencias de la vida.

Según Piaget (1998), la niña y el niño construyen el conocimiento mediante la interacción con el mundo que lo rodea. En este proceso, se siguen una serie de etapas que están relacionadas con las capacidades mentales que posee el sujeto para organizar la información que recibe del medio. Para este teórico, durante los dos primeros años de vida, el ser humano inicia su conocimiento del mundo por medio de la experiencia sensorial y la actividad motriz. Entre los dos y siete años, aproximadamente, los infantes se encuentran en la etapa preoperatoria; su pensamiento es simbólico, es decir, comienzan a generar ideas y solucionar problemas a través de las representaciones mentales que se demuestran en el lenguaje, el juego simbólico y la imitación diferida; en este proceso se le asigna un significado a un símbolo. En el proceso de interacción con el medio social y físico, el infante recibe los estímulos, los transforma mediante el proceso de asimilación, los interpreta de acuerdo con sus esquemas mentales y construye su concepción de mundo al transformar las imágenes estáticas en imágenes activas por medio del lenguaje, el juego, el dibujo y la imitación.

Piaget (1990), habla de dos tipos de lenguaje: privado (egocéntrico) y social. El lenguaje privado está dirigido hacia sí mismo, con el fin de que el pequeño tenga control de sus acciones. El lenguaje social busca la comunicación con otros y se concreta con la aparición del diálogo. Conforme crece el lenguaje, evoluciona la construcción del espacio, del tiempo y de la causalidad, lo que contribuye a que el niño y la niña ubiquen sus acciones en el presente, pasado o futuro, y a la vez, organicen sus relatos en una secuencia lógica.

### **1.5.1 Etapas en la adquisición de la escritura**

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), cada una de las etapas en las que se manifiesta la escritura refleja una cierta concepción que el niño o niña tiene respecto a lo que es la escritura y a cómo se ejecuta. En este sentido los garabatos, muchas de las rayas que los niños y niñas menores de 6 años hacen imitando la escritura de los adultos, y los dibujos que muchas veces “leen” a los adultos como si fueran texto, corresponderían a etapas de una evolución en la cual los niños y niñas van modificando sus concepciones lingüísticas. Los niños y niñas pasan por diferentes etapas de escritura hasta alcanzar una escritura convencional o alfabética. Sin embargo, no todos lo hacen a la misma edad, y esto generalmente no significa que se encuentren fuera de un rango de desarrollo normal. Ferreiro y Teberosky (1979) indican que hay 4 niveles en el desarrollo de la escritura, desde los cuáles se han desprendido las siguientes etapas:

#### **Dibujos**

El dibujo constituye la primera etapa de la escritura. En un comienzo el niño y la niña no distinguen entre el dibujo y la escritura, entendiendo la escritura como un sistema iconográfico, el cual les permite comprender que escribir y dibujar son formas de comunicarse, dando un mensaje con un propósito claro. Es característico de esta etapa que los alumnos “lean” lo que dibujan y que además vayan variando su lectura, cada vez que se les pregunta. Sin embargo, esto no tiene mayor relevancia, ya que lo importante es que el niño y la niña les están asignando un propósito a ese dibujo, considerándolo como si fuera escritura, lo cual representa un hito del desarrollo cognitivo de alta importancia.

### **Garabatos que no se parecen a la escritura**

Una vez que el alumno comienza a distinguir entre la escritura y los dibujos, por lo general comienza a escribir garabatos que al principio se parecen un poco a las letras. Aunque para el adulto estos garabatos no significan nada, al igual que en la etapa anterior, el alumno muchas veces puede “leer” lo que escribió, a pesar de que puede variar lo que “lee” cada vez que lo “lee.”

Esta etapa se caracteriza también porque el niño y la niña ya realizan una distinción entre dibujo y escritura y en la mayoría de los casos, se puede observar que sostienen y usan el lápiz como un adulto.

### **Garabatos que se parecen a la escritura**

Después de pasar de la etapa de garabatos que se parecen solo un poco a las letras, muchos niños y niñas pasan por una etapa en que hacen trazos con mayor similitud a letras. En esta etapa los están más conscientes de la escritura convencional, es decir, hay un esfuerzo en integrar las letras de verdad con “letras” inventadas que, aunque no sean convencionales, se le parecen. De todas maneras, un niño y niña en esta etapa aún pueden desconocer los espacios que existen entre cada palabra y algunas letras pueden observarse rotadas o en posición invertida, aun cuando hay conocimiento de la orientación de izquierda a derecha de la escritura y de arriba hacia abajo.

### **Letras sin correspondencia a sonidos**

En esta etapa la escritura se presenta con letras convencionales. En un principio, pueden ser letras sin ninguna correspondencia a los sonidos. A veces pueden ser patrones de letras o a veces los niños y niñas pueden copiar palabras sin entender el significado de ellas. Muchas veces en esta etapa la escritura es un patrón repetido o copian palabras del ambiente letrado, el cual está lleno de ejemplos de escritura convencional y que por lo tanto le sirven como un recurso para su propia escritura. Esta se compone de letras convencionales y puede ser que ellos ya entiendan que hay un grupo limitado de letras del alfabeto. Se observa también que tienen mayor conciencia de las relaciones espaciales y que la secuencia de las letras que conocen es importante.



## **Letras con correspondencias a algunos sonidos**

En esta etapa, se puede observar que hay mayor correspondencia fonema – grafema. A su vez los trazos son evidentemente más firmes y seguros. De aquí en adelante, comienza a ser muy característico la presencia de ortografía inventada por parte de los niños y niñas, la cual constituye un proceso cognitivo muy importante, pero que no es la ortografía convencional que uno espera en un texto formal.

### **Ortografía Inventada**

Esta etapa puede durar mucho tiempo, en esta los niños y niñas entienden el concepto de palabra y tiene conciencia que la escritura es un medio para expresar información personal. Durante esta etapa, es común ver que el alumno incluye en su escritura palabras de uso frecuente (como “y” y “ha”), es decir, palabras que ha visto expuestas en su entorno y que las escuchan o han utilizado en variados contextos. Podemos observar también hay conciencia de algunos elementos de puntuación, como puntos, mayúsculas, minúsculas, etc. Los errores son cambios aceptables (Ejemplo: “n” en vez de “m”; “v” en vez de “b”). Existe también correspondencia letra-sonido.

### **Ortografía Convencional**

Esta es la última etapa y la que debiera durar más tiempo, durante ésta, se observa un claro concepto de palabra. Los errores que pudieran presentar los niños y niñas son aceptables. En esta etapa entienden muchas de las normas de la escritura convencional, tales como: presencia de algunos elementos de narración, palabras de uso frecuente, etc. Con pocas excepciones, muestran un buen entendimiento de muchas relaciones letra-sonido. Al igual que en la etapa anterior, los errores son cambios aceptables (Ejemplo. falta de la “h” de “hambre”; “l” en vez de “r”; “ll” y “s” en vez de “y” y “z”).

## **1.5.2 Principales factores implicados en la adquisición**

Existen varias investigaciones que abordan esta evolución, basándonos en Ajuriaguerra, Auzias, Coumes, Denner, Labondes-Monod, Perron y Stanbak (1973; citados en García, 2014), se podrían distinguir tres etapas:

- 1) La primera es denominada Precaligrafía, que abarca desde los 5 a los 8/9 años, y se caracteriza por una escritura irregular y cargada de trazos angulosos y márgenes deficitarios o excesivos. En este momento los niños y niñas adquieren habilidades rudimentarias para escribir, comienzan a manipular los instrumentos (lápices, pinturas, rotuladores, etc.) y a experimentar la orientación del papel (vertical y horizontal).
- 2) Una segunda etapa es llamada Caligrafía, que abarca de los 8/9 a los 12 años, en la que las dificultades gráficas aumentan. Además, se regulariza y organiza el movimiento de la escritura, presentándose unos trazos y márgenes más regulares.
- 3) Para una tercera etapa, que surge de los 12 años en adelante es llamada Poscaligrafía, en donde se presenta la madurez de la escritura y en donde ha llegado a un punto álgido.

### **1.5.3 Dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura**

Se trata de una dificultad significativa que se produce en alteraciones relevantes en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana, la gravedad del problema puede ir desde errores en el deletreo, hasta errores de sintaxis, estructuración o puntuación de las frases, o en la organización de párrafos (Gregg, 1992; citado en García, 1997). Los inicios dependen de la gravedad, yendo desde los 7 años, en segundo de educación primaria en los casos más graves, a los 10 años, en quinto de la educación primaria o incluso más tarde en los casos leves.

Gregg (1992; citado en García, 1997), propone criterios específicos sobre alteraciones en las diversas dimensiones de la escritura, con lo que matiza el trastorno y ofrece mayor aplicación al modelo educativo. En concreto propone un análisis de las características conductuales de los déficits cognitivos seleccionados en los textos escritos en relación con los trastornos gramaticales, fonológicos y viso-espaciales.

Trastornos gramaticales	Trastornos fonológicos	Trastornos viso-espaciales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustituciones, omisiones o adiciones simples de nombres, verbos, adjetivos o adverbios.</li> <li>-Sustituciones, omisiones o adiciones simples de preposiciones, pronombres, determinantes, cuantificadores, conjunciones o adverbios.</li> <li>- Sustituciones, omisiones o adiciones de un fijo inflexional.</li> <li>- Orden alterado de las palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustituciones de morfemas</li> <li>- Omisión de morfemas</li> <li>- Sustitución de fonemas</li> <li>- Sustitución de sílabas</li> <li>- Transposición de morfemas, fonemas, sílabas</li> <li>- Conversión símbolo-sonido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confusión de letras</li> <li>- Lentitud en la percepción visual</li> <li>- Inversión de letras</li> <li>- Errores de detalle internos</li> <li>- Trasnposición de letras</li> <li>- Delección de letras</li> <li>- Sustitución de letras</li> </ul>

Para apoyar la existencia del trastorno se repasan las implicaciones generales de los datos en torno a las tareas de copia, dictado y escritura espontánea (Gregg, 1992; citado en García, 1997). Este trastorno suele presentar diversas áreas alteradas como el deletreo, la sintaxis escrita en contraste con los resultados de la sintaxis oral, la organización del texto, la cohesión-enlace gramatical, transicional y léxica-, coherencia, sentido de la audiencia, habilidades cognitivo-sociales, ideación/abstracción, etc. La sintaxis escrita puede medirse mediante la combinación de oraciones, la complejidad sintáctica, la escritura espontánea y las tareas de identificación. Todas las alteraciones ilustran la línea de las investigaciones actuales y las perspectivas de futuro rigurosas y científicas de abordar las dificultades de aprendizaje de la escritura.

#### **1.5.4 Prevención en las dificultades específicas del aprendizaje en la escritura**

La prevención es una de las líneas en la que la psicología está haciendo aportaciones con implicaciones importantes para las dificultades específicas del aprendizaje en la escritura (Saddlera y Asaro-Saddlera, 2013; citados en García, 2014), enfatizando la intervención en varios contextos, que incluyen el familiar (Robledo y García, 2013; citados en García, 2014), el escolar y social, además de tratar la propia dificultad (García 1995; García, 1999; citados en García, 2014). En esta línea, el enfoque de prevención de las dificultades de aprendizaje de la escritura ha de concebirse desde los siguientes principios:

- a) La diversidad es una característica inherente a todos los estudiantes.
- b) Todos ellos requieren ayudas de diversa índole, por lo que dicha diversidad reside más en la ayuda que en sus propias dificultades.
- c) Las dificultades de aprendizaje de los estudiantes son fruto de la interacción individuo-ambiente (Delgado, Martín y González, 2012; citados en García, 2014).

Cualquier enfoque preventivo en la escritura debe atender a los llamados procesos nucleares de la escritura, es decir planificación, edición y revisión, a los procesos mecánicos y a las variables moduladoras: motivación (De Caso y García, 2006; citados en García, 2014), autoeficacia (De Caso, García, Díez, Robledo y Álvarez, 2010; citados en García, 2014), autorregulación (Fidalgo, Torrence y Robledo, 2011; citados en García, 2014), etc.

En este sentido, la psicología cognitiva tiene un interés especial de los procesos cognitivos que intervienen en la conducta humana y por los diversos momentos del procesamiento de la información. De este modo, si atendemos a Cuetos (1991; citado en García, 2014), en la tarea de escribir intervienen tres procesos: conceptuales, lingüísticos y motores. En primer lugar, intervienen los procesos conceptuales, produciéndose una planificación de lo que se va a escribir y de todas aquellas ideas que se encuentran en el pensamiento que se quieren transmitir.

Posteriormente, hay que transmitir a través de los procesos lingüísticos encargados de traducir esas ideas a proposiciones lingüísticas, procesos que a su vez son de dos tipos: sintácticos (oraciones) y léxicos (palabras). En último lugar, intervienen los procesos motores, encargados de transformar los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos, lo que

desencadena un complejo proceso previo que implica la búsqueda de memoria de la forma gráfica de las palabras y de los signos a escribir, que, a su vez, deben coincidir con la forma fonética y ortográfica de las palabras, elegir los alógrafos y recordar los movimientos motores precisos para realizar cada una de las letras y palabras.

Todo este proceso previo se puede llevar a cabo a través de dos rutas: la vía léxica y la vía ortográfica. La primera implica la recuperación directa de la representación ortográfica del léxico mental y no es útil para la escritura de palabras desconocidas y pseudopalabras. Y, por su parte, la ruta ortográfica de la palabra por medio de la aplicación de las reglas de transformación grafema-fonema; por tanto, esta vía es útil para la escritura de palabras desconocidas o incluso inexistentes.

Por otra parte, existe un amplio consenso en la actualidad acerca de que hay personas que, aunque dominan los procesos de recuperación de las palabras, incluso con automatización incluida, sin embargo, manifiestan serias dificultades para las tareas de escritura creativa (Romero, 2012; citado en García, 2014). Así se distingue entre dificultades de bajo nivel y dificultades de alto nivel, es decir, entre dificultades en la escritura de letras y palabras y dificultades en la composición escrita. Éstas afectan a los tres procesos fundamentales que integran la composición: planificación, traslación y revisión. Dichos procesos se incardinan en el marco de cuatro componentes fundamentales: la memoria de largo plazo del escritor, la situación de comunicación, el proceso de escritura y un mecanismo de control. En la memoria se almacenan los conocimientos del escritor sobre los contenidos acerca de los que va a escribir, sobre los aspectos formales, sobre los potenciales lectores y sobre sus propios planes de escritura. La situación de comunicación hace referencia al contexto en el cual se produce el texto escrito.

El proceso de escritura se refiere a un problema de orden formal que el escritor tendrá que resolver de modo que encajen los datos que posee, la intención del escritor y las características de la hipotética audiencia a la que se dirige. A medida que va escribiendo, el texto producido ejerce una función de retroalimentación informativa sobre el escritor, que le permite reelaborar, generar nuevas ideas, en definitiva, redirigir el plan de escritura; al mismo tiempo el texto ya producido tiene un efecto restrictivo sobre el escritor en el sentido de que lo condiciona, si no quiere verse obligado a reiniciar todo el proceso.

**Dificultades en el aprendizaje de la planificación:** El proceso de planificación implica información, elaborar un plan para escribir el texto, para ello el escritor debe de buscar la información necesaria en su memoria (o fuentes externas). El escritor define sus objetivos y establece el plan que le guiará durante todo el proceso. En la planificación se dan tres subprocesos: generar ideas, organizar ideas, y establecer metas y submetas, es decir, fijar criterios que guíen la realización del plan de escritura (García, 2014).

**Errores en la planificación:** Las personas con dificultades específicas en la composición no planifican, o al menos no lo hacen con la necesaria antelación.

- Tiempo de planificación. Este debe realizarse al menos con diez minutos de antelación al momento de iniciar la traslación al papel, y luego, en el transcurso de la escritura, si son necesarias, se hacen pequeñas pausas para replanificar. Lo primero se conoce como planificación global y lo segundo como planificación local. Pues bien, los alumnos con dificultades no hacen planificación global, sino que planifican cuando ya han empezado a escribir y a medida que lo hacen (planificación local). Los alumnos con dificultades planifican de frase a frase, es decir, cada 5/6 palabras, por tanto, no generan ideas previas, ni las organizan, ni escriben guiados por metas globales.
- Auto-dictado. Los alumnos con dificultades tienden a auto-dictarse, de modo que mientras escriben se ayudan mediante articulación subvocal de lo que van a escribir. Esto supone el concurso de una “memoria externa”.
- Tiempo empleado en planificar. Los escritores expertos emplean en planificar (global y local) entre el 50% y el 65% del tiempo total de escritura. Los alumnos con dificultades específicas en composición apenas si alcanzan el 25%, distribuyéndose al final de cada frase, es decir, que entre frases las pausas son mayores, sobre todo cuando se inicia un cambio de idea (por ejemplo, después de un punto) con el objeto de planificar lo siguiente que van a escribir.
- Interferencias y pérdida de recursos. Cuando la planificación se lleva a cabo al mismo tiempo que se escribe, es decir, que se efectúa la traslación, ambos procesos se interfieren, con la particularidad de que probablemente sea el segundo, el de la traslación, el que se vea menos dañado, ya que en la escuela se entrena más a los

alumnos en los aspectos formales de la escritura, que en los aspectos creativos. Si los escritores no planifican antes de comenzar a escribir, entonces lo harán mientras escriben, con lo que tendrán que estar pensando en dos cosas al tiempo: la planificación y la escritura, así que ambos procesos se verán dañados.

- Textos cortos. Los alumnos con dificultades en la composición minimizan el uso de procesos de autorregulación de la escritura (como la planificación) por ello tienden a producir textos cortos y poco elaborados, faltos de interés, organización, cohesión y claridad.

**Dificultades en el aprendizaje de la traslación:** El proceso de traslación supone la producción de un texto (poner las palabras sobre el papel) que sea consistente con el plan establecido. El texto producido debe ser legible, gramatical, formalmente correcto. Este proceso implica numerosas exigencias: gráficas (la escritura debe ser legible), sintácticas (el texto debe respetar las reglas gramaticales), semánticas (lo expresado en el texto debe tener significado para el lector), textuales (las diferentes frases/ideas deben encajar coherentemente entre sí y con el resto de los párrafos), contextuales (el estilo debe ser apropiado al contexto, por ejemplo, ironía, sarcasmo, etc.), (García, 2014).

**Errores más frecuentes:**

- Errores mecánicos. Los alumnos con dificultades específicas en la traslación cometen muchos errores mecánicos (disgráficos y ortográficos) y de puntuación. Si las habilidades de bajo nivel de la escritura no se han adquirido adecuadamente y no se han automatizado, demandan muchos recursos cognitivos, lo que va en detrimento del traslado de ideas al papel, es decir, que los procesos de bajo nivel interfieren a los de nivel superior.
- Escritura asociativa. Los alumnos con dificultades específicas en composición tienden a expresar sus ideas de forma lineal, es decir, escribiéndolas una tras otra, tal y como aparecen en su mente (es lo que se denomina como “escritura asociativa”). Los escritores más expertos (y también los más mayores, por ejemplo, de 12/14 años en adelante) escriben textos con frases más complejas.
- Morfosintaxis. Los escritores con dificultades son menos hábiles en tareas de ordenar frases desordenadas, construir frases a partir de unas palabras dadas, hacer frases

complejas a partir de dos frases simples, completar un texto al que le faltan los signos de puntuación, realizar tareas de completar elementos morfosintácticos, etc.

- Escritura a mano versus escritura con procesador de texto. Existe la creencia de que la escritura mediante procesador de texto facilita la traslación. Sin embargo, las investigaciones realizadas indican que la escritura a mano es tan eficaz y útil como la de procesador cuando se dan dos condiciones: experiencia e inexistencia de problemas mecánicos. En el caso de los alumnos con dificultades, en los que ambas condiciones no se dan como debieran (sobre todo la de disgrafía), la utilización de procesadores de texto puede ser un buen recurso terapéutico.

**Dificultades en el aprendizaje de la revisión:** El proceso de revisión supone mejorar lo escrito mediante los subprocesos de relectura (que permiten al escritor detectar errores mientras escribe) y edición (que facilita la corrección de los errores y la adecuación del contenido en función de la situación retórica). En general, pocos, incluidos escritores expertos, revisan, y cuando lo hacen, se trata de una revisión local, es decir realizada al mismo tiempo que se escribe, y centrada más en los errores formales que en la falta de riqueza expresiva (García, 2014).

**Errores más frecuentes:**

- Tiempo de revisión. Los alumnos con dificultades específicas en la composición, en general, no revisan. Y cuando lo hacen le dedican bastante menos del 10% del tiempo total que emplean en la escritura.
- Tipo de revisión. Los alumnos con dificultades realizan una revisión local, al mismo tiempo que escriben y centrada en aspectos formales (como tamaño, forma, linealidad, disortografías, etc.).
- Tipos de errores detectados. Los alumnos con dificultades tienden a considerar la revisión igual que corregir pruebas. Por ejemplo, en tareas de detección de errores sintácticos (no concordancia de sujeto y verbo) y de detección de errores referenciales (mal uso del pronombre, etc.). En general, los alumnos detectan mejor los errores en los textos de sus compañeros que en el suyo propio (73% frente a 17% en errores referenciales y 88% frente a 53% en errores sintácticos). También detectan mejores errores sintácticos que referenciales, y esto es más acusado en sus propios textos (88%



y 73% respectivamente, en textos de los otros, y 53% y 17% respectivamente, en textos propios).

- **Conciencia de eficacia.** Los buenos escritores realizan una escritura autorregulada, apoyándose en sus conocimientos sobre la tarea y sobre sus propias posibilidades, utilizan estrategias útiles, están seguros de sus habilidades para producir textos significativos y creen que el éxito de la escritura está bajo su control. Por el contrario, los escritores con dificultades presentan deficiencias en estos aspectos: especialmente en la conciencia de autoeficacia y en el modo en que atribuyen sus éxitos y fracasos en la escritura. El 90% de los alumnos con dificultades específicas en composición tenían problemas para llevar a cabo estrategias de revisión (también de planificación y de traslación). Sin embargo, a medida que aprenden a utilizar estrategias de relectura y de edición del texto escrito, mejoran sus textos y mejoran sus habilidades de revisión.
- **Control ejecutivo.** Los alumnos con dificultades utilizan procesos de composición escrita, por ejemplo, de revisión, cuando sus docentes les proporcionan soportes de control ejecutivo para ello. La revisión, y en general los procesos que aplican, pueden mejorar de forma significativa si reciben entrenamiento en coordinación y control de los procedimientos implicados. El 80% de los esfuerzos que hacen en la revisión se concentraban en realizar correcciones mecánicas y en cambiar unas palabras por otras, de lo que concluye que las dificultades en composición de estos niños y niñas son más acusadas porque tienen problemas para la auto-regulación de la escritura y para elaborar estrategias que les organicen su comportamiento escritor. La utilización de programas de rutinas ejecutivas mejora el rendimiento en las tareas de revisión (por ejemplo, la revisión no superficial de palabras, de errores mecánicos, etc.), aumenta el número de revisiones, hacen menos revisiones del tipo “borrar” y “re-arreglar”, y, en definitiva, mejora la calidad del texto (García, 2014).

## **1.6. Algunos aspectos para trabajar para prevenir las dificultades específicas de aprendizaje en la escritura**

### **1.6.1 El vocabulario**

Uno de los aspectos del lenguaje que se ve beneficiado con la actividad de lectura de cuentos es el vocabulario, es decir, el número de palabras manejadas por el alumno. Este aspecto permite prevenir las dificultades específicas ya que se trabajará reforzando el concepto que tienen los niños y niñas de las palabras, para así lograr un incremento de este mediante actividades lúdicas.

El que la lectura de cuentos afecte el vocabulario y esta dificultad pueda ser prevenida es explicado por dos factores:

1° La lectura de cuentos permite la exposición repetida a las palabras desconocidas e información nueva (Muñoz y Gorodeckis, 1980). Cuando se está leyendo un cuento a menudo se encuentran palabras que no se conocen, pero la información incluida a su alrededor, así como el que éstas se escuchen varias veces en contextos diferentes, permite que el sujeto infiera un significado de ellas.

2° Ya que el adulto emplea diferentes estrategias para enseñar palabras nuevas en el momento de estar leyendo. Con respecto a este último punto, Hall (1993), realizó una investigación utilizando como tarea la lectura de cuentos, para ver la interacción de las madres con sus hijos cuando se enfrentan a conceptos desconocidos y cómo éstos son enseñados por ellas. Se encontró que las madres, cuando al ir leyendo un cuento encuentran palabras que saben que sus hijos no conocen, sin ninguna instrucción explícita para ello, emplean tres tipos de estrategias, que son: a) el empleo de la definición ostensible, b) definición junto con explicación y c) uso de oraciones diferentes en lo que se emplee la palabra desconocida. Se explican cada una de éstas:

- a) El empleo de definiciones ostensibles: cuando el que lee el cuento se enfrenta a una palabra que sabe que el niño o niña no conoce o que éste pregunta su significado, el adulto da la definición clara del término. Por ejemplo, al leer “su amiga estaba

recogiendo azares” y el niño pregunta “¿Qué son azares?”, el adulto contesta con la definición de esta palabra “Azares es una flor”.

- b) Empleo de definición junto con explicación: En esta estrategia se emplea tanto el significado, como una explicación de éste. Por ejemplo, al leer “el genio lo golpeo tres veces con su cetro”, para explicar la palabra “cetro”, el adulto contesta, “un cetro es un bastón que significaba quien mandaba, los reyes o gente importante tenía un cetro”.
- c) Empleo de oraciones diferentes: Esta estrategia se emplea cuando la definición y la explicación no son suficientes, entonces el adulto da una serie de enunciados en donde la palabra es empleada en contextos diferentes. Por ejemplo, al leer “la estatura del viejo era imponente” para explicar la palabra “imponente” dice el adulto “imponente es algo que admiras por como es, como cuando dices: El tamaño de ese perro es imponente o su belleza es imponente”.

La lectura de cuentos también favorece el desarrollo del vocabulario, por las imágenes que ellos presentan. Los dibujos dan indicios o muestran el significado de algunas palabras. Por ejemplo, al leer “Los niños de la tribu se pusieron contentísimos, constantemente iban a jugar al lago, conduciendo sus canoas” y observar el dibujo siguiente, queda claro, sin necesidad de explicación, lo que la palabra “canoas” significa.

Otra forma más para promover que los alumnos adquieran el vocabulario es la inclusión de preguntas por parte al adulto, durante la lectura de cuentos (Senéchal, 1995). Cuando el adulto lee cuentos al pequeño y lo involucra activamente pidiendo que responda preguntas sencillas acerca de la lectura, esto ayuda a que ellos le vayan dando significado al texto. Los tipos de cuestiones pueden ser muy simples, preguntar acerca de los dibujos que se observan o preguntar qué cree que quiere decir alguna palabra incluida, son suficientes para hacer reflexionar a los niños y niñas acerca del significado de las palabras del texto. Esto dentro del diseño del programa se encuentra en las actividades número 2 de cada sesión, en donde se lleva una actividad lúdica en la que trabajaran una lista de vocabulario extraída de la lectura de cuentos.

Todas las estrategias mencionadas antes permiten que el alumno adquiera vocabulario, porque favorecen el proceso por el cual se incorporan palabras nuevas. En lo que se refiere a

la adquisición de vocabulario nuevo Senéchal (1995), ha propuesto un modelo que explica la siguiente cuestión: ¿cómo los niños van incorporando palabras desconocidas a partir de la lectura de cuentos?, los niños y niñas cuando participan en dicha actividad y escuchan una palabra nueva, de la cual, no conocen su significado, siguen un proceso:

- 1) Mantienen la presentación fonológica de la palabra. Es decir, mantienen en su memoria el sonido de dicha palabra.
- 2) Extraen el contexto en el que se encuentra ésta, como es el contexto semántico, sintáctico y la información que le dan los dibujos incluidos en el cuento, para inferir un significado posible.
- 3) Comprueban si el significado escogido funciona de manera correcta dentro de los contextos en los que se escucha la palabra.
- 4) Selecciona y construye un significado potencial de la palabra nueva.
- 5) Asocia este significado con la representación fonológica.
- 6) E integra la palabra junto con su significado dentro de su base de conocimientos o esquemas.

Así las actividades narrativas, proveen a los niños y niñas de un contexto lo suficientemente rico, para permitir que se pueda inferir el significado de palabras nuevas.

### **Las estructuras gramaticales**

Otro de los aspectos del lenguaje que se ve influido positivamente por la actividad de la lectura de cuentos es la adquisición y manejo de estructuras gramaticales (Muñoz y Gorodeckis, 1980). Las estructuras gramaticales son la forma en cómo deben ser estructuradas correctamente las diferentes partes del enunciado. En estas estructuras se llegan a presentar dificultades específicas ya que se cometen omisiones, adiciones, trasposiciones, etc., de letras o palabras.

La actividad de lectura de cuentos beneficia el empleo de estructuras gramaticales por tres factores:

- 1) Primero, en ella se da una condición de modelaje y repetición, en donde los niños y niñas se ven expuestos constantemente a oraciones gramaticales correctas (Muñoz y

Gorodeckis, 1980), el simple hecho de estar escuchando constantemente dichas estructuras facilita su manejo.

- 2) Segundo, porque en los cuentos se emplea un lenguaje más sofisticado. Gracias a los cuentos los niños y niñas escuchan un tipo de lenguaje que no oyen cotidianamente en su vida diaria. Dentro del diseño del material se hizo una selección de cuentos para favorecer este aspecto con el objetivo de prevenir las dificultades específicas.
- 3) Y tercero, porque los niños y niñas tratan de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y por ello formula hipótesis, busca regularidades, y pone a prueba sus anticipaciones para ir formando su propia gramática (Ferreiro y Teberosky, 1979). Es decir, el que el alumno a través de la lectura de cuentos vaya incorporando en su lenguaje estructuras gramaticales correctas, no es por la simple copia o imitación que hace el adulto, sino porque él va reconstruyendo por sí mismo el lenguaje, tomando la información que le provee el medio.

La lectura de cuentos a los niños y niñas de educación infantil favorece el aprendizaje de nuevo vocabulario efectivamente, no sólo las dificultades de aprendizaje del lenguaje predicen las de la lectura y/o escritura, sino que el desarrollo del lenguaje se ve favorecido. La utilización del recitado de cuentos con los alumnos pequeños, en entornos familiares o escolares facilita la aparición de mayores niveles lingüísticos (García, 1997).

### **Tipos de vocabulario**

De acuerdo con Farris, Fuhler, y Walther, (2004; citados en Senéchal, 1995) existen cuatro clases de vocabulario:

- Vocabulario que se escucha: Palabras que los niños y niñas oyen y entienden pero que no usan cada día, el cual forma el vocabulario personal más extenso. Estas palabras pueden ser nombres de mascotas, miembros de la familia, comidas, o personajes de la televisión.
- Vocabulario que se habla: palabras que los niños y niñas reconocen, escuchan, entienden, y usan cuando hablan. Estas palabras pueden ser modeladas por un pariente o hermano.

- Vocabulario que se aprende de la lectura: Palabras que los niños y niñas reconozcan tales como su nombre o cereal favorito. Este vocabulario se incrementa e incluye todas las palabras que ellos pueden leer.
- Vocabulario que aprende escribiendo: palabras a las que un niño y niña está expuesto provenientes de libros de texto y otras fuentes. Este vocabulario es usado en tareas y otras comunicaciones escritas. Cada estudiante tiene su vocabulario personal incluido en una de estas cuatro categorías; (1) vocabulario que se comprende al escuchar, (2) vocabulario que se aprende al hablar, (3) vocabulario que se aprende al escribir, (4) vocabulario que se aprende al leer. Existen por supuesto superposiciones importantes entre estas categorías.

### **1.6.2 Conciencia fonológica**

La conciencia fonológica es conceptualizada como una habilidad metalingüística. La habilidad metalingüística ha sido definida como “la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado” (Tunmer y Herriman, 1984; citados en Jiménez y Ortiz, 2000). En este sentido, la conciencia metalínguística puede referirse a cualquier aspecto del lenguaje, ya sea sintáctico (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmático (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica).

La conciencia fonológica se refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral, (Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978; Tunmer, 1989; citados en Jiménez y Ortiz, 2000). Es decir, la conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado. El lenguaje contiene algunas clases de unidades fonológicas, de ahí, que sea necesario distinguir el conocimiento de tales unidades (Treiman, 1991; citado en Jiménez y Ortiz, 2000).

En relación con el estudio de los niveles de la conciencia fonológica se ha propuesto dos interpretaciones diferentes:

1° Una primera interpretación sugiere que los niveles de conciencia fonológica se establecen de acuerdo con la dificultad de las tareas. Esta dificultad puede variar dependiendo de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que requieran. En este sentido, algunos

autores (Leong, 1991; Morais, 1991; citados en Jiménez y Ortiz, 2000), distinguen entre tareas de clasificación o emparejamiento, y tareas de segmentación (aquellas que requieren la producción o manipulación de elementos aislados), atribuyendo una mayor facilidad para las tareas de clasificación. Esta distinción mantiene cierto paralelismo con los hallazgos de Carrillo (1994; citado en Jiménez y Ortiz, 2000), que aporta evidencias de la existencia de dos componentes de la conciencia fonológica: sensibilidad a las similitudes fonológicas (sensibilidad a la rima y al onset, y contar, aislar o detectar la posición de fonemas), y conciencia segmental (omitir o invertir fonemas). Es importante mencionar que en el presente diseño del programa hay actividades en donde se trabajó con una tabla de instrucción en conocimiento fonológico (Miranda, Baixauki, Soriano y Presentación, 2003, En: García, 2014), para poder prevenir las dificultades específicas en lectura y escritura, utilizando estos componentes.

También, Adams (1990; citado en Jiménez y Ortiz, 2000) diferencia hasta cinco niveles de dificultad en las tareas que miden conciencia fonológica. Estas tareas son, de menor a mayor dificultad:

- a) Recordando rimas familiares
- b) Reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras
- c) Tareas de recomposición de sílabas en palabras, o de separación de algún componente de la sílaba (aislar el fonema inicial)
- d) Segmentación de la palabra en fonemas
- e) Añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudopalabras resultante

También con respecto a las demandas lingüísticas de las tareas, muchos autores han sugerido que el acceso a las unidades fonológicas del habla puede estar mediatizado por la influencia de las propiedades lingüísticas de las palabras. Treiman y Danis (1988; citados en Jiménez y Ortiz, 2000), concluyeron que los errores en memoria a corto plazo se producían en función de la estructura lingüística de las sílabas. Bruck y Treiman (1990; citados en Jiménez y Ortiz, 2000) encontraron que los niños y niñas normales y disléxicos tenían dificultad en aislar consonantes que pertenecían a sílabas con estructura CCV en posición inicial de palabra en una tarea de reconocimiento de fonemas y en una tarea de omisión de fonemas.

Los efectos de las propiedades lingüísticas de las palabras fueron estudiados, además del inglés, en otras lenguas como el alemán, sueco, checo y español. Schreuder y Van Bon (1989; citados en Jiménez y Ortiz, 2000) investigaron en lengua alemana los efectos de la longitud de la palabra y la estructura de la sílaba sobre la segmentación de las palabras. Ellos concluyeron que los efectos de la longitud y límites silábicos pueden ser explicados por el efecto disruptivo de las sílabas con estructura CCV. Arnqvist (1992; citado en Jiménez y Ortiz, 2000) examinó la influencia de la estructura silábica CCV sobre la conciencia fonológica de los niños y niñas prelectores suecos y encontró que estas palabras eran más difíciles de segmentar en comparación a palabras con estructura silábica CV. En contraste, los resultados diferentes fueron obtenidos por Caravolas y Bruck (1993; citados en Jiménez y Ortiz, 2000) cuando comparaban la habilidad de alumnos checos y de habla inglesa para discernir, aislar y escribir consonantes en palabras sin sentido que contenían onsets complejos. Encontraron que la frecuencia y variedad de onsets consonánticos complejos y transparencia de la escritura checa facilitaba la conciencia fonológica. Ello nos sugiere que la investigación sistemática es necesaria para discernir qué propiedades lingüísticas comunes están influyendo sobre la conciencia fonológica en diferentes lenguas. Así, el estudio de Jiménez y Haro (1995; citados en Jiménez y Ortiz, 2000) tenía como objetivo revelar comunales y diferencias entre las palabras sobre la conciencia fonológica. Para ello, llevaron a cabo un estudio de réplica del llevado a cabo por Treiman y Weatherston (1992; citados en Jiménez y Ortiz, 2000) en la lengua inglesa.

La investigación llevada a cabo en inglés por Treiman y Weatherston (1992; citados en Jiménez y Ortiz, 2000) demostró que el acceso a las unidades fonológicas varía en función de la estructura lingüística de las palabras. Su investigación demuestra que los alumnos prelectores estudiados tienden a aislar mejor la primera consonante en palabras cortas que en las palabras largas. También encontraron una influencia de la sílaba tónica, ya que existía una superioridad de palabras con estructura CVCV'C en comparación a las palabras con estructura CV'CVC. También, los niños y niñas tenían más dificultad aislando la consonante inicial cuando pertenecían a las sílabas CCV que con estructura CV en posición inicial en las palabras. Finalmente, encontraron que los alumnos lo hacían mejor sobre las palabras cuyo primer segmento consonántico era una oclusiva, en comparación a las palabras que empezaban por fonemas fricativos. Sin embargo, este último resultado no ha de ser



considerado como definitivo ya, que los primeros autores reconocen no haber controlado la frecuencia o familiaridad de los estímulos utilizados. Es importante señalar que hay diferencias obvias entre los mecanismos de articulación que hacen posible la producción de estos sonidos: los fonemas fricativos son consonantes continuas, lo que significa que se puede prolongar su pronunciación sin ninguna interrupción mientras se conserve el aire suficiente en los pulmones (los fonemas oclusivos no son consonantes continuas), (Roach, 1983; citado en Jiménez y Ortiz, 2000). Luego, cabe deducir que siempre serían más perceptibles aquellos fonemas que son prolongables en su pronunciación.

Jiménez y Haro (1995; citados en Jiménez y Ortiz, 2000) encuentran algunos resultados similares en lengua española en comparación al estudio de Treiman y Weatherston (1992; citados en Jiménez y Ortiz, 2000). Los niños y niñas españoles podían aislar el primer segmento consonántico más fácilmente en palabras con estructura CVC que en palabras con estructura silábica CCV, y también era más fácil aislar la primera consonante en palabras cortas que en palabras largas. Sin embargo, no se encontró que la pertenencia del primer segmento consonántico a la sílaba tónica fuera un factor decisivo en su identificación. Finalmente, se encontró un efecto facilitador de las consonantes fricativas frente a las oclusivas.

En definitiva, dado que a medida que aumenta las demandas cognitivas y lingüísticas de las tareas se requieren mayores niveles de conciencia fonológica para resolverlas, esta perspectiva teórica propone que a la hora de establecer niveles de conciencia fonológica se atienda más a las características de las tareas que a la accesibilidad de las unidades lingüísticas objeto de reflexión por parte del alumno.

2° La segunda interpretación entiende que la conciencia fonológica no es una entidad homogénea porque se refiere a la conciencia de diferentes unidades lingüísticas, lo que permite que se hable de diferentes niveles de conciencia fonológica en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación por parte del alumno.

El problema ha surgido al tratar de establecer y responder la siguiente interrogante: ¿cuáles son estos niveles de conciencia fonológica?, ya que no parece haber consenso entre los investigadores acerca de qué unidades lingüísticas deben ser incluidas en el término

conciencia fonológica. Estas discrepancias se han puesto de manifiesto en recientes publicaciones donde Tunmer y Rohl (1991; citados en Jiménez y Ortiz, 2000) utilizan el término para referirse estrictamente al fonema, mientras que Mann (1991; citado en Jiménez y Ortiz, 2000) y Morais, Alegria y Content (1987; citados en Jiménez y Ortiz, 2000) incluyen además la sílaba. En cambio, Treiman (1991; citado en Jiménez y Ortiz, 2000) entiende por conciencia fonológica la conciencia de cualquier unidad fonológica, ya sean sílabas, unidades intrasilábicas (onset y rima) o fonemas, y, en consecuencia, propone un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica en el que diferencia tres niveles: conciencia silábica, conciencia intrasilábica (conciencia de los onsets y conciencia de las rimas) y conciencia fonémica.

Atendiendo a la idea de los diferentes niveles de conciencia fonológica, hacemos una descripción teórica de cada uno de ellos:

- Conciencia silábica
- Conciencia intrasilábica
- Conciencia fonémica

La **conciencia silábica** se entiende como la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

La **conciencia intrasilábica** se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales, ejemplo: fl/en flor. La otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonante siguiente, ejemplo: or/en flor. A su vez, la rima está constituida por un núcleo vocálico, ejemplo: /o/en flor y la coda, ejemplo: /r/en flor.

Numerosos estudios prestan apoyo empírico a este nivel de conciencia intrasilábica propuesta por Treiman. Desde el punto de vista lingüístico, hay evidencia de que la sílaba en inglés tiene una estructura jerárquica onset-rima, en oposición a una estructura lineal, tal y como han sugerido algunos lingüistas (Halle y Vergnaud, 1980; citados en Jiménez y Ortiz, 2000). En algunos trabajos sobre producción del habla, se ha encontrado que el onset silábico funciona como unidad (Claxton, 1974; MacKay, 1972; citados en Jiménez y Ortiz, 2000).

Más recientemente se ha revelado el funcionamiento de estas unidades como una realidad psicológica, ya que varios estudios han demostrado que tanto a los niños y niñas como los adultos les resulta más fácil segmentar una sílaba en los componentes onset-rima que en otros bloques (Cluter, Butterfield y Williams, 1987; Kirtley, Bryant, MacLean y Bradley, 1989; Treiman, 1983, 1985; citados en Jiménez y Ortiz, 2000), lo que permite suponer que incluso los alumnos son conscientes de los sonidos a nivel intrasilábico. En esta misma línea, se ha demostrado que manipulando la habilidad onset-rima se incrementa la familiaridad con la estructura de la sílaba (Treiman, 1985; Treiman y Baron, 1981; citados en Jiménez y Ortiz, 2000). Algunos estudios han demostrado que los niños y niñas en periodo de educación infantil ya son sensibles a la rima (Bryant y Bradley, 1985; Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984; citados en Jiménez y Ortiz, 2000).

Además, algunos lingüistas (Harris, 1983; citado en Jiménez y Ortiz, 2000) sugieren la existencia de los componentes de onset y rima en la sílaba española. Cualquier segmento consonántico puede constituir un onset, siendo este un constituyente opcional de la sílaba en español. No todos los onsets ocurren en posición inicial de la palabra, ya que unos ocupan una posición interna. Los onsets de dos segmentos consisten en una única oclusiva o fricativa seguida por una de las líquidas l o r. La rima es el constituyente obligatorio que contiene el pico de sonoridad y que tiene su propia estructura interna. Estos serían algunos de los rasgos más sobresalientes de esas unidades lingüísticas en español.

Sin embargo, cabe destacar que la realidad psicológica de la unidad lingüística onset-rima ha sido cuestionada, y, en este sentido, ha sido puesto en tela de juicio el modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica. Así, por ejemplo, Carlisle (1991; citado en Jiménez y Ortiz, 2000) sugiere el rendimiento en conciencia fonológica depende más del tipo de tarea que de la unidad lingüística implicada. El mayor rendimiento en tareas de onset-rima se debe a la mayor familiaridad con la tarea, ya que las experiencias durante el periodo de educación infantil están basadas en juegos de rimas y de búsqueda de palabras que comienzan por un onset determinado. Por consiguiente, todo ello estaría contribuyendo a que la atención del alumno esté centrada en la coyuntura onset-rima. Por este motivo, la aceptación del onset-rima como nivel distinto e identificable de análisis de sílabas. En este sentido, el onset-rima en los diferentes tipos de sílabas y las palabras ha de tener la misma saliencia para los niños

y jóvenes. Si solamente se constata en sílabas con estructura CV y CVC, entonces ha de ser considerado como un modo en que el alumno segmenta sílabas y no como una realidad psicológica.

También, se cuentan con evidencias en lengua española, de la utilización del onset como unidad de segmentación en sílabas con la estructura CCV. En un estudio reciente (Jiménez y Ortiz, 2000), encontramos que los prelectores utilizaban el onset como unidad, en la comparación de tríos de sílabas con la estructura CCV (flo/fle/dri). Además, no se hallaron diferencias estadísticas significativas entre la condición e identificación del primer segmento consonántico del onset (gru-fra-gre) y la condición que exige identificar el segundo segmento consonántico del onset (para-pri-ple). Este último resultado indica que, incluso en este tipo de tarea se puede resolver haciendo uso de la conciencia fonémica, los niños y niñas prelectores la resuelven por medio de una estrategia de onset. Pues, en caso contrario, dado que el fonema inicial, es más fácil de aislar que el fonema medial (Bowey y Francis, 1991; Rosner y Simon, 1971; citados en Jiménez y Ortiz, 2000) se hubiera encontrado diferencias entre las dos tareas.

Así que, también en lengua española, encontramos algunos datos que apoyarían la existencia, como unidad lingüística y como realidad psicológica, de la conciencia intrasilábica como un nivel intermedio de conciencia fonológica entre la conciencia silábica y fonémica, tal como propone Treiman (1985; citado en Jiménez y Ortiz, 2000).

La **conciencia fonémica** es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas, que son los fonemas (Ball, 1993; citado en Jiménez y Ortiz, 2000). Es decir, la habilidad para prestar atención consciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables (Adams, 1990; citado en Jiménez y Ortiz, 2000).

Esta segunda interpretación la más citada en la literatura, ya que los niveles de conciencia fonológica se deben establecer en función de la unidad lingüística, así mismo se cita el reciente estudio de Sthal y Murray (1994; citados en Jiménez y Ortiz, 2000), que resulta muy esclarecedor. Se llevó a cabo sobre una muestra de 113 niños y niñas de kínder y primer grado de educación primaria que realizaron cuatro tareas de conciencia fonológica (síntesis,

aislamiento, segmentación y omisión) en función de la estructura lingüística (palabras con diferente estructura silábica tales como CVC, CVVC, CCVC, CCVCV, etc.). Tal estudio ofrece evidencia empírica en apoyo tanto de las tareas como de considerar las palabras con diferente estructura lingüística en un acercamiento al estudio de la conciencia fonológica.

En definitiva, al abordar el estudio de la conciencia fonológica se pueden prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en lectura y escritura porque como se mencionó anteriormente en ella se trabajan las omisiones, inversiones, adiciones, trasposiciones, etc., algo que presentan este tipo de niños y niñas.

### **1.6.3 Desarrollo fonológico y dificultades específicas del aprendizaje**

El desarrollo fonológico se define como la producción y articulación de los fonemas del habla. Esta habilidad no sólo tiene relación con la decodificación y codificación de los sonidos del habla, sino también la discriminación y comprensión auditiva, que a su vez está influida por estas variantes y por la segmentación del habla (Delgado, 2005; citado en González, 2014). El desarrollo fonológico consiste, por tanto, en la construcción y utilización de un sistema de representación fonológica que permita la discriminación, memorización y articulación de fonemas (Ingram, 1983; citado en González, 2014). Para que se puedan producir los fonemas se debe tener una representación fonológica del mismo, teniendo que discriminarlos y comprenderlos auditivamente de modo correcto (Ingram, 1983; citado en González, 2014). Para que el sujeto sea capaz de producir fonológicamente de modo correcto, es necesario que descodifique con exactitud y represente la palabra en códigos fonológicos en la memoria, y más tarde recuperar esos códigos correctamente y ejecutar la respuesta motora asociada.

González (1993), señala que la codificación y decodificación fonológica, junto a la segmentación fonológica, inciden en la discriminación fonológica y ésta en la producción y articulación fonológica, lo cual influirá en el aprendizaje de la lectura. La articulación y segmentación fonológica favorecen la representación fonológica y el conocimiento fonológico, siendo necesaria para asegurar la correspondencia del grafema-fonema.

Es importante mencionar que estos dos aspectos se tomaron en cuenta para poder diseñar las actividades del presente programa, en donde en el momento de la aplicación de este se podrán prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura, por medio de la lectura de cuentos que se aborda en el capítulo siguiente.

## Capítulo 2.- El Cuento

---

*“Los cuentos de hadas son más que reales; no porque les enseñen a los niños que existen los dragones, sino porque les enseñan que se pueden derrotar”*

*Gilbert Keith Chesterton*

### 2.1 Definición del cuento

Baquero (1988; citado en Trigo, 1997), basa su definición de este género en la etimología de la palabra contar: cuento, etimológicamente es un posverbal de contar, forma procedente de computare, cuyo genuino significado es contar en el sentido numérico. Del enumerar objetos pátese por traslación metafórica al reseñar y descubrir acontecimientos.

En el diccionario de la real academia de la lengua española (DRAE, 2018), encontramos dos acepciones que convienen al concepto de cuento: (Del latín computus, cuenta) m. 1. Relación de un suceso. 2. Breve narración de sucesos ficticios y de carácter sencillo, hecha con fines morales y recreativos.

Anderson (2001), en su libro Teoría y técnica describe:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. Es la acción cuyos agentes son hombres, son animales humanizados o cosas animadas, también constan de una serie de acontecimientos entretejidos en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por revelarse en un desenlace estrictamente satisfactorio.

Retomando lo que el autor anterior menciona, la brevedad que presentan los cuentos es una característica adecuada para ser trabajada en un programa, debido a que este tipo de literatura resulta interesante por las historias que viven cada uno de los personajes involucrados en los distintos cuentos dirigidos a este tipo de lectores.

Para Trigo (1997), el cuento es un género, una manera de expresión y comunicación del hombre, que se ha dado en todas las culturas, en todas las lenguas y en todos los tiempos.

En todo cuento se puede constatar una estructura, formada por una introducción, un desarrollo y un desenlace (Sargatal, 2004).

- La introducción nos sitúa al principio del cuento propiamente dicho. Da los elementos necesarios para comprender el relato.
- El desarrollo presenta el problema que hay que resolver: incluye la acción ascendente, el clímax o punto culminante, y la acción descendente.
- El desenlace resuelve el conflicto.

Esta estructura se encarga de dar coherencia al texto leído, con ello una mejor comprensión para el lector. Cervera (1989; citado en Trigo, 1997) reconoce a la literatura infantil a toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico y creativo y como destinatario a los niños y niñas, es decir toda obra destinada especialmente a un público infantil.

Con esto se entiende, que la literatura infantil tiene como principal destinatario al público infantil, cuyo propósito será ayudarlos a encontrar las respuestas a sus intereses y necesidades.

A continuación, se mencionan las formas expresivas de la literatura infantil mencionadas por Trigo (1997).

- a) Formas líricas: poesía y folclore.
- b) Formas dramáticas: teatro y títeres o marionetas.
- c) Formas didácticas: biografías, hagiografía y fábulas.
- d) Formas narrativas: cuento y novela.
- e) Formas nuevas: libro de imágenes e historietas.

Para el presente trabajo la forma expresiva de la literatura que se utilizará son las formas narrativas, específicamente, el cuento.

## **2.2 Historia**

El cuento en general es una narración de lo sucedido o de lo que se supone sucedido, dice Juan Valera (Cáceres, 1993). Esta definición admite dos posibilidades aplicables a la forma



y el contenido: cuento sería la narración de algo acontecido o imaginado. La narración expuesta oralmente o por escrito, en verso o en prosa. Cuento es lo que se narra, de ahí la relación entre contar y hablar (fabular, fablar, hablar). Es también necesario añadir que, etimológicamente, la palabra cuento, procede del término latino *computare*, que significa contar, calcular; esto implica que originalmente se relacionaba con el cómputo de cifras, es decir que se refería, uno por uno o por grupos, a los objetos homogéneos para saber cuántas unidades había en el conjunto. Luego, por extensión paso a referir o contar el mayor o menor número de circunstancias, es decir lo que ha sucedido o lo que pudo haber sucedido, y, en este último caso, dio lugar a la fabulación imaginaria. (Cáceres, 1993).

Ningún género literario ha tenido tanto significado como los cuentos populares en la historia de la literatura universal. El cuento, a diferencia del episodio único de la fábula o la exaltación de seres extraordinarios del mito y la leyenda, tiene muchos más episodios y un margen más amplio que permiten explayar personajes y acciones diversas. Otra diferencia es que el resultado final de los cuentos no siempre es optimista o feliz como en la fábula, la leyenda y el mito, cuyos atributos son la valentía, la inteligencia y el heroísmo de sus personajes.

En el mundo del cuento todo es posible, pues tanto el transmisor como el receptor saben que el cuento es una ficción que toma como base la realidad, pero que en ningún caso es una verdad a secas.

El origen del cuento se remonta a tiempos tan lejanos que resulta difícil indicar con precisión una fecha aproximada de cuándo alguien creó el primer cuento. Se sabe, sin embargo, que los más antiguos e importantes creadores de cuentos que hoy se conocen han sido los pueblos orientales. Desde allí se extendieron a todo el mundo, narrados de país en país y de boca en boca. Este origen oriental se puede aún hoy en día reconocer sin dificultad en muchos de los cuentos que nos han maravillado desde pequeños, y que todavía los leemos o narramos. Así, en muchos casos son orientales sus personajes, sus nombres y su manera de vestir, sus bosques o sus casas y también su forma de comportarse, su mentalidad y, en muchos casos, la moral del cuento. Y, por último, es también típica del mundo oriental la manera de entender y de vivir la vida reflejada en los cuentos.

Las colecciones más importantes y conocidas de cuentos orientales traídos a Europa y de Europa a América son: Las mil y una noches y Calila y Dimna. Una y otra fue motivo de versiones, adaptaciones o imitaciones por parte de las literaturas europeas, desde las mediterráneas hasta las anglosajonas. Es más, la palabra contar, con la significación de referir hechos, se la encuentra ya en el Calila y Dimna, cuya versión castellana data aproximadamente del año 1261. En realidad, el Calila y Dimna es una de las más extensas y originales colecciones de apólogos orientales; al parecer su recopilador Barzuyeh, médico de Cosroes I, rey de Persia, dio a conocer la existencia de estos apólogos entre los años 531 y 570. Cabe recordar que el apólogo es la forma más antigua con que se conoce el cuento; en tal sentido, el apólogo también es definido como una ficción narrada, más concretamente como un hecho real del que se puede sacar una enseñanza moral (Cáceres, 1993).

Ya en el siglo X, los primeros cuentos de origen árabe y persa llegaron a Europa en boca de mercaderes, piratas y esclavos. Más tarde, éstos mismos, diseminados en disímiles versiones, llegaron a otros continentes tras la circunnavegación y el descubrimiento. La prueba está en que un mismo cuento puede encontrarse en distintos países; por ejemplo, La Cenicienta, que probablemente honda sus raíces en los albores de la lucha de clases, conoce más de trescientas variantes, y deducir su verdadero origen, como el de muchos otros cuentos entre ellos del germano Rosa Silvestre y el francés La bella durmiente del bosque, que son variantes de un mismo tema, sería un cometido casi imposible. Asimismo, muchos de los cuentos folclóricos, como los compilados por los hermanos Grimm y Charles Perrault, no tienen autores ni fechas, y aunque en un principio hubiesen sido invenciones de algunos cuentistas anónimos, en nada contribuiría a un análisis, ya que estos cuentos, con el transcurso del tiempo, sufrieron una serie de modificaciones según las costumbres y creencias religiosas de cada época y cultura (Cáceres, 1993).

Existen varias teorías acerca del origen de los cuentos, pero se sabe que muchos de ellos tienen su origen en el lejano Oriente. Los primeros cuentos árabes se hallan impresos en rollos de papiro desde hace más de 4000 años. Se menciona por primera vez a las hadas, según la tradición, que aparecían en el nacimiento de un pequeño para ofrecerle regalos y señalarle el camino de la dicha o la desgracia, como en el príncipe condenado a muerte, que data de 1500 años antes de J. C. No en vano Montegut se adelantó en decir que, las hadas

tienen su origen en Persia, en ese pueblo espiritual, sutil y voluptuoso, el más fino de Asia. Salieron de esos enjambres de espíritu elementales que hizo nacer la doctrina del dualismo y obedecieron a los encantamientos y a las invocaciones de los magos. Ahí pasaron su larga y voluptuosa infancia jugando en la luz, en un aire seco y puro en todos los países con el polvo del Irán, en donde se detuvieron los viajeros y los extranjeros que las llevaron con ellas, sin saberlo, en el pliegue de sus ropas, en un pliegue de su turbante y las sacudieron en seguida, junto con el polvo llevado del Irán, en donde se detuvieron" (Montegut, 1882; citado en Cáceres, 1993).

Los cuentos de procedencia oriental, como los cuentos de hadas que tienen su origen en las leyendas y el folclore de los primeros tiempos, tienen el soporte de la fantasía y comienzan de una forma tradicional: Érase una vez, un rey en Egipto que no tenía ningún hijo... Hace mucho, muchísimos años, en un lejano país del Oriente, allá donde el sol se asoma cada mañana con su cara de oro y fuego, hubo un rey muy poderoso y cruel.

Los primeros cuentos destinados a los más pequeños se trataban de textos de religión cuya memorización se ayudaba a través de poemas u oraciones. Luego vinieron los libros de caballería, en los que se enseñaban normas de urbanidad y comportamiento, tanto en sociedad como en las cortes. Los cuentos populares y picarescos, lo mismo que las novelas, continuaron divulgándose en ediciones baratas y fundamentales, por transmisión oral. Eran historias de viajes, de intrigas y de aventuras (Weinschelbaum, 1999). Fue en Europa donde surgió la preocupación por mostrar, a través de cuentos, los comportamientos humanos, con sus premios y castigos. Más tarde hubo gran difusión de los cuentos orientales Las mil y una noches y todos los que derivaron de ellos, recontados por lingüistas (Weinschelbaum, 1999).

Coincidiendo con esto Anderson (2001; citado en Sargatal, 2004) comenta que, en el siglo XVIII, en Europa se despertó un gran interés por la infancia, y como consecuencia aparece una gran producción editorial destinada a los niños y niñas en las que las lecturas de cosas con consejos morales mezclados alternaban con elementos narrativos, buscando siempre la famosa fórmula en esos tiempos, enseñar deleitando. El siglo XVIII es el siglo de Rousseau, del docente que revolucionó la enseñanza y literatura dedicada a los niños y niñas. Otros autores en este siglo siguieron ofreciendo un tipo de literatura basada en el didactismo.

Constituye un ejemplo de este tipo de literatura infantil dirigida a los pequeños de las clases acomodadas, los únicos que sabían leer (Sargatal, 2004).

Baquero (1988; citado en Sargatal, 2004) indica que, en el siglo XIX, en la época romántica, se encuentra toda una gama de hombres llenos de fantasía que vierten la belleza de su mundo interior en colecciones de cuentos hoy famosos. Desde entonces, el cuento ya no es algo primitivo de Europa o de los orientales, sino que también algunos autores americanos, como el mexicano Justo Sierra con cuentos románticos, el venezolano Díaz Rodríguez con cuentos de color y Melville con cuentos del mirado, llevaron la problemática indígena a sus cuentos y leyendas. Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX se comenzaron a publicar cuentos con niños y niñas como protagonistas, por ejemplo, Las aventuras de Pinocho, del italiano Carlo Collodi; La Sirenita del escritor danés Hans Christian Andersen; Alicia en el país de las maravillas, del inglés Lewis Carroll; Peter Pan y Wendy, del escocés James Barrie y el Mago de Oz del norteamericano Lyman Frank Baum. Algunas de las diferencias más notorias entre los cuentos de antaño y los de hoy se presentan con imágenes, tanto plásticas como descriptivas.

Los buenos cuentos no tienen destinatarios de edades precisas y cada cual tomará del texto lo que más le impacte en un momento determinado y en una situación específica. Sin embargo, la temática y el vocabulario de las historias para niños y niñas condicen con su capacidad de comprensión (Weinschelbaum, 1999).

Townsend (1965; citado en Weinschelbaum, 1999), reconoce dos orígenes a la prehistoria de la literatura infantil:

- a) El material dedicado específicamente a los chicos, pero que no eran cuentos.
- b) Los cuentos, que no habían sido pensados específicamente para esa edad.

En el siglo siguiente, se publicaron historias procedentes del continente ya que la cultura venía de allí, con bríos reforzados. Las mismas fueron atacadas por un crecido número de puritanos que las consideraban heréticas y corruptoras. Indudablemente, eran conscientes de que esas narraciones fantásticas e imaginativas o a veces licenciosas, llegaban de un modo o de otro a mano de los jóvenes. Y el resultado fue que las mismas historias circularon en

ediciones baratas y clandestinas por todo ese ambiente y podían adquirirse por poco dinero de buhoneros y vendedores ambulantes.

El pensador y pedagogo checo Jan Amos Komensky, crea entre 1650 y 1654 su *Orbis, Sensualim Pictus Quedrilinguis* y lo publica en Alemania en 1658. Leibniz, Goethe entre otros lo recuerdan como “el libro de su infancia”. Esta edición de “El mundo en imágenes” era, a la vez una especie de enciclopedia ilustrada para niños y niñas, un manual de latín presentaba a los jóvenes conocimientos someros de las cosas del mundo que los rodeaba y de las actividades de los seres humanos (Weinschelbaum, 1999). A partir de entonces y durante los dos siglos siguientes, la literatura destinada a los pequeños fue fundamentalmente la de los cuentos morales.

En 1668, se publican las fábulas de La Fontaine. El escritor está convencido de que la fábula es el género adecuado para que los niños y niñas aprendan a distinguir entre el bien y el mal. Lo esencial es instruir deleitando y por ello dedica y envía su libro al hijo mayor de Luis XIV diciéndoles, entre otros conceptos: Es un entretenimiento que conviene a vuestros primeros años. Estáis en una edad en que la diversión y los juegos se permiten a los príncipes; pero al mismo tiempo debéis dedicaros a reflexiones serias. Todo lo cual se halla en las fábulas que hemos de agradecer a Esopo (Jean de La Fontaine, 1668; citado en Weinschelbaum, 1999).

Perrault (1697; citado en Weinschelbaum, 1999) diferencia los mitos de los cuentos de hadas. Los primeros representan el sentido trágico de la vida; en ellos las tensiones se mantienen vigentes y sus héroes siempre terminan siendo sacrificados. Sus pecados no logran jamás la redención, y el castigo que reciben de los dioses es horrendo y eterno. El sentido dramático de los cuentos de hadas busca un cambio, en sus finales, una conciliación para el conflicto. Su intención moralizadora hace que los buenos triunfen y que sus esfuerzos sean premiados por una vida feliz y con un vivieron felices.

### **2.3. Tipos de Cuento**

Existen diversas clasificaciones de los cuentos infantiles, para el presente programa y por su sencillez se eligió la que menciona Trigo (1997), la cual los divide en dos tipos: literario o artístico y popular o folclórico. El cuento literario o artístico corresponde a la creación de un

autor que se ha inspirado en las tradiciones orales, para darles una interpretación y enfoque propio, es transmitido a través de la escritura. Generalmente el autor es conocido y su obra se presenta en una sola versión.

El cuento popular o folclórico es una narración tradicional breve de hechos imaginarios que pertenecen al saber del pueblo; se presenta en distintas versiones, su autor es anónimo y tienen un carácter abierto, es decir, posee una estructura semejante, pero ofrece variantes que son resultado de la adaptación en un tiempo y espacio determinados. Es posible encontrarlo desde la antigüedad en todos los países; generalmente la acción se sitúa en un tiempo y espacio lejanos.

De acuerdo con Trigo (1997), tanto unos cuentos como otros se pueden subclasificar en:

### **Cuentos maravillosos.**

Se les conoce también como cuento popular porque reflejan la cultura del pueblo y son parte de una colectividad; son llamados como cuentos de hadas, aunque no siempre aparezcan en ellos estos personajes. Se ha dominado también cuento maravilloso al relato fantástico con origen folclórico, abundante en elementos sobrenaturales o maravillosos como hadas, brujas, ogros, gigantes, duendes o cualquier clase de objetos mágicos que producen encantamientos y que junto con otros personajes dan vida a la historia y a la narración. Según señala Nobile (1992), que en esta parte de la narrativa infantil se incluyen tanto los cuentos de hadas de origen étnico popular por antonomasia que tienen su más típica expresión poética, ya que este tipo de cuentos es de los preferidos por los niños y niñas, pues son una invitación a un mundo fantástico que les permite detectar diferentes estilos estéticos y medios expresivos, lo cual lo lleva a potenciar su creatividad

### **Cuentos de animales.**

En estos cuentos intervienen todo tipo de animales, no obstante, se distinguen de las fábulas ya que no pretenden proporcionar necesariamente enseñanza. Entre los cuentos de animales predominan los que plantean relación de amistad con el niño y niña, esta relación aparece en torno a citas sociales, fantásticas o de aventuras (Gómez, 1987; citado en Trigo, 1997). En los cuentos de animales estos tienen cualidades y características propias y viven

situaciones sociales, de aventuras y de fantasías, lo cual los hace atractivos para los niños y niñas. La función de estos personajes de un entorno determinado permite la comprensión infantil debido a que el niño puede detectar comportamientos tanto propios como de otros individuos.

### **Cuentos fantásticos.**

La realidad se ve alterada por distintos fenómenos sobrenaturales en este tipo de cuentos en lo que el orden natural cambia gracias a la intervención de seres extraños como monstruos o extraterrestres que alteran la vida cotidiana. Es común, que los temas de estos cuentos se distinguen por cambiar las leyes de la naturaleza, como la gravedad, o el libre paso a través del tiempo (Gómez, 1987; citado en Trigo, 1997), lo sobrenatural predomina sobre lo concreto, aquí todo lo imposible se vuelve real.

Los cuentos fantásticos permiten al lector romper las leyes naturales y son una forma de abrir las puertas hacia lo desconocido, en ellos la fantasía y la realidad están bien delineados y este sentido son una puerta hacia la imaginación y hacia universos desconocidos.

### **Cuentos de misterio.**

En el cuento de misterio, los hechos se presentan de tal modo que despiertan la duda del lector. Los personajes, sus acciones y los acontecimientos a lo largo de la narración intentan provocar sentimientos de incertidumbre. Es muy común, que en estos relatos que se manifiestan como verdaderos que se presenten de tal manera que produzcan en el lector sensaciones de irrealidad.

### **Cuentos realistas.**

Aquí, se parte de la premisa de que lo que se va a contar puede suceder. En los cuentos realistas las acciones de los personajes tienen una causa y un efecto, los cuales no intervienen los elementos mágicos.

El cuento realista trata justamente de acercarse lo más posible a la realidad, por lo que el actuar de los personajes también ocurren en un lugar y tiempo cercanos a ella, no obstante, aborda diferentes tipos de problemas que tiene que ver con situaciones propias de los

personajes o de su entorno. En estos cuentos las acciones, el ambiente y el conflicto de los personajes están bien definidos, lo cual permite al lector identificar claramente sus acciones y comprender al mismo tiempo su propio contexto, identificación que surge cuando los personajes viven una situación o un conflicto semejantes a los del entorno del lector.

### **Cuentos de Hadas**

Los cuentos de hadas se definen como una historia ficticia que puede contener personajes folclóricos tales como hadas, duendes, elfos, troles, gigantes, gnomos y animales parlantes, así como encantamientos, normalmente representados en una secuencia inverosímil de eventos. Estos cuentos pueden fusionarse en forma de narraciones legendarias, en las que el contexto es percibido, tanto por el narrador como por los oyentes, como si se tratara de una realidad histórica.

Por otro lado, Cooper (1998), plantea algunas de las características de un cuento: la característica esencial del cuento de hadas es la necesidad de un final feliz. En todos los cuentos de hadas verdaderos, el espíritu del optimismo y el triunfo corre por ellos como un hilo dorado. Desde el principio se sabe que triunfará la buena voluntad y que, aunque haya fuerzas peligrosas o amenazadoras a las que enfrentarse o evitar, existen otros poderes cuya ayuda se puede invocar y que nunca se niega esta ayuda a los que confían en ellos y cumplen con sus condiciones. El héroe y la heroína terminarán por encontrarse, se casarán y vivirán felices por siempre jamás.

Además Bettelheim (1977), en su obra: *El psicoanálisis de los cuentos de hadas*, nos plantea que: Es importante resaltar que para que una historia mantenga de verdad la atención de los niños y niñas ha, de advertirle y excitar su curiosidad, además, de estimular su imaginación, así como ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere solucionarse a los problemas que le inquietan. Así mismo, resalta lo importante que el adulto está cerca, se encargue de dar pleno crédito a la seriedad de los conflictos del pequeño, sin disminuirlos en absoluto, y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro.



Del presente apartado podemos rescatar que el cuento es un texto muy diverso en cuanto a las temáticas que aborda y los mencionados anteriormente son sólo algunos tipos, dicha característica lo hace un texto llamativo, atractivo y emocionante para los gustos de los diferentes lectores infantiles, lo cual permite que se pueda trabajar en un programa y en este principalmente para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura.

#### **2.4. Características del cuento.**

Se eligió el cuento porque este cumple con ciertas características que lo hacen idóneo para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en lectura y escritura como son las siguientes:

Jiménez (2001), afirma que el esqueleto de todo cuento debe incluir los siguientes elementos:

##### **Personajes:**

El término personaje se utiliza para designar a una persona o en el caso del cuento infantil puede tratarse de brujas, hadas, duendes, animales u objetos personificados, cada uno de los cuales vive una historia y posee determinadas cualidades físicas, emocionales y mentales. La descripción de un personaje implica desarrollo y cambio, ya que en la literatura se deben ir mostrando las características de los personajes con la complejidad del ser humano, afirma Jiménez (2001). A lo largo del cuento se sigue la historia de un personaje principal que es el protagonista, alrededor del cual gira el argumento. Existen también los personajes secundarios cuyas acciones dan soporte al desarrollo de las vivencias del protagonista. Las acciones ayudan a definir sus características y al mismo tiempo muestran su naturaleza. El autor es quien imprime las características que definirán a cada uno de los personajes y lo que harán.

En los cuentos los personajes pueden ser muy variados desde personas normales, hasta animales u objetos inanimados; esto resulta llamativo para los niños y niñas. Por otro lado, en los personajes se resaltan ciertas características humanas que permiten tratar conflictos cotidianos, por ejemplo; el changuito débil que es molestado por el chango grandulón, la niña traviesa que desobedece a mamá, la perrita tierna que siente celos de la gansa.

La característica anterior hace que los cuentos sean idóneos para trabajar con niños y niñas, ya que pueden llegar a verse identificados con las acciones realizadas por los personajes y querrán parecerse a ellos, en el sentido de que, si estos se encuentran en problemas y pueden salir adelante, ellos sabrán que también podrán dar solución a todas las dificultades que se puedan presentar en su vida cotidiana y escolar. Esto les permitirá fijarse metas y sueños, y aprenderán que todo lo que se propongan lo pueden realizar.

### **Argumento:**

Para Jiménez (2001), el argumento es todo aquello que ocurre a lo largo del relato, en él se plantean las acciones y reacciones de los personajes, las relaciones que se dan entre ellos, así como la serie de acontecimientos que dan forma a la narración. Lo que sucede durante el cuento es lo que ocurre en un periodo determinado y entorno a un conflicto en particular. En este sentido, el tiempo es el momento en el que tienen lugar los acontecimientos y aquí el autor tiene la posibilidad de decidir cómo se van a ir dando los sucesos.

Por otra parte, el conflicto es un término que implica el enfrentamiento del protagonista con el antagonista de la historia o con la acción que es opuesta al mismo. Uno de los elementos más importantes para el desarrollo del argumento es el clímax o nudo que es la parte principal en el desenvolvimiento de la acción. Para Jiménez (2001), el clímax o punto culminante de una narración es el momento decisivo del conflicto, en el que se conoce el resultado de la acción, es el momento más emocionante de la historia y éste va unido al conflicto.

En cada cuento se mostrará un argumento distinto lo cual hace que sea un texto atractivo, debido a que podrán hacer predicciones acerca de lo que puede llegar a suceder con los personajes dentro de la historia y también podrán encontrar las respuestas a sus intereses, gustos y necesidades, por lo tanto, estas características permitirán que se puedan trabajar en un programa.

La predicción es una de las estrategias básicas de comprensión lectora, de ahí que el que los argumentos de los cuentos permitan predecir puede favorecer a la prevención de dificultades específicas de la lectura.

**Estilo:**

El estilo es la forma en que el autor realiza su obra, es decir, el modo en que organiza el desarrollo del argumento, este es el resultado de todas las elecciones que realiza el escritor. Jiménez (2001), señala que cada escritor enfrenta una realidad única, razón por la cual cada estilo de escritura es diferente.

Esta característica es muy importante ya que en estos escritos debe predominar un lenguaje adecuado para que los niños y niñas comprendan la historia del cuento y así este se pueda trabajar de la mejor manera posible. Es importante que al trabajar con este tipo de literatura se cuide el estilo de este para que les resulte interesante, pero sobre todo que satisfaga los gustos de la audiencia infantil.

**Espacio:**

Es el lugar donde los personajes viven sus experiencias, en los cuentos infantiles el espacio determina las acciones de los personajes. El espacio a través de la descripción puede ayudar a los niños y niñas a tener una mayor comprensión de la obra literaria, la descripción en el cuento puede ser detallada, puede venir desde la visión de los personajes. Asimismo, se pueden especificar diferentes sensaciones, ya sea visuales, de sonidos, de olores o lo que hay en el entorno, en este sentido el espacio es entonces parte integrante de la obra junto con personajes y conflictos que se muestran (Jiménez, 2001). El espacio también puede proporcionar al cuento una cierta imagen que describe el lugar y la forma en que se suscitan las acciones. Los cuentos calificados como maravillosos son los que mayormente se distinguen por proporcionar datos sobre el espacio, por medio de texto o imágenes, que a la vez es determinante en el curso de las vivencias y actitudes de los personajes.

**Tema:**

De acuerdo con Jiménez (2001), el tema es el conjunto de hechos que se desarrollan a lo largo de la obra literaria y lleva en sí mismo la idea principal de la historia. Los temas se desarrollan a través de los personajes, de sus acciones y pensamientos. En el cuento infantil los temas en general son cercanos al entorno de los niños y niñas, lo cual les permite entender el sentido de la historia y a la vez les proporcionan determinadas enseñanzas o valores. Los

temas que se abordan en este tipo de cuentos por consiguiente permiten al lector establecer una relación con su entorno y comprender las relaciones que en éste se llevan a cabo.

### **Tono:**

Para Jiménez (2001), el tono es la actitud del autor hacia el tema que trata y hacia el lector, que tiene la capacidad de brindar determinado sentido a las palabras con el fin de darle ciertas intenciones durante el desarrollo de la historia. El tono en el cuento infantil hace referencia a lo que el autor siente sobre determinado tema; en lo escrito no se puede percibir la inflexión o la voz del personaje, pero las palabras mediante las que se expresa el escritor muestran su actitud hacia el trabajo, materia y lectores.

El tono es entonces parte integrante de la historia porque ésta es creada a partir de determinados pensamientos y sentimientos del autor plasmados a través de las palabras. También el tono conjunta todos los componentes de la obra literaria por que la intención que se le da es la que determina las acciones de los personajes y el desarrollo del argumento mismo, así el tono se puede manifestar a través de juegos de palabras que el autor utiliza para darle cierta intención al cuento.

### **Narrativa:**

En la literatura especializada, es habitual encontrar diferenciaciones conceptuales entre tres tipos de discurso: narrativo, descriptivo y expositivo. Aunque no resulta fácil establecer una clara línea demarcatoria, se han elaborado definiciones que permiten destacar las características sobresalientes de cada uno de ellos. Se considera a la narración como un discurso que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo y que tienen una coherencia causal o temática.

El cuento es un género narrativo que ha sido utilizado con el propósito de recrear, entretener, imaginar e, inclusive, de soñar e imitar a los personajes. Para Fitzgerald (199; citado por Muth 2000), el cuento es una forma particular de narración que posee unas estructuras diferentes a la descripción y a la exposición, tiene tramas, personajes y contiene además un conflicto que gira en torno a los propósitos de los personajes, tiene un tipo de acción y

resolución de problemas. Además de poseer una fuerza de entretenimiento estético literario, y por lo general evoca sensaciones afectivas tales como el interés, la sorpresa y el suspenso.

En este se encuentran inmersos los elementos de la estructura narrativa en cierto orden. Esta estructura está conformada por el inicio, ambiente, desarrollo (acontecimiento-conflicto), y final (solución). Otros autores como Moulder y Jhonson (citados por Muth, 2000) clasifican la estructura del cuento en ambientación, episodio, comienzo, reacción, intento, resultado y final. Estos elementos son empleados para ayudar a los lectores sean niños y niñas que hacer predicciones e hipótesis, realizar anticipaciones y ampliar el pensamiento constructivo, lo cual posibilitará que descubran nuevamente el contexto en el que la historia del cuento está siendo relatada, ya que es una de las principales acciones que se utilizan para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje.

La estructura narrativa es un rasgo fundamental de los cuentos, se ha encontrado que la estructura narrativa es aprendida y manejada por los niños y niñas desde temprana edad. De hecho, las investigaciones sobre cuentos compilados por Muth (2000), señalan que las personas utilizan el conocimiento que poseen de las estructuras narrativas para orientar sus expectativas y comprensión del entorno. Esta característica hace que el cuento pueda servir en programas para prevenir las dificultades específicas en la lectura y escritura puesto que al tratarse de una estructura lingüística que manejan estos procesos se hacen más fáciles de realizar por los niños y niñas.

Finalmente, es importante señalar que el cuento ha estado presente desde varias generaciones y el mismo ha servido para que los niños y niñas puedan soñar e imaginar situaciones y personajes creados a través de su pensamiento infantil. Castignino (1977; citado por Padrón 1997), nos afirma que: el cuento será siempre especie distinta, antigua como el individuo, pero siempre joven y renovada, es decir, que el cuento desde siempre ha sido una herramienta de aprendizaje para los niños y niñas y a su vez facilita la comprensión de un mundo lleno de sorpresas, colores, lugares, personajes, en fin, una gama de momentos inolvidables para un pequeño lector.

Retomando cada una de las características mencionadas hasta aquí, se puede afirmar que el cuento es la herramienta idónea para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en

la lectura y escritura, debido a que esta amplia gama de aspectos les puede llegar a brindar respuestas para poder satisfacer sus necesidades tanto educativas, sociales e inclusive emocionales, además de que permite trabajar el vocabulario, la conciencia fonológica, la atención e imaginación, algo que les encantará a los niños y niñas en edad escolar.

## **2.5. Criterios de selección**

No todos los cuentos son adecuados para todos los niños y niñas, cada edad requiere un tipo de cuento y en este caso los adultos (padres o docentes) son los responsables de elegir el cuento más adecuado para los niños y niñas según sus necesidades y edades. Esta selección es una tarea muy importante, pues en parte va a ser el desencadenante de futuros lectores. Estos criterios permitieron realizar la selección de los cuentos que contiene el presente programa educativo que se diseñó para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura, así mismo si el docente desea crear actividades extras se recomienda que preste suma atención a los criterios que se presentan a continuación:

Para Satolli (1969), los cuentos infantiles deben reunir una serie de condiciones o características que deben de contemplarse en el momento de su selección:

- Deben ser adecuados a la edad de los niños y niñas, los intereses varían según la edad de estos, si les interesa les va a gustar, si no es de su agrado difícilmente lo van a leer o escuchar.
- Deben ser breves, ello ayuda a la comprensión del argumento y evitan el cansancio o fatiga en los niños y niñas pequeños, esto evita que se pierdan en el trascurso del relato.
- Debe existir continuidad de acciones.
- Que el estilo literario sea indirecto, es decir, que existan diálogos entre los personajes.
- Que se utilicen onomatopeyas adecuadas, limitándose las voces de animales o los sonidos de forma correcta.
- Que la historia mantenga cierto suspenso hasta el desenlace.

Salotti (1969), recomienda que en el momento de la selección se valoren los siguientes aspectos:

- El asunto: ¿de qué trata el cuento?, ¿es un cuento divertido, cruel, dramático o feliz?, etc.
- El tema en torno al cual gira el relato: ¿Cuál es la idea central del cuento?, ¿la bondad, la amistad, la vanidad?, etc.
- Los personajes: ¿Qué características tienen?, ¿Son reales?, ¿Son animales, personas o seres imaginarios?
- El ambiente: momento y lugar donde se desarrolla la acción ¿es en un bosque, o ciudad, o castillo?, etc.
- La acción: Duración y complejidad de las acciones.

Los puntos anteriores deben ser tomados en cuenta al momento de trabajar con la lectura de cuentos, estos deberán ser del interés de los niños y niñas para que puedan participar en cada una de las actividades que están destinadas para poder prevenir las dificultades del aprendizaje de la lectura y escritura. Esto dará pie a que se trabaje su imaginación, vocabulario, conciencia fonológica y sobre todo el fomento y gusto por la lectura desde temprana edad.

Bryan (1998), menciona que es absolutamente imposible enseñar a los niños y niñas cualquier materia por medio de cuentos si su argumento no les gusta, si el cuento elegido no es del agrado difícilmente vamos a mantener su atención. No tiene sentido seleccionar un cuento que no vamos a poder utilizar desde el punto de vista didáctico.

Es muy importante que al llevar a cabo la selección de estos, se tomen en cuenta estas características para que se pueda trabajar idóneamente las actividades que surjan a partir de la historia, esto permitirá que los niños y niñas presten atención y puedan trabajar su imaginación.

Este mismo autor señala tres características comunes en los cuentos, algunas de ellas ya aportadas por Salotti (1969):

- Rapidez de acción: la rapidez con la que transcurre el relato mantiene la atención de los niños y niñas. Cada párrafo debe ser un acontecimiento, en donde sucedan cosas unas tras otras. Se reitera que los cuentos sean breves, evitando explicaciones o

descripciones innecesarias. Son las acciones interrumpidas de los personajes las que cuentan la historia y no sus pensamientos o sentimientos.

- Sencillez y misterio: Los elementos que se utilizan para narrar el cuento son objetos familiares para los niños y niñas (la casa, la abuela, los cerdos, el perro, la música, los platos, etc.), pero al mismo tiempo están rodeados por una sombra de misterio que les atrae, eso es lo nuevo en el relato, lo que cambia la escena. Las imágenes raras y desconocidas para ellos debilitan el interés de estos hacia el relato, al tiempo que los confunde. Puede ser una casa, pero en la casa viven cerditos o cabritas; se puede hablar de música, pero los músicos son animales.
- Elemento reiterativo: Los cuentos se caracterizan también por su carácter repetitivo que ayuda a que los niños y niñas consigan una perfecta comprensión del relato.

Cada una de las características arriba mencionadas sirvieron de guía para que se pudieran elegir correctamente los cuentos con los que los niños y niñas trabajaran su imaginación, comprensión, atención, vocabulario y conciencia fonológica con actividades adecuadas a cada historia, por lo tanto, esto dará pie a que se logren prevenir las dificultades que lleguen a presentar a lo largo de su escolaridad y adquisición de los procesos de lectura y escritura.

### 2.5.1. Tipos de cuento según las edades

La siguiente clasificación permitió la selección los cuentos para cada edad de los niños y niñas, y así mismo realizar las actividades correctas. Petrini (1981), hace una distinción centrándose en la edad de escolarización:

Edad escolarizada	Temática
3 a 5 años	Temática variada pero acorde a las necesidades propias de esta edad; niños y niñas que no saben leer. Estos cuentos deben contener muchas ilustraciones que serán narradas por un adulto.
6 a 9 años	Las fábulas y cuentos de animales, narraciones de aventuras de otros niños y niñas, viajes, etc.
10 a 12 años	Biografías e historias verdaderas, fenómenos naturales, aventuras científicas, etc.



Por lo tanto, cada edad requiere un tipo de lectura, por ello Petrini (1981) brinda los siguientes criterios que se deben tomar en cuenta a la hora de seleccionar los cuentos y deben ser considerados a la hora de prevenir las dificultades específicas del aprendizaje:

### **Niños y niñas de 1 a 2 años**

A los niños y niñas de estas edades les gusta tanto escuchar como ver ilustraciones, por ello es importante que en los cuentos de estas edades abunden las mismas. Es importante elegir cuentos con gran calidad en sus ilustraciones, pues ellas van a servir para captar su atención. Así, se podrán encontrar cuentos que solo poseen ilustraciones y carecen por completo de texto escrito.

Las historias deben ser muy simples, de argumento muy sencillo, por lo tanto, deben evitarse los cuentos con las siguientes características:

- Ilustraciones con imágenes de películas de dibujos animados, pues estas van dirigidas a un público de recepción pasiva
- Ilustraciones basadas en caricaturas burlescas, pues los niños y niñas de estas edades no comprenden la ironía.
- Ilustraciones excesivamente realistas y elaboradas, ya que resultan demasiado complejas para los niños y niñas.
- Ilustraciones de determinados dibujos de moda, porque repiten unas mismas características en personas u objetos y resultan siempre los mismos valores.

### **Niños y niñas de 3 a 4 años**

Los niños y niñas a estas edades se caracterizan por ser curiosos, ya que quieren saber todo y el porqué de las cosas, así que es importante que los cuentos posean historias sencillas, emotivas y con una acción lineal, ello evitará que pierdan el orden de los acontecimientos. Estos relatos deben recoger historias que le sean familiares y que se puedan vincular con su vida diaria, a esta edad les gustan los cuentos de animales y de niños y niñas que tienen su misma edad, pues se ven representados.

### **Niños y niñas de 5 a 7 años**

Son edades ideales para los cuentos maravillosos, ya que a estas edades creen en los cuentos de hadas, princesas, dragones, genios, gigantes, castillos, etc., porque desean fantasía en las historias que leen. Esta edad es ideal para contarles cuentos sencillos sin tramas complicadas, estos niños y niñas prefieren cuentos con estructura repetitiva, con elementos familiares y de acción rápida. A partir de los 6 años les fascinan los cuentos de aventuras y cuentos con valores, así como las fábulas, cuentos fantásticos y leyendas.

### **Niños y niñas de 8 a 12 años**

Los niños de estas edades ya quieren historias con cierta complejidad, con detalles y cierta trama emocionante, ya que prefieren leer cuentos que sean de aventuras, poesía, historias de pandillas, libros de humor, países diversos, animales, ciencia, etc., además son ideales para ellos los relatos históricos, científicos y personales. Alrededor de los 12 años se empiezan a interesar por libros de suspenso e intriga, aventuras peligrosas, novelas realistas y bibliografías.

Toda esta clasificación de edades sirvió de mucha ayuda al momento de seleccionar los cuentos a trabajar en el programa educativo que se diseñó para poder prevenir las dificultades específicas del aprendizaje y le servirá de apoyo al docente al seleccionar los cuentos a trabajar, esto para elegir el más idóneo tomando en cuenta las necesidades y gustos de los niños y niñas.

## **2.6 Beneficios que conlleva la lectura de cuentos**

La lectura de cuentos les permite a los niños y niñas adentrarse en un mundo lleno de nuevas aventuras y grandes conocimientos, gracias a que su imaginación vuela a mundos que son desconocidos y esto permite que por medio de ellos conozcan lugares, personajes, tradiciones e incluso les pueden permitir soñar con tener un futuro mejor.

Al llevar a cabo la actividad de leer podemos diferenciar dos tipos de niños y niñas que leen: los primeros lo hacen para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo, pero si en parte de estos niños y niñas se presentan dificultades específicas del aprendizaje, esta

actividad no la podrán realizar correctamente ya que al leer presentarán sustituciones, omisiones, adiciones, trasposiciones o inversiones de letras en las palabras y la lectura no se llevará de manera idónea. Y los segundos, leen para ellos mismos, por gusto, para satisfacer una necesidad personal de información o para poner en acción su imaginación (Barrietos, 1986).

Partiendo de esto Trigo (1997), menciona que la lectura de cuentos en estos dos tipos de niños y niñas, pero principalmente en el primero beneficiará aspectos enfocados en el desarrollo infantil como lo son:

**El desarrollo intelectual:** que ayuda en el proceso cognitivo favoreciendo procesos como la comprensión, interpretación, análisis y síntesis.

**Desarrollo de la atención:** a través de la lectura o escucha de cuentos, los niños y niñas se habitúan a trabajar su atención. La literatura infantil enriquece su imaginación e inteligencia, porque reproduce repetida y continuamente estructuras básicas, elementos y funciones, que aparecen a veces de manera inesperada obligándolos a permanecer atentos. Lo cual se trabajará en el presente diseño de programa utilizando un tono de voz adecuado para atraer su atención y por ende motivándolo a seguir con la escucha de la lectura.

**Desarrollo de la memoria:** si se considera que el cuento ha sido conservado y transmitido gracias a su memorización, es fácil deducir que gracias al esfuerzo por retener lo contado y transmitirlo se hace posible la ejercitación de la memoria.

**Desarrolla la fantasía y creatividad:** cuando los niños y niñas ejercitan la fantasía abren las puertas de su imaginación donde forma y/o deforma todo lo que le rodea, creando universos irreales. Así, el cuento se convierte en un instrumento ideal para despertar el espíritu creador; lo cual se trabajó dentro del diseño de las actividades junto con la lectura de cuentos.

**Comprensión del mundo:** permite que los niños y niñas comprendan muchos hechos y realidades con los que vive a diario, ayudándolos así a formar su propia visión del mundo y de sí mismos. A través del cuento puede aprenderse mucho sobre los problemas internos de los seres humanos y sobre las soluciones correctas a dificultades sociales. Las enseñanzas del cuento tienen la ventaja de ser muy adecuadas a la mentalidad y capacidades de todos los

niños y niñas. Son exhortados a buscar soluciones ante problemas que les presenta la vida, lo cual contribuye a su maduración personal.

**Formación estética:** la literatura infantil favorece en los niños y niñas el conocimiento y desarrollo de la dimensión estética y poética de su humanidad, alimentando su mente y espíritu. El cuento infantil es como una pequeña obra de arte que debe despertar en los niños y niñas el gusto por las cosas bellas.

**Satisface la necesidad de juego, ocio y placer:** el cuento satisface estas necesidades en los niños y niñas porque la narración o lectura de estos, favorece la actividad lúdica, despierta el deseo de representar o dramatizar el cuento. Esto permite la identificación con los personajes de los cuentos, de modo que siempre que los niños y niñas escuchan o leen están predispuestos a representar a los personajes de este por medio de juegos. Lo cual se ve en cada sesión en donde se trabajaron estos aspectos para que los niños y niñas a través del juego y la lectura adquieran aprendizajes significativos.

**Fomenta la lectura y creación de hábitos lectores:** el cuento ayuda a que el aprendizaje de la lecto-escritura se haga de manera divertida. Es necesario proporcionar el tipo de cuentos adecuados para cada edad; para que los niños y niñas encuentren en ello una fuente inagotable de placer que enriquezca su formación. El cuento oído llevará más tarde a la lectura de otros relatos por iniciativa propia, y a su vez se irá encaminando hacia la lectura de libros. Los cuentos representan una puerta abierta a la aventura, a lo desconocido, lo cual motiva a la lectura. La enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela puede y debe tener como uno de sus grandes soportes, el cuento, sobre todo en educación infantil, porque es este género el que mejor se adapta a la creatividad y actividad lúdica de los niños y niñas.

Para poder lograr que se fomente la lectura hay que tomar en cuenta el concepto de esta palabra, según Vincent (1994), la palabra fomentar tiene tres significados principales que son: animar, estimular y favorecer una acción, reacción o actitud determinada. El fomento a la lectura tiene como finalidad hacer que los niños y niñas se conviertan en lectores para sí mismos y permite que encuentren motivos para imaginar y para divertirse poniendo en marcha su creatividad.

El fomento a la lectura permite introducir a los niños y niñas en una actividad recreativa que le brinde placer y al mismo tiempo responda a sus gustos, intereses y necesidades. De este modo, el fomento a la lectura está orientado hacia la puesta en práctica de una serie de técnicas que, junto con la creatividad, pretende desarrollar hábitos de lectura permanentes.

De este modo los objetivos más importantes del fomento a la lectura según Barrietos (1986) son:

- Fomentar el interés por la misma y propiciar que a través de la recreación literaria el individuo se convierta en el protagonista del relato por medio de la imaginación o la identificación con los personajes.
- Ofrecer a los lectores una alternativa de acercamiento a la cultura por medio de la lectura recreativa.
- Contemplar a la lectura como una actividad que puede llevar el conocimiento y que también puede propiciar placer personal.
- Que el lector sea capaz de comprender e interpretar textos orales o escritos y al mismo tiempo pueda crearlos para su propio deleite y aprendizaje.
- Concebir la lectura como una experiencia vital porque permite el diálogo constante entre la obra literaria y el lector, dentro de un proceso de retroalimentación constante.
- Aquilatar las obras literarias como parte de la propia cultura y un recurso que brinda aprendizajes

Retomando los objetivos anteriores el fomento a la lectura se puede definir como una actividad que propone el acercamiento y profundización en los libros de una forma creativa, lúdica y placentera (Domech, 1996). Todo lo anterior dará pie a que se puedan crear actividades lúdicas y creativas para poder trabajar y prevenir las dificultades específicas del aprendizaje y además de que se podrá incitar el fomento y gusto por la lectura y posteriormente por la escritura.

Uno de los aspectos fundamentales del fomento a la lectura en los niños y niñas es tomar en cuenta sus gustos e intereses, de tal modo que la lectura les resulte agradable. De este modo el interés constituye una disposición favorable para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de determinadas habilidades; es algo que se va revelando según el contexto de los

niños y niñas o el ambiente en que se desenvuelven, y el medio educativo puede ser un factor importante que propicie la formación en el gusto o, por el contrario, el desinterés por la misma. La enseñanza debería estar organizada de modo que la lectura le resulte a los niños y niñas necesaria en todos los sentidos y no convertirla en algo ajena a ella (Macías, 1995).

Por lo tanto, es de suma importancia fomentar en los niños y niñas el hacer de la lectura un hábito, ya que significará que en el futuro serán personas más conocedoras de las distintas realidades y por ende más tolerantes y conscientes de la diversidad.

Es por ello por lo que se hace necesario no solo el entregarles las herramientas necesarias para incentivarlos a leer, sino también que vean en los más grandes la costumbre de vivir entre libros, y que se les enseñe a darles la importancia que se merecen, como arma de cultura y aprendizaje.

El cuento se ha convertido en una de las alternativas más atractivas dentro de la literatura infantil para beneficiar la lectura en los niños y niñas. Al respecto Bettelheim y Zelan (1997), señalan que la clave de la atracción hacia la lectura estriba en que leer es un arte que permite acceder a mundos mágicos, así la lectura es un placer que vincula a los niños y niñas con un universo de posibilidades a través de la palabra y les permite acrecentar la creatividad y enriquecer las experiencias propias. Se dice que el animar a leer presupone dar alma y vitalidad al niño para conducirlo a través de diferentes actividades y a un reencuentro feliz y placentero con el libro, sin importar cómo se lee y si esto se logra en un plazo corto o mediano (SEP, 2000; citado en Domínguez, 2006).

**Motivador de la comunicación y asimilación de valores:** en este aspecto los niños y niñas que crecen en contacto con los cuentos, se van impregnando, de manera paulatina y placentera de valores humanos perdurables y necesarios para constituirse como “persona”, porque en ellos se defienden y se enaltecen aspectos como el derecho a la vida, la paz, la libertad, la fraternidad, la igualdad, etc.; por medio de los cuentos, los niños y niñas consiguen un paulatino y gratificante acercamiento a lo que constituye el patrimonio literario y cultural de su entorno, brindándoles la posibilidad de adquirir valores necesarios y universalmente válidos. Si ellos crecen y conviven con estos valores, crecen y se desarrollan también como personas y eso es lo que el cuento trata de inculcarles subliminalmente.

El cuento constituye un recurso importante para la formación de los niños y niñas, sobre todo en la configuración de su personalidad. Es una forma sencilla y certera de manejar contenidos o aspectos educativos que presentados de otra forma podrían ser tediosos o difíciles de asimilar; el cuento despierta la mente y la hace imaginar, crear, soñar, reflexionar, etc., favoreciendo así el proceso enseñanza-aprendizaje. Además de ello uno de los aspectos más importantes sobre el cuento como recurso didáctico es que éste es una forma sutil y amena de sembrar en los niños y niñas el gusto por la lectura, trayendo así un gran beneficio en su desarrollo, es por eso que este abanico de beneficios permite prevenir de una manera lúdica y adecuada las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura.

Trigo (1997), describe así la lectura de cuentos, se trata de una creación literaria, oral o escrita, de extensión en extremo variable, en la que se relatan, con un esquema más o menos común o arquetipo, vivencias, fantasías y/o lo real, de forma intencionalmente artística, con dos objetivos fundamentales: divertir y enseñar. Un cuento puede provocar en el lector o en quien lo escucha toda una gama de emociones que pueden ir desde las positivas como el amor y la alegría hasta las negativas como el miedo, la ira, la aversión, etc. Moreno (1998), menciona que los niños y niñas descargan su miedo ante el cuento y, si después van a dormir, no sueñan nada que les asuste. Igualmente, puede proyectar su odio. El cuento tiene elementos que atrapan y los sorprenden, así como la posibilidad de transformarse en un ser invisible o invencible, que los animales hablen y razonen como humanos, que el oro se presente bajo diferentes formas como manzanas, flores, etc., que existan componentes mágicos como lámparas, habichuelas etc. Su manejo poético o metafórico del lenguaje atrapa a los niños y niñas y los introduce en un mundo maravilloso donde todo es posible, lo cual provocará que ellos quieran ser en la vida real esos personajes que escuchan o leen en los cuentos.

El cuento beneficia no solamente el ámbito escolar, sino también aspectos sociales como lo son los valores, culturales como lo es la belleza literaria, y así mismo da pie a los niños y niñas que se formen como personas de bien, porque en ellos se dan cuenta que al igual que los personajes pueden salir delante de cualquier problemática que se les pueda presentar en la vida real, serán capaces de discernir entre lo bueno y lo malo, y sobre todo, esto les abrirá una gama de posibilidades para poner en práctica todo lo que leen en estos pequeños relatos.

Además, el cuento ha sido considerado como una herramienta que puede ser empleada para desarrollar en los niños y niñas aspectos diversos como la conciencia fonológica, aumento de conocimientos generales, el desarrollo del vocabulario, el perfeccionamiento de estructuras gramaticales al hablar, entre otros (Castillo, 2007). Es por ello por lo que se decidió emplear este género literario para intentar prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura.

### **2.6.1 Beneficios que produce la actividad de lectura de cuentos sobre otros aspectos.**

Castillo, (2007) dice que existen muchos otros aspectos que son beneficiados por la actividad de lectura de cuentos, como son los siguientes:

**Los cuentos influyen sobre el desarrollo emocional:** Las condiciones en que se da la actividad de lectura de cuentos, en donde existe una relación estrecha e interacción entre el adulto y los niños y niñas, lo hace sentir bien, respetado y tomado en cuenta. Los cuentos los hacen sentir partícipes del mundo del adulto. Eso ayuda a elevarles su confianza propia. También ayudan a clarificar las emociones. Los niños y niñas experimentan situaciones, sentimientos, emociones y experiencias que benefician el desarrollo (Denilewitz, 1991; citados en Castillo, 2007). En ellos se presentan los personajes en diferentes estados emocionales, esto puede permitir que ellos descubran sus propias emociones. Además, ayuda a que lleguen a la escuela con más confianza.

La actividad de lectura de cuentos está considerada por algunos autores, como un medio por el cual se puede ayudar a los niños y niñas a solucionar problemas de tipo emocional, por ejemplo, problemas en las relaciones interpersonales, miedo a ir al dentista o a la oscuridad, problemas familiares, como la excesiva dependencia a los padres, y muchos otros (Ortner, 1997, Dufour, 1998; citados en Castillo, 2007). Estos autores manejan el término de "cuentos terapéuticos", los cuales son pequeños cuentos creados con la finalidad expresa de solucionar los problemas ya mencionados.

**Los cuentos ayudan a la solución de problemas cotidianos:** Los cuentos muestran las experiencias de otros niños y niñas. En ellos siempre hay un dilema que resolver, por ello sugieren soluciones de problemas (Denilewitz, 1991; citado en Castillo, 2007) y las posibles



soluciones que adoptan los personajes. El reflexionar acerca de éstas puede ayudarlos a enfrentar los problemas considerando todas las opciones posibles. Por ejemplo: en el cuento de Caperucita roja, la protagonista tiene que tomar una decisión: seguir por el camino largo pero seguro, o tomar una vereda más corta. Si el adulto se detiene en ese fragmento y pregunta ¿Qué hubieras hecho tú?, o ¿Crees que la decisión que tomó es la correcta?, los ayudará a darse cuenta de que para tomar decisiones o solucionar problemas es necesario analizar los pros y los contras de cada opción posible.

**Los cuentos realzan la imaginación** (Denilewitz, 1991; citado en Castillo, 2007): Leer en voz alta estimula su mente, fortalece su imaginación y le despierta la curiosidad respecto al mundo que los rodea. Ya se ha mencionado que en los cuentos se habla de lugares lejanos o fantásticos, si la narración se da con una entonación adecuada y con entusiasmo, puede permitir que los niños y niñas imaginen estar ahí.

**Los cuentos transmiten valores:** A lo largo de la historia el hombre ha recurrido a los relatos para transmitir valores culturales, espirituales y morales. "A través de las fábulas, los relatos, los cuentos de hadas, los poemas épicos, las leyendas y los mitos, los pueblos han seleccionado intuitivamente recursos extraordinarios, apropiados para ayudar a la persona cuando ésta se tenga que enfrentar a muy diversos problemas" (Dufour, 1998; citado en Castillo, 2007). Los cuentos en la mayoría de los casos transmiten mensajes positivos o que tienen una enseñanza para quien lo escucha. Por ejemplo, en los cuentos de hadas, las hadas son buenas y las brujas malas. Cada una de ellas representa una serie de valores, al ganar siempre el bien, se realzan los valores positivos.

**Los cuentos tienen consecuencias afectivas:** Investigadores han resaltado las características agradables de la actividad de lectura de cuentos. Es una actividad satisfactoria para los niños y niñas e influye positivamente en su desarrollo social y afectivo (Peters, 1993; citado en Castillo, 2007). Como se puede ver, son muchos los factores que son beneficiados por la actividad de lectura de cuentos, cuando en esta se da una discusión analítica entre los participantes.

Todos los factores que se han mencionado influyen también indirectamente en el desarrollo de la alfabetización, porque visualizará a la lectura como un medio por el cual obtener

satisfacción. Con respecto a la investigación realizada por Rosenhouse, Feitelson, Kita, y Goldstein, (1997; citados en Castillo, 2007), encontraron que se incrementa el préstamo de libros y la lectura que hacen los niños y niñas en su tiempo de ocio.

### **2.6.2 Beneficios que conlleva la lectura de cuentos para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura**

Una de las mejores maneras de combatir las dificultades específicas del aprendizaje en lectura y escritura desde las edades más tempranas está en las manos de los padres y docentes, pues la lectura y escritura compartidas es el inicio de una gran enseñanza que mejorará las habilidades de lectoescritura de todos los niños y niñas. Estos procesos al ser compartidos son actividades agradables que tienen enormes beneficios para todos ellos, aunque está especialmente indicada para niños y niñas que tengan antecedentes familiares de dislexia, dificultades o trastornos del lenguaje oral en la primera infancia, etc.

Como plantea Pennac (1992), el primer paso para apreciar la lectura es oír leer y escribir es ver escribiendo, por tanto, los menores sentirán ganas de aprender a leer y a escribir cuando vean a los adultos leyendo en voz alta y escribiendo. Oír leer a los padres, docentes en voz alta crea el deseo de imitar ese rol, así mismo en la escritura y de querer descifrar esos mensajes por sí mismos. Para ellos es algo mágico e incomprensible que unos garabatos que no entienden ni reconocen puedan esconder divertidas historias, en general, no entienden como esos garabatos pueden hablar y leerse.

Aunque los beneficios de la lectura y escritura compartidas no se reducen a despertar el interés por el aprendizaje de estas, pues también provoca una estimulación a otros niveles, especialmente a nivel cognitivo, lingüístico y afectivo (Pennac, 1992), como los siguientes:

#### **Beneficios a nivel cognitivo:**

La lectura y escritura compartidas desde la primera infancia estimulan el aprendizaje a través de conocimientos que no se suelen transmitir mediante conversaciones de la vida cotidiana y fomentan el razonamiento de los niños y niñas para crear asociaciones entre el mundo que les rodea y su propia experiencia. Les ayuda a plantearse preguntas, a extraer significados, a representar e interpretar el entorno y los acontecimientos que se producen en este, les enseña

a elaborar esquemas mentales, a organizar y a retener mejor la información. Es decir, se desarrollan notablemente la mayoría de los procesos cognitivos que posteriormente influirán en el aprendizaje. En este punto la predicción de las acciones que se llevan a cabo en los cuentos relatados permitirá a los niños y niñas que potencien su atención, participación e imaginación.

### **Beneficios a nivel lingüístico:**

El leerle a los niños y niñas de manera frecuente desde sus primeros años de vida les ayuda a ampliar su vocabulario y a desarrollar estructuras sintácticas más elaboradas y complejas, a reconocer y aprender las reglas de cohesión del texto y les permite tomar conciencia de aspectos lingüísticos como los límites entre palabras, la prosodia y su relación, diferencias y similitudes, entre el lenguaje oral y el escrito, lo que les permitirá enfrentarse con mayor éxito al aprendizaje de la lectura y la escritura, lo cual fomentará el trabajo de la conciencia fonológica al unir los fonemas con los grafemas, ya que es una herramienta necesaria para poder adquirir y prevenir las dificultades ya antes mencionadas.

### **Beneficios a nivel afectivo:**

Los menores a los que sus padres, docentes les leen con frecuencia aprecian y admiran la lectura y escritura, pues la relacionan con la protección y con la voz, la entonación y la atención de aquellos con quienes tienen más confianza. Por tanto, los padres le transmiten el gusto por las palabras y por el conocimiento, lo cual les da a los niños y niñas seguridad, aumentan su autoestima, interés y curiosidad por aprender. Ellos asocian la lectura con sensaciones positivas y placenteras que les ayudan a forjar una personalidad estable, comunicativa y basada en la inteligencia emocional que se desarrolla durante la lectura y escritura compartida.

Además, la lectura en voz alta no debería ser objeto exclusivo de los padres, sino que en los primeros años de escuela es muy importante que se les lea a los niños y niñas en voz alta, lo cual será cubierto por los docentes. Pues al darse esta actividad en grupo se permite que compartan sus curiosidades, comentarios y representaciones, por lo que se fomentaran las relaciones intelectuales entre iguales y por ende que participen de manera activa en cada una de las actividades que se propongan al final de la lectura. Como comenta Morais (1998),

el éxito del aprendizaje de la lectura y escritura están estrechamente influidos por la estimulación intelectual y literaria proporcionada por la familia durante los primeros años de vida. Por tanto, leer cuentos a los niños y niñas pequeños contribuye al éxito del aprendizaje de la lectura y escritura de manera significativa, así como fomenta el desarrollo lingüístico, cognitivo, emocional y permite prevenir las dificultades antes mencionadas en los niños y niñas.

## **2.7 ¿Por qué el cuento logra dichos beneficios?**

La lectura de cuentos permite beneficiar los aspectos anteriores ya que los niños y niñas por medio de esta actividad pueden presentar la facilidad de crear vínculos con sus padres, docentes, además en ellos predominará la seguridad al realizar cualquier actividad en su vida cotidiana, ya que si en los relatos los personajes pueden derribar todas las barreras que se les presenten, ellos tendrán la creencia y firmeza de que también podrán salir adelante de cualquier tipo de problemática que se les pueda presentar.

Además, se verán beneficiados aspectos cognitivos que son procesos fundamentales para que los niños y niñas sean capaces de llevar a cabo actividades escolares y de su vida cotidiana, si estos procesos se ven afectados por factores externos y en algunos casos internos, la adquisición de la lectura y escritura serían complicados, pero no imposibles de trabajar.

En el aspecto de las dificultades específicas del aprendizaje especialmente en la lectura y escritura estos beneficios que proporciona el cuento servirán de andamio para que se puedan elaborar actividades con el único y principal objetivo de prevenir dichas dificultades, retomando términos como el vocabulario que es uno de los apartados que se logra beneficiar con la lectura infantil, además de la conciencia fonológica que se ve beneficiada con actividades que implican el ejercicio de la escritura.

Por lo tanto, la adquisición de los procesos de lectura y escritura son primordiales para que los niños y niñas tengan un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976), además que son sumamente necesarios para poder idear planeaciones necesarias para prevenir de la manera más adecuada posible las dificultades que se llegan a presentar en dichos procesos, tomando en cuenta cada una de las características ya antes mencionadas a

lo largo del presente capítulo. Todo lo expuesto posibilitó el diseño del programa educativo que se muestra más adelante (Anexo 1) y esperando que en algún momento se aplique con la intención de prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura.

## **2.8 Aprendizaje lúdico**

Dentro del presente programa educativo como ya mencioné, se utiliza el cuento como estrategia para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en lectura y escritura, pero para que esto sea aún más enriquecedor para los alumnos cada sesión parte de la lectura de cuentos, en donde se llevará a cabo la práctica de algunos juegos. Por eso es importante abordar el tema del juego y lo lúdico en el aprendizaje.

### **¿Qué es el juego?**

Etimológicamente juego del latín *jocus*: = gracia, chiste, diversión, intereses lúdicos, distracción, entretenimiento, pasatiempo, es cualquier ejercicio creativo, actividad física o mental a que recurren los niños o el adulto, sin más objeto que encontrar entretenimiento y solaz. Otro término sería interés lúdico: que es lo que gira en torno al juego; lúdico del latín *ludus*= juego, esparcimiento, es una palabra que parece provenir del griego y que significa soltar, desatar o aflojar. Durante el imperio romano el profesionista que hoy llamamos maestro de primaria se llamaba *ludimagister*= literalmente, maestro de juego (Rodríguez y Ketchum, 1995).

El juego es ensayo, aprendizaje y aculturación. Muchísimos juegos reflejan e imitan al mundo de los adultos: los roles familiares, la producción industrial, las profesiones, el comercio, la vida cívica, el gobierno, la tecnología, la historia. Si queremos relacionar con el desarrollo psíquico los juegos de reglas, aparecen otros valores: la disciplina, el respeto a los compañeros, el espíritu de cooperación, el espíritu de lucha, de esfuerzo y de superación, la vivencia de la convivencia, la capacidad de estrategia, etcétera.

Vemos el juego como la participación íntima y dinámica del individuo en su mundo físico y humano; como el puente de plata que lo saca de su cárcel del yo; como la esencia exquisita de la vida que es imaginación, expresión, expansión y autorrealización.

El juego es un lenguaje más completo que el solo lenguaje verbal: es lenguaje de acción, lenguaje integral. Su orientación expresiva se manifiesta, entre otras cosas, en que los niños suelen acompañar su acción lúdica con palabras: casi no hay juego infantil completamente mudo; desde el soliloquio o lenguaje autístico del pequeño que se divierte solo con sus juguetes hasta la comunicación formal de los juegos organizados.

Todos los niños del mundo juegan, y esta actividad es tan preponderante en su existencia que se diría que es la razón de ser de la infancia. Efectivamente, el juego es vital; condiciona un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad. Si bien la evolución de los niños y de sus juegos, como la necesidad del juego en general, se nos presenta como realidades universales, no por ello deja de estar el juego enraizado en lo más profundo de los pueblos, cuya identidad cultural se lee a través de los juegos y los juguetes creados por ellos: las prácticas y los objetos lúdicos son infinitamente variados y están marcados profundamente por las características étnicas y sociales específicas. Condicionado por los tipos de hábitat o de subsistencia, limitado o estimulado por las instituciones familiares, políticas y religiosas, funcionando él mismo como una verdadera institución, el juego infantil, con sus tradiciones y sus reglas, constituye un auténtico espejo social. A través de los juegos y de su historia se lee no sólo el presente de las sociedades, sino el pasado mismo de los pueblos. Una parte importante del capital cultural de cada grupo étnico reside en su patrimonio lúdico, enriquecido por las generaciones sucesivas, pero amenazado también a veces de corrupción y extinción. El juego constituye por lo demás una de las actividades educativas esenciales y merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho más allá de los jardines de infantes o escuelas donde con demasiada frecuencia queda confinado.

Paralelamente a estas tentativas para captar lo específico del juego mediante la observación de conductas particulares, varios autores se han esforzado, en cambio, por acotar el problema del juego a partir de una teoría general. Uno de los más importantes, por la influencia que ejerce todavía hoy, es el francés Caillois (1958). Publicada hace justamente veinte años, su obra *Les jeux et les hommes*, constituía un intento de definición y de clasificación universal del juego. A partir de las definiciones propuestas por el holandés Huizinga (1938), la cual menciona que es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptaba, pero completamente imperiosa y

provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria.

Por su parte Caillois (1958), precisa las características que permiten distinguir el juego de las otras prácticas humanas: el juego se define entonces como una actividad:

1. Libre: a la que el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda inmediatamente su carácter de diversión atractiva y gozosa;
2. Separada: circunscrita en límites de espacio y de tiempo preciso y fijado de antemano;
3. Incierta: cuyo desarrollo no puede determinarse, y cuyo resultado no puede fijarse previamente, dejándose obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta latitud en la necesidad de inventar;
4. Improductiva: que no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo alguno; salvo transferencias de propiedad dentro del círculo de los jugadores, conducente a una situación idéntica a la del comienzo de la partida;
5. Reglamentada: sometida a reglas convencionales que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una legislación nueva, única que cuenta;
6. Ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealidad en relación con la vida ordinaria.

Así definidos, los juegos pueden clasificarse en cuatro grandes categorías:

1. Juegos que hacen intervenir una idea de competición, de desafío, lanzado a un adversario o a uno mismo, en una situación que supone una igualdad de oportunidades al comienzo;
2. Juegos basados en el azar, categoría que se opone fundamentalmente a la anterior;
3. Juegos de simulacro, juegos dramáticos o de ficción, en los que el jugador aparenta ser otra cosa que lo que es en la realidad;
4. Finalmente, los juegos que se basan en la búsqueda del vértigo y que consisten en un intento de destruir, por un instante, la estabilidad de la percepción y de imponer a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso (Caillois, 1958).

## **Funciones psicológicas del juego**

Frente a este esfuerzo tendente a describir los juegos como objetos se sitúan los diversos enfoques psicológicos que tratan de captar el papel que desempeña el juego en la evolución de la psique individual. Para Bett (1926), los juegos son un resurgimiento involuntario de instintos vitales que han perdido hoy su significación para otros, el juego es una actividad funcional de distensión, o bien el medio de invertir un excedente de energía que las actividades de supervivencia no pueden, o ya no pueden, absorber. En esta esfera, dos teorías marcan las investigaciones que se realizan actualmente la teoría psicogenética, fundada por Piaget (1945), que ve en el juego a la vez la expresión y la condición del desarrollo de los niños. A cada etapa está indisolublemente vinculado cierto tipo de juego, y si bien pueden comprobarse de una sociedad a otra y de un individuo a otras modificaciones del ritmo o de la edad de aparición de los juegos, la sucesión es la misma para todos. El juego constituye un verdadero revelador de la revolución mental del niño y la niña.

Para la teoría psicoanalítica freudiana, el juego puede emparentarse a otras actividades fantasmáticas de los niños, y más particularmente al sueño. La función esencial del juego resulta ser entonces la reducción de las tensiones nacidas de la imposibilidad de realizar los deseos; pero, a diferencia del sueño, el juego se basa en una transacción permanente entre las pulsiones y las reglas, entre lo imaginario y lo real (Freud, 1920).

Según Henriot (1969; citado en La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1980), el juego se descompondría entonces en tres momentos distintos:

1. Captado por su juego, el jugador parece engañado por la ilusión. Metamorfosea el mundo. La silla no es una silla, sino un automóvil. La muñeca duerme, el palo no es pedazo de madera, sino una espada.
2. En realidad, el jugador permanece lúcido nunca es engañado. Sabe que la silla no es sino una silla y que la muñeca no vive
3. Es necesario, sin embargo, un cierto grado de ilusión, si se queda uno fuera, si no juega uno corre el riesgo de no comprender de qué juego se trata ni incluso si se trata de un juego.



Es evidente que, en la medida en la que el juego desempeña un papel fundamental en la formación de la personalidad y en el desarrollo de la inteligencia, su función en los procedimientos de aprendizajes es esencial. Es por esto por lo que en el programa educativo se llevan a cabo juegos para complementar la prevención de las dificultades específicas ya antes mencionadas, además de que éstas serán una fuente de aprendizaje acompañado del juego.

### **Punto de vista psicológico**

Para estudiar la evolución de las actividades lúdicas desde el nacimiento hasta la adolescencia conviene referirse por una parte a la teoría psicoanalítica, que explica el juego por la necesidad de reducción de las pulsiones y le atribuye un papel preponderante en la formación del yo; y por otra parte a los psicólogos de la infancia que, a partir de la psicogenética de Piaget (1945), se han servido del juego como de un instrumento para medir los procesos de maduración y el desarrollo mental y afectivo. Estas dos teorías descansan en el postulado de una universalidad humana que explicaría que las etapas del desarrollo se suceden en un orden que es siempre el mismo para todos; lo importante es este concepto de orden, por ser general, y no las edades de aparición de las etapas, que pueden variar, no solamente de una cultura a otra, sino también entre los individuos oriundos de una misma cultura (UNESCO, 1980).

### **Intereses lúdicos por etapas**

En los primeros meses de vida encontramos sobre todo la sonaja, que el bebé acciona a voluntad; y, en terreno limítrofe, el placer de seguir un móvil con los ojos, el placer táctil de manipular objetos y de sentir su peso, la sorpresa de esconderse y ser encontrado, etcétera.

De acuerdo con Rodríguez y Ketchum (1995) hay seis etapas:

- De 1 A 2 años, los niños se divierten al jalar, empujar, tirar o arrojar, golpear, dispersar, unir, llenar, vaciar, encender, apagar, cambiar de lugar, en fin, experimentar sensorialmente con las cosas.
- De 3 a 6 años, es el turno de los juegos de imitación, de ensayo, de autosuficiencia, de despliegue de poder personal, de transformación de objetos y situaciones, de

apropiación del medio ambiente, de interacción social y convivencia. En esta etapa prevalecen los juegos sin reglas y sin equipos formales.

- De 7 a 12 años, paulatinamente se van introduciendo los niños en los juegos de reglas (que equivale a decir, juegos de organización y, por lo general, de reconocimiento de líderes). Estos juegos vienen a ser como puentes entre la fantasía desbocada y el mundo de la realidad con sus carriles y sus limitaciones; sustentan una progresiva socialización y amplían las dimensiones del mundo infantil. El presente diseño del programa se encuentra inmerso en esta etapa ya que los alumnos que participaran jugando estos juegos que oscilan en este periodo de edades.
- De 13 a 16 años, prevalecen los deportes y los juegos de mesa; muchos de éstos son juegos de inteligencia, razonamiento y abstracción.
- De 17 a 25 años, a medida que el hombre se acerca a la edad madura, el juego reviste más y más los caracteres de búsqueda, de higiene somática y psíquica (catarsis, terapia), manejo de retos; reforzamientos de la autoimagen, palestra de solidaridad y expresión creativa del sujeto.
- De 25 años en adelante, prevalece la función catártica y la de distracción.

### **Función educativa del juego**

El juego asumía esta función antes de que existiera la escuela, y la asume todavía, antes o paralelamente a ella. Mediante el juego se transmiten tecnologías o conocimientos prácticos, y aun conocimientos en general. Sin los primeros conocimientos debidos al juego, los niños no podrían aprender nada en la escuela; se encontraría irremediabilmente separado del entorno natural y del entorno social. Jugando, los niños se inician en los comportamientos del adulto, en el papel que tendrán que desempeñar más tarde; desarrolla sus aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad para la comunicación. Institución que penetra la sociedad entera, el juego constituye un factor de comunicación más amplio que el lenguaje verbal; abre el diálogo entre individuos de orígenes lingüísticos o culturas distintas.

Por su aspecto institucional, por el carácter arbitrario de sus reglas y su forma de transmisión casi obligatoria, por la estructura jerarquizada del grupo de jugadores, el juego constituye una microsociedad a través de la cual los niños realizan su primer aprendizaje de la vida social. Piaget (1945), observando los juegos de canicas de los niños de la región de Ginebra,

constataba la manera inmutable como se transmitían unas leyes cuyo carácter obligatorio aceptaba espontáneamente cada niño sin tener la menor idea de las maneras y de las personas que habían intervenido en la transmisión de esas leyes. Así ocurre con los diversos modelos culturales.

En los juegos colectivos, los niños aprenden a situarse en el marco de estructuras definidas y jerarquizadas. Este descubrimiento le lleva a comprenderse como miembro del grupo, a determinar su estatuto personal, y después a percibir el grupo en relación consigo mismo y con otros grupos. Mediante el juego se realiza la acogida o el rechazo del recién llegado.

Jugando interiorizan los niños y niñas los valores éticos de la sociedad a la que pertenecen o al grupo o asociación en donde asumen un papel esencial.

En el grupo de edad organizado como verdadera institución educativa los niños encuentran un medio diferente de la familia en el que el aprendizaje de la vida social puede realizarse fuera de los vínculos demasiado estrechos de afectos, pertenencia y dependencia. En la atmósfera que respira allí se encuentra en germen la que caracterizará más tarde la vida pública del adulto. La sociedad se le aparece en un aspecto nuevo, por etapas sucesivas, se prepara para entrar en ella y responder a todas sus exigencias. Por supuesto que esta institución lúdica educativa es vehículo no sólo de la herencia cultural, sino también de ciertas normas sociales, como por ejemplo la segregación de niños y niñas, que pueden quedar caducas. Sin dejar de respetar el juego, el docente podrá, en cuanto tal, esforzarse por proponer modelos nuevos. Una de las más importantes cualidades del juego consiste en ser a la vez un agente de transmisión particularmente eficaz y un espacio siempre disponible para la innovación y la creatividad. Más de una vez, por su contenido tecnológico o ideológico, los juegos infantiles pueden adelantarse en relación con el medio social y constituir una fuente viva de intención y de progreso. Toda sociedad que aspira al desarrollo debe pues conceder un lugar preponderante al juego, sin dejar de vigilar todos los signos precursores de su decadencia. En los países industriales, en los que los niños, glorificando y confinando en su papel de nulo, se ven a la vez frustrados del sentimiento de una real diferencia con el adulto con el que comparten el lenguaje, los espectáculos, la manera de vestir, etc., tienen lugar a menudo una pérdida dramática de las facultades lúdicas simbólicas.

## **Punto de vista pedagógico**

Por una parte, las actividades y los materiales lúdicos constituyen los mejores medios de que disponen los niños para expresarse y los mejores testimonios a partir de los cuales el adulto puede intentar comprenderle; por otra parte, esas actividades y esos materiales pueden servir de fundamento de las técnicas y los métodos pedagógicos que el alumno quiere llegar a elaborar con el pensamiento puesto en esos niños cuya educación le está confiada. Parece natural, en efecto, que el juego ocupe su lugar en la escuela. Hace ya cerca de dos mil años, el maestro de retórica latina Quintiliano (UNESCO, 1980), formulaba el deseo que el estudio sea para los niños un juego. Sin embargo, pese a las teorías innovadoras formuladas por Claparkde y más tarde por Decroly y Freinet (UNESCO, 1980) el papel del juego está lejos de ser reconocido por todas las instituciones educativas. Algunos adultos, en efecto, detestan o incluso reprimen las actividades lúdicas de los niños, como si éstas fueran una pérdida de tiempo y de energía, cuando existen cosas más urgentes y más serias de las que debería ocuparse. Tal es la actitud de algunos docentes impacientes por verlos alcanzar lo más rápidamente posible la edad de la razón y de algunos padres para quienes los niños es una inversión que debe ser rentable desde el momento en que sabe andar, hablar distinguir la mano izquierda de la derecha. Esta negación del juego no es una característica exclusiva de los países en desarrollo o de las familias pobres. En las sociedades en las que se valoran excesivamente los estudios como forma ideal de la promoción social, el juego se considera también como improductivo. Por esta razón es excluido con demasiada frecuencia de la escuela desde el final de la etapa preescolar, cuando empieza la escuela seria, quedando reducido a una simple actividad recreativa. Porque la escuela tradicional se basa en la idea de que en el momento en que los niños empiezan a aprender a leer, a escribir, a calcular, en cuanto se trata de impartir conocimientos para la adquisición de títulos o diplomas, el juego no es ya sino una actividad pueril, destinada a ocupar el tiempo libre y a descansar de la fatiga muscular y cerebral.

Hay que comprender pues que la función del juego es autoeducativa. A nuestro parecer, lo único que puede favorecer el adulto es la creación de grupos de juego, responder a las preguntas que le hagan espontáneamente los niños con ocasión de esos juegos y aportar los materiales que ellos puedan pedirle. La tarea es difícil, porque enseñar evitando dar la buena

respuesta es un arte; pero no por ello hay que caer en el otro extremo: sentarse y mirar pasivamente como juegan los niños. Establecer un intercambio con ellos y llevarlos a experimentar sus propias hipótesis sobre los objetos y los seres humanos es un arte, para el cual no cabe inventar una receta. No puede pedirse al docente que, movido por un ingenuo entusiasmo, introduzca el juego en su clase sin haber reflexionado primero detenidamente sobre lo que puede esperar del juego en su práctica profesional (UNESCO, 1980). Aquí es donde se le invita al docente dentro del presente programa educativo, que lleve a cabo en cada una de las sesiones la actividad del juego, porque además de prevenir y aprender, permitirá que su niño interior juegue con los alumnos que presentan las dificultades antes mencionadas.

### **Reconocer y favorecer el juego**

Para el docente el juego será ante todo un excelente medio para conocer a los niños, tanto en el plano de la psicología individual como de los componentes culturales y sociales. Gracias a la observación del juego de los niños se podrá ver cómo se manifiesta una perturbación del desarrollo afectivo, psicomotor o intelectual, se podrá identificar la fase de desarrollo mental a que han llegado y que habrá que tener en cuenta si se desea perfeccionar las técnicas de aprendizaje utilizadas y descubrir los métodos que tienen más probabilidades de éxito. Porque los niños, a cualquier edad que se le considere, pertenecen a una cultura dada que hay que aprender a respetar y a comprender. El hecho de captar los distintos sentidos de esta cultura puede ayudar al docente, en consecuencia, a conocer la manera de pensar, las creencias, las experiencias y las aspiraciones de los niños que se le han confiado y, a partir de ahí, a elaborar su estrategia pedagógica (UNESCO, 1980).

Así, convencido de que el juego es una necesidad vital para los niños y que constituye a la vez un espacio reservado aparte y la primera de las instituciones educativas, el docente empezará por dar cabida al juego, incluso antes de buscar la manera de integrarlo en su pedagogía. Tratará de encontrar, concretamente, en el lugar y en el tiempo escolares, un espacio lúdico libre que los niños podrán utilizar según sus necesidades al margen de la racionalización pedagógica. No es necesario decir que, según las condiciones del ambiente y de la vida, este espacio podrá adoptar formas muy distintas. En el mundo rural, podrá ser deseable estructurar una extensión vasta e informal mediante puntos de referencia,

obstáculos, señales, mientras que en medio urbano el espacio de recreo más eficaz será seguramente un terreno vacío, no caracterizado, caótico, como pueden serlo ciertos terrenos baldíos, últimos refugios del juego ciudadano. Asimismo, una total libertad será conveniente para los niños encerrados en un sistema de vida superordenado, mientras que para los niños que se ven con frecuencia abandonados a sí mismos, desculturados, es preferible una organización del juego durante los ocios.

En un primer tiempo, el docente utilizará pues medios discretos que favorezcan el juego sin controlarlo, limitándose a un estímulo tácito al que los niños se notarán muy sensibles en la medida en que éstos perciban que el adulto está verdaderamente contento de ver jugar a los niños sin querer mezclarse en sus juegos. Sin embargo, el papel del pedagogo será muchas veces determinante en la circulación de los conocimientos lúdicos, que se esforzará por promover mediante intercambios entre niños y niñas, grupos de edad, orígenes sociales o étnicos distintos. Ayudará así a constituir un verdadero dispositivo de desarrollo de los conocimientos adquiridos mediante las actividades lúdicas en el medio natural (UNESCO, 1980).

### **Juego y aprendizaje**

Antes de introducir el juego en la clase, el docente deberá definir claramente sus objetivos pedagógicos y ver de qué manera los juegos y los juguetes de los niños pueden responder a esos objetivos. Inspirándose en la taxonomía de Bloom, Dogbeh y N'Diaye (1980), sugieren seguir las siguientes finalidades pedagógicas con arreglo a siete objetivos:

- a. Nivel del simple conocimiento: memorización y retención de informaciones registradas.
- b. Nivel de la comprensión: transposición de una forma de lenguaje a otra, interpretación de los datos de una comunicación, extrapolación de una tendencia o de un sistema.
- c. Nivel de la aplicación: escoger y utilizar abstracciones, principios y reglas en situaciones nuevas, para una solución original en relación con las situaciones y los problemas de la vida corriente.
- d. Nivel del análisis: analizar un conjunto complejo de elementos, de relaciones o de principios.

- e. Nivel de la síntesis: estructura (resumen, plan, esquema, razonamiento) de los elementos diversos procedentes de distintas fuentes.
- f. Nivel de la evaluación: juicio crítico de las informaciones, las ideas, los métodos.
- g. Nivel de la invención y de la creación: transferencia del conocimiento adquirido a una operación creadora.

En más de un punto, el juego responde precisamente a estos objetivos, puesto que hace participar en:

- Todas las actividades perceptivas tales como el contacto con el objeto, la vista, el oído, etc.
- Todas las actividades sensorimotrices tales como la carrera, el salto de altura o de longitud, los movimientos rítmicos, la prensión, el lanzamiento, etc.
- Todas las actividades verbales tales como la vocalización y todas las formas de expresión que se sirvan de las palabras, las frases, etc.
- Todas las actividades en las que intervenga la afectividad tales como la atracción, la repulsión, la identificación, la representación de los diversos papeles y funciones familiares, escolares y sociales.
- Todas las actividades en las que intervenga el intelecto tales como los procedimientos cognitivos, es decir la observación, la descripción, la comparación y la clasificación, en una palabra, todos los diversos procesos del razonamiento correcto a partir de datos concretos, verbales, situacionales (o sociales).
- Todas las actividades relativas a la construcción de objetos que movilizan tanto la energía física como las capacidades intelectuales y afectivas, apoyándose total o parcialmente en experiencias pretéritas.
- Todas las actividades de expresión corporal y estética tales como la gimnasia, la coreografía, el teatro, la música, el dibujo, el modelado, el recorte, el collage, etc.

De manera más precisa, el juego supone la capacidad de comprensión y de retención en la memoria de elementos complejos como las diversas reglas de juego, al mismo tiempo que se mantiene la apertura a la invención y a la innovación, puesto que son los niños los que se dan a sí mismos sus propias reglas, mientras que, en el campo del saber escolar, la norma viene dada desde fuera. Mientras que los juegos de procedimiento y juegos lógicos y de sociedad

contribuyen indiscutiblemente al manejo de la abstracción y al desarrollo de la aptitud para formar imágenes mentales (jugadas previstas de antemano), no es menos cierto que todo juego tiene su lógica y que, en los juegos de construcción, por ejemplo, se recurre a la vez a las cualidades de observación, de análisis, de síntesis y de invención.

En el plano del razonamiento, los test consistentes en series que hay que completar están muy emparentados con el juego, y las actividades lúdicas con cartas y naipes constituyen un entrenamiento eficaz, pese al prejuicio desfavorable de que suelen ser víctimas. Los juegos de cartas, por ejemplo, son una realización práctica de operaciones abstractas como la seriación, la asociación, la comparación, la clasificación. Muchos juegos requieren una atención vigilante y una percepción viva e inteligente del medio ambiente (agua, viento, arena, seres vivos, etc.). Es también conocida la afición de los niños a los juegos de ficción, mediante los cuales se identifican con la vendedora, el doctor, un pirata, etc. y que desempeñan un papel esencial en los procesos de identificación y de interiorización de los modelos familiares o sociales. El grupo de jugadores, minisociedad que dispone de sus códigos y a veces de sus lenguajes secretos, inician a los niños en las distintas funciones sociales y relaciones interpersonales, permanencia e inestabilidad, mando, aprendizaje de las conductas colectivas, escucha del otro, aceptación de bromas, del fracaso, asunción de responsabilidades, acción en común. En cuanto a los juegos sensorimotores o funcionales, constituyen un ejercicio con frecuencia más fructífero que la cultura física tradicional. Estos ejercicios funcionales ejercen y desarrollan una función en proceso de maduración o ya madurada en los niños, como las actividades de balanceo cuya finalidad es el placer del funcionamiento en sí mismo, los juegos de equilibrio o de ritmo (acrobacias, columpio, danzas, etc.), que están en estrecha relación con el desarrollo de la capacidad de aguante y de la higiene física y con la toma de conciencia del cuerpo y del esquema corporal, a lo cual contribuyen igualmente las prácticas lúdicas que requieren un desplazamiento con los ojos cerrados (gallinita ciega), los tanteos, las interpretaciones por el oído o por el tacto. Estos tipos de juegos existen en todas las culturas, pero su importancia es desigual según las etnias. Puede decirse pues que el juego constituye un verdadero sistema educativo espontáneo que funciona antes de la escuela y paralelamente a ésta. Se presenta al mismo tiempo como un medio pedagógico natural y barato, capaz de combinarse con medios más rigurosos y más tradicionales (UNESCO, 1980).



## **Juego y práctica pedagógica**

El docente no se limitará a tolerar o incluso estimular el juego; facilitará en ocasiones su entrada en la clase, cuidando de que se respeten las condiciones ecológicas y el equilibrio y la salud del cuerpo, algo que se toma en cuenta en el presente diseño del programa educativo. En tal caso, el docente podrá, cuando lo estime necesario, destacar más una actividad dada, partiendo de un juego en el que ésta esté muy presente, sin perjuicio de modificar (simplificar, aclarar o, por el contrario, complejificar) las condiciones del juego. El hecho de partir del juego para utilizarlo con fines educativos no supone que vaya a perder sus características propias, ni que hayan de ser esclavos de los caracteres absolutamente específicos de un determinado juego, simplemente porque existe como tal. Será en el plano local, en cada cultura, donde se podrán buscar las estructuras subyacentes a los juegos, y que se refieren a las actividades que los niños llevan a cabo durante su desarrollo (Winnykamen, 1990). La única condición imperativa para esta utilización pedagógica del juego es que nunca haya imposición, aun cuando pueda ser necesario encauzar u orientar la actividad lúdica transfiriéndola o generalizándola. En todo caso, es conveniente partir de juegos y materiales (juguetes) pertenecientes al repertorio del grupo de referencia de los niños. La utilización de juegos y objetos lúdicos endógenos es financieramente menos gravosa que la importación de juegos y juguetes que, por lo demás, no se adaptan necesariamente al caso. En efecto, aquellos tipos de materiales pueden encontrarse sobre el terreno o fabricarse a partir de materiales naturales o artificiales locales y utilizando las competencias de individuos aislados o en grupo. Además de estas razones, la opción por los juegos endógenos corresponde a una mayor eficacia psicopedagógica. Sólo excepcionalmente y con mucha precaución se podrá recurrir a juegos exógenos o heterógenos. Sin embargo, el respeto de los juegos y juguetes endógenos no debe conducir al fetichismo que a veces se observa. Hay que tener en cuenta también la rapidez con que los niños asimilan los elementos nuevos y admitir que algunos juegos adoptados o adaptados pueden llegar a ser tan suyos como los juegos tradicionales.

El docente deberá proceder a un censo sistemático y al estudio de los materiales lúdicos, juegos y juguetes, existentes localmente, que se agruparán en cinco tipos principales:

- a. Conjunto de ejercicios, actitudes y comportamientos físicos: carrera, salto, persecución, etc.
- b. Conjunto de expresiones verbales: cantilenas, relatos, cuentos, adivinanzas, juegos lógicos y de razonamiento.
- c. Conjunto de objetos concretos, figurativos y simbólicos: muñecos y muñecas, máscaras y otros objetos significantes.
- d. Conjunto de comportamientos plásticos: coreografía, teatro, transformación de las apariencias, dibujo, modelado.
- e. Conjunto de objetos que no tienen ningún destino lúdico preciso, pero que pueden adquirirlo por la atracción que ejercen y el servicio que pueden prestar al sujeto.

Una vez realizado el censo, el docente evaluará los materiales lúdicos en función de los objetivos que es preciso alcanzar. Pueden presentarse entonces tres posibilidades:

- a) Las actividades y los objetos lúdicos se consideran perfectamente adaptados a los objetivos perseguidos;
- b) Las actividades y los objetos pueden mejorarse para responder a esos objetivos, conservando su originalidad;
- c) Es necesario introducir novedades, que lleguen incluso a sustituir las actividades y los objetos lúdicos locales, ya que esas novedades corresponden mejor a las necesidades nacidas de la modificación de las condiciones de vida.

No se dejará de lado en este planteamiento la importante aportación constituida por las lecturas (novelas, cuentos, diarios, historietas de dibujos), los espectáculos (cine, televisión) y, de manera más general, los medios de comunicación de masas (publicidad).

El docente deberá dejar que los niños introduzcan en la clase su universo imaginario, aun cuando éste se alimente de historietas de dibujos y de eslóganes publicitarios. Se esforzará por ayudarlos a extraer de esa nueva cultura un nexo con las tradiciones heredadas del pasado y una apertura al mundo moderno. Fomentará por todos los medios pedagógicos (notas, premios, etc.) la comunicación dentro de la clase de los juegos practicados fuera y el ensayo de nuevos juegos.

Los incitará a reunir en la escuela todo lo que necesiten para fabricar ellos mismos sus juguetes y sus materiales educativos.

- a) Materiales naturales: ramas, hojas, cortezas de árbol, cañas, tallos de bambú o de cereales, paja, calabazas, vainas, cáscaras de huevos o de nueces, frutos secos y semillas, huesos de frutas, espinas vegetales, palmas, serrín, cenizas, carbón, negro de humo, plumas de pájaros, pelos de mamíferos, huesos de animales, espinas de peces, pieles curtidas, conchas marinas, arena, arcilla, guijarros.
- b) Objetos de desecho recuperados: envases vacíos de cartón, metal, plástico, cajas de fósforos, papel, cordel, rafia, cajas vacías, tablas, botellas, viejos recipientes, utensilios de cocina, utensilios usados, papel, bobinas, gomas elásticas, tapones de corcho y de plástico, retales e hilos de todos los colores y todas las materias.
- c) Material barato que se puede comprar: pasta de modelar, cuentas, juegos de cartas.
- d) Herramientas: banco de trabajo, paleta, destornillador, pegamentos, cintas adhesivas, lápices de colores, tintes, pinturas.

Mediante la acumulación de un material lúdico importante, el docente podrá ir más allá de la pedagogía activa que da cabida a una cierta parte de juego, pero que no es juego, y para la cual la referencia a éste es sobre todo un llamamiento a la motivación. Puede esperarse más de la introducción del juego en la clase, y en particular obtención de nuevos instrumentos didácticos que permitan cierto número de operaciones definidas: adquisición de conocimientos a través del trabajo manual, reforzando las aptitudes y ayudando de conciencia; paso de lo concreto a lo abstracto; realizaciones meritorias (físicas, memorísticas, lógicas, verbales); nuevos procedimientos de control de conocimientos; facilitación de la comunicación y de la expresión ; desarrollo de la imaginación.

Así, la escuela moderna, al ser menos directiva, formulará necesariamente su estrategia con referencia a la autoinformación y a las actividades lúdicas, para que la homogeneidad y la continuidad de su acción pedagógica caractericen las formas de aprendizaje que los niños pueden utilizar tanto en la clase como en la calle, en su casa y en todas partes (Dogbeh y N'Diaye, 1980).

## 2.9. El diseño curricular

Debido que en este trabajo se tenía como objetivo diseñar un programa es que se consideró añadir un apartado en donde se aborde el tema de diseño curricular. Primeramente, hay que definir dicho término y mencionar en qué consiste, para eso retomé a varios autores.

Beauchamp (1977), menciona que el término currículum puede tener tres acepciones:

- 1) Un documento que será el punto de partida para planear la instrucción
- 2) Un sistema de planeación
- 3) Un campo de estudio que abarca el diseño curricular, la ingeniería curricular y la investigación-teoría necesaria para fundamentar el diseño y la ingeniería curricular.

Como documento diversos autores han discutido sus elementos como Phenik (1968), el cual dice que el currículum incluye tres componentes:

- 1) La descripción de lo que se estudia (contenido o materia de instrucción)
- 2) La descripción del método de enseñanza
- 3) El orden en que se realizará la instrucción

A su vez para Taba (1974), el currículum incluye:

- Una declaración de las finalidades y objetivos específicos
- Una selección y organización del contenido
- Ciertas normas de enseñanza y aprendizaje
- Un programa de evaluación de los resultados

Para Arnaz (1981), el currículum es el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa y contiene cuatro elementos, los cuales considero coinciden con algunos de los apartados solicitados en el instructivo de titulación de la carrera de Psicología Educativa de la presente escuela de estudios.

1. Los objetivos curriculares
2. Los planes de estudio
3. Las cartas descriptivas

#### 4. Un sistema de evaluación

Arredondo (1981), por su parte indica que el currículo incluye:

- El análisis y reflexión sobre las características del contexto del educando y de los recursos
- La definición tanto explícita como implícita de los fines y objetivos educativos y
- La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros temporales y organizativos de tal manera que se logren los fines propuestos.

De manera comprensiva todas las definiciones revisadas señalan en el currículo la existencia de al menos los siguientes elementos:

- Una especificación del contexto de los alumnos y de los recursos
- Una definición explícita de objetivos, fines propósitos o metas del proceso educativo
- Una descripción de unidades de estudio
- Una descripción de los medios y procedimientos que se utilizaran para lograr los fines establecidos, y
- Un sistema de evaluación del logro de los objetivos.

Respecto al proceso de estructurar el currículo, el diseño curricular, existen también diferentes concepciones en su definición y las acciones involucradas en el mismo.

Para Díaz-Barriga (1981), el diseño curricular es una respuesta no solo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social.

Por su parte Tyler (1973), con el diseño curricular se determinan:

- Los fines que desea alcanzar la escuela
- Las experiencias educativas que ofrecen las mayores probabilidades de alcanzar dichos fines
- La organización de las experiencias de aprendizaje que permita el logro de los mismos
- El diseño de procedimientos que faciliten la comprobación del logro de los objetivos propuestos.

Así mismo, considera como posibles fuentes de información el estudio de los propios alumnos, el estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela, las consideraciones filosóficas, la función de la psicología del aprendizaje y los especialistas en distintas asignaturas.

Arredondo (1981), menciona que el diseño curricular es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico en el que se pueden distinguir cuatro fases que de igual manera coinciden con lo solicitado por la comisión de titulación:

- 1) El análisis previo de las características, condiciones y necesidades del contexto educativo, del alumno y de los recursos disponibles y requeridos,
- 2) La especificación de los fines y objetivos educacionales con base en el análisis previo, el diseño de los medios (contenidos y procedimientos) y la asignación de los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de tal manera que se logren dichos fines,
- 3) La puesta en práctica de los procedimientos diseñados y
- 4) La evaluación de la relación que existen entre los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos con las necesidades del contexto, del alumno, de los recursos y la evaluación de la eficacia y eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos.

Acuña y colaboradores (1979), proponen que el proceso de diseño curricular contemple las siguientes fases:

- El estudio de la realidad educativa (aportaciones científico-tecnológicas de la comunidad, aspectos socioeconómicos y culturales, planes de estudio vigentes, instituciones e individuos,
- El establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales.
- Elaboración de una propuesta curricular como posibilidad de solución de las necesidades advertidas que incluya la selección y determinación de un marco teórico, el diseño de programas y planes de estudio y la elaboración de recursos didácticos, y
- La evaluación interna y externa de la propuesta.

Al igual que Arnaz (1981), tiene su propia concepción de lo que es un currículo, propone que el diseño curricular aborde las siguientes fases, de las cuales cinco contiene el modo de titulación que elegí:

- 1) Formular los objetivos
- 2) La elaboración
- 3) La instrumentación
- 4) La aplicación
- 5) La evaluación
- 6) Elaboración de las cartas descriptivas

### **Modelos de diseño curricular**

Se ha de considerar que los modelos curriculares son una representación de una realidad, que son adaptables, que son organizadores de los elementos curriculares, que han de servirnos para la reflexión sobre la práctica, que son dinamizadores de conocimientos prácticos y teóricos, y además que son instrumentos válidos para el análisis y la evaluación del currículum.

Los modelos curriculares se agrupan en distintas categorías o tipos para su estudio, entre los modelos teóricos-prácticos más significativos, ya sea por su historia, difusión, novedad o por sus posibilidades podemos destacar tres tipos:

- Los modelos clásicos
- Modelos con un enfoque crítico y socio-político
- Modelos con un enfoque constructivista

El presente programa educativo trata de apegarse a un modelo clásico que propone Taba (1974), el cual plantea que el currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso del aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento con el objeto de determinar los propósitos y la naturaleza de su currículo. Su propuesta cuenta con tres criterios para la elaboración del currículo:

- El primero consiste en investigar cuáles son las necesidades,

- El segundo contar con la información sobre el aprendizaje y la naturaleza del estudiantado,
- El tercero se refiere a la naturaleza del conocimiento y sus características específicas, así como las contribuciones únicas de las disciplinas de las cuales se deriva el contenido del currículo.

Tomando en cuenta lo anterior, Taba (1974), establece que se debe llevar un orden para elaborar un currículo más consciente, planeado y más dinámicamente concebido. Así, para el diseño del currículum plantea siete pasos:

- 1) El primer paso es el diagnóstico de necesidades, permite definir cómo debe ser el currículo para una población determinada,
- 2) El segundo paso se refiere a la formulación de objetivos claros y amplios que brinden una plataforma esencial para el currículo; determinan, en gran parte, qué contenido es importante y cómo habrá de ordenárseles,
- 3) La selección del contenido constituye el tercer paso, la noción de diferencias concretas entre los diversos niveles de contenido, su continuidad y secuencia son indispensables para la validez e importancia,
- 4) El cuarto paso lo constituye la organización del contenido, permite los cambios que experimenta la capacidad para aprender entre otros,
- 5) La selección de las actividades de aprendizaje constituye el quinto paso, el cual implica las estrategias para la elaboración de conceptos, la planificación de estas experiencias se convierte en una estrategia importante para la formulación del currículo: se debe buscar el modo más apropiado para trasladar el material de estudio a una experiencia de aprendizaje adecuada, o la manera de proyectarlas para adaptarlas a las variaciones en cuanto a la capacidad de aprender, las motivaciones y las estructuras mentales,
- 6) El sexto paso es la organización de las actividades de aprendizaje, consiste en el establecimiento de los contenidos y las estrategias de aprendizaje para la formación de conocimientos, actitudes y sensibilización; las actividades de aprendizaje permiten alcanzar algunos objetivos, por lo cual es importante una buena organización de estas,



- 7) La determinación de lo que se va a evaluar, de las maneras y los medios para hacerlo, integran el séptimo paso, en este se deben hacer planes que contesten preguntas sobre la calidad del aprendizaje; la consecución de los fines de la educación; y la certeza de compatibilidad entre las metas, los objetivos y lo que los alumnos han pretendido. Juzgar la organización curricular y las experiencias ofrecidas para el alcance de los objetivos.

Como se mencionó anteriormente, para el diseño del presente programa se tomó como referencia el modelo propuesto por Taba (1974), del cual trate de apegarme a los siete pasos propuestos por dicho autor, haciendo las adaptaciones necesarias para que dicho programa educativo pudiera desarrollarse de acuerdo con el contexto planteado.

## Capítulo 3. Procedimiento para el diseño

---

*“Si queremos enseñar a pensar, debemos antes enseñar a inventar”*

*Gianni Rodari*

### 3.1 Detección de necesidades

Para determinar el diseño de las actividades con las que en algún momento se llegarán a prevenir las dificultades específicas que se presentan en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, se retomó a manera de diagnóstico el trabajo realizado en mi servicio social, el cual se llevó a cabo en el Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro”, en donde desempeñé la función de coterapeuta dentro del área de apoyo psicopedagógico. En esta área se les brinda atención a niños y niñas que presentan dificultades específicas del aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas, cabe mencionar que en el presente proyecto me enfoqué en las que se presentan en la lectura y en la escritura.

Esta detección de necesidades se llevó en dos momentos, el primero fue la observación de los niños y niñas en su contexto y el segundo la aplicación de El Inventario De Ejecución Académica, (I.D.E.A.) Manual para el evaluador apartado “identificación de errores”, (Macotela; Bermúdez y Castañeda, 2001). Estos momentos se describirán más adelante.

#### 3.1.1 Contexto del consultorio psicopedagógico

El consultorio psicopedagógico se encuentra en el área llamada hospital de día, ahí se encuentran varios consultorios especializados en apoyo psicopedagógico nivel preescolar y primaria, autismo, asperger, psicoterapia infantil, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

En el presente trabajo solamente hablaré del consultorio psicopedagógico nivel primaria, ya que en este fue en donde realicé mi servicio social, está a cargo de un especialista llamado agente psicopedagógico, el cual se formó como psicólogo educativo especialista en dificultades específicas del aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas. Debido a que en este consultorio trabajé con niños y niñas que presentaban estas dificultades fue que consideré necesario y pertinente diseñar un programa educativo para poder prevenir las dificultades específicas enfocadas en lectura y escritura en niños y niñas de educación primaria, ya que

los pacientes que acudían al hospital psiquiátrico infantil eran referidos por sus escuelas para que estas se trabajaran.

Por ende, principalmente este programa va dirigido a prevenir estas dificultades y así evitar que los niños y niñas que acudan a instituciones como la ya ates mencionada.

### **3.1.2 Observación de los niños y niñas en su contexto**

Al consultorio psicopedagógico acudían 10 pacientes (5 niños y 5 niñas) por día entre los cuales sus edades oscilaban entre 7 y 9 años, estos cursaban de primero a tercer grado (en su mayoría cursaban este último) en escuelas públicas, cabe mencionar que solamente trabajaba con cuatro pacientes y el resto trabajaban con otras pasantes que prestaban al igual que yo su servicio social. Las sesiones se dividían en dos horarios (9-11 am a 11-13 pm) de lunes a viernes, en este solamente se aceptaban a alumnos que cursaban de primero a sexto año de primaria (principalmente de escuelas públicas), en las cuales los menores trabajaban dos actividades enfocadas a las dificultades específicas del aprendizaje que presentaban; como mencione anteriormente me enfoque en las de lectura y la escritura, aquí los niños y niñas que presentaban este tipo de dificultades se caracterizaban por tener dificultades al leer y escribir un texto, al rastreo visual, comprensión, en la adquisición de vocabulario, en la conciencia fonológica; pero para fines del presente programa educativo solamente me enfoque a las dos últimas dificultades ya que en educación básica son elementos fundamentales para poder llevar una adquisición adecuada de la lectura y escritura.

Es importante mencionar que los niños y niñas que acudían a terapia al consultorio psicopedagógico también asistían a otras áreas del hospital por diversas cuestiones que a su vez afectaban su rendimiento académico:

- Hospitalización continua es el área para pacientes menores de edad con trastornos mentales y del comportamiento, agudos o crónicos agudizados, que cumplan los criterios de ingreso, que requieran manejo por personal especializado y observación estrecha por el riesgo que tienen de lastimarse a sí mismos y/o a los demás. las unidades de hospitalización cuentan con personal médico, de psicología, enfermería y trabajo social, capacitado en psiquiatría infantil y de la adolescencia para realizar un tratamiento multidisciplinario

- Programa de atención integral para niños/niñas y adolescentes con problemas de farmacodependencia (paideia). Brinda atención a hombres menores de edad con patología dual, es decir, que tienen un trastorno mental y uno del comportamiento (conductual, emocional y/o psicótico agudo), además de que presentan abuso o dependencia a sustancias adictivas.
- Admisión continua está destinado a la atención de niños/niñas y adolescentes con trastornos mentales y del comportamiento que requieren una valoración médico-psiquiátrica; comprende dos áreas:
  - 1) Urgencias- atención médica de niños/niñas y adolescentes que, a consecuencia de un trastorno, ponen en riesgo su vida o la de terceros.
  - 2) Preconsulta- atención médica para niños/niñas y adolescentes que no representan un riesgo para sí mismos o para terceros. se otorga el servicio con cita otorgada a partir de una valoración inicial (*triage*) que permite determinar la mejor opción de tratamiento para el paciente.

Al consultorio psicopedagógico acudían algunos niños y niñas procedentes de estas áreas y otros eran referidos de sus escuelas porque presentaban dificultades específicas de aprendizaje.

Cabe mencionar, que dentro de este consultorio lleve a cabo una observación participante a lo largo de diez sesiones que comprenden un tiempo de un mes, es decir, dentro de mis funciones de coterapeuta estaba trabajar directamente con los niños y niñas, esto mano a mano con ellos durante la realización de sus actividades, brindándoles orientación y apoyo para que pudieran trabajar correctamente sus tareas aunque en los dos horarios asistían varios pacientes la atención psicopedagógica que brindaba era individual, ya que otras pasantes realizaban su servicio al igual que yo. Cabe destacar, que se observó que la mayoría de los niños y niñas que acudían a terapia presentaban dificultades específicas en conciencia fonológica cometiendo adiciones, transposiciones, omisiones, sustituciones, inversiones y uniones.

### **3.1.3 Aplicación de Instrumento I.D.E.A**

Dentro de mis funciones como coterapeuta estaba la aplicación de valoraciones a los niños y niñas que acudían al hospital a solicitar tratamiento en donde era de suma importancia que tomara nota de su conducta al entrar al consultorio.

Entre estas valoraciones apliqué el instrumento Inventario de Ejecución Académica, Manual para el evaluador apartado “identificación de errores” (Macotela; Bermúdez y Castañeda, 2001), que es una prueba de escrutinio basada en el currículum, el cual puede ser utilizado para la detección de problemas asociados al dominio de las actividades académicas básicas, y que a su vez permite realizar una evaluación psicoeducativa de las habilidades y deficiencias que los niños muestran en las áreas de lectura, escritura y matemáticas. Su objetivo principal consiste en analizar las habilidades que los niños poseen en estas áreas, así como las diferencias, las cuales se establecen con base en el tipo de errores que los niños cometen. El conocimiento permite determinar automáticamente las prioridades de corrección y las habilidades permiten establecer el punto de partida dentro de una secuencia instruccional.

Este inventario fue desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La construcción de este instrumento incluye el análisis de textos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para los tres primeros grados de primaria, el juicio de expertos respecto de las versiones piloto (psicólogos educativos, pedagogos y maestros normalistas) y las pruebas de campo. La revisión final se probó en una muestra de 360 niños y niñas de primero a tercero de primaria de escuelas públicas y una muestra de 110 niños detectados por dificultades específicas en la lecto-escritura y matemáticas. Este instrumento se validó mediante la técnica de jueces y se confiabilizó mediante la obtención de la consistencia interna (división por mitades) obteniéndose un índice global de .78 de consistencia interna (Macotela; Bermúdez y Castañeda, 1991)

Este inventario consta de tres apartados, los cuales corresponden a cada una de las áreas evaluadas (lectura, escritura y matemáticas), cabe mencionar que en el diagnóstico de necesidades solo se aplicaron las primeras dos considerando el objetivo de este trabajo.

En las áreas de lectura y escritura el objetivo principal del instrumento es proporcionar información acerca de las habilidades y deficiencias de primero a tercer grado de primaria, este se divide en tres categorías:

1. Copia. - Se evalúa a habilidad de copiar los trazos tanto de números como de letra
2. Dictado. - Se evalúa la habilidad de escribir lo que el niño/niñas escucha
3. Redacción. - Se evalúa la capacidad del niño/niña para expresarse por escrito, contiene dos reactivos: en el primero se le pide que redacte enunciados a partir de una ilustración y el segundo tiene que redactar una historia a partir también de una ilustración.

Esta prueba de ejecución se aplica de manera individual y cuyos datos ofrecen indicadores del nivel de dominio en actividades académicas.

En lo que respecta a la identificación de errores específicos que se pueden presentar en estas áreas se utilizó el apartado “identificación de errores” del I.D.E.A. Manual para el evaluador (Macotela; Bermúdez y Castañeda, 2001), (Anexo 2), el cual permite al evaluador la utilización correcta del mismo, brindándole en las áreas de lectura y escritura una lista para la identificación de los errores, es importante destacar que para la elaboración de este programa solamente se retomaron esas dos áreas.

La identificación de estos errores dentro del presente programa educativo permitió abordar los temas de conciencia fonológica y vocabulario, ya que estos son de tipo discriminativo, es decir, ocasionan que los niños alteren ciertos estímulos y esto se considera como indicador de posibles dificultades específicas del aprendizaje. A partir de esta identificación se podrá trabajar en cada una de las sesiones una serie de actividades enfocadas al trabajo del vocabulario con palabras retomadas a partir de la lectura de cuentos y la conciencia fonológica por medio de una tabla de instrucción en conocimiento fonológico, (tomada de Miranda, Baixauli, Soriana y presentación, 2003. En: García, 2014). (Anexo 3).

Este diagnóstico permitió diseñar un programa educativo enfocado a prevenir dichas dificultades específicas ya que no existe un material en las escuelas públicas de educación

primaria para evitar que los niños y niñas las presenten, y así no acudan a una institución como el hospital psiquiátrico infantil.

Para la aplicación del instrumento le pedía al menor que realizaría un dibujo de una persona que él conociera o de alguien imaginario, esto con el motivo de recabar información acerca de su conocimiento de las partes de cuerpo según su edad y su contexto en el que se desenvuelve en su vida cotidiana; el segundo paso era redactar una historia acerca de su dibujo para saber cómo era su proceso de escritura, para posteriormente pedirle que lo leyera y obtener información de su proceso de lectura. Además, se le hacían pruebas de aspecto espacial, es decir, que mencionara y ubicara cada una de las partes de su cuerpo y el de otra persona (agente psicopedagógico), también de aspectos temporales, como, por ejemplo, días de la semana, meses del año, el día de su nacimiento, grado escolar, entre otros.

El tercer paso de la valoración consistía en darle un texto al menor para que realizara la copia del mismo, esto con el motivo de que si contaba con un rastreo visual adecuado a su grado escolar; este se calificaba tomando en cuenta si presentaba errores específicos (adiciones, trasposiciones, omisiones, sustituciones, inversiones o uniones). (Anexo 2). Otra parte de la valoración consistía en que realizara la escritura de un determinado dictado y lectura de un texto (este acorde a su grado escolar); y por último hacía actividades relacionadas con el apartado matemático, el cual contenía la realización de operaciones básicas (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones), la resolución de un problema y sucesión de cantidades. Conforme a los resultados de todas estas pruebas se determinaba su ingreso a tratamiento psicopedagógico y así mismo éstas incitaron el diseño del programa educativo que se muestra más adelante (Anexo 1).

Para poder llevar a cabo la identificación de errores que se llegaron a presentar en la lectura y escritura se utilizó un documento con el cual el hospital psiquiátrico infantil “Dr. Juan N. Navarro” se basa para realizar las valoraciones, evaluar las habilidades en los procesos anteriores y lineamientos de interpretación para determinar si se presentan dificultades específicas del aprendizaje en los pacientes que acuden al consultorio psicopedagógico. Este documento es llamado “El Inventario De Ejecución Académica, (I.D.E.A.), Manual para el evaluador, (Macotela, S., Bermúdez, P., y Castañeda, I., 2001), que fue diseñado para poder

evaluar las habilidades en lectura, escritura y matemáticas; en el caso de este programa solo se usó el apartado para la identificación de errores de los dos primeros apartados (Anexo 2).

Al analizar los resultados de la aplicación del inventario I.D.E.A. fue evidente que los niños y niñas presentan dificultades específicas en lectura y escritura. A continuación, se muestran algunas de las hojas de respuesta del inventario de los niños y niñas que acudieron durante mi periodo de servicio social.



**Hojas de respuesta que evidencian las dificultades específicas en la lectura y escritura:**

maria compró una muñeca era  
 una muñeca que loza tenía  
 ojos azules y un vestido  
 amarillo. El mismo dice que  
 maria la compro

**Sujeto 1**

Aquí el menor presenta uniones en las palabras.

hierma hache hecone gito.  
 se llama sla.  
 alhoi ne hor.  
 su oer das shohular cal.  
 su colapars se rola.  
 totien en su cal.  
 te cuty la colitahinela a.  
 rolatar es llug a sueber.

**Sujeto 2**

El menor presenta sustituciones, omisiones, trasposiciones e inversiones en las palabras.

En algunos pueblos de la Africa usan el siguiente  
 método para castigar manos..  
 Primero fabrican una gaula con varrete  
 muy juntos. despues ponen comida adentro  
 de la gaula. Puntanos, frutas y otras cosas  
 que les gustan a los manos. al poco rato llegan  
 los manos. miran adentro de la gaula y ven  
 que hay comida. con mucha dificultad meten  
 las manos por entre los varretes. agarran  
 la comida y tratan de sacar su manos. pero por  
 los varretes no puede pasar las manos con  
 comida. entonces llegan los africanos. los  
 manos prefieren secasadas antes que sentir  
 la comida que agarraron.

**Sujeto 3**

El menor presenta sustituciones, adiciones, omisiones y uniones.

bonbon  
 bonbon el mapache  
 diatmete camimaba Pe. el bague  
 Y sali daba ato dos los animales.  
 undia en canto  
 a alguien que gomas atibista.  
 ieha el gran carazole  
 que an daba en busca de nubes ango!  
 bonbon que era muy mitoso  
 le di la bien benida  
 ilo pesente a lis demas animales

**Sujeto 4**

El menor presenta adiciones, sustituciones, trasposiciones, uniones, disociaciones y omisiones.

Estas hojas de respuesta fueron retomadas de cuatro pacientes que estaban a mi cargo, ya que el resto trabajaban con otras pasantes que al igual que yo prestaban su servicio en ese consultorio. Estas demostraron que los niños y niñas presentaban dificultades específicas del

aprendizaje en la lectura y escritura, como lo son: omisiones, adiciones, trasposiciones, sustituciones y uniones en las palabras, esto ocurría cuando escribían un pequeño texto y al momento de leer el mismo, esto permitió realizar el diseño de un programa educativo enfocado a la prevención de las mismas utilizando la estrategia de la lectura de cuentos como medio para lograr dicha prevención.

### **3.2 Planteamiento de objetivo general**

Diseñar un material para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura utilizando como estrategia la lectura de cuentos para trabajar el vocabulario y conciencia fonológica.

### **3.3 Delimitación de contenidos**

Se desarrolló una serie de actividades enfocadas a las dificultades específicas de aprendizaje en la lectura y escritura para que los docentes puedan prevenir en algún momento este tipo de dificultades que se presenten en menores que cursen de tercer año de su educación primaria.

Esto será a partir de una instrucción preventiva en el contexto escolar que debe dirigirse hacia tres objetivos fundamentales:

- a) La creación de oportunidades para entender el significado de la lectura por medio de la lectura de cuentos
- b) El favorecimiento e incrementación del vocabulario, lo que sin duda redundará en una mayor motivación hacia la misma
- c) La enseñanza explícita y sistemática de las habilidades de conciencia fonológica implicadas en la descodificación de la lectura

#### **Las actividades por desarrollar están enfocadas a:**

La lectura de cuentos permitirá trabajar con lectura y la escritura, para que los docentes puedan en algún momento prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en estas áreas que se presentan en menores que acuden a la escuela, para esto, se ocuparon algunos cuentos

de la Colección A la Orilla del Viento perteneciente a la librería Fondo de Cultura Económica, pertenecientes a las clasificaciones: a) para los que están aprendiendo a leer y b) para los que empiezan a leer, esto se eligió así por el grado escolar en el que estudian los niños y niñas, para poder trabajar los procesos antes mencionados en los siguientes aspectos:

- El vocabulario, este en algún momento se trabajará reforzando el concepto que tienen los niños y niñas de dichas palabras para así lograr un incremento del mismo por medio de actividades lúdicas.
- Conciencia fonológica, esta será trabajada con el vocabulario en una serie de actividades que se retomaron de una tabla de tareas de instrucción en conocimiento fonológico, (tomada de Miranda, Baixauli, Soriana y presentación, 2003. En: García, 2014), (Anexo 3).

### **3.4 Estructura del programa**

En el presente programa educativo se encuentran actividades enfocadas a la conciencia fonológica en donde se llevará a cabo la práctica de habilidades en separación, adición, omisión de sílabas entre otras. Para poder abordar estos temas se diseñaron 14 sesiones en donde se trabajó por igual la lectura de cuentos, el vocabulario y la conciencia fonológica, además cada una de ellas contiene el número, unidades temáticas, objetivos, actividades, materiales, duración, seguimiento y evaluación que se deben llevar a cabo para prevenir estas dificultades específicas.

#### **3.4.1 Objetivo del Programa**

Prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura utilizando como estrategia la lectura de cuentos.

### **3.5 Cartas Descriptivas**

A continuación, se muestra la planeación de cada una de las sesiones que contiene el programa educativo “El cuento como estrategia para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura” en su versión sintética (para conocer la descripción detallada de cada una véase Anexo 1), en ellas se puede apreciar el número de sesiones, unidades temáticas, los objetivos, actividades, materiales, duración, seguimiento y evaluación de cada una.

Cabe mencionar, que al final de cada sesión se llevará un seguimiento del proceso de prevención y evaluación de las actividades se trabajará con una bitácora (Anexo 4), en la cual se registrarán las limitantes y alcances que tengan los niños y niñas al realizar las actividades de las sesiones, así mismo se anotarán las dudas y sugerencias que lleguen a surgir.

Además de la utilización de un portafolio de evidencias (Anexo 5), que será utilizado a lo largo de cada una de las sesiones para registrar con fotografías o comentarios el avance que vayan presentando los niños y niñas.

Al finalizar el programa educativo se les otorgará a los alumnos un reconocimiento por haber concluido satisfactoriamente su tratamiento (Anexo 6).

<b>Cartas Descriptivas</b>			
<b>Sesión: 1</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3 cierre</b>		<b>Materiales</b>
<p>1) Los alumnos participarán en eventos de lectura de cuentos en voz alta para despertar su interés por la lectura.</p> <p>2) Los alumnos analizarán el significado de distintas palabras para fomentar que se amplíe su vocabulario.</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán habilidades de conciencia léxica por medio de la división de oraciones.</p>	<p>1) Lectura de un cuento del libro “Eres Único” Referencia: Askenazy, L. (1995). Eres único. El número del circo. En: Colección A la Orilla del Viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) Estuche de monerías.</p> <p>3) Dividirá oraciones.</p>		<p>1) Cuento “El número del circo”.</p> <p>2) 3 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento. (véase materiales de cada sesión al final del anexo 1).</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas con las que se trabajó en la actividad anterior, Impresiones del personaje principal y los objetos que utiliza, hojas tamaño 10 cm x 10 cm, plumones de colores, dardo, globos de colores y cinta adhesiva.</p>
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			

<b>Sesión: 2</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3 cierre</b>	<b>Materiales</b>	
<p>1) Los alumnos disfrutarán la lectura de cuentos de una forma lúdica.</p> <p>2) Los alumnos fortalecerán su vocabulario por medio de la comprensión de las palabras que indican las acciones realizadas por los personajes del cuento.</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán habilidades de conciencia léxica por medio de la sustitución y omisión de elementos léxicos en diferentes oraciones.</p>	<p>1) Lectura de un cuento del libro “Cuentos Ecológicos” Referencia: Schkolnik, S. (1995). Cuentos Ecológicos. Yo como, tú comes, él come. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) La caja mágica.</p> <p>3) Sustituir y omitir palabras en oraciones.</p>	<p>1) Cuento “Yo como, tú comes, él come”</p> <p>2) 12 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento, una caja de cartón, 30 tarjetas de 10 cm x 10 cm, 30 sobres de colores. (véase materiales de cada sesión al final del anexo 1).</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas con las que se trabajó en la actividad anterior, 12 vasos desechables, etiquetas de color, imágenes del vocabulario de la actividad anterior, 24 papelitos de colores, 2 mesas y plumones para pizarrón.</p>	
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			

<b>Sesión: 3</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3 cierre</b>		<b>Materiales</b>
<p>1) Que los alumnos participen en un evento de lectura de cuentos para propiciar la atención en los mismos</p> <p>2) Los alumnos fortalecerán su vocabulario adivinando palabras con base a su concepto.</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán habilidades de conciencia léxica a partir de añadir y cambiar elementos léxicos en diferentes oraciones.</p>	<p>1) Lectura de un cuento del libro “Cuentos Ecológicos”</p> <p>Referencia: Sáez, G. (2001). Cuatro descubridores y un conejo. El gran descubrimiento del mago Agustín Agustini. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) La caja mágica.</p> <p>3) Sustituir y omitir palabras en oraciones.</p>		<p>1) Cuento “El gran descubrimiento del mago Agustín Agustini”</p> <p>2) 10 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento, pizarrón y plumones.</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas con las que se trabajó la actividad anterior, 50 abatelenguas, cinta decorativa, plumón para pizarrón, 2 mesas, pizarrón, 10 papelitos de 3 cm x 12 cm y hojas blancas.</p>
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			

<b>Sesión: 4</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3 cierre</b>		<b>Materiales</b>
<p>1) Los alumnos se acercarán a la lectura de cuentos para propiciar la atención.</p> <p>2) Los alumnos fortalecerán su vocabulario y su atención por medio del juego memorama gigante.</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán habilidades de conciencia silábica a partir del conteo de sílabas.</p>	<p>1) Lectura de un cuento Referencia: Doumerc, B. (1994). El invisible Director de Orquesta. En: Colección a la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) Memorama gigante.</p> <p>3) Conteo de sílabas en palabras.</p>		<p>1) Cuento “El invisible director orquesta”.</p> <p>2) 30 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento e impresiones de las imágenes del vocabulario. (véase materiales de cada sesión al final del anexo 1).</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas con las que se trabajó en la actividad anterior, hojas de colores tamaño carta, plumones, pegamento, 10 impresiones de la tabla que se muestra en la actividad.</p>
<b>Seguimiento y Evaluación: Bitácora y Portafolio de Evidencias.</b>			



<b>Sesión: 5</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3 cierre</b>		<b>Materiales</b>
<p>1) Que los alumnos participen y disfruten de un evento de lectura de cuentos para propiciar la atención en los mismos.</p> <p>2) Los alumnos fortalecerán su vocabulario promoviendo su atención por medio del juego de la lotería.</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica a partir de adivinar de qué palabra se trata.</p>	<p>1) Lectura de un cuento del libro “Cuentos Ecológicos” Referencia: Schkolnik, S. (1995). Cuentos Ecológicos. El congreso de los sabios tontos. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) La lotería.</p> <p>3) Adivinar las palabras.</p>		<p>1) Cuento “El congreso de los sabios tontos”.</p> <p>2) 20 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento, tablero de lotería con las imágenes del vocabulario (9 distintos) y 20 tarjetas que contendrán el concepto del vocabulario. (véase materiales de cada sesión al final del anexo 1).</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas con las que se trabajó la actividad anterior, 20 tapitas de gerber, 2 metros de resorte, pistola de silicón, tubitos de silicón, tijeras, 20 fichas de trabajo y 20 papelitos de 3 cm x 10 cm.</p>
<b>Seguimiento y Evaluación: Bitácora y Portafolio de Evidencias.</b>			

<b>Sesión: 6</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3 cierre</b>		<b>Materiales</b>
<p>1) Los alumnos disfrutarán la lectura de cuentos de una forma lúdica.</p> <p>2) Los alumnos fortalecerán su vocabulario por medio de su participación en una actividad lúdica.</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica a partir del aislamiento de sílabas.</p>	<p>1) Lectura de un cuento Referencia: Pestum, J. (1993). Maya y el truco para hacer la tarea. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) Los sobres escondidos.</p> <p>3) Aislar sílabas.</p>		<p>1 ) Cuento “Maya y el truco para hacer la tarea”</p> <p>2) 14 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento, 14 sobres de color y varios de color blanco, fichas bibliográficas de color blanco y Masking tape. (véase materiales de cada sesión al final del anexo 1).</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas de la actividad anterior, 10 cartulinas blancas, imágenes impresas del vocabulario y plumones de colores.</p>
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			

<b>Sesión: 7</b>		<b>Duración: 1 Hora.</b>	
<b>Unidades</b>	1) Vocabulario.		
<b>Temáticas</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3 cierre</b>	<b>Materiales</b>	
1) Que los alumnos pongan en práctica el vocabulario que se fortaleció a lo largo de las sesiones anteriores.	1) Serpientes y Escaleras.	<p>1) Un tablero que contenga todas las imágenes de cada una de las palabras del vocabulario trabajado a lo largo de las sesiones. (véase materiales de cada sesión al final del anexo 1).</p> <p>2) Tablero que contenga solamente el número corresponde a cada imagen.</p> <p>3) Fichas de colores.</p> <p>4) Dado.</p>	
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			

<b>Sesión: 8</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3-4 cierre</b>		<b>Materiales</b>
<p>1) Los alumnos disfrutarán la lectura de cuentos de una forma lúdica.</p> <p>2) Los alumnos fortalecerán su vocabulario por medio de un juego popular para desarrollar una sana competencia y convivencia.</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica por medio de la comparación de sílabas.</p> <p>4) Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica por medio de la omisión de sílabas en palabras.</p>	<p>1) Lectura de cuento Referencia: Hinojosa, F. (1992). La peor señora del mundo. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) Juego “Stop”.</p> <p>3) Comparación de sílabas.</p>		<p>1) Cuento “La peor señora del mundo”.</p> <p>2) 10 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender (retomadas del cuento), y gises de colores.</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas con las que se trabajó en la actividad anterior, 50 taparroscas del mismo color y tamaño, etiquetas de color blanco, plumones de colores, tijeras y pizarrón.</p>
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			

<b>Sesión: 9</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3-4 cierre</b>		<b>Materiales</b>
<p>1) Que los alumnos participen y disfruten de un evento de lectura de cuentos para propiciar la atención en los mismos.</p> <p>2) Los alumnos fortalecerán su vocabulario y desarrollará sus habilidades para armar rompecabezas.</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica por medio de la adición de sílabas en palabras.</p> <p>4) Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica por medio de invertir sílabas en palabras</p>	<p>1) Lectura de un cuento Referencia: Herfurtner, R. (1989). Cumpleaños con animales. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) Rómpete la cabeza conociendo palabras.</p> <p>3) Adición de sílabas en palabras.</p>		<p>1) Cuento “Cumpleaños con animales”.</p> <p>2) 10 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento, imágenes del vocabulario, mica para proteger las imágenes, pizarrón, plumones de colores para pizarrón, imanes, pecera redonda, 10 envases de huevitos kínder y 10 papelitos de 3 cm por 8 cm. (véase materiales de cada sesión al final del anexo 1).</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas con las que se trabajó en la actividad anterior, 17 taparrosas grandes de garrafón de agua, plumones de colores, etiquetas de color blanco, tijeras y el pizarrón.</p>
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			

<b>Sesión: 10</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3 cierre</b>		<b>Materiales</b>
<p>1) Que los alumnos participen y disfruten de un evento de lectura de cuentos para propiciar la atención en los mismos</p> <p>2) Los alumnos fortalecerán su vocabulario de forma lúdica y divertida</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia fonémica por medio de la síntesis fonémica.</p>	<p>1) Lectura de un cuento Referencia: Fine, A. (1994). El diario de un gato asesino. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) El zapateado.</p> <p>3) Síntesis de fonemas.</p>		<p>1) Cuento “El diario de un gato asesino”.</p> <p>2) 10 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento, 10 globos rojos y 10 azules, una bola de estambre (color a su elección) y 20 papelitos de 3 cm por 15 cm.</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas de la actividad anterior, pizarrón, plumones, pecera redonda, 10 envases de huevitos kínder y 10 papelitos de 3 cm por 8 cm.</p>
<b>Seguimiento y Evaluación: Bitácora y Portafolio de Evidencias.</b>			

<b>Sesión: 11</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3-4 cierre</b>		<b>Materiales</b>
<p>1) Que los alumnos disfruten y participen en un evento de lectura.</p> <p>2) Que los alumnos fortalezcan su vocabulario y pongan a trabajar su imaginación de una forma lúdica.</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia fonémica por medio de la omisión de fonemas.</p> <p>4) Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia fonémica por medio de la omisión de fonemas.</p>	<p>1) Lectura de un cuento Referencia: Hasler, E. (1995). La escuela vuela. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) Dibujando tu imaginación.</p> <p>3) Comparación de fonemas en palabras.</p>		<p>1) Cuento “La escuela vuela”.</p> <p>2) 10 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento, 10 pedazos de tela polar de 1m por 60 cm de distintos colores, 10 fichas bibliográficas de color blanco, plumones de colores y cinta canela.</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas con las que se trabajó en la actividad anterior, 70 taparrosas de refresco del mismo color y tamaño, etiquetas de color blanco, plumones de colores, tijeras y un pizarrón.</p>
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			

<b>Sesión: 12</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	3) Conciencia Fonológica.
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo/3 cierre</b>		<b>Materiales</b>
<p>1) Los alumnos disfrutarán la lectura de cuentos de una forma lúdica.</p> <p>2) Que los alumnos participen en una actividad recreativa para fortalecer su vocabulario.</p> <p>3) Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia fonémica por medio de aislar fonemas.</p>	<p>1) Lectura de un cuento Referencia: Villoro, J. (1985). Las golosinas secretas. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) El partido de futbol.</p> <p>3) Aislamiento de fonemas.</p>		<p>1) Cuento “Las golosinas secretas”.</p> <p>2) 10 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento, un balón de futbol, dos cajas de zapatos, 2 pliegos de papel fantasía, Diurex, Cutter o tijeras y la lista del vocabulario impresa.</p> <p>3) Las mismas palabras retomadas con las que se trabajó en la actividad anterior, impresiones de las imágenes del vocabulario, mica para proteger las impresiones, pizarrón y plumones. (véase materiales de cada sesión al final del anexo 1).</p>
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			



<b>Sesión: 13</b>		<b>Duración: 2 Horas.</b>	
<b>Unidades</b>	1) Lectura de Cuentos.	2) Vocabulario.	
<b>Temáticas</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades- 1 inicio/ 2 desarrollo y cierre</b>	<b>Materiales</b>	
<p>1) Que los alumnos participen en un evento de lectura de cuentos para propiciar la atención en los mismos</p> <p>2) Que los alumnos fortalezcan su vocabulario y se divierta para promover la convivencia sana.</p>	<p>1) Lectura de un Cuento Referencia: French, V. (1992). La silla fantástica de Tili Maguli. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>2) El juego de las sillas.</p>	<p>1) Cuento “La silla fantástica de Tili Maguli”.</p> <p>2) 10 palabras que resulten desconocidas o difíciles de comprender retomadas del cuento, sillas, grabadora, canción “Vamos a la escuela” de Cepillín, lista del vocabulario, fichas bibliográficas, plumones y cinta canela.</p>	
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			

<b>Sesión: 14</b>		<b>Duración: 1 Hora.</b>	
<b>Unidades</b>	1) Vocabulario.		
<b>Temáticas</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiales</b>	
1) Que los alumnos pongan en práctica el vocabulario que se fortaleció a lo largo de las sesiones anteriores poniendo en práctica sus habilidades y destrezas.	1) “Jenga”.	1) Listado del vocabulario utilizado a lo largo de las sesiones (las actividades de todas las sesiones donde se fortaleció e incrementó el vocabulario), juego “Jenga”, tijeras y pegamento. (véase materiales de cada sesión al final del anexo 1).	
<b>Seguimiento y Evaluación:</b> Bitácora y Portafolio de Evidencias.			

### **3.6 Seguimiento y Evaluación**

La evaluación es una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996).

A partir de lo anterior, se le sugiere al docente que puede llevar un seguimiento y evaluación de las actividades propuestas con la utilización de una bitácora (Anexo 4), que es un cuaderno en el que se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto de investigación. En él, se incluyen con detalle, las observaciones, ideas, datos de las acciones que se llevan a cabo para el desarrollo de un experimento o un trabajo de campo. Se puede ver como un instrumento cuya aplicación sigue un orden cronológico de acuerdo con el avance del proyecto (Alba, 2011). Entendido esto, la bitácora se trabajará por sesión, en las cuales se registrarán las limitantes y los alcances que tuvieron los niños y niñas al realizarlas, además se puede anotar el comportamiento de los niños ante las actividades, las dudas o sugerencias que puedan aparecer.

Por otro lado, se puede llevar un portafolio de evidencias (Anexo 5), que Airasian, Arends o Mckeachie citados en Díaz (2006), que lo definen como una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizaron en el transcurso de un ciclo o curso escolar; este material lo llevará en algún momento a cabo el docente desde el principio hasta el final de las sesiones, esto puede ser tomando fotografías en donde se muestren los materiales con lo que se trabajó y a unas cuando sea el transcurso de las mismas; cuidando la identidad de los niños y niñas. Si es que al final de cualquiera de las mismas hay dudas acerca del vocabulario trabajado, se puede hacer una retroalimentación con lluvia de ideas entre todos los niños y niñas para que las definiciones sean comprendidas en su totalidad.

Por último, se presenta un reconocimiento (Anexo 6), el cual el docente les entregará a los niños y niñas por haber concluido con éxito cada una de las actividades trabajadas a lo largo de todas las sesiones.

## Conclusiones

---

*Aprendizaje Significativo*

*“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe”*

*David Ausubel*

### **Alcances**

En el diseño del presente programa educativo se puede mencionar que se encuentran los siguientes alcances:

- 1) Prevenir de una manera sencilla y divertida las dificultades específicas del aprendizaje que se puedan presentar en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, durante la estadía de los alumnos en su educación primaria.
- 2) Utilizar material de adquisición accesible y en algunas ocasiones este será reciclado; esto para promover el cuidado a nuestro medio ambiente, esto por otro lado hará que las actividades sean llamativas para los niños y niñas.
- 3) Los cuentos que fueron escogidos para poderlos trabajar en las sesiones son pertenecientes a una librería que maneja costos económicos, de modo que resultan accesibles para cualquier persona.
- 4) Para poder diseñar el programa educativo se partió primeramente de una detección de necesidades, esto permitió abarcar todas y cada una de las necesidades que llegan a presentar los niños y niñas que presentan este tipo de dificultades.
- 5) Este programa está dirigido a los docentes de cualquier aula de las escuelas de educación primaria.

### **Limitantes**

- 1) Si el docente no tiene la facilidad económica, no podrá adquirir los cuentos en formato PDF o visualizarlos en línea, ya que la librería solo los maneja en formato físico.

- 2) Ya que no podré realizar la aplicación del programa, no sabré a ciencia cierta si es que se cumplen los objetivos que planteé en cada una de las sesiones.
- 3) Otro momento que causa un poco de temor, es que no podré aclarar las dudas que surjan a lo largo de las actividades y así mismo no podré orientar al docente en el apartado de evaluación y seguimiento, si se llegan a presentar inconvenientes en cómo crear una bitácora o un portafolio de evidencias.

## **Papel del psicólogo educativo en el diseño de un programa**

El escenario que me ayudó a elegir el tema que dio pie para poder diseñar el programa educativo fue mi servicio social, el cual lo realicé en el hospital psiquiátrico infantil “Dr. Juan N. Navarro”, en donde desempeñé la función de coterapeuta dentro del área de apoyo psicopedagógico. En esta área del hospital se brinda atención a niños y niñas que presentan dificultades específicas del aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas.

Llevé a cabo valoraciones y diseñé actividades mensuales que permitieron que pudiera realizar mi propio diseño de programa, con el cual pretendió abarcar de manera holística las dificultades dichas anteriormente.

Elegí que este programa fuera dirigido a prevenir estas dificultades ya que al consultorio acudían muchos niños y niñas que por causa de ellas eran rezagados en sus escuelas y se les negaba el derecho a tener acceso a la educación porque no presentaban el mismo ritmo de aprendizaje que sus demás compañeros.

Para realizar este programa me dediqué a buscar información pertinente que abarcara este tipo de demandas, para evitar caer en el mismo error que comete la educación básica; traté de cubrir cada uno de los aspectos que son necesarios para prevenir estas dificultades, haciendo que este programa facilite la adquisición de los procesos de la lectura y la escritura y el docente se sienta acompañado durante estos procesos con las actividades adecuadas que propicien un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976).

Para concluir, el papel del psicólogo educativo en el diseño de un programa educativo es de suma importancia debido a que su labor en una institución es poder brindar herramientas eficaces a los implicados para poder abordar de manera idónea un conflicto, así mismo, prevenir situaciones que pongan en peligro el aprendizaje y la integridad de una persona, ya sea niño-niña, adolescente o adulto. Es pertinente que esté capacitado para poder orientar, mediar y solucionar cualquier situación que se llegue a presentar, poniendo en práctica todos sus conocimientos y primordialmente sus valores y ética.

## Referencias Bibliográficas

---

- Aceña, J. (1996). *Apuntes de didáctica de la Lengua en la Educación Especial*. Madrid. Sin editar.
- Acuña, C. et al (1979). *Modelo del desarrollo curricular*. México. SEP
- Alba, R. (2011). *Diseño de notas de laboratorio. La Bitácora*. Consultado el 12 de junio de 2017. Disponible en: <http://www.galeon/scienceducation/bitacora.html>
- Alegría, J. (1985). *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. Infancia y Aprendizaje*. Universidad Libre de Bruselas.
- Anderson, E. (2001). *Teoría y técnica del cuento*. Madrid, Ariel.
- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: 1981: Trillas.
- Arredondo, V. (1981). *Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular*. Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.
- Barrietos, C. (1986). *Libro Forum; Una experiencia e animación a la lectura*. Madrid. Narcea.
- Beauchamp, G. (1977). *Componentes básicos de una teoría curricular*. En: Bellak A. y Kliebard, H. *Currículo y evaluación*. California: Mc Cutchan Publisher Corporation.
- Bett, H. (1926). *Los juegos de niños*. London, Methuen.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1997). *Aprender a leer*. Barcelona. Grijalbo Mondadori.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas: La lucha por el significado*. España. Barcelona: Grijalbo.

- Bio Enciclopedia (2015). En: Enciclopedia de la vida. Recuperado de: <http://www.bioenciclopedia.com>
- Cáceres, A. (1993). *Las naranjas maquilladas...de Néstor Taboada Terán*. La Paz. Presencia Literaria.
- Caillois, R. (1958). *Juegos y hombres (la máscara y el vértigo)*. París, Gallimard.
- Castillo, A. (2007). *Cómo y por qué leerles cuentos a los niños. Beneficios de la lectura compartida. Conferencia presentada en el VIII coloquio "Desarrollo y Educación"*. UPN, México.
- Coltheart, M. (1981). *Disorders of Reading and their implications for models of normal Reading*. Visible Language.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*. SEP. México.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Ed. Escuela Española
- Cruickhank, W. (1979). *Problemas de aprendizaje en el hogar, la escuela y la comunidad*. Siracusa: Syracuse University Press.
- Deanimalia (2008). En: *Enciclopedia animal*. Recuperado de: <http://www.deanimalia.com>.
- Delfior, S. (1993). *Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias del lenguaje*. Comunicación, Lenguaje y Educación.
- Delfior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo, Lectura, escritura y matemáticas*. España: Aljibe
- Díaz, F. (2006). *La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza*. México: McGraw Hill.
- Diccionario de la Lengua Española, Cuento (septiembre, 2018). Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=BaQV1UF|BaQuS05>



- Dogbeh, R. y N'Diaye, S. (1980). *Uso de juegos y juguetes para educación propósitos*. En: UNESCO 1980. Documentos inéditos de la UNESCO.
- Doman, G. (1998). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid. Edaf
- Domech, C. (1996). *Animación a la lectura*. Madrid, Popular.
- Domínguez, A. (2006). " *El cuento infantil: un camino hacia la lectura en la Educación Básica*". (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- EduRed (2010). En: *Conocimiento con todos y para todos*. Recuperado de: [http://www.ecured.cu/EcuRed.Enciclopedia\\_cubana](http://www.ecured.cu/EcuRed.Enciclopedia_cubana).
- Escuela de Música Ortega (2004). En: *Clasificación de los instrumentos musicales*. Recuperado de: <http://www.emopalencia.com/instrumentos.htm>.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Fernández, R. y Carroble, J. (1987). *Análisis Conductual*. Madrid: Pirámide
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. Leipzig, Editor Psicoanalítico Internacional.
- Fine, A. (1994). *El diario de un gato asesino*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flower, L. y Halles. J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Frith, U. (1985). *Beneath the Surface of developmental dyslexia*. En: Patterson, K., Marshall, J. y Coltheart, M. (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum.
- Frostig, M. y Horne, H. (1964). *El programa Frostig para el desarrollo de la percepción visual*. Chicago: Profesor y Guía.

- Frutipedia (2016). En: *Frutas Eloy. Fruta sana, gente sana*. Recuperado de: <http://www.frutasesloy.com/es-Es/frutipedia.html>.
- Galaburda, A. (1985). *Developmental dyslexia: four consecutives patients with cornical anomalies*. Annals of Neurology.
- Gallego, L. (1994). *La evaluación del lenguaje oral infantil*. Revista de logopedia. Foniatría y Audiología.
- García, J. (1997). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- García, J. (2014). *Prevención de las dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Madrid. Editorial: Pirámide.
- Gayán, J. (2001). *The evolution of research on dyslexia*. Anuario de Psicología.
- Goldstein, K. (1942). *Después de los efectos de las lesiones cerebrales*. New York: Grune and Stratton.
- González, M. (1993). *Estudio evolutivo del aprendizaje de la lectura: análisis causal de la influencia de variables del desarrollo fonológico y psicolingüísticos y de variables contextuales con niños normales y con dificultades de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- González, M. y Ayarza, H. (1996). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO; 1996. p.342.
- González, M. (2014). *Prevención de las dificultades de aprendizaje*. Madrid. Ediciones: Pirámide
- Gough, P. Y Tunmer, W. (1986). *Decodificación, lectura y lectura discapacidad*. Remedial y educación especial.
- Hall, G. (1993). *Making the right connections: vocabulary Learning and the mental lexicon*. Puebla, México: Universidad de las Américas

- Hallahan, D. y Kauffman, J. (1985). *Las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Hammill, D. (1993). *Una breve mirada al movimiento de discapacidades de aprendizaje en los Estados Unidos*. Revista de problemas de aprendizaje.
- Herfurtner, R. (1989). *Cumpleaños con animales*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word-blindness*. Londres: Lewis.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem.
- Hynd, G., Semrud-Clikeman, M., Lorys, A., Novey, E. y Eliopoulos, D. (1990). *Morfología cerebral en trastornos del desarrollo: dislexia y trastorno por déficit de atención/hiperactividad*. Archivos de Neurología.
- Jiménez, J y Ortiz, M. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Jiménez, R. (2001). *El cuento y la narración en educación infantil y primaria*. Madrid, UNED.
- Kavale, A. y Forness, R. (1998). *The politics of learning disabilities*. Learning Disability Quarterly.
- Kephart, N. (1971). *El lento aprendizaje en el aula*. Chicago: Sociedad Nacional de Niños y Adultos.
- Kirk, S., Mc Carthy, J. y Kirk, W. (1968). *La prueba de Illinois de habilidades psicolingüísticas*. Urbana, Ill: Prensa de la Universidad de Illinois.
- Lerner, J. (1989). *Learning Disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston Houghton Mifflin Compan.
- Macías, C. (1995). *El uso de textos literarios para favorecer el interés por la lectura en niños de primer grado*. México. UPN.

- Macotela, S., Bermúdez, P., y Castañeda, I. (1991). *Inventario de Ejecución Académica: un Modelo Diagnóstico-prescriptivo para el Manejo de Problemas Asociados a la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S., Bermúdez, P., Castañeda, I. (2001). *Inventario De Ejecución Académica (I.D.E.A). Identificación de errores en dificultades en lecto-escritura y las matemáticas elementales*. México. Facultad de Psicología. UNAM.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y Educación III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación (2009). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Miranda, A., Soriano, M. y Jarques, S. (2002). *La evolución en el campo de las dificultades de aprendizaje*. En: A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Mora, J., y Aguilera, A. (2000). *Atención a la diversidad en educación: dificultades en el aprendizaje, el Cálculo y en la socialización*. Sevilla. Kronos.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Moreno, A. (1998). *Literatura infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Moreno, F. y García, I. (2004). *Las dificultades de aprendizaje en España*. En: A. Aguilera. *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.
- Muñoz, E. y Gorodeckis, M. (1980). *Influencia de la lectura sistemática de cuentos infantiles sobre algunas dimensiones del lenguaje del niño*. *Interamerican Journal of Psychology*.
- Muth, M. (2000). *El placer de leer en un aula*. Zaragoza. España

- National Geographic (2013). En: *Animales y Medio Ambiente*. Recuperado de: <http://www.nationalgeographic.es>
- Nobile, A. (1992). *La literatura infantil y juvenil*. Madrid: ediciones Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. UNESCO. París.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Programa de evaluación y monitoreo de la alfabetización (LAMP)*. En: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/Programa\\_monitoreo\\_evaluación\\_alfabetización\\_lamp.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/Programa_monitoreo_evaluación_alfabetización_lamp.pdf)
- Orton, S. (1925). *Word-blindness in school children*. Archives of the neurology and psychiatry.
- Osgood, S. (1957). *Un análisis conductista de la percepción y el lenguaje como fenómeno cognitivo*. En: Bruner (dir). *Enfoques contemporáneos de la cognición*. Cambridge: Prensa de la Universidad de Harvard.
- Padrón, O. (1997). *En torno al lenguaje y sus significados*. Venezuela: FUNDA LECTURA.
- Plan de lectura, escritura e investigación de centro (2007). *Orientación para su elaboración, desarrollo y evaluación*. En: <http://bibliotecasescolares.educa.aragon.es/httpdocs/wp-content/uploads/2016/01/plei-Asturias.pdf>
- Pennac, D. (1992). *Como novela*. Bogotá, Norma
- Perfetti, C. (1985). *Habilidad de lectura*. Prensa de la Universidad de Oxford
- Petrini, E. (1981). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Rialp.
- Phenik, H. (1968). *Currículum*. En: Short, A. y Marconnit, D. *Contemporary thought on public school curriculum*. Iowa: Brown Corporation Publisher.

- Piaget, J. (1945). *La formación del símbolo en el niño*. Neuchâtel- París, Delachaux y Niestlé.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza*. México: Longman, S.A.
- Portal Educativo (2010). *Conectando neuronas*. Recuperado de:  
<http://www.portaleducativo.net/segundo-basico/783/Medios-de-trasnporte-y-de-comunicación>.
- Rodríguez, M. y Ketchum, M. (1995). *Creatividad en los juegos y juguetes*. Editorial Pax. México.
- Romero, J. (1990). *Los retrasos madurativos y dificultades en el aprendizaje*. En: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J.
- Romero, J. (2004). *Dificultades de aprendizaje: historia, modelos y teorías explicativas*. Valencia: Ediciones Promolibro.
- Romero y Lavigne (2005). *Dificultades de aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos*. En Definición, características y tipos, vol. 1. Sevilla: Consejería de Educación.
- Sargatal, A. (2004) *Introducción al cuento literario. Treinta y ocho cuentos literarios (introducción al género, antología y guía didáctica)*. Barcelona, España LAERTES.
- Satolli, M. (1969). *El jardín de los infantes*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). *Fomentar el desarrollo de la autorregulación en procesamiento del conocimiento de niños*. Nueva York. Lea
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México D.F. Secretaría de Educación Pública.

- Senéchal, M. (1995). *Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during story reading*. Journal of education psychology. Vol. 87
- Solé, I. y Teberosky, A. (1990). *La enseñanza y aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica*. En: Coll, C., Marchesi, A. Y Palacios (Comps.). Desarrollo psicológico y educación, vol. 2. Madrid: Alianza Editorial.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Stanovich, K. (1990). *Conceptos en teoría del desarrollo de recursos cognitivos, automatización y modularidad*. Revisión del desarrollo.
- Strauss, A. (1947). *Diagnosis y educación de los niños con deficiencias de la armadura paralítica*. Revista de niños excepcionales.
- Reyzabal, M. (2012). *Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Trigo, M. (1997) *El niño de hoy ante el cuento (investigación y aplicaciones didácticas)*. Sevilla, España. Guadalmena.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. México: Trillas.
- Torgersen, K. (1977). *The role of nonspecific*. Factors in the task performance of Learning disabled children: A theoretical assessment. Journal of learning.
- Vincent, C. (1994). *Diccionario de términos literarios*. Madrid, Escuela Española
- Weinschelbaum, L. (1999). *Los cuentos y los chicos*. En: La educación en los primeros años. Abril. Año 2. Núm. 1.
- Wernicke, K. (1908). *El complejo de síntomas de la afasia*. En a: Iglesia (Ed). Enfermedades del sistema nervioso. Nueva York: Appleton Century Crosfts.

Wiederholt, J. (1974). *Perspectivas históricas sobre la educación del aprendizaje con discapacidad*. En: L. Mann y D.A. Sabatino (Eds.). La segunda revisión de educación especial. Austin, Tx: Pro-Ed.

Winnykamen, F. (1990). *¿Aprender imitando?* París: PUF, Psicología de hoy.



**Anexo 1. Programa educativo “El cuento como estrategia para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura”.**

---

*“Los niños y niñas no juegan para aprender, pero aprenden porque juegan”*

*Jean Piaget*



**“El cuento como estrategia para prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura”.**



**Programa educativo para trabajar en el aula escolar:**

- **Lectura de cuentos**
- **Vocabulario**
- **Conciencia fonológica**

**Cruz Báez Mónica Montserrat**



## Presentación

Estimado docente:

El presente programa educativo que en este momento tiene en sus manos está especialmente hecho para usted, para que de una manera divertida y lúdica pueda prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura que puedan presentar sus alumnos.

Su importancia radica en que la lectura y escritura son herramientas básicas para que el desarrollo integral de los niños y niñas sea óptimo, así mismo su transcurso por el ámbito escolar sea significativo, ya que, la lectura y la escritura en la actualidad son la base del aprendizaje permanente, donde privilegian estos procesos, y son necesarios para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información.

Sabiendo esto, en este programa encontrará actividades enfocadas en la lectura de cuentos, estos pertenecientes a la Colección A la Orilla del Viento de la librería Fondo de Cultura Económica, por medio de estos se trabajarán dos aspectos importantes: el vocabulario y la conciencia fonológica. Estos a lo largo de las sesiones permitirán que dichas dificultades se puedan prevenir y el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo, así mismo que los niños y niñas lleven de manera idónea la adquisición de la lectura y la escritura; esto permitirá que puedan ser competentes en la escuela.

Lo invito a que el niño o niña que tiene en su interior salga y se divierta y a la vez prevenga estas dificultades que se presentan en los niños y niñas de una manera divertida.



## *¿Cómo utilizar este programa educativo?*

Este programa tiene por objetivo prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura utilizando como estrategia la lectura de cuentos para poder lograrlo se llevarán a cabo actividades divertidas y lúdicas para desaparecer estas dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Anexo 1).

Cabe destacar que este programa va dirigido a niños y niñas especialmente de tercer grado de primaria, ya que el diagnóstico realizado en el hospital psiquiátrico infantil “Dr. Juan N. Navarro” permitió conocer que los alumnos que cursan este grado escolar son los que mayormente presentan este tipo de dificultades.

Esta población en específico no presenta ningún tipo de enfermedad mental, solamente manifiestan un retraso en su nivel académico, por lo tanto, los materiales utilizados a lo largo de las sesiones tienen una función específica (ayudar a prevenir las dificultades específicas del aprendizaje) y no deben ser utilizados como juguetes ni se debe hacer un mal uso como llevárselo a la boca, esto con el motivo de promover el cuidado de la salud y evitar infecciones.

Es importante mencionar que este programa se pudo diseñar gracias a que el I.D.E.A. (Inventario de Ejecución Académica) contiene un apartado en donde se pueden identificar los errores que se presentan en las dificultades específicas en la lectura y escritura (Anexo 2), con este apartado de errores el docente podrá en cualquier momento dentro de su enseñanza diaria identificar los errores que se pueden llegar a presentar en estos procesos.

Posteriormente, encontrará las sesiones que contiene el presente programa junto con las actividades siguientes:

- Lectura de cuentos en donde se ocuparon algunos cuentos de la Colección A la Orilla del Viento de la librería Fondo de Cultura Económica, pertenecientes a las clasificaciones: para los que están aprendiendo a leer y para los que empiezan a leer, esto se eligió así por el grado escolar en el que estudian los niños y niñas.

- Vocabulario, este en algún momento se trabajará reforzando el concepto que tienen los niños y niñas de dichas palabras para así lograr un incremento de este por medio de actividades lúdicas.
- Conciencia fonológica, esta será trabajada con el vocabulario en una serie de actividades que se retomaron de una tabla de tareas de instrucción en conocimiento fonológico, (tomada de Miranda, Baixauli, Soriana y presentación, 2003. En: García, (2014). (Anexo 3).

Cada una de las sesiones tiene su propio objetivo y forma de llevar a cabo las mismas.

Al final de cada sesión el docente llevará un seguimiento y evaluación de las actividades propuestas con la utilización de una bitácora (Anexo 4), que es un cuaderno en el que se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto de investigación, en este caso el avance escolar de los niños y niñas.

Además, llevará un portafolio de evidencias (Anexo 5), que es una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizaron en el transcurso de un ciclo o curso escolar.

Por último, se presenta un reconocimiento (Anexo 6), el cual el docente les entregará a los niños y niñas por haber concluido con éxito cada una de las actividades trabajadas a lo largo de todas las sesiones.

Se le da la plena libertad al docente de realizar si es de su elección alguna actividad de integración, intermedia o de conclusión entre los niños y niñas, esto con el motivo de que el presente programa educativo no solamente le brinda herramientas para poder prevenir las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura y escritura, sino que además le da la posibilidad de poder crear y explotar su imaginación, algo que fue plasmado dentro de cada una de las sesiones y actividades diseñadas.



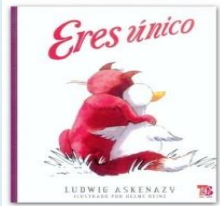
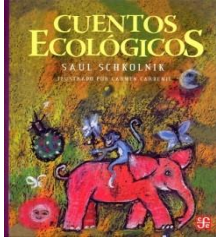

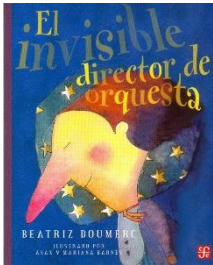
## *Recuerde:*

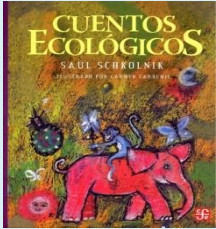
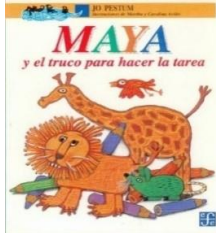
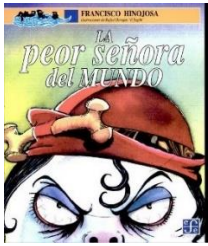
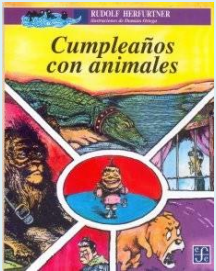
- 1) Los materiales que se trabajan en este programa educativo son una herramienta especialmente hecha para prevenir las dificultades anteriormente mencionadas, no son para que sean utilizados como juguetes, estos tienen una función específica.
- 2) Durante el transcurso de las sesiones es de suma importancia que nunca pierda de vista a los niños y niñas para evitar que se lleven a la boca el material didáctico, esto para prevenir un accidente.
- 3) Es necesario que le preste toda su atención a los niños y niñas para que el andamiaje permita que el proceso de prevención sea satisfactorio, esto significa que el docente debe servir de apoyo para que el alumno adquiera y elabore una serie de estrategias que le permitan adquirir ciertos conocimientos.
- 4) Es necesario que durante todo el programa se maneje un tono de voz agradable para que los niños y niñas se sientan en plena libertad de manifestar cualquier duda que puedan llegar a tener, pero principalmente para atraer en todo momento su atención y así estén activamente participando en cada una de las actividades.
- 5) Es vital que el ambiente de trabajo les genere confianza para poder realizar de manera divertida todas y cada una de las actividades incluidas en las sesiones.
- 6) Deje que su niño o niña interior se divierta junto con los niños y niñas mientras todos aprenden y refuerzan conocimientos.

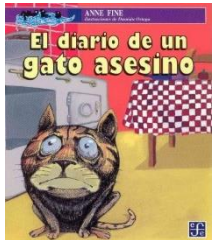

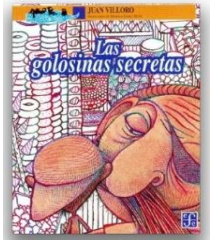





## Tabla de contenido

<p style="text-align: center;"><b>Sesión 1</b></p> <p>1) Lectura de un cuento del libro Eres Único: “El número del circo “.</p> <p>2) Vocabulario: Estuche de monerías.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Dividir oraciones.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 2</b></p> <p>1) Lectura de un cuento del libro Cuentos Ecológicos: “Yo como, tú comes, él come”.</p> <p>2) Vocabulario: La caja mágica.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Sustituir y omitir palabras en oraciones.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 3</b></p> <p>1) Lectura de un cuento del libro Cuatro descubridores y un conejo: “El gran descubrimiento del mago Agustín Agustini”.</p> <p>2) Vocabulario: El ahorcado.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Añadir y cambiar palabras en distintas oraciones.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 4</b></p> <p>1) Lectura de un cuento: “El invisible Director de Orquesta”.</p> <p>2) Vocabulario: Memorama gigante.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Conteo de sílabas en palabras.</p>	

<p style="text-align: center;"><b>Sesión 5</b></p> <p>1) Lectura de un cuento del libro Cuentos Ecológicos: “El congreso de los sabios tontos”.</p> <p>2) Conciencia Fonológica: La lotería.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Adivinar las palabras.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 6</b></p> <p>1) Lectura de un cuento: “Maya y el truco para hacer la tarea”.</p> <p>2) Vocabulario: Los sobres escondidos.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Aislar sílabas.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 7</b></p> <p style="text-align: center;">1) Vocabulario: Serpientes y Escaleras.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 8</b></p> <p>1) Lectura de cuento: “La peor señora del mundo”.</p> <p>2) Vocabulario: Juego “Stop”.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Comparación de sílabas.</p> <p>4) Conciencia Fonológica: Omisión de sílabas en palabras.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 9</b></p> <p>1) Lectura de un cuento: “Cumpleaños con animales”.</p> <p>2) Vocabulario: Rómpete la cabeza conociendo palabras.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Adición de sílabas en palabras.</p>	

4) Conciencia Fonológica: Invertir silabas en palabras.	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 10</b></p> <p>1) Lectura de un cuento: “El diario de un gato asesino”.</p> <p>2) El zapateado.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Síntesis de fonemas.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 11</b></p> <p>1) Lectura de un cuento: “La escuela vuela”.</p> <p>2) Vocabulario: Dibujando tu imaginación.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Comparación de fonemas en palabras.</p> <p>4) Conciencia Fonológica: Omisión de fonemas.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 12</b></p> <p>1) Lectura de un cuento: “Las golosinas secretas”.</p> <p>2) Vocabulario: El partido de futbol.</p> <p>3) Conciencia Fonológica: Aislamiento de fonemas.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Sesión 13</b></p> <p>1) Lectura de un cuento: “La silla fantástica de Tili Maguli”.</p> <p>2) Vocabulario: El juego de las sillas.</p>	
<p><b>Sesión 14</b></p> <p>1) Vocabulario: Jenga.</p>	
<p><b>Materiales para las sesiones</b></p>	

## Sesión 1

Libro: Eres único.

Cuento: El número del circo.

Referencia: Askenazy, L. (1995). Eres único. El número del circo. En: Colección A la Orilla del Viento. México: Fondo de Cultura Económica.



Sinopsis: Maxi es un caballo que trabaja en un circo, pero no tenía amigos debido a sus peculiares atributos artísticos hasta que un día conoce a un burro que le brinda una gran amistad.

### ❖ Inicio Actividad 1. Lectura de cuento.

Objetivo: Los alumnos participarán en eventos de lectura de cuentos en voz alta para despertar su interés por la lectura.

Descripción de actividades:

Dé a conocer el título del cuento.

Pregunte: ¿de qué creen que va a tratar el mismo?, para fomentar que se hagan predicciones.

Inicie la lectura del cuento haciendo una entonación adecuada e interesante para llamar la atención de los niños y niñas.

A la par que se realiza la lectura del cuento trabaje con el concepto de ciertas palabras como se describe en la actividad siguiente.

### ❖ Desarrollo Actividad 2. Estuche de monerías

Objetivo: Los alumnos analizarán el significado de distintas palabras para fomentar que se amplíe su vocabulario.

Descripción de actividades:

Al ir llevando la lectura del cuento deténgase cuando llegue a la primera palabra “saxofón”, hará un alto y les preguntará a los alumnos ¿Qué creen que quiera decir la palabra saxofón?

Si los alumnos dicen que sí saben el significado solicíteles le den su definición de lo que consideran es la palabra; en caso de que los niños y niñas den una definición muy general como: “es un instrumento musical” ayúdelos con preguntas para que definan sus características, como, por ejemplo: ¿es un instrumento de viento o de cuerdas?, ¿cuál es su forma? Si los alumnos no saben el significado llévelos a inferirlo tomando en cuenta lo que se dice en el cuento sobre la palabra, por ejemplo, pregunte: si el burro simula tocar el piano, ¿qué será un saxofón?

En dado caso que los niños y niñas no sepan dar más características acerca del instrumento ayúdelos explicándoles que el saxofón es un instrumento musical de viento, es decir, que su sonido se emite por medio del aire (utilizando la boca), y para que ellos puedan ubicar este instrumento muestre las imágenes que se presenta más adelante (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 1). En dichas imágenes el personaje principal (Maxi) está acompañado de varios instrumentos musicales en donde el único de ellos será de viento (saxofón), y los demás serán de percusión (tambor, pandero o cascabeles); de cuerda (violín, guitarra, arpa o piano). Pídales que ubiquen cuál es el saxofón. Así los alumnos podrán ubicar el instrumento y aprenderán el concepto de la palabra.

Se continuará con la lectura y se hará una pausa en la siguiente palabra la cual es ventrilocuo. Para esta palabra pregunte: ¿Saben qué significa la palabra ventrilocuo?, escuche las definiciones que los niños y niñas le den, en caso de que lo considere necesario, explique que es la capacidad que tiene una persona para darle voz a un muñeco, por medio del movimiento discreto de los labios. Para ayudarle a los alumnos les mostrará una serie de imágenes (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 1) en donde Maxi este realizando varias acciones, por ejemplo: cantando, pintando y una en donde esté llevando a cabo el trabajo de un ventrilocuo y de esta forma será más fácil la comprensión de la palabra. Pida a los alumnos que recuerden si alguna vez han visto un ventrilocuo y solicite que le cuenten dónde fue y qué les pareció.

Prosiga con la lectura y haga nuevamente una pausa en la tercera palabra la cual es: sombrero de copa. Pregunte a los alumnos si saben ¿Qué es un sombrero de copa?, escuche lo que los alumnos le comenten. Ayude a diferenciar el sombrero de copa con otros sombreros, por ejemplo, pregunte: ¿el sombrero de copa será igual que el sombrero que ocupan los piratas o los mariachis?, si algún niño o niña dice que sí conoce el sombrero de copa haga preguntas para promover que explique sus

características cómo: ¿de qué color es?, ¿qué forma tiene? o ¿en qué momento se usa? Después explique que es un sombrero alto con forma de tubo y muestre las imágenes (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 1) en donde Maxi está acompañado de varios tipos de sombreros. Pida a los niños y niñas que entre todas las imágenes identifiquen en cuál está utilizando un sombrero de copa. Pregunte a los alumnos si alguna vez han visto que alguien utilice este tipo de sombrero y en qué momento se emplea.

Se seguirá con la lectura del cuento hasta el final.

Al finalizar la lectura del cuento pregunte a los niños y niñas ¿si les gustó? y ¿por qué?

### ❖ Cierre Actividad 3: Conocimiento fonológico

Objetivo: Los alumnos desarrollarán habilidades de conciencia léxica por medio de la división de oraciones

Materiales:

Impresiones de Maxi y los objetos que utiliza (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 1)

Hojas tamaño 10 cm x 10 cm

Globos de colores

Plumones de colores para pizarrón

Cinta adhesiva para poder pegar los globos

Dardo para poder ponchar los globos (utilizarse con cuidado)

Descripción de actividades:

Se les pedirá a los alumnos que se sienten como regularmente lo hacen y se les dirá que la actividad consiste en dividir de una forma divertida las palabras y acciones que se utilizaron en la actividad anterior.

Se imprimirán las imágenes de Maxi y cada uno de los objetos que utiliza en las acciones que realiza, posteriormente en el pizarrón se colocará a Maxi y en hojas de 10 cm x 10 cm se pegará la imagen de cada objeto que utilizó y serán colocadas dentro de globos de colores, que serán pegados alrededor del pizarrón (algunos estarán vacíos). Al haber acondicionado todo el material, cada uno de los alumnos pasará a ponchar un globo con un dardo, si este está vacío regresará a su lugar y si del globo

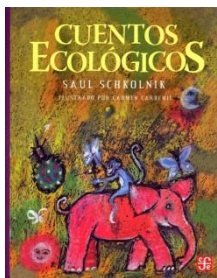
cae una imagen con un objeto el alumno escribirá debajo de Maxi la acción que este realiza después de haber dividido con palmadas la oración (cada palabra escrita con un plumón de color distinto), ejemplo: “Maxi” (palmada) - toca (palmada) – el (palmada) – tambor (palmada), esto lo conseguirá poniendo atención al momento que pronuncia la oración para saber cómo se divide esta y mencionará el total de palabras que conforma la oración, si se le dificulta la división de palabras puede pedir ayuda a sus compañeros. Se continuará con el ejercicio hasta terminar todas las acciones.

## Sesión 2

Libro: Cuentos Ecológicos

Cuento: Yo como, tú comes, él come

Referencia: Schkolnik, S. (1995). Cuentos Ecológicos. Yo como, tú comes, él come. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.



Sinopsis: Una flor amarilla que cree que es el centro del mundo, pero no sabe que gracias a ella se alimentan otros animalitos.

### ❖ Inicio Actividad 1. Lectura de cuento.

Objetivo: Los alumnos disfrutarán la lectura de cuentos de una forma lúdica

Descripción de actividades:

Dé a conocer el título del cuento.

Pregunte: ¿de qué creen que va a tratar el mismo?, para fomentar que se hagan predicciones, es decir, muéstrelas la primera imagen que contiene el cuento y pregúnteles ¿qué creen que harán todos estos animalitos?, por ejemplo: ¿a quién creen que se vaya a comer la culebra?, las posibles respuestas pueden ser que se coma a la mariposa o un sapo y usted les dirá que lo van a escuchar en la lectura; esto les causará incertidumbre por saber qué sucederá.

Después de haber escuchado todas las opiniones prosiga con la lectura del cuento haciendo una entonación adecuada e interesante para llamar la atención de los niños y niñas, puede hacer predicciones de cuáles serán las acciones de los animalitos cuando se mencionen individualmente, por ejemplo: cuando la mariposa se posa en la flor preguntarles a los niños y niñas ¿qué creen que va a hacer?, o en la parte en donde aparece la culebra puede mostrarles la imagen que viene en el cuento y preguntarles ¿qué creen que le haga la culebra al sapo gordo?, después de haber hecho las



predicciones pídale a los niños y niñas si lo que pensaban que habían hecho los animalitos coincide con lo que escucharon. Esto sucederá en cada una de las partes en donde se muestren las imágenes del cuento hasta terminar de relatar la historia.

Al finalizar la lectura del cuento pregunte a los niños y niñas ¿si les gustó? y ¿por qué?

### ❖ **Desarrollo Actividad 2: La caja mágica**

Objetivo: Los alumnos fortalecerán su vocabulario por medio de la comprensión de las palabras que indican las acciones realizadas por los personajes del cuento.

Materiales:

Una caja de cartón grande decorada con papel de regalo o pintada con colores llamativos, esto para que atraiga la atención de los alumnos.

28 tarjetas blancas de 10 por 10 cm

28 sobres de colores

Desarrollo de actividades:

Antes de poner la caja grande en el aula deberán estar inmersos 28 sobres de colores, los cuales tendrán dentro cada uno 1 tarjeta, así hasta que todos estén completos. En 12 de ellas estarán inscritas palabras que se mencionaron en el cuento, las cuales son: laguna, grillo, sol, mariposa, libélula, lombriz, sapo, culebra, lechuza, bacteria, abono y lechuza, y las 14 tarjetas restantes estarán completamente en blanco.

Las tarjetas blancas tienen la intención de causar motivación debido a que como están en blanco tendrán que realizar varios intentos para poder sacar las que tienen las palabras.

Al estar listo el contenido de la caja ya se pondrá a el aula.

Al comenzar el día de la lectura del cuento se dejará en alguna parte del aula la caja grande decorada, para que cuando los alumnos lleguen a la clase la vean y les cause incertidumbre por saber qué es lo que contiene.

Llegado el momento de realizar la actividad muestre la caja y les mencionará que se encuentra dentro de ella, posteriormente les explicará que uno por uno pasarán al frente y sacarán un sobre el cual tendrán que abrir y descubrir qué tipo de tarjeta es (con o sin palabra), si la tarjeta contiene una de

ellas tendrá que leerla en voz alta para que posteriormente pase a su lugar y tome la palabra para preguntarles qué es lo que saben acerca de esta preguntándoles ¿qué es?, si ellos saben les pedirá mencionen que significa, así mismo dar características sobre la misma para poder escribirlas en el pizarrón, conforme vayan ampliando el concepto que tienen de la palabra se les hará saber si están en lo correcto y si no es así se les seguirán brindando más pistas para que finalmente amplíen o favorezcan su vocabulario.

Se seguirá con la actividad hasta que todos los sobres hayan sido sacados y así mismo se haya ampliado el concepto de todas las palabras.

Para hacer más enriquecedora la actividad puede mostrarles una imagen de cada palabra en tamaño grande (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 2) para que así se atraiga la atención y la participación de los alumnos sea más activa.

En la siguiente tabla se muestran las palabras y algunas características para que los alumnos infieran el concepto de cada una de ellas.

<b>Significado y características</b>	<b>Preguntas para poder ampliar el concepto que tienen de la palabra</b>
<b>Palabra: Flor</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una flor es la formación vegetal que cumple la función de llevar a cabo la reproducción sexual de las plantas.</li> <li>- Tienen el propósito de producir semillas para la conservación de su especie.</li> <li>- Estas pueden ser femeninas o masculinas.</li> <li>- Son importantes para alimentar a los insectos.</li> <li>- Está compuesta por: Parte masculina que es el estambre el cual tiene dos partes: antera y filamento. Las anteras llevan el polen, que generalmente es de color amarillo y las anteras que son sostenidas por hilos llamados filamentos.</li> <li>Parte femenina que es el pistilo el cual tiene tres partes: estigma, estilo, y ovario. El estigma es la superficie pegajosa en el tope del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es una flor?</li> <li>¿Saben cuál es su propósito?</li> <li>¿Pueden tener género sexual?</li> <li>¿Saben cómo se llama cada una de sus partes?</li> </ul>

<p>pistilo; el cual atrapa y sostiene el polen. El estilo es como la estructura de un tubo que sostiene el estigma.</p> <p>El estilo conduce hacia abajo donde está el ovario que contiene los óvulos.</p> <p>Los pétalos atraen polinizadores que es el proceso de transferencia de polen. Los sépalos son como pétalos verdes en la base de la flor, estos ayudan a proteger el brote que comienza a salir.</p>	
<b>Palabra: Laguna</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un depósito de agua dulce, menos extenso y profundo que un lago.</li> <li>- Se forma a partir de la desembocadura de un río o un arroyo.</li> <li>- Su temperatura depende de su profundidad.</li> <li>- En ellas habitan peces y algunas aves.</li> <li>- No presentan movimientos porque es agua está estancada.</li> </ul>	<p>¿Saben qué es una laguna?</p> <p>¿Saben si su agua es dulce o salada?</p> <p>¿Podemos saber cuál es su temperatura?</p> <p>¿Qué animales viven en ellos?</p> <p>¿Se mueven como el mar?</p>
<b>Palabra: Grillo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un insecto nocturno de seis patas.</li> <li>- Vive en huecos excavados en la tierra y climas cálidos o templados.</li> <li>- Tienen la capacidad de correr rápidamente.</li> <li>- Emiten un sonido llamado chillidos, que sirve para calcular la temperatura ambiente realizando la siguiente operación: el número de cantos por minuto dividido entre cinco, sumándole así el número nueve dando como valor la temperatura. Este también lo utilizan para poder atraer a las hembras.</li> <li>- Se alimentan de hojas y tallos.</li> <li>- A temperaturas superiores a 30° pueden habitar en las viviendas de los seres humanos.</li> </ul>	<p>¿Saben qué tipo de animal es?</p> <p>¿Es posible saber dónde viven?</p> <p>Si los perros ladran y los gatos maúllan, ¿Cómo se llama el sonido que hacen los grillos?</p> <p>¿Para qué podrían utilizar sus chillidos los grillo?</p> <p>¿De qué se alimentan?</p> <p>Además de vivir en la tierra, ¿sabes en dónde más pueden vivir?</p>
<b>Palabra: Sol</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los científicos lo llaman “Astro Rey”.</li> <li>- Es la estrella más cercana a la tierra y el mayor elemento del sistema solar.</li> </ul>	<p>¿Saben qué es el sol?</p> <p>¿Qué nos puede proporcionar?</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es nuestra fuente principal de energía, que se manifiesta en forma de luz y calor.</li> <li>- Está a 150 millones de kilómetros del planeta Tierra.</li> <li>- Genera los climas en otros planetas.</li> <li>- Tiene un periodo de traslación de 24 a 36 días.</li> <li>- Se formó hace aproximadamente unos 4650 millones de años.</li> <li>- Es una esfera llena de gases como el hidrógeno y helio.</li> <li>- Siempre gira hacia lado izquierdo</li> </ul>	<p>¿Imaginan a qué distancia puede estar?</p> <p>Si el sol está presente en nuestro planeta y contribuye al clima, ¿creen que sea de igual manera en otros planetas?</p> <p>¿Cuánto tiempo creen que se tarde en recorrer toda la galaxia?</p> <p>Se preguntará a varios alumnos que edad tienen para después den entre todos den la edad que el sol puede tener.</p> <p>Si nuestras venas están llenas de sangre ¿De qué estará lleno el sol?</p>
<b>Palabra: Mariposas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las mariposas son consideradas unos insectos.</li> <li>- Existen 170 mil especies de ellas.</li> <li>- Pueden adaptarse a cualquier tipo de clima.</li> <li>- Se alimentan del néctar de las flores y así mismo las ayudan a su reproducción trasladando polen de una a otra.</li> <li>- Se les llama orugas a sus larvas (crías).</li> <li>- En nuestro país en el estado de Michoacán se encuentra el santuario de las mariposas monarca.</li> </ul>	<p>Si los grillos son insectos ¿qué serán las mariposas?</p> <p>¿Cuántas especies de ellas creen que existen?</p> <p>En el cuento, ¿qué es lo que come la mariposa?</p> <p>Si a los hijos de los perros se les llama cachorros, ¿cómo creen que se llamen los hijos de las mariposas?</p> <p>¿Creen que en nuestro país vivan las mariposas?</p>
<b>Palabra: Libélula</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sirve de alimento para los sapos.</li> <li>- Es un insecto de gran tamaño, colores vistosos, ojos enormes, alas grandes y de vuelo muy rápido.</li> </ul>	<p>¿Qué especie animal son las libélulas?</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se alimenta de moscas, abejas y mariposas.</li> <li>- Su hábitat natural son los lagunas, charcos, ríos y tierras pantanosas.</li> </ul>	<p>Al ver la imagen pídale que mencionen que características ven.</p> <p>Según en cuento, ¿De qué se alimentan?</p> <p>Recordando lo que menciona el cuento, ¿en dónde viven?</p>
<b>Palabra: Lombriz</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un insecto de color gris rojizo que alimenta de bacterias que se encuentran en la tierra.</li> <li>- Mide ocho centímetros.</li> <li>- Su cuerpo está formado de anillos que utiliza para escarbar la tierra.</li> <li>- Son capaces de cavar hasta dos metros de profundidad.</li> <li>- Sirve de alimento para los pájaros, ratas y sapos.</li> </ul>	<p>¿Qué especie creen que sea?</p> <p>Mostrando la imagen de ella pregúnteles ¿Cuánto creen que mida de largo?</p> <p>Pregúnteles, ¿Para qué creen que sirven los anillos que tiene su cuerpo?</p> <p>¿Cuánto creen que puedan excavar hacia adentro de la tierra?</p> <p>¿Qué animales se las pueden comer?</p>
<b>Palabra: Sapo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son animales anfibios (la primera parte de su vida la pasan en el agua respirando a través de branquias y experimentan una metamorfosis en la que al ser adultos transforman sus branquias en pulmones y pueden vivir fuera del agua).</li> <li>- Son animales nocturnos que se dedican a la caza de insectos.</li> <li>- Existen 70 especies de ellos.</li> <li>- Tienen arrugas en la piel.</li> <li>- Algunas especies de sapos tienen dientes, los cuélgalos le facilitan sujetar a sus víctimas.</li> <li>- Durante los meses de frío hibernan en madrigueras.</li> </ul>	<p>¿Qué tipo de animales son?</p> <p>¿Cuál creen que sea alimentación?</p> <p>¿Trabajaran durante la noche o el día?</p> <p>¿Cuántas especies de sapos existirán?</p> <p>¿Creen que tengan dientes igual que nosotros?</p> <p>¿En dónde se resguardarán del frío?</p>

<b>Palabra: Culebra</b>	
- Es un reptil sin extremidades.	¿A qué tipo de familia pertenecerá?
- Pertenece a la familia de las serpientes.	¿Cuántas especies existirán en todo el mundo?
- Existen 1800 especies.	¿Creen que sea más larga que una regla?
- Su cuerpo es muy alargado y estrecho.	¿El hombre podría morir al ser mordido por una?
- Miden aproximadamente entre 20 y 30 centímetros.	
- Su mordedura es mortal para el hombre.	
<b>Palabra: Lechuza</b>	
- Es un ave que mide aproximadamente 35 centímetros de largo y pesa 350 gramos, presenta actividades durante la noche.	¿Qué tipo de animal es?
- Tiene como característica única que su cabeza representa la forma de un corazón y la puede girar casi 360°.	¿Se puede distinguir la forma que representa su cabeza?
- Sus alas son muy cortas y redondas.	¿Es posible que su cabeza pueda girar?
- Existen 29 tipos de ellas.	Según el cuento, ¿qué animal prefiere para comer?
- Se alimentan principalmente de roedores y algunas ocasiones de reptiles.	¿Cómo creen que sea su reproducción?
- Su reproducción es ovípara (a través de huevos).	
<b>Palabra: Bacteria</b>	
- Son microorganismos que provocan enfermedades y descomposición en los seres vivos.	¿Pueden provocar que nuestro cuerpo se enferme?
- Abundan en todo el mundo y en todo el cuerpo.	¿Creen que se encuentren muchas dentro de nosotros?
- En el cuerpo humano se encuentran más bacterias que células.	¿Podrían ser mortales?
- Pueden causar infecciones mortales en los seres vivos.	En el cuento ¿qué papel juegan las bacterias?
- Algunas no son nocivas para nuestro cuerpo, al contrario, sirven para el buen funcionamiento de nuestras células	¿Son buenas para el buen funcionamiento del cuerpo?

<b>Palabra: Abono</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es una sustancia orgánica o inorgánica que se utiliza para incrementar la calidad del suelo y brindar nutrientes a los cultivos o plantas.</li> <li>- Permite la fertilización de la tierra (es la acción que permite el crecimiento de plantas).</li> <li>- En casa podemos realizar nuestro propio abono con desperdicio de frutas y verduras.</li> <li>- Los países que más abono utilizan son China, Estados Unidos, India y Brasil.</li> </ul>	<p>¿Qué animalito sirve de abono en el cuento?</p> <p>¿En qué creen que pueda servir el abono?</p>

Al finalizar la actividad les preguntará a los niños y niñas ¿si les gustó? y ¿por qué?

### ❖ **Cierre Actividad 3: Conocimiento fonológico**

Objetivo: Los alumnos desarrollarán habilidades de conciencia léxica por medio de la sustitución y omisión de elementos léxicos en diferentes oraciones

Materiales

12 vasos desechables de color rojo y azul

Etiquetas de color blanco para poder escribir cada una de las palabras del vocabulario y pegárselas a los vasos

Vocabulario anterior

Imágenes en grande de la actividad anterior

24 papelitos de colores de 2 por 10 cm, 12 contendrán las palabras que el alumno utilizará para sustituir y omitir en las acciones que estarán escritas en los 12 papelitos restantes

Plumones para pizarrón de colores

2 mesas

Descripción de actividades:

Antes de que comience la actividad con anterioridad ya deben estar preparados los elementos para poder desarrollar la actividad.

En los 12 vasos se pegarán unas etiquetas blancas que tendrán escritas las palabras del vocabulario y se pondrán encima de dos mesas frente al pizarrón, en una mesa estarán la mitad de los vasos (tres serán para sustituir y tres para omitir) y en la otra el resto (cuatro para sustituir y dos para omitir) y dentro de cada vaso estará un papelito el cual tendrá escrito una palabra del vocabulario y en otro papelito una oración.

Al haber acondicionado todo el material para la actividad se les darán las siguientes indicaciones a los alumnos, si es necesario explíqueles más de una vez para que la actividad quede comprendida.

Cada uno de ellos pasará a enfrente y sacará los dos papelitos del vaso que más le haya gustado de una sola mesa y leerá en voz alta la palabra y después la oración para decírselas al docente para que pueda escribirla en el pizarrón, la palabra que sacó del vaso es la que va a sustituir u omitir en la oración que habla del personaje que dice el vaso, se muestra en la siguiente tabla las oraciones y las palabras.

**Tabla de oraciones y palabras del vocabulario**

<b>Oración</b>	<b>Palabra</b>	<b>Sustituir</b>	<b>Omitir</b>
La flor se contempló en el agua quieta	contempló	X	
En la laguna floreció una flor amarilla	amarilla		X
La flor le habló a los grillos	habló	X	
El sol trabaja para que yo exista	el		X
Una mariposa que revoloteaba se posó en la flor	revoloteaba	X	
Una libélula miraba a la mariposa	una		X
La libélula y la lombriz platicaban	platicaban	X	
Un sapo desdobló su larga lengua y atrapó a la libélula para comérsela de un bocado	un		X
La culebra abrió su enorme boca y se tragó al sapo distraído	distraído	X	
La lechuza se dejó caer sobre la culebra y la apresó con las garras y el pico	apresó	X	
Por las bacterias se convirtió en abono la lechuza	abono	X	
En el abono floreció una flor pequeña	pequeña		X



### Sesión 3

Libro: Cuatro descubridores y un conejo

Cuento: El gran descubrimiento del gran mago Agustín Agustini

Referencia: Sáez, G. (2001). Cuatro descubridores y un conejo. El gran descubrimiento del mago Agustín Agustini. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.



Sinopsis: Un mago que es el hazmerreír de todos porque a su conejo le salen mal todos los trucos.

#### ❖ Inicio Actividad 1. Lectura de cuento.

Objetivo: Que los alumnos participen en un evento de lectura de cuentos para propiciar la atención en los mismos

Descripción de actividades:

Dé a conocer el título del cuento.

Pregunte: ¿de qué creen que va a tratar el mismo?, para fomentar que se hagan predicciones.

Inicie la lectura del cuento haciendo una entonación adecuada e interesante para llamar la atención de los niños y niñas.

Al finalizar la lectura del cuento inicie con la actividad de retroalimentación

#### ❖ Desarrollo Actividad 2. El ahorcado

Objetivo: Los alumnos fortalecerán su vocabulario adivinando palabras con base a su concepto.

Material:

Pizarrón

Plumones

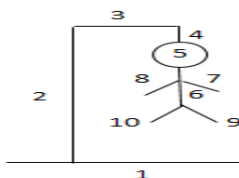
10 palabras retomadas del cuento

Descripción de actividades:

Antes de comenzar con la actividad se hizo una selección de 10 palabras, las cuales se escogieron porque los alumnos pueden presentar dificultad a la hora de adivinarlas e inferir su concepto.

Para dar comienzo a la actividad se dividirá el grupo en dos equipos y se les pedirá a los alumnos que decidan como se llamaran.

Al estar listos los equipos se les explicará que del cuento se escogieron ciertas palabras para que sean adivinadas por ellos por medio del juego del ahorcado. Este contiene diez partes las cuales se muestran a continuación:



Los números representan cada uno de los errores que pueden cometerse y así se formará el ahorcado. Las letras que contiene la palabra a jugar serán representadas por líneas que estarán dibujadas de lado derecho del esquema, para facilitar la adivinanza se puede escribir una letra que puede servir como pista, en cualquier otra parte del pizarrón se pueden escribir las letras equivocadas para que no se repitan. Cada palabra tiene un valor de 10 puntos.

El turno del equipo que esta adivinando la palabra terminará cuando se acierte la palabra o el muñeco sea ahorcado; al ocurrir la segunda opción el equipo contrincante podrá robarse la jugada adivinando de que palabra se trata ganando así los puntos, en dado caso que ninguno adivine se darán por perdidos los mismos.

Para que los alumnos logren adivinar de que palabra se trata se irán dando pistas acerca del concepto que tiene la palabra, se irán mencionando poco a poco las características, por ejemplo, haciendo alusión a la primera palabra “titiritero”: la cual la primera pista sería “es una persona que presenta obras a los niños y niñas”, así se mencionara cada característica en forma de pista para que logren saber de cual se trata y obtengas los puntos.

Material para darles pistas a los alumnos.

### **Pistas para que el alumno pueda adivinar la palabra**

#### **Palabra: Titiritero**

- Es una persona que presenta obras a los niños.
- Es una persona que se mantiene oculta mientras la obra es presentada.
- Es la persona que trabaja con títeres.
- Su herramienta puede ser un guante o un muñeco manejado por hilos.
- Utiliza la voz de los personajes para hacer llamativa la historia.

#### **Palabra: Granjero**

- Es una persona que se dedica al cuidado de una granja.
- Se dedica a alimentar a vacas, caballos, borregos y demás animales que habitan en la granja.
- Se encarga de la siembra y cosecha de semillas para poder venderlas.
- Utiliza un tractor para poder trabajar la tierra.

#### **Palabra: Bombero**

- Es la persona capacitada para apagar incendios.
- Para realizar su trabajo se moviliza en camiones generalmente de color rojo.
- Su ayudante es el perro Dálmata.
- Para abrirse camino entre los automóviles enciende una sirena para acudir rápido a la emergencia.

#### **Palabra: Veterinario**

- Es el profesionalista que se dedica a cuidar y prevenir enfermedades en los animales.
- Promueve campañas para la vacunación y cuidado de ellos.
- Se pueden especializar en el cuidado de animales domésticos, de granjas o de zoológicos.

#### **Palabra: Zanahoria**

- Es una verdura sembrada en huertos o granjas.
- Es de color naranja y tiene hojas grandes de color verde.
- Es la comida favorita de los conejos.
- Para los humanos es buena ya que mejora la vista y es recetada para tratar la anemia y la depresión.

#### **Palabra: Pirata**

- Es una persona que se dedica a navegar por los mares sin tener un permiso.
- Asalta barcos en alta mar.
- Puede tener un parche en uno de sus ojos y tener una pata de palo.
- Durante la mayor parte de su vida está en busca de un tesoro y para poder encontrarlo se ayuda con un mapa.

#### **Palabra: Rey**

- Es la persona que gobierna un reino y se distingue por usar una corona.
- El poder es hereditario (cuando muere el rey el príncipe pasa a tomar su lugar).
- En el ajedrez es de suma importancia el rey, el cual tiene que ser protegido para que el contrincante no lo ataque y haga "Jaque Mate" (rey vencido).

#### **Palabra: Sirenas**

- Son seres mitológicos de la antigua Grecia.
- La mitad de su cuerpo es como la de un humano (cabeza a cintura) y la otra mitad es la cola de un pez (cintura para abajo).
- Cantan para engañar a los navegantes.

---

- Hay un cuento de hadas llamado “La Sirenita”, escrito por Hans Christian Andersen.

**Palabra: Ballena**

- Es el mamífero marino más grande del mundo.
- Puede medir largo hasta unos 30 metros y pesar unas 150 toneladas.
- Tienen un orificio en la parte superior de su cabeza para poder respirar.
- Cantan para poder aparearse.

**Palabra: Conejo**

- Es un mamífero de cuerpo cubierto por pelaje espeso y lanudo.
  - Tiene sus orejas grandes, la cuales le ayudan a regular la temperatura de su cuerpo.
  - Se reproducen en cantidades muy grandes.
  - Su comida predilecta son las zanahorias.
- 

El juego terminará hasta que las 10 palabras hayan sido adivinadas y ganará el equipo que tenga más puntos y les preguntará a los niños y niñas ¿si les gustó? y ¿por qué?

❖ **Cierre Actividad 3: Conocimiento fonológico**

Objetivo: Los alumnos desarrollarán habilidades de conciencia léxica a partir de añadir y cambiar elementos léxicos en diferentes oraciones

Material

50 abatenguas

Cinta decorativa

Plumón para pizarrón

2 mesas

Pizarrón

10 papelitos de 3 por 12 cm

Hojas blancas

Descripción de actividades:

Antes de comenzar con la actividad es necesario que se prepare el material de esta; para eso cada uno de los abatenguas se cortará a la mitad, listo esto, en cada parte se escribirá cada una de las palabras que contiene la oración; esto se hará hasta terminar de escribir todas las oraciones de la actividad.

Para comenzar con la actividad dividiremos está en dos partes, es decir, con las primeras cinco palabras se trabajará la acción de añadir elementos a las oraciones y con las cinco palabras restantes se trabajará la acción de cambiar el orden de los elementos, utilizando los abatelenguas (según el orden de la lista, de la actividad anterior) y se colocarán por separado en las dos mesas.

El grupo se dividirá en dos equipos para que trabajen en distintas mesas, posteriormente para saber qué palabras serán las que trabajarán cada uno, en los papelitos se escribirán las palabras del vocabulario, se doblarán y se les dirá a los alumnos que tomen uno y comenzarán con la actividad.

Indicaciones mesa 1:

Se dibujará esta tabla en una mitad del pizarrón y les dirá que deben añadir elementos a las siguientes oraciones para formar unas nuevas (utilizando los abatelenguas), estas las escribirán en hojas blancas y cuando estén listas se escribirán en el espacio blanco del pizarrón.

<b>Palabra</b>	<b>Oración original</b>	<b>Oración nueva</b>
Titiritero	Los titiriteros usan barba blanca	
Granjero	El granjero enseñaba a entender a los conejos	
Bombero	Los bomberos auxiliaron a Marco Aurelio	
Veterinario	La vida de Marco Aurelio peligraba y el veterinario lo salvó	
Zanahoria	Los conejos comen zanahorias - cortadas en pedacitos	

Indicaciones mesa 2:

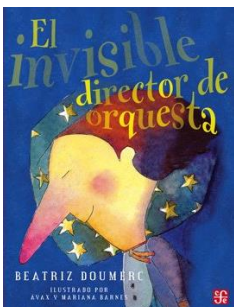
En la segunda mitad se dibujará la siguiente tabla y les dirá que las oraciones que están escritas están desordenadas y que su tarea es ordenarlas, respetando las partes que debe tener una oración, es importante que la parte de oraciones originales no se transcriba en el pizarrón.

<b>Palabra</b>	<b>Oraciones desordenas</b>	<b>Oraciones originales</b>
Pirata	Casarse princesa una con pirata quería El	El pirata quería casarse con una princesa
Rey	Amara hija A el disgustaba rey le un que pirata su a	A el rey le disgustaba que su hija amara a un pirata
Sirenas	Sur Las habitaban sirenas los en Mares del	Las sirenas habitaban en los Mares del Sur
Ballenas	Eran rosado Las de ballenas color	Las ballenas eran de color rosado
Conejo	Truco El magia un es de conejo principal el actor de	El conejo es el actor principal de un truco de magia

## Sesión 4

Libro: El invisible Director de Orquesta

Referencia: Doumerc, B. (1994). El invisible Director de Orquesta. En: Colección a la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica



Sinopsis: El invisible Director de Orquesta estira sus piernas y extiende sus brazos; abre y cierra las manos, las agita suavemente como si fueran alas... Y ahora, sólo falta elegir una batuta apropiada. A ver, a ver... ¡Una vara de sauce llorón, liviana, flexible y perfumada! El director la prueba, golpea levemente su atril minúsculo y transparente... ¡Y comienza el concierto!

### ❖ Inicio Actividad 1. Lectura de cuento.

Objetivo: Los alumnos se acercarán a la lectura de cuentos para propiciar la atención

Descripción de actividades:

La lectura se llevará a cabo en el patio y será realizada en dos partes primero de la pág. 7 partiendo de la historia “Siempre dice lo mismo” hasta la pág. 31 en la historia “Escoba y Pala”, la segunda parte de la sesión será realizada en otra clase retomando la lectura en la pág. 32 en la historia “Pájaros y Espantapájaros” a la pág. 61 en la historia “Polvo de Estrellas”.

Se les pedirá a los alumnos que se sienten en el piso formando un círculo

Dé a conocer el título del cuento.

Pregunte: ¿de qué creen que va a tratar el mismo?, para fomentar que se hagan predicciones.

Inicie la lectura del cuento haciendo una entonación adecuada e interesante para llamar la atención de los niños y niñas.

Al finalizar la lectura del cuento inicie con la actividad de retroalimentación

## ❖ **Desarrollo Actividad 2. Memorama gigante**

Objetivo: Los alumnos fortalecerán su vocabulario y su atención por medio del juego memorama gigante

Descripción de actividades:

Los alumnos seguirán sentados en el piso como se le pidió al inicio de la lectura

Antes de dar comienzo a la actividad se retomaron treinta palabras (quince se retomaron de la primera parte de las historias y los quince restantes de la segunda parte), las cuales incrementarán o favorecerán el vocabulario previo que tienen los alumnos de dichas palabras.

La actividad que permitirá se lleve esto a cabo el favorecimiento del vocabulario será un memorama gigante (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 4), compuesto de treinta pares de fichas (la mitad utilizadas en la primera parte de la sesión y las restantes en la segunda parte) donde serán representadas con imágenes cada una de las palabras escogidas del cuento, las fichas (parejas de palabras) una tendrá en el reverso la imagen y la otra las características de la misma y el lado anverso de las dos estarán en blanco.

Ya listas las fichas se pondrán revueltas en el piso (de modo que no se puedan ver las imágenes ni las características), de un lado las imágenes y del otro lado las características para que los alumnos en parejas vayan pasando y escojan sus dos fichas, si las dos fichas no corresponden pasarán a su lugar y será el turno de otra pareja así hasta que los pares de fichas estén correctos.

Si las dos fichas corresponden, el alumno que tenga las características de la palabra las utilizará como pistas para que sus demás compañeros adivinen de que palabra se trata y al haberlo descubierto el alumno que tenga la imagen se las enseñará a los demás para que vean que acertaron al adivinar la palabra.

Al haber completado los primeros pares de fichas se dará por concluida la primera parte de la sesión para proseguir en un segundo día con la siguiente parte de la lectura y de la actividad.

Esta terminará cuando todos los pares hayan sido completados y se les preguntará a los niños y niñas ¿si les gustó? y ¿por qué?

Material del memorama gigante:



Las fichas se pueden imprimir de tamaño más grande para que se aprecie de que palabra se trata (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 4).

### ❖ Cierre Actividad 3: Conocimiento fonológico

Objetivo: Los alumnos desarrollarán habilidades de conciencia silábica a partir del conteo de sílabas

Material:

Vocabulario de la actividad anterior

Hojas de colores (tamaño carta)

Plumones

Pegamento

10 impresiones de la próxima tabla

Descripción de las actividades:

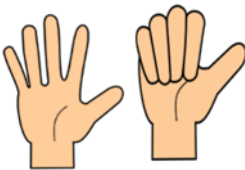
Antes de comenzar con la actividad en clase se debe tener listo el material, para esto, las hojas de colores de manera horizontal miden 28 cm, se dividirá en 7 partes (cada una de 4 cm), para que queden unas tiras en forma de rectángulos; ya listas se escribirán en cada una las palabras que contiene la lista del vocabulario. Después a los niños y niñas se les darán 3 tiras, para que dividan en sílabas las palabras, podrán usar los plumones para hacer las separaciones, ejemplo:



Posteriormente se les dirá que la tira la pegarán en el lugar que le corresponde en la siguiente tabla que se les dará.

Número de sílabas

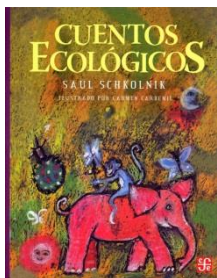
¿Qué palabra va aquí?




## Sesión 5

Libro: El congreso de los sabios tontos

Referencia: Schkolnik, S. (1995). Cuentos Ecológicos. El congreso de los sabios tontos. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.



Sinopsis: Es un congreso de animales donde nadie escucha a los demás y nunca llegan a un acuerdo

### ❖ Inicio Actividad 1. Lectura de cuento.

Objetivo: Que los alumnos participen y disfruten de un evento de lectura de cuentos para propiciar la atención en los mismos

Descripción de actividades:

Dé a conocer el título del cuento.

Pregunte: ¿de qué creen que va a tratar el mismo?, para fomentar que se hagan predicciones, es decir, muéstreles la primera imagen que tiene el cuento y pregúnteles ¿de qué creen que hablarán todos los animalitos?, por ejemplo: ¿qué podría decirle el león a los demás animalitos del congreso?, las posibles respuestas pueden ser que el león diga que existan mejores posibilidades para la caza y usted les dirá que lo descubrirán al escuchar la lectura; esto les causará incertidumbre por saber qué sucederá.

Inicie la lectura del cuento haciendo una entonación adecuada e interesante para llamar la atención de los niños y niñas, se pueden hacer predicciones de cuáles serán las acciones que realizarán los animalitos cuando se mencionen individualmente, por ejemplo: ¿qué petición hará el mono?, o cuando aparezca la jirafa ¿qué es lo que dirá?, después de haber hecho las predicciones de cada personaje y de haber escuchado la lectura se les preguntará que si lo que pensaban acerca de las acciones de los animalitos coincidió con lo que escucharon.

Al finalizar la lectura del cuento inicie con la actividad de retroalimentación

### ❖ **Desarrollo Actividad 2: La lotería**

Objetivo: Los alumnos fortalecerán su vocabulario promoviendo su atención por medio del juego de la lotería

Descripción de las actividades

Estando los niños y niñas en sus lugares se les entregará un tablero el cual contiene imágenes de los personajes y elementos de la naturaleza que se mencionan en el cuento, en cada uno de ellos habrá 9 para que sean distintas entre sí y así se pueda trabajar con todos los personajes (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 5).

Se jugará de la manera tradicional, es decir, la bajara tendrá un total de 20 tarjetas que en cada una de ellas habrá la descripción de un animal o lugar de la naturaleza mencionado en el cuento (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 5) los niños y niñas adivinarán de quien se trata, por ejemplo: cuando sea la imagen del león usted les dirá que es el segundo felino más grande del mundo después del tigre, y así mencionará las pistas hasta que las adivinen para que puedan poner en su tablero una taparroca de refresco en la imagen que corresponda.

Los niños y niñas se sentarán como habitualmente lo hacen para comenzar el juego.

Es necesario que presten la atención necesaria para que puedan descubrir de que animal o lugar se están dando las pistas.

Materiales:

6 tableros de lotería (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 5)

Baraja con 20 tarjetas (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 5)

54 taparrosca de refresco (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

Material: tarjetas y tableros

Los tableros se rolarán entre los niños y niñas para que todos sean utilizados.

Al terminar la actividad se les preguntará a los niños y niñas ¿si les gustó? y ¿por qué?

### ❖ Cierre Actividad 3. Conocimiento Fonológico

Objetivo: Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica a partir de adivinar de qué palabra se trata.

Materiales

20 tapitas de gerber (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

2 metros de resorte

Pistola de silicón

Tubitos de silicón

Tijeras

20 fichas de trabajo

20 papelitos de 3 por 10 cm

Descripción de actividades:

Previo a la actividad en clase se debe crear el material, para esto a las tapitas de gerber se les pegará un pedazo de resorte con la pistola de silicón y se cortará el sobrante, de modo que los niños y niñas puedan introducir sus manos y puedan chocarlas para producir un sonido. Ya listas, en el aula se les pedirá que se junten en parejas para que puedan trabajar cuatro palabras, es decir, dos cada uno.

Así mismo, en los papelitos se escribirán cada una de las palabras del vocabulario de la actividad anterior, después se doblarán en varias partes para que no se pueda ver de cuál se trata y se les pedirá a los integrantes de la pareja que tomen dos cada uno, al haber averiguado qué palabra les tocó no deberán decírsela a su compañero, esto con el propósito de que el otro la adivine.

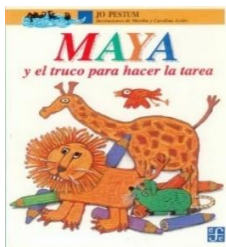
Para que pueda ser adivinada la palabra, un integrante de la pareja tomará sus tapitas y en forma de palmada la separará por sílabas (haciendo un intervalo de tiempo entre cada una), ejemplo: mo (palmada)- no (palmada), al ser adivinada se escribirá en una de las fichas bibliográficas; esto sucederá con cada una de las parejas hasta terminar la lista de palabras.

## Sesión 6

Libro: Maya y el truco para hacer la tarea

Referencia: Pestum, J. (1993). Maya y el truco para hacer la tarea. En: Colección A la orilla del viento.

México: Fondo de Cultura Económica



Sinopsis: Maya va en primer año y le han dejado de tarea pintar en su cuaderno su animal favorito. Pero Maya tiene tantos animales favoritos, que no sabe cuál de todos pintar. Hasta que, de pronto, se le ocurre una idea maravillosa.

### ❖ Inicio Actividad 1. Lectura de cuento.

Objetivo: Los alumnos disfrutarán la lectura de cuentos de una forma lúdica

Descripción de actividades:

Dé a conocer el título del cuento.

Enséñeles la portada del cuento y pregúnteles: ¿de qué creen que vaya a tratar?, para fomentar que realicen predicciones acerca de la historia, por ejemplo: el título del cuento contiene la palabra “tarea”, a esto ellos harán predicciones acerca de cuál es la tarea que tiene que hacer Maya; mostrándoles la portada ellos verán varios animalitos lo cual podrá ayudarlos a inferir.

Después de haber escuchado todas las opiniones prosiga con la lectura del cuento haciendo una entonación adecuada e interesante para llamar la atención de los niños y niñas, les puede pedir que hagan predicciones conforme se va leyendo, por ejemplo, en el cuento se menciona que a Maya le dejaron de tarea dibujar su animal favorito, pregúnteles a ellos ¿cuál es su animal favorito? y si creen que sea el mismo que le gusta a ella. Esto permitirá que los niños y niñas interactúen con la historia del cuento.

Al finalizar la lectura si se desea pueden al igual que Maya hacer un dibujo de su animal favorito y pegarlo en el consultorio para después preguntarles ¿si les gustó el cuento? y ¿por qué?

## ❖ **Desarrollo Actividad 2: Los sobres escondidos**

Objetivo: Los alumnos fortalecerán su vocabulario por medio de su participación en una actividad lúdica

Materiales:

14 sobres de color y el resto blancos (la cantidad dependerá de cuantos alumnos sean)

Fichas bibliográficas de color blanco

Masking tape

Desarrollo de las actividades:

Dentro de los 14 sobres de color habrá una ficha la cual tendrá escritas las características que poseen los animalitos que se mencionaron en el cuento (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 6) y los blancos estarán vacíos, al estar en el aula antes de que los niños y niñas entren estos se pegarán debajo de los asientos de las bancas de modo que queden dispersos.

Al terminar la lectura del cuento se les dirá que debajo de sus asientos hay unos sobres los cuales 14 son de colores y que dentro de ellos se mencionan las características de los animalitos que dibujó Maya y que los sobres blancos están vacíos.

Les dará la indicación de que busquen debajo de sus asientos el sobre que les tocó y si es de color pasarán al frente y por turno mencionarán las características del animal en forma de pistas para que el resto del grupo pueda adivinar de cual se trata; esto procurando que el niño o niña no vaya a mencionar cuál es.

Se seguirá con la actividad hasta que todas las características que hay dentro de los sobres hayan sido sacadas y así mismo se haya ampliado el concepto de todas las palabras.

Al finalizar la actividad les preguntará a los niños y niñas ¿si les gustó? y ¿por qué?

## ❖ **Cierre Actividad 3. Conocimiento fonológico**

Objetivo: Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica a partir del aislamiento de sílabas

Materiales:

10 cartulinas blancas

Imágenes de las palabras del vocabulario (véase en el apartado materiales/ material 2- sesión 6)

## Plumones de colores

### Descripción de actividades:

La próxima actividad servirá para promover la atención de los alumnos, para poder lograrlo las preguntas que se muestran más adelante se transcribirá en cartulinas, es decir, se cortará en dos partes y en cada mitad se escribirán cada uno de los ejercicios, posteriormente se pegarán las imágenes del vocabulario debajo de cada pregunta y se les dirá a los alumnos que cada uno resolverá dos ejercicios.

Qué palabra empieza por...

Instrucciones: Lee bien la pregunta y observa bien las imágenes para encerrar en un círculo la correcta

- 1) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por la sílaba **Pe**?
- 2) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por la sílaba **Ve**?
- 3) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **Ca**?
- 4) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **Ci**?
- 5) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **Pa**?
- 6) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **Ra**?
- 7) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **De**?
- 8) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **O**?
- 9) ¿Qué animales de las siguientes imágenes su nombre empieza por **Va**?
- 10) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **Co**?
- 11) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **A**?
- 12) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **Pu**?
- 13) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **Pe**?
- 14) ¿Qué animal de las siguientes imágenes su nombre empieza por **Pa**?



## **Sesión 7**

### **❖ Inicio Actividad: Retoalimentación con el juego “Serpientes y Escaleras”**

Objetivo: Que los alumnos pongan en práctica el vocabulario que fortalecieron a lo largo de las sesiones anteriores

Materiales:

Vocabulario utilizado a lo largo de las sesiones (las actividades de todas las sesiones donde se fortaleció e incrementó el vocabulario)

Tablero de “Serpientes y Escaleras” imprimir las dos imágenes por separado de tamaño grande para poder después unir las conforme a la numeración para jugar grupalmente (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 7)

Tabla de la lista del vocabulario para el docente donde se indica el número que representa cada imagen en el tablero

Un dado

Fichas de distintos colores (cantidad según los alumnos)

### **❖ Desarrollo y Cierre**

Descripción de actividades:

Para poder realizar la presente actividad se retomará todo el vocabulario que se trabajó en la lectura de cuentos a lo largo de las sesiones para llevar a cabo el juego de “Serpientes y Escaleras”. Con ayuda de un dado los niños y niñas podrán avanzar las casillas que se indiquen y al caer en una tendrán que mencionar tres características de la imagen que les haya tocado, por ejemplo: si la casilla contiene la imagen de un “Panda” (sesión 6, cuento “Maya y el truco para hacer la tarea”) sus posibles respuestas son: es un insaciable devorador de bambú, vive en China y tiene la habilidad de trepar árboles, si da respuestas similares pero con las mismas características se puede tomar como válida; esto será en todas las imágenes que contiene el juego. Al finalizar la actividad les preguntará a los niños y niñas ¿si les gustó? y ¿por qué?

1 A la Orilla del Viento	11 Lombriz	21 Zana- horia	31 Abeja	41 Manzana	51 Murciéla- go	61 Cebra	71 Océano	81 Pavo Real
2 Maxi con Saxofón	12 Sapo	22 Pirata	32 Oveja	42 Espanta- pájaros	52 Luna	62 León	72 Bosque	82 Panda
3 Maxi siendo un Ventrilo cuo	13 Culebra	23 Rey	33 Palo- ma	43 Calabaza	53 Cielo	63 Tigre	73 Desier- to	83 Ratón
4 Maxi con un Sombrer o de Copa	14 Lechuza	24 Sire- nas	34 Rosas	44 Caracol	54 Luciér- naga	64 Ca- mello	74 Pájaro Carpin- tero	84 Delfín
5 Flor Amarilla	15 Bacteria	25 Ba- llenas	35 Cuervo	45 Trombón	55 Cochinilla	65 Hipo- pó- tamo	75 Oasis	85 Osos
6 Laguna	16 Abono	26 Co- nejo	36 Gato	46 Avión	56 Vía Láctea	66 Tortu- ga	76 Panta- no	86 Vaca
7 Grillo	17 Titiritero	27 Batu- ta	37 Estrella	47 Gusano	57 Mono	67 Selva	77 Perro	87 Cocodri- lo
8 Sol	18 Granjero	28 Atril	38 Hormi- ga	48 Caballo	58 Elefante	68 Mon- tañas	78 Venado	88 Araña
9 Maripos as	19 Bombero	29 Om- bú	39 Pájaros	49 Alcachofa	59 Jirafa	69 Lago	79 Cangu- ro	89 Puerco- espín
10 Libélula	20 Veterina- rio	30 Euca- lipto	40 Gallo	50 Loro	60 Cabra	70 Pra- dera	80 Cisne	90 Pez Dorado

## Sesión 8

Libro: La peor señora del mundo

Referencia: Hinojosa, F. (1992). La peor señora del mundo. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.



Sinopsis: En el norte de Turambul, había una vez una señora que era la peor señora del mundo. A sus hijos los castigaba cuando se portaban bien y cuando se portaban mal. Los niños del vecindario se echaban a correr en cuanto veían que se acercaba. Lo mismo sucedía cuando los señores y las señoras y los viejitos y las viejitas y los policías y los dueños de las tiendas. Hasta que un día sus hijos y todos los habitantes del pueblo se cansaron de ella y decidieron hacer algo para poner fin a tantas maldades.

### ❖ Inicio Actividad 1. Lectura de cuento.

Objetivo: Los alumnos disfrutarán la lectura de cuentos de una forma lúdica

Descripción de actividades:

Dé a conocer el título del cuento.

Enséñeles la portada del cuento y pregúnteles: ¿de qué creen que vaya a tratar?, para fomentar que realicen predicciones acerca de que tema borda la historia: por ejemplo, el título dice que es la peor señora del mundo, pregúnteles a los niños y niñas ¿por qué le dirán de esa manera?, escúchelos y tome en cuenta cada una de sus opiniones.

Al terminar de escuchar todas sus opiniones de comienzo con la lectura del cuento utilizando un tono de voz adecuado para que los alumnos presten la atención necesaria y despierte en ellos su imaginación.

Si los niños y niñas a lo largo de la historia quieren participar opinando acerca de las acciones de los habitantes permítalos que lo hagan, esto ayudará posteriormente a que se lleve a cabo la actividad de retroalimentación de la lectura.

## ❖ Desarrollo Actividad 2: Juego “Stop”

Objetivo: Los alumnos fortalecerán su vocabulario por medio de un juego popular para desarrollar una sana competencia y convivencia

Materiales:

Gises de colores

Lista del vocabulario

Desarrollo de las actividades:

Al terminar la lectura del cuento se les dirá a los alumnos que se realizará la actividad del juego de “Stop” (que será “la peor señora del mundo”) para fortalecer el vocabulario (que representa a los “habitantes de Turambul”) que previamente a la lectura del cuento se eligió, más adelante se presenta una tabla en donde se encuentra el vocabulario con su correspondiente concepto.

Esto se llevará a cabo en el patio para que los alumnos puedan desenvolverse libremente.

Esto se puede dibujar antes de que comience la clase para que no se pierda tiempo en lo que se dibuja la actividad.

Se les dará a los alumnos las reglas del juego:

Cada uno de los niño y niñas se colocará en los recuadros del “STOP”, en ellos se encuentran escritos las palabras que contiene el vocabulario que se fortalecerá; en el círculo de en medio se colocará el docente, el cual dirá las siguientes palabras: “declaro la guerra en contra de mi peor enemigo que es:” y seguida de esta frase mencionará una de las palabras del “STOP” y este pasará al círculo mientras los demás correrán lo más lejos posible, al haber llegado a la parte de en medio dirá dando un paso firme “STOP” y los demás se detendrán.

Al haberse detenido todos, quien representa a “la peor señora del mundo” mirará a su alrededor para ver cuál de los “habitantes de Turambul” está más cerca para poder llegar a él, esto se hará mencionando cuantos pasos largos y cortos necesita para poder llegar y después lo intentará; al terminar de dar los pasos si logra llegar el que leerá el significado de la palabra será el habitante, pero si no lo logra, el que la leerá será el que en ese momento representa a “la peor señora del mundo”, el juego terminará hasta que cada una de las palabras del vocabulario se haya leído y posteriormente se les preguntará ¿si les gustó el juego? y mencionarán ¿por qué?.

## Tabla de Vocabulario

### Significado

#### Palabra: Gaviota

- Son pájaros grandes de plumaje blanco y gris.
- Son animales monógamos (solo tienen una pareja).
- Tienen picos robustos y bastante largos.
- Habitan en costas marinas y vuelan a grandes distancias.
- Se alimentan de animales marinos y vegetales.
- Suelen tener tres crías.

#### Palabra: Cucaracha

- Son pájaros grandes de plumaje blanco y gris.
- Son insectos que tienen unas antenas largas.
- Son ovíparos (se reproducen a partir de huevos).
- Tienen grandes ojos.
- Los machos son más pequeños que las hembras.
- Existen más de 5000 especies, pero solo el 1% está considerada como plaga.
- Viven en lugares cálidos y oscuros, como cocinas en donde hay abundancia de alimentos o basura orgánica.

#### Palabra: Lluvia

- Es un fenómeno meteorológico que consiste en caer agua en forma líquida desde las nubes.
- Se forma por el vapor del agua, que al cobrar tamaño y peso no se puede mantener suspendida en el aire.
- La lluvia se genera en unas nubes bajas llamadas estratos.

#### Palabra: Muralla

- Es una pared que se construye con un fin defensivo.
- Su objetivo es proteger algún espacio o territorio específico.
- Sirven para aislar una población, separar territorio o cerrar un sitio.
- Permiten establecer un límite o una frontera.
- Se construyen con rocas y ladrillos.
- La muralla más conocida está en China.

#### Palabra: Carpintero

- Es la persona que se dedica al oficio del trabajo de la madera.
- Su objetivo es cambiar la forma física de la madera para crear muebles.
- Es una de las actividades más antiguas que existen.
- Puede trabajar de forma independiente o como obrero.
- Son considerados como artesanos.

#### Palabra: Policía

- Es una fuerza estatal que se encarga de mantener el orden público.
- Su deber es garantizar la seguridad de la ciudadanía.
- Asisten en la búsqueda y rescate de personas y en situaciones de catástrofe.
- Deben exigir el cumplimiento de la ley.

#### Palabra: Boticario

- Es la persona que profesa la ciencia farmacéutica.

- 
- Prepara y expende las medicinas.
  - En la actualidad se les conoce como farmacéuticos.

**Palabra: Zapatero**

- Es la persona que tiene por oficio la fabricación.
- También repara cinturas o el cosido de bolsos.
- Son considerados artesanos.

**Palabra: Alacrán**

- Es un arácnido que se caracteriza por disponer de una cola que finaliza en un agujón venenoso.
- También es conocido como escorpión.
- Puede vivir en desiertos, bosques, sabanas y costas.
- Se alimenta de insectos, lagartos o pequeños mamíferos.

**Palabra: Viento**

- Es la corriente de aire que se produce en la atmósfera por causas naturales
  - Es un fenómeno meteorológico originado en los movimientos de rotación y traslación de la tierra
  - Se produce en la tropósfera
  - Se produce en el desigual calentamiento que produce las diferencias de presión
  - Los instrumentos más antiguos para conocer la dirección del viento que definen la procedencia son la veleta y la rosa de los vientos.
- 

**❖ Cierre Actividad 3. Conocimiento Fonológico**

Objetivo: Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica por medio de la comparación de sílabas

Material:

50 taparrosas de refresco (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

Etiquetas de color blanco

Plumones de colores

Tijeras y Pizarrón

Descripción de actividades: Antes de iniciar con la actividad es necesario adecuar el material para poder utilizarlo, es primordial que las taparrosas estén limpias para evitar cualquier tipo de molestia en la piel; listo esto, se pegará en la superficie de la taparrosca una etiqueta de modo que se forme un círculo, posteriormente sobre la etiqueta se escribirán cada una de las letras que contienen las palabras que se muestran más adelante.

Al estar listo el material, en el pizarrón dibujará el cuadro que se muestra más adelante y les dirá a los alumnos que formen las cinco parejas de palabras con las taparrosas, para que averigüen en qué sílaba existe un parecido.

<b>Parejas de palabras</b>	<b>¿En qué se parecen?</b>
Gaviota/Gallo	
Cucaracha/Guacamaya	
Lluvia/Ferrovía	
Muralla/botella	
Carpintero/Carpeta	

#### ❖ **Cierre Continuación Actividad 4. Conocimiento fonológico**

Objetivo: Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica por medio de la omisión de sílabas en palabras

Materiales:

20 taparrosas de garrafón de agua (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

Plumones de colores

Etiquetas de color blanco

Tijeras

Pizarrón

Descripción de actividades:

Antes de iniciar con la actividad es necesario adecuar el material para poder utilizarlo, es primordial que las taparrosas estén limpias para evitar cualquier tipo de molestia en la piel; listo esto, se pegará en la superficie de la taparrosca una etiqueta de modo que se forme un círculo, posteriormente sobre la etiqueta se escribirán cada una de las sílabas de contienen las palabras que se muestran más adelante.

Al estar listas las taparrosas, se colocarán en la mesa de forma que estén revueltas para que en parejas pasen al frente y uno de los alumnos forme una palabra y estar lista le dirá al otro alumno que, si a esta palabra le quitamos la sílaba final, ¿qué palabra queda?; para poder llevar un registro en el pizarrón se dibujará la siguiente tabla.

Se realizará el mismo procedimiento hasta terminar las palabras.

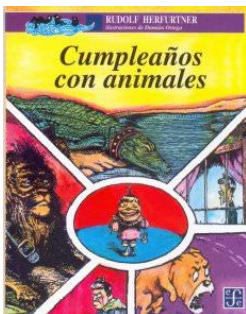


<b>Palabra</b>	<b>Si le quitamos el final, ¿qué palabra queda?</b>
Policía	
Boticario	
Zapatero	
Alacrán	
Viento	

## Sesión 9

Libro: Cumpleaños con animales

Referencia: Herfurtner, R. (1989). Cumpleaños con animales. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.



Sinopsis: El protagonista de este libro siempre había deseado una mascota. Pero en su casa no permitían la entrada de animales vivos. Le habían regalado ochenta y siete animales de peluche, doscientos libros de animales, cuadros y estampas de animales.... Pero ninguno vivo. El día de su décimo cumpleaños todos y cada uno de sus familiares decidieron darle una sorpresa. Y la casa se convierte de pronto en un zoológico fantástico donde pasan las más increíbles aventuras.

### ❖ Inicio Actividad 1. Lectura de cuento.

Objetivo: Que los alumnos participen y disfruten de un evento de lectura de cuentos para propiciar la atención en los mismos

Descripción de actividades:

Dé a conocer el título del cuento.

Muéstreles la portada del libro para que les pueda preguntar ¿de qué creen que vaya a tratar la siguiente historia?, por ejemplo: el libro tiene la palabra cumpleaños, léasela para que puedan inferir ¿qué acciones se pueden realizar en un cumpleaños? y una de las posibles respuestas podría ser que se le hace un regalo al festejado y con esta misma podríamos preguntar posteriormente ¿cuál creen que sea uno o los varios regalos que puede recibir el protagonista?

Al haber escuchado cada una de las opiniones de los alumnos puede dar comienzo a la lectura del cuento emitiendo un tono de voz adecuado para que se pueda atraer la atención y así se logre que imaginen la historia, si los alumnos desean participar a lo largo de la lectura, permítaselos ya que pueden enriquecer la actividad.

## ❖ **Desarrollo Actividad 2: Rómpete la cabeza conociendo palabras**

Objetivo: Los alumnos fortalecerán su vocabulario y desarrollarán sus habilidades para armar rompecabezas.

Materiales:

Imágenes de las palabras del vocabulario (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 9)

Mica para proteger las imágenes

Pizarrón

Plumones para pizarrón de colores

Imanes

Pecera redonda (tamaño pequeño)

10 envases de huevitos kínder (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

10 papelitos de 3x 8 cm

Desarrollo de las actividades:

Para poder enriquecer la lectura del cuento los alumnos realizarán el juego de armar rompecabezas de las imágenes que representan el vocabulario que previamente se eligió (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 9), más adelante se muestra una lista de las palabras. Ellos averiguarán cuál tendrán que armar y esto será con la ayuda de una pecera redonda que tendrá dentro 10 envases de huevitos kínder que a su vez tienen unos papelitos en donde está escrito el nombre del rompecabezas que les corresponde armar. Al saber cuál les tocó el docente tendrá que escribir con uno de los plumones la palabra en el pizarrón.

En una mesa estarán colocadas las piezas de cada uno de los rompecabezas, los cuales tienen en la parte de atrás un imán, que ayudará a que estas piezas sean pegadas en el pizarrón y sean vistas por los demás compañeros. Al momento de terminar de armar correctamente el rompecabezas el alumno leerá en voz alta a sus compañeros el concepto de la palabra que corresponde al material. Esta dinámica se seguirá con cada uno de los rompecabezas hasta que la actividad sea terminada y les preguntará ¿si les gustó? y ¿por qué?

## Lista de vocabulario

### Concepto

#### Palabra: Garrapata

- Son parásitos externos de distintas especies de animales, que se clasifican como ácaros.
- Le causan daño al ganado, a los animales de compañía y a los animales silvestres.
- Son transmisores de enfermedades infecciosas.
- Son parásitos longevos (viven muchos años).
- Se alimentan de la sangre de los animales.

#### Palabra: Renacuajo

- Es el nombre que reciben las larvas de los batracios, sobre todo de las ranas.
- No tienen patas, en su lugar tienen una cola.
- Respiran por branquias.
- Viven en el agua.
- Son grandes nadadores.
- Experimentan una metamorfosis para convertirse en rana.
- Son animales herbívoros.

#### Palabra: Víbora

- Es un reptil de cabeza triangular llena de escamas.
- Tiene en su boca dos colmillos en la parte superior, los cuales contienen veneno.
- Su cuerpo tiene forma cilíndrica que facilita que se arrastre por el suelo.
- Son originarias de África.
- Son carnívoros.
- Pueden detectar la variación del clima.
- Son animales ovovivíparos, es decir, el huevo se desarrolla en el vientre.

#### Palabra: Lechuga

- Es una hortaliza de hojas grandes.
- Tiene propiedades calmantes y sedantes.
- Combate el estreñimiento y el agotamiento.
- Aporta vitamina C, ácido fólico, fósforo, potasio, hierro y calcio.

#### Palabra: Navidad

- Es un término de origen latino que significa nacimiento.
- Celebra el nacimiento de Jesucristo.
- Es perteneciente a la religión cristiana.
- Representa la tradición del árbol de navidad.
- Fue constituida en el siglo IV por la sede Apostólica de Roma.

#### Palabra: Ángel

- Significa mensajero.
- Es de origen griego.
- Es una criatura divina presente en las religiones.
- Es un intermediario entre la fuente divina y los humanos.
- Son servidores de Dios.
- Tienen la encomienda de proteger al ser humano.

---

- Según la religión cristiana, judía e islámica todos tenemos un “ángel de la guarda”, que nos guía, nos protege y nos cuida.

**Palabra: Cerebro**

- Es uno de los centros nerviosos que constituyen el encéfalo (masa cerebral).
- Está ubicado en la parte superior y anterior de la cavidad craneal.
- Todos los seres vertebrados lo tenemos.
- Es un órgano que se encuentra ubicado en la cabeza.
- Es el centro del sistema nervioso.
- Ejerce una gran cantidad de tareas y mantiene las funciones del cuerpo.

**Palabra: Batracio**

- En un animal vertebrado y anfibio.
- Al nacer es acuático.
- Respira a través de branquias.
- Al ser adulto se convierte en animal terrestre y respira por los pulmones.
- No tienen cola.
- Al crecer les brotan los dientes.

**Palabra: Trueno**

- Es el ruido que se vincula un rayo.
- Es un estruendo característico de las tormentas eléctricas.
- Se produce cuando el aire se calienta y se enfría bruscamente.
- Este se produce en una tormenta, tras caer un rayo que se mueve entre las nubes.

**Palabra: Corazón**

- Es un órgano localizado en el tórax (es la zona del cuerpo que protege y resguarda al corazón y a los pulmones).
  - Es la estructura más importante del sistema circulatorio.
  - Actúa como bomba que impulsa la sangre por todo el organismo.
  - Permite que el oxígeno y los nutrientes puedan llegar a los diferentes órganos y tejidos
  - Late entre unas 80 a 100 veces por minuto.
- 

**❖ Cierre Actividad 3. Conocimiento Fonológico**

Objetivo: Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica por medio de la adición de sílabas en palabras

Material:

Materiales:

17 taparrosas de garrafón de agua (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

Plumones de colores

Etiquetas de color blanco

Tijeras

Pizarrón

Descripción de actividades:

Antes de iniciar con la actividad es necesario adecuar el material para poder utilizarlo, es primordial que las taparoscas estén limpias para evitar cualquier tipo de molestia en la piel; listo esto, se pegará en la superficie de la taparrosca una etiqueta de modo que se forme un círculo, posteriormente sobre la etiqueta se escribirán cada una de las sílabas de contienen las palabras del vocabulario.

Al estar listas se colocarán las taparoscas en la mesa para que pasen uno por uno; y les dirá que presten atención porque les nombrará dos palabras (sin mencionar la última sílaba) que están en la lista de vocabulario, para que ellos le puedan mencionar que palabra se está diciendo.

Esta misma instrucción se realizará con todas las palabras hasta terminar la lista.

La siguiente tabla se dibujará en el pizarrón para que se pueda llevar un registro.

<b>Palabra</b>	<b>Si le añadimos, ¿qué palabra digo?</b>
Garrapa	
Renacua	
Víbo	
Lechu	
Navi	

#### ❖ Cierre Continuación Actividad 4. Conocimiento Fonológico

Objetivo: Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia silábica por medio de invertir sílabas en palabras

Material:

Materiales:

13 taparrosas de garrafón de agua (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

Plumones de colores

Etiquetas de color blanco

Tijeras

Pizarrón

Descripción de actividades:

Antes de iniciar con la actividad es necesario adecuar el material para poder utilizarlo, es primordial que las taparrosas estén limpias para evitar cualquier tipo de molestia en la piel; listo esto, se pegará en la superficie de la taparrosca una etiqueta de modo que se forme un círculo, posteriormente sobre la etiqueta se escribirán cada una de las sílabas de contienen las palabras del vocabulario.

Al estar listas se colocarán las taparrosas en la mesa de modo que ya estén formadas las palabras y pasarán uno por uno; se les dirá que van a decir palabras al revés, esto lo lograrán al invertir el orden de dos palabras (de modo que la última sílaba quede en primer lugar y la primera hasta el final) para que en el pizarrón anoten el resultado de las palabras invertidas.

Esta misma instrucción se realizará con todas las palabras hasta terminar la lista.

La siguiente tabla se dibujará en el pizarrón para que pueda llevar un registro.

<b>Palabra</b>	<b>Vamos a decir palabras al revés</b>
Ángel	
Cerebro	

Batracio

Trueno

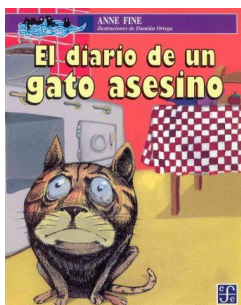
Corazón




## Sesión 10

Libro: El diario de un gato asesino

Referencia: Fine, A. (1994). El diario de un gato asesino. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.



Sinopsis: La pobre de Eli se aterra cuando Tufy, su mascota, lleva un pájaro muerto a la casa, después un ratón. Pero Tufy no puede entender por qué hacen tanto lío, después de todo, él es un gato. ¿Cuál será la próxima víctima que llegue por la entrada de gatos? ¿Podría Eli hacer que su querido gato cambie sus modales salvajes antes de que termine en mayores problemas? Las divertidas aventuras de Tufy y su familia son relatadas por el propio gato asesino.

### ❖ Inicio Actividad 1: Lectura de cuento

Objetivo: Que los alumnos participen y disfruten de un evento de lectura de cuentos para propiciar la atención en los mismos

Descripción de actividades:

Tome el libro y dé a conocer el título para que los alumnos realicen predicciones del mismo, pregúnteles: ¿de qué va a tratar la historia?, o ¿por qué creen que lo llamen asesino?, las posibles respuestas pueden ser que el gato haya matado a un pájarito, al terminar de escuchar sus opiniones dígales que juntos descubrirán el ¿por qué le dicen asesino a un gato?

Comience la lectura utilizando un tono de voz adecuado invitando a que los niños y niñas exploten su imaginación mientras va transcurriendo la historia. La narración comienza diciendo que los hechos se llevaron a cabo desde el lunes en donde Tufy mató a un pajarito, en esta parte puede preguntarles a los alumnos ¿qué le dijeron al gato?, escuche todas las opiniones y dígales que proseguirá con la lectura para saber qué le dijeron. Si los alumnos desean opinar a lo largo de la lectura deles la libertad de hacerlo, esto permitirá que se enriquezca la actividad.

Esta misma dinámica se realizará a lo largo de toda la historia, se sigue seguir haciendo predicciones en los días restantes en que Tufy lleva a cabo sus acciones.

### ❖ **Desarrollo Actividad 2: El zapateado**

Objetivo: Los alumnos fortalecerán su vocabulario de forma lúdica y divertida

Materiales:

10 globos rojos y 10 globos azules

Una bola de estambre (color a su elección)

20 papelitos de 3 por 15 cm

Descripción de las actividades:

Al haber terminado la lectura les diré a los alumnos que se trabajará con un vocabulario que consta de 10 palabras, las cuales las descubrirán por medio de un juego divertido que es tronar globos.

Antes de que se realice la actividad se realizó la selección del vocabulario que se muestra en una lista más adelante. El material debe estar listo antes de que comience la actividad, para que, al momento de llevarse a cabo, esta sea de manera rápida.

En 10 papelitos se van a escribir las palabras que contiene la lista de vocabulario y los 10 restantes estarán completamente en blanco, al estar listas se harán rollitos y se meterán dentro de los globos, de manera que en 5 globos rojos y en 5 globos azules estén las 10 palabras de la lista y en los globos restantes estén los papelitos blancos, posteriormente se inflarán los globos y se amarrarán con el estambre y estos a su vez en los tobillos de cada uno de los alumnos, de modo que tengan amarrados un globo con papelito escrito y uno con papelito en blanco.

Cuando cada uno de los alumnos tenga su material de juego listo, se les diré que se junten en parejas y pasen al frente para que entre los dos se truenen los globos, al haberlo hecho los dos leerán en voz alta las palabras (primero uno y después el otro) y su concepto, para esto se apoyarán en la lista. Esto sucederá con todas las parejas hasta que todos lean las palabras del vocabulario.

Al terminar la actividad se les preguntará a los alumnos ¿si la actividad y el cuento les gustó? y ¿por qué?

## Lista de vocabulario

### Concepto

#### Palabra: Bufido

- Es un resoplido fuerte o furioso de algunos animales, como el toro, el caballo o el gato.
- Es una muestra de enfado o malestar mediante sonidos semejantes o acompañados de expresiones y gestos.

#### Palabra: Petunias

- Es una planta de origen brasileño o argentino.
- Son de gran variedad de colores como el azul, el violeta, el rosa y el rojo y/o combinadas.
- Requieren de buen clima para florecer.
- Son resistentes al frío.
- Se reconocen 23 especies.

#### Palabra: Lobelia

- Es una flor de origen sudafricano.
- Florece cada año.
- Es una planta pequeña muy ramificada.
- Alcanza una altura de 20 cm.
- Ejerce un efecto calmante en las personas.
- En su estado natural es una planta venenosa.

#### Palabra: Anémonas

- Son plantas depredadoras que viven en las aguas marinas.
- Poseen cientos de tentáculos que les permiten identificar sus alrededores.
- Pueden picar y liberar su veneno.
- Se compone de un pie en forma de pedal, que le permite asegurarse y permanecer conectada a su localización en el agua.
- Viven en todos los océanos del mundo.
- Pocos animales se alimentan de ellas.

#### Palabra: Siseo

- Es la acción de emitir rápidamente el sonido de las letras s y ch, por lo común para manifestar desaprobación o desagrado, o para pedir silencio.

#### Palabra: Gerbo

- Es un mamífero roedor.
- Estos animales poseen unas patas traseras más desarrolladas que las delanteras, permitiendo al roedor moverse con agilidad, con los miembros anteriores manipulan los alimentos y también son utilizados para escarbar, su cola es larga y existen muchas variedades de colores.
- Habitan en Mongolia y China.

#### Palabra: Gimoteo

- Gemir con insistencia y con poca fuerza, por causa leve o hacer gestos y suspiros del llanto sin llegar a él.

#### Palabra: Lápida

- Son las piedras que llevan una inscripción, siendo su uso habitual es el recordar la memoria de los muertos.
- Sobre ellas inscriben nombres, fechas y epifanías (mensajes religiosos).

**Palabra: Diantre**

- Significa diablo o ángel rebelde.

**Palabra: Occiso**

- Es aquel que ha sido asesinado o que ha muerto violentamente.

❖ **Cierre Actividad 3. Conocimiento Fonológico**

Objetivo: Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia fonémica por medio de la síntesis fonémica

Materiales:

Pizarrón

Plumones

Fonemas de las letras del abecedario (emitidos por la voz)

Pecera redonda (tamaño pequeño)

10 envases de huevitos kínder (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

10 papelitos de 3 x 8 cm

Descripción de actividades:

Antes de comenzar con la actividad se dibujarán rectángulos de 3 x 8 cm en una hoja blanca de modo que queden papelitos para que en ellos se puedan escribir las palabras de la lista de la actividad anterior, listo esto se meterán en los huevitos de kínder y se colocarán en la pecera.

Para comenzar con la actividad se les dirá a los alumnos que uno por uno pasará al frente y sacarán un huevito para que usted pueda averiguar de qué palabra se trata; les dirá que presten mucha atención ya que les mencionará los sonidos de cada una de las letras que contiene la palabra, esto con la intención de que adivinen cual es.

Para que puedan tener un registro de los sonidos de las letras se muestra una tabla que se dibujará en el pizarrón, esto para que al final puedan mencionar que palabra es.

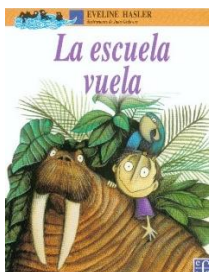
Es importante que la parte de fonemas no se ponga en el pizarrón.

Fonemas	¿Qué palabra es?
<i>/B/u/f/i/d/o/</i>	
<i>/P/e/t/u/n/i/a/s/</i>	
<i>/L/o/b/e/l/i/a/</i>	
<i>/Á/n/e/m/o/n/a/s/</i>	
<i>/S/i/s/e/o/</i>	
<i>/G/e/r/b/o/</i>	
<i>/G/i/m/o/t/e/o/</i>	
<i>/L/á/p/i/d/a/</i>	
<i>/D/i/a/n/t/r/e/</i>	
<i>/O/c/c/i/s/o/</i>	

## Sesión 11

Libro: La escuela vuela

Referencia: Hasler, E. (1995). La escuela vuela. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.



Sinopsis: A Andi le gusta nada, por eso siempre tiene cara de col avinagrada. Lo que tiene no lo quiere, y lo que quiere no lo tiene. Cuando va a la escuela, no saluda a nadie, ni alza la vista. Pero un día encuentra a una anciana que, apenada porque él siempre está triste, le concede tres deseos. Andi no le presta atención. Pero a lo largo de la mañana se le cumplen los tres deseos. De regreso a su casa contemplará todo con nuevos ojos.

### ❖ Inicio Actividad 1: Lectura de cuento y alfombra mágica

Objetivo: Que los alumnos disfruten y participen en un evento de lectura

Materiales:

10 pedazos de tela polar de 1 m por 60 cm (de distintos colores), puede solicitárselos a los alumnos o adquirirlos por cuenta propia

10 fichas bibliográficas de color blanco

Plumones de colores

Cinta canela

Descripción de actividades:

Antes de comenzar con la lectura del cuento se pegará en cada uno de los pedazos de tela (alfombra mágica) con cinta canela una ficha bibliográfica que tendrán escritos cada una de las palabras que contiene el vocabulario que previamente ya se eligió (se muestra lista más adelante), posteriormente se colocarán en el piso de modo que no se vean las fichas.

Para dar inicio con la lectura les dirá a los alumnos que esta ocasión la escucharán de una forma distinta, y les dirá que se acomodarán como gusten en cada una de las alfombras mágicas, ya acomodados empezará con la historia tomando el libro para leerles el título, seguidamente solicíteles a los alumnos que mencionen qué es lo que ven en la portada, esto para propiciar que hagan predicciones acerca de la historia del cuento, por ejemplo: pregúnteles: ¿por qué creen que en la portada hay una morsa y un papagayo?, una de sus posibles respuestas tal vez sería que la escuela se encuentra en un lugar donde hay animalitos; a lo cual les dirá que para poder saberlo tienen que sumergirse en la lectura de la historia.

La lectura dará comienzo con un tono de voz adecuado, el cual dará pie a que los alumnos se adentren completamente en la historia del cuento y puedan imaginar (no mostrar las imágenes que contiene) cada uno de los pasajes que se mencionan en la historia. Si los alumnos a lo largo de la lectura desean comentar algo o simplemente acomodarse de otra manera en su alfombra permita que lo hagan.

### ❖ **Desarrollo Actividad 2: Dibujando tu Imaginación**

Objetivo: Que los alumnos fortalezcan su vocabulario y pongan a trabajar su imaginación de una forma lúdica.

Material:

Hojas blancas

Colores

Lista de vocabulario

Descripción de las actividades:

Después de haber escuchado la lectura del cuento les repartirá a los alumnos una hoja blanca y los colores a cada uno, para posteriormente solicitarles que realicen un pequeño dibujo acerca de uno de los lugares que se mencionaron en el cuento y se les pidió que imaginaran, esto lo podrán hacer en la misma posición en la que se acomodaron para escuchar la lectura. Si gustan podrán pegarlo en una de las paredes del consultorio. Al terminar su dibujo debajo de sus alfombras mágicas buscarán una ficha bibliográfica que contiene la palabra que les tocará fortalecer, para esto mencionarán qué palabra les tocó y pasarán al frente a leer su concepto, así mismo será con todas las palabras de la lista hasta leerlas.

## Lista de vocabulario

### Concepto

#### Palabra: Ciruela

- Es un fruto de hueso, redonda o alargada que puede ser de color amarillo, verde, rojo o lila.
  - Aportan vitamina C.
- Previene varios tipos de cáncer.
- Es originaria de Europa y China.

#### Palabra: Col

- Tiene forma redonda y está compuesta por capas de hojas superpuestas.
- Es un alimento de la familia del brócoli (verduras crucíferas).
- También es conocida como repollo.
- Es recomendable para trastornos intestinales o pulmonares.

#### Palabra: Palmera

- Son plantas arbóreas o arbustos.
- No desarrollan madera porque no tienen tronco.
- En lugar de tronco tienen conductos filamentosos semejantes a la fibra (llamado estipe).
- En tormentas huracanadas pueden doblarse sin problemas.

#### Palabra: Coco

- Es un fruto redondo de carne blanca, fibrosa y aceitosa.
- Esta cubierta por una cáscara dura que recibe el nombre de copra.
- Es un fruto importante en la dieta de los árabes de desierto.
- Proviene de las palmeras llamadas cocoteros.
- Los portugueses fueron los que descubrieron el coco en la India.

#### Palabra: Leopardo

- Pertenece a la familia de los felinos y al género Panthera.
- Su expectativa de vida es de 20 años.
- Prefieren cazar de noche y dormir durante el caluroso día.
- Puede correr hasta 36 millas por hora por periodos cortos de tiempo.
- Los machos son aproximadamente el 30% más grandes que las hembras.
- Es un increíble escalador.

#### Palabra: Zoológico

- Es un espacio donde se crían y cuidan los animales para exhibirlos al público.
- Estos recintos combinan el ocio con la enseñanza, ya que suelen apuntar a entretener y, a la vez, educar a los visitantes.
- Es un lugar de preservación y reproducción de algunas especies.
- Fue una construcción que surgió en el siglo XVIII.

#### Palabra: Matorrales

- También son llamados matorrales.
- Se caracterizan por poseer una vegetación denominada principalmente por la presencia de arbustos.
- El hombre no puede habitar en ellos debido al peligro de posibles incendios.
- Predomina el clima seco.



---

- Abundan plantas como espinosas con hojas gruesas y siempre verdes, plantas pequeñas con raíces muy profundas y extensas.

**Palabra: Cebada**

- Es un cereal que se cultiva especialmente para aprovechar su grano como alimento.
- Su cosecha es en temporada de verano.
- Se cree que su cultivo inicio en el Antiguo Egipto.
- El uso más frecuente se da en la producción de cerveza, whisky y ginebra.

**Palabra: Perejil**

- Es una planta cultivada en los huertos y naturalizada en muchos lugares de Europa.
- Aparece en lugares frescos junto a paredes y rocas.
- Hay dos tipos: hoja lisa que se utiliza más para dar sabor y hoja rizada para decorar diversos platillos.
- Es rico en minerales como calcio, potasio, fósforo, magnesio y hierro.
- Aporta vitamina A y C.

**Palabra: Papa**

- Se conoce también como patata.
  - Es de origen sudamericano.
  - Es uno de los alimentos más importantes para la humanidad.
  - Crece de manera subterránea.
  - Contiene vitamina C, fósforo, calcio, magnesio y potasio.
- 

❖ **Actividad 3. Conocimiento Fonológico**

Objetivo: Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia fonémica por medio de la comparación de fonemas en las palabras

Material:

70 taparrosas de refresco (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

Etiquetas de color blanco

Plumones de colores

Tijeras

Pizarrón

Descripción de actividades:

Antes de iniciar con la actividad es necesario adecuar el material para poder utilizarlo, es primordial que las taparrosas estén limpias para evitar cualquier tipo de molestia en la piel; listo esto, se pegará

en la superficie de la taparrosca una etiqueta de modo que se forme un círculo, posteriormente sobre la etiqueta se escribirán cada una de las letras de contienen las palabras que se muestran más adelante.

Para dar comienzo con la actividad les dirá a los alumnos que se junten en parejas para que puedan trabajar, ya listos se les mencionará que pasarán por turnos al frente y cada uno formará con las taparroskas dos palabras, en las cuales pondrán atención y les dirá que en estas cambia un sonido y ellos tendrán que decir en cuál.

Se seguirá con la misma dinámica hasta que terminen de pasar todas las parejas.

En el pizarrón se puede llevar el cotejo de los sonidos, ejemplo:

Palabras	Sonidos cambiantes
Ciruela/Viruela	Ci/Vi
Col/Sol	C/S
Palmera/Primera	Pal/Pri
Leopardo/Guepardo	Loe/Gue
Zoológico/Ecológico	Zoo/Eco

#### ❖ Cierre Continuación Actividad 4. Conocimiento Fonológico

Objetivo: Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia fonémica por medio de la omisión de fonemas

Materiales:

30 taparroschas de refresco (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

Etiquetas de color blanco

Plumones de colores

Tijeras

Pizarrón

Descripción de actividades:

Antes de iniciar con la actividad es necesario adecuar el material para poder utilizarlo, es primordial que las taparroschas estén limpias para evitar cualquier tipo de molestia en la piel; listo esto, se pegará en la superficie de la taparroscha una etiqueta de modo que se forme un círculo, posteriormente sobre la etiqueta se escribirán cada una de las letras de contienen las palabras que se muestran más adelante.

Se dará comienzo con la actividad diciéndoles que nuevamente trabajarán en parejas y que tendrán que pasar al frente para que entre los dos puedan formar palabras pero que a estas se les quitará una letra para que puedan mencionar como es que queda la nueva pronunciación, esto lo hará cada uno; para que desarrollen su habilidad fonémica.

Se seguirá con la misma dinámica hasta que terminen de pasar todas las parejas.

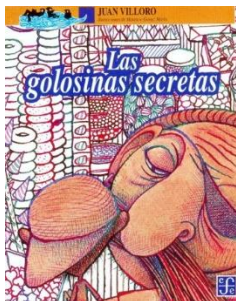
En el pizarrón se puede llevar el cotejo, ejemplo:

<b>Palabras</b>	<b>Letra que se emitirá</b>
Coco	Segunda letra “o”
Matorrales	Letra “rr”
Cebada	Letra “b”
Perejil	Letra “j”
Papa	Primera letra “p”

## Sesión 12

Libro: Las golosinas secretas

Referencia: Villoro, J. (1985). Las golosinas secretas. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.



Sinopsis: Esa noche, en un programa de televisión presentaron un nuevo invento: el lápiz labial que hacía invisible a la gente. Y a la gorda Tencha le dio una idea terrible: desaparecer a Rosita. Borrarla del mapa como si fuera un dibujo en un cuaderno...

### ❖ Inicio Actividad 1. Lectura de cuento.

Objetivo: Los alumnos disfrutarán la lectura de cuentos de una forma lúdica

Descripción de actividades:

Dé a conocer el título del cuento.

Para comenzar con la lectura del cuento en primera instancia muéstreles la portada del libro y pregúnteles: ¿de qué tratará la historia si en el título se menciona la palabra golosina?, escuche todas las posibles respuestas y si una de ellas es que los personajes consumen muchas golosinas, dígales que esto lo descubrirán en seguida.

Comience la lectura empleando un tono de voz adecuado para invitarlos a que sigan la historia para así propiciar a que pongan atención en cada uno de los personajes; si los alumnos desean participar comentando relacionado con la lectura permítales que lo hagan. Continúe con la narración hasta terminarla para poder seguir con la actividad de retroalimentación.

### ❖ Desarrollo Actividad 2: El partido de futbol

Objetivo: Que los alumnos participen en una actividad recreativa para fortalecer su vocabulario

Materiales:

Un balón de futbol

Dos cajas de zapatos (se pueden pintar con esmalte base agua de su color favorito)

2 pliegos de papel fantasía

Diurex

Cutter o tijeras

Lista de vocabulario impresa

Descripción de actividades:

Antes de comenzar con la actividad recreativa, se necesita elaborar las porterías que servirán para que los alumnos anoten goles a lo largo del partido, para esto se utilizarán las dos cajas de zapatos las cuales se cortarán a la mitad, de modo que queden cuatro cuadros. Al estar listos se forrarán con el papel fantasía.

Al haber terminado de leer el cuento se tomarán los cuadros de cartón y se colocarán en el patio para simular las porterías, se les indicará que el partido durará 25 minutos y que cada tiempo será de 10 minutos dejando entre cada uno 5 minutos de descanso, antes de comenzar el juego se dividirán en dos equipos. Al terminar el partido cada uno de los alumnos leerá una palabra de la lista del vocabulario que ya se eligió previamente.

Posteriormente les preguntará: ¿si les gustó? y ¿por qué?

### **Concepto**

#### **Palabra: Maquillaje**

- Es todo aquel producto o elemento que sea usado en la decoración, coloreado y arreglado de los rasgos faciales de una persona.
- Se compone de diversos elementos que cumplen específicas funciones y que son aplicados en partes determinadas del rostro a fin de resaltar, colorear, decorar u ocultar ciertos rasgos.
- Sus orígenes se encuentran en el Antiguo Egipto, el cual era ocupado por el hombre en vez de la mujer.
- Los faraones se delineaban los ojos para demostrar poder y presencia.

#### **Palabra: Cine**

- Es la abreviatura de la palabra Cinematografía, que es la técnica que consiste en proyectar fotogramas de forma rápida y sucesiva para crear la impresión de movimiento, mostrando algún video o película.
- Es considerado como el “Séptimo arte”.

- Es un aparato óptico por el cual rápidamente se suceden múltiples fotos que representan una secuencia de acción, produciendo la ilusión de un cuadro de figuras móviles.
- Surgió como cine mudo, sin participación actuarial, captando imágenes en movimiento.

#### **Palabra: Fútbol**

- Es un deporte en el que dos equipos compuestos por once jugadores se enfrentan entre sí.
- Cada equipo se dispone de diez jugadores que se mueven por el campo y de un portero.
- No se puede tocar el balón con las manos o los brazos.
- Cada que el balón entra en la portería rival se consigue un gol.
- El equipo ganador es el que anota más goles en los dos tiempos de 45 minutos cada uno.
- Su origen está en Inglaterra en el año 1863.
- La empresa que rige el deporte a nivel mundial es la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA).

#### **Palabra: Balón**

- Se cree que el inventor del balón fue el gobernante chino Fu-Hi, en el siglo IV a.C., el cual formó una masa esférica con distintas raíces y la recubrió con pedazos de cuero crudo. Al paso del tiempo, las culturas mesoamericanas idearon pelotas que podían rebotar, al utilizar látex y caucho.
- Los aztecas, los romanos, egipcios y griegos ya contaban con juegos formales de pelota.

#### **Palabra: Obesidad**

- Es un exceso de peso a consecuencia de una gran acumulación de grasa en el cuerpo que puede ser perjudicial para la salud.
- Es un peso corporal de 20% mayor que el establecido en las tablas estándar de altura y peso, se considera obesidad.
- La causa de esta enfermedad es un desequilibrio entre el ingreso y el gasto de calorías.
- Cuando entran al cuerpo más calorías (energía de alimentos) de las necesarias para mantenerlo funcionando, se almacena el excedente de grasa.

#### **Palabra: Delfín**

- Son animales mamíferos, lo que significa que se amamantan a sus bebés.
- Pueden nadar hasta 260 metros por debajo de la superficie del océano.
- Viven en grupos formados por 10 a 12 individuos.
- Hay hasta 36 diferentes oceánicos y 5 tipos de delfines de río.
- El más grande de los delfines es la llamada “Ballena asesina” (también conocida como orca).
- Son de sangre caliente.
- Se comunican a través de sonidos y silbidos.
- Comen peces y calamares.

#### **Palabra: Cacahuete**

- Se cree que es originario de Brasil.
- Su producción es importante en los países de Europa y en algunos asiáticos.
- Es un fruto seco muy apreciado y popular.
- Con él se elabora la manteca de cacahuete.
- Contienen ácido oleico que es beneficioso para prevenir el cáncer y las enfermedades cardiovasculares.
- Son fuente importante de minerales como el potasio y el fósforo, necesarios para la actividad muscular y nerviosa.

#### **Palabra: Barco**

- 
- Es un vehículo capaz de flotar en el agua y de trasladarse sobre ella.
  - Se utiliza como medio de transporte.
  - Puede ser una pequeña embarcación para un pasajero que se moviliza con remos o un enorme crucero con capacidad para miles de personas.
  - Uno de los barcos más famosos de la historia fue el RMS Titanic, que era un trasatlántico que se hundió en su viaje inaugural en 1912, cuando intentaba llegar a Nueva York.

**Palabra: Pepino**

- Es una hortaliza de verano, de forma alargada de unos 10 centímetros de largo.
- Su piel es de color verde que se aclara hasta volverse amarilla en la madurez.
- Es una planta de producción anual.
- Es una planta herbácea, trepadora y con tallos pelosos.
- Es originaria de la India.
- Es una fruta debido a que se desarrolla a partir de una flor que contiene semillas.
- Esta constituida principalmente por agua.

**Palabra: Nueces**

- Son un fruto seco originario de Asia menor y sudeste de Europa.
  - Tiene mucho valor nutricional, ya que es rica en grasas saludables.
  - Son ricas en fibra, proteínas vegetales, ácido fólico, calcio y vitaminas.
  - Permiten reducir hasta un 50% el riesgo de sufrir enfermedades cardiovasculares, como un infarto al miocardio o angina de pecho.
  - Pueden reducir el colesterol de la sangre.
- 

**❖ Cierre Actividad 3. Conocimiento Fonológico**

Objetivo: Los alumnos desarrollarán sus habilidades de conciencia fonémica por medio de aislar fonemas

Materiales

Impresiones de las imágenes del vocabulario en hoja tamaño carta y a color (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 12)

Mica para proteger las impresiones

Imanes

Pizarrón

Plumones

Descripción de las actividades:

Se retomará el vocabulario de la actividad anterior para poder trabajar la conciencia fonémica, esto se llevará a cabo imprimiendo las imágenes que representen a cada una de las palabras, hecho esto se

enmicarán para que no se maltraten (véase en el apartado materiales/ material 1- sesión 12) . Al estar listas se colocarán en forma de fila horizontal en el pizarrón (pegar con ayuda de los imanes), y se les dirá a los niños y niñas que presten atención en la pronunciación de cada una para que puedan identificar con que letra empiezan.

Se puede utilizar una tabla como la siguiente para cotejar que imágenes empiezan con determinada letra.

<b>Palabras</b>	<b>Empieza por: E / Termina por: T</b>
Maquillaje	E: letra “M”
Cine	E: letra “C”
Futbol	T: letra “L”
Balón	E: letra “B”
Obesidad	T: letra “D”
Delfín	T: letra “N”
Cacahuate	T: letra “E”
Barco	T: letra “O”
Pepino	E: letra “P”
Nueces	E: letra “N”



## Sesión 13

Libro: La silla fantástica de Tili Maguli

Referencia: French, V. (1992). La silla fantástica de Tili Maguli. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica



Sinopsis: Tili Maguli vive en lo más alto de un edificio con ochenta y dos escalones- que no es el mejor lugar para vivir cuando se tienen dos piernas temblorosas y una silla de ruedas. Tili También tiene cuatro tías y tres tíos, y una abuelita que es casi un hada. Cuando la abuela agita su pañuelo mágico, todo puede suceder. Hasta las sillas pueden volar.

### ❖ Inicio Actividad 1. Lectura de cuento.

Objetivo: Que los alumnos participen en un evento de lectura de cuentos para propiciar la atención en los mismos

Descripción de actividades:

Dé a conocer el título del cuento.

Pregunte: ¿de qué creen que va a tratar el mismo?, para fomentar que se hagan predicciones.

Inicie la lectura del cuento haciendo una entonación adecuada e interesante para llamar la atención de los niños y niñas.

Al finalizar la lectura del cuento inicie con la actividad de retroalimentación

### ❖ Desarrollo y Cierre Actividad 2: El juego de las sillas

Objetivo: Que los alumnos fortalezcan su vocabulario y se diviertan para promover la convivencia sana.

Materiales:

Sillas

Grabadora

Canción: Vamos a la escuela de Cepillín

Lista de vocabulario

Fichas bibliográficas

Plumones de colores

Cinta canela

Descripción de actividades:

El juego consiste en acomodar las sillas en una fila, una volteada hacia la derecha y la otra hacia la izquierda, cada una de las sillas tendrá pegada un papel que contiene la palabra que les tocará leer de la lista del vocabulario. Es importante que si la cantidad de alumnos equivale a 10 se colocarán 9 sillas, así uno de los jugadores se quedará sin silla. Al estar listas las sillas todos los participantes girarán alrededor de ellas al ritmo de una canción (Vamos a la escuela de Cepillín) hasta que de improviso se corte la música y todos los participantes busquen sentarse en una de las sillas. Aquel que no logre sentarse en una de ellas, se retirará del juego para leer la palabra que se encuentra debajo de una silla, la cual se encuentra en la lista de vocabulario, el alumno deberá mencionar su concepto para después sacar su silla de la fila.

Esto sucederá sucesivamente hasta llegar a dos finalistas que disputarán la última silla, a lo cual ellos deberán girar alrededor de la silla rápidamente para que tengan la misma oportunidad de sentarse. El juego terminará cuando uno de ellos logre vencer a su oponente.

Al terminar la actividad pregúnteles: ¿si les gustó? y ¿por qué?

## Lista de vocabulario

Palabras	Concepto
Rugir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es la acción que realizan ciertos animales al emitir un sonido fuerte para expresarse.</li> <li>- Rugen cuando se encuentran furiosos o cuando quieren desafiar a otro animal en la competencia para encontrar pareja.</li> <li>- Cuando un animal emite un rugido se pueden distinguir tres momentos o instancias.               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) el rugido empieza con un quejido.</li> <li>b) luego se transforma en un sonido fuerte con tonos de baja frecuencia.</li> <li>c) finaliza con gruñidos.</li> </ul> </li> </ul>
Arropar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es tapar o abrigar a una persona con ropa, en especial de cama.</li> <li>- Cubrir, tapar o envolver algo.</li> <li>- Proteger, ayudar o apoyar a una persona.</li> </ul>
Revolotear	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando un ave da vueltas y giros en un espacio reducido.</li> </ul>
Gruñir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es mostrar disgusto y repugnancia, murmurando entre dientes.</li> </ul>
Caravana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es una comitiva (grupo) de personas que viajan juntos mediante camellos, caballos u otros vehículos generalmente en fila.</li> <li>- Este término ha sido usado como movimientos sociales para exigir, demandar, movilizar o mostrar una postura frente a algún tema.</li> </ul>
Norte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es el lugar que indica la ubicación del Polo Norte.</li> </ul>
Sur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es el lugar que indica la ubicación del Polo Sur.</li> </ul>
Oeste	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Señala la dirección donde se oculta el Sol.</li> </ul>
Este	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Señala la dirección donde sale el Sol.</li> </ul>
Graznar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es el grito de algunas aves, como el cuervo o el ganso.</li> </ul>

## Sesión 14

### ❖ Inicio Actividad: Retroalimentación con el juego “Jenga”

Objetivo: Que los alumnos pongan en práctica el vocabulario que fortalecieron a lo largo de las sesiones anteriores poniendo en práctica sus habilidades y destrezas.

Materiales:

Listado del vocabulario utilizado a lo largo de las sesiones (las actividades de todas las sesiones donde se fortaleció e incrementó el vocabulario)

Juego “Jenga”

Tijeras

Pegamento

### ❖ Desarrollo y Cierre Descripción de actividades:

Para poder realizar el juego de retroalimentación se necesita un juego “Jenga” que son piezas rectangulares de madera, que en ellos estarán pegadas cada una de las palabras que contiene todo el vocabulario que se vio a lo largo de las sesiones 8 a 13 (véase en el apartado materiales/ material 1-sesión 14). Para comenzar el juego se acomodarán las piezas en forma de torre (se muestra imagen más adelante), y cada uno de los alumnos intentará poniendo en práctica sus habilidades y destrezas para sacar una pieza de madera, de la cual tendrá que decir su concepto. Si es que la torre se cae se tendrá que volver a armar para recomenzar el juego. Este terminará cuando todos los alumnos hayan sacado una pieza, pero en dado caso que los alumnos deseen seguir jugando, lo pueden hacer, pero respetando las reglas del juego.

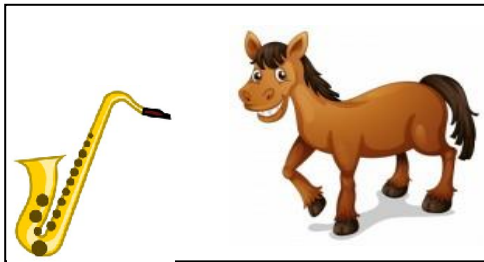




## Materials

---

Material 1 Sesión 1



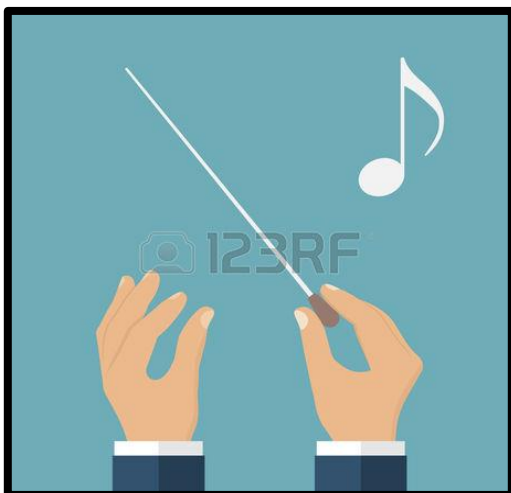
**Material 1 Sesión 2**







## Material 1 Sesión 4 Primera parte



### Batuta

Sirve como compás para que el director de una orquesta pueda dirigir el concierto.

Se desplaza de un lado a otro para dar ritmo a los instrumentos.

Su tamaño depende de la complejión del director.

Pueden ser fabricadas de madera o vidrio.

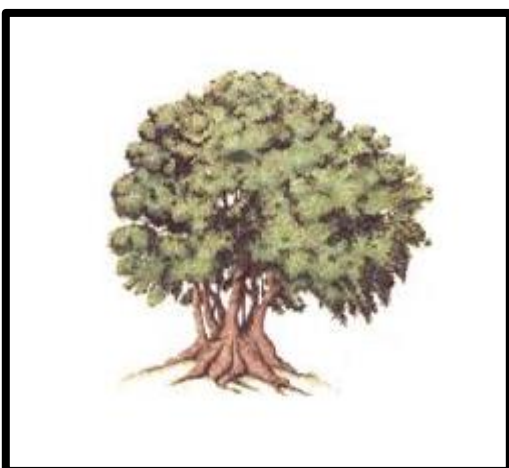


### Atril

Es una pieza de madera que sirve de sostén a una partitura para que el director pueda leerlas con comodidad.

Su altura puede ser modificada dependiendo de la altura del director.

Puede ser fabricada de madera o metal.



### Ombú

Es una hierba que alcanza de 10 a 15 metros de altura, de tronco grueso de aproximadamente 3.5 metros de diámetro.

Es conocido como “Bella sombra”.

El humano en el día lo utiliza como sombra debido a sus frondosas copas.



## Eucalipto

Es una planta que se puede utilizar como remedio para controlar los resfriados.

Así mismo sirve para desinflamar las vías respiratorias y la garganta.

Al ser utilizado en el cuerpo como ungüento relaja los músculos.



## Abeja

Son insectos que viven en los huecos de los árboles y se alimentan de polen y néctar.

Habitan dentro de unas colmenas que ellos mismos construyen.

Producen miel y cera.

Al picar a un humano se desprenden de su aguijón y después mueren.

El sonido que emiten se llama zumbido.



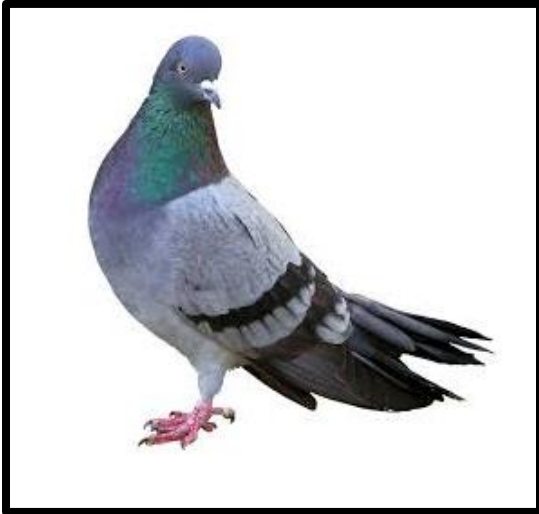
## Oveja

Es un animal que tiene el cuerpo cubierto de lana.

Sus cuernos los utiliza para combatir y defender su territorio.

De este animal se obtiene leche, carne, cuero y lana.





## Paloma

Es un ave que construye sus nidos con ramitas de árboles en edificios o los techos de las casas.

Los humanos pueden alimentarla con migas de pan.

Su vuelo alcanza una gran altura.

Su excremento es nocivo para la salud humana.



## Rosas

Estas flores pueden ser de varios colores como el rojo, rosa, amarillo y blanco.

Las abejas se encargan de polinizarlas.

Sus pétalos son utilizados para hacer perfumes, así mismo se pueden hacer mermeladas, jaleas, jarabes y cosméticos.

Representan el romanticismo.



## Cuervo

Es un ave que la mayoría de las veces les teme a los humanos.

Es de color negro y habitan generalmente en zonas montañosas.

Vive un aproximado de 14 años.

Su inteligencia es comparada con la de los chimpancés y los delfines.



## Gato

Es un mamífero que en la antigua Grecia era adorado como un Dios.

Sus ojos brillan en la oscuridad lo que les facilita su visión y su actividad de caza.

Duermen alrededor de 14 horas al día.

Emiten un sonido llamado ronroneo.



## Estrella

Es una esfera que emite energía en forma de calor y luz.

Se encuentran en el cielo.

Hay una a la cual se tiene la costumbre de que se le pueden pedir deseos.

Tienen un brillo espectacular.



## Hormiga

Son insectos de cabezas grandes y antenas.

Viven debajo de la tierra.

Comen néctar y semillas.

Las hay de color rojo (son peligrosas) y de color negro (inofensivas).



## Pájaros

Es un ave de plumas que presentan un rápido y alto vuelo.

Su pico las ayuda a cazar y construir sus nidos.

Viven en árboles o en las casas dentro de unas jaulas.



## Gallo

Es un ave que presenta un plumaje muy basto y no vuela.

Su cresta es muy grande y representa virilidad.

Posee un canto muy potente, generalmente este lo realiza a muy tempranas horas del día.



## Manzana

Es una fruta que puede ser de color rojo, verde o amarillo.

Con ella se pueden elaborar pasteles, jugos y mermeladas.

Se pueden comer crudas o hervidas.

Pueden ser utilizadas como remedio para curar molestias en el estómago.

## Material 1 Sesión 4 Segunda parte



### Espantapájaros

Es un muñeco utilizado en las granjas para ahuyentar a los pájaros para que no se coman la cosecha.

Además, son utilizados como personajes para conmemorar el Halloween.



### Calabaza

Es una fruta de color naranja que en su interior unas semillas llamadas pepitas.

Su consumo mejora la visión, fortalece el cabello, las uñas, huesos, dientes y humecta la piel.

Es la estrella principal en las noches de Halloween.



### Caracol

Son animales de muy lento movimiento los cuales hibernan en los meses fríos del año.

Su cuerpo está cubierto por una capa fina de mucosa.

Viven dentro de su caparazón.

Pueden morir si consumen sal o azúcar.





## Trombón

Es un instrumento de viento (sonido emitido por medio de la boca).

Es parecido a la trompeta y su sonido es potente.

Es el corazón de los instrumentos de metal.



## Avión

Es un transporte aéreo.

Se sostiene en el aire por medio de sus alas.

Es el vehículo más veloz.

Existen dos tipos:

Civiles y militares



## Gusano

Son insectos invertebrados de cuerpo blando y alargado.

Se alimentan de plantas o animales en estado de descomposición.

Pueden ser parásitos en plantas y animales.

Habitan en la tierra o en las hojas de las plantas.





## Caballo

Es un mamífero que en sus patas tiene pezuñas.

Pueden ser ocupados para el transporte o para las carreras.

Se alimentan exclusivamente de plantas, pero en especial de zanahorias.

Su esperanza de vida es de 30 años o más.



## Alcachofas

Es un vegetal muy rico en calcio, hierro, magnesio, potasio y calcio.

Es de color verde y tiene capaz.

Estimula el buen funcionamiento del hígado.

Es fuente de vitamina C y ácido fólico.



## Loro

Es un ave de plumaje colorido.

Su pico les permite trepar con mayor facilidad.

Posee cuatro dedos en sus patas: los del extremo están orientados hacia atrás y los de en medio hacia adelante, esto les permite cazar eficazmente.

Tienen la habilidad de hablar.



## Murciélago

Es el único mamífero que tiene la capacidad de volar.

Se alimentan de frutos, de insectos y algunas veces de sangre para poder vivir.

Pueden batir (mover) sus alas de 12 a 18 veces por segundo.

Habitan en la oscuridad.



## Luna

Es el satélite natural de la tierra.

Tiene un movimiento de traslación de 27 días aproximadamente.

Proporciona luz a la tierra.

Tiene cuatro fases: nueva, llena, menguante y creciente.



## Cielo

Es una esfera azul que rodea a la tierra y al espacio.

Su color surge por la radiación de la luz del calor con la atmósfera.

En él están las nubes y se puede ver desde ahí el sol, la luna y las estrellas.



## Luciérnaga

Son escarabajos, pero la gente los conoce como luciérnagas, también se les puede llamar gusanos de luz.

La mayoría de ellas tienen alas.

Su actividad es nocturna, gracias a esto se puede apreciar su luz, esta es emitida debido a que debajo de su abdomen tienen un órgano lumínico.



## Cochinilla

Es un crustáceo terrestre que habita en lugares húmedos y debajo de piedras.

Cuando se siente atacado se enrolla.

Su sangre es utilizada como tinta.

Se alimenta de la savia de las plantas.

Puede tener de 5 a 80 crías.



## Vía Láctea

Es una galaxia en forma de espiral muy grande que se encuentra en el Sistema Solar.

En latín significa “Camino de leche”.

Contiene más de 300,000 estrellas entre ellas está el sol.

Cada 225 millones de años el Sistema Solar da un giro completo alrededor de ella.

## Material 1 Sesión 5

### Océano

- Es un mar inmenso que cubre la mayor parte de la tierra
- Son de agua salada
- Su color es debido en parte al color del cielo
- El viento produce mareas y olas

### Bosque

- Es el ecosistema más grande del mundo
- Posee una gran cantidad de árboles
- Hay tres tipos de bosques:
  - 1) Tropical
  - 2) Templado
  - 3) Coníferas

### Desierto

- Es la zona terrestre más árida del mundo
- Predominan las temperaturas extremas donde las lluvias son escasas
- Hay poca vegetación
- Hay en todos los continentes a excepción de Europa
- Es más grande se llama Sahara y se encuentra en África

### Pájaro Carpintero

- Abunda en el continente americano
- Tiene una gran capacidad de trepar árboles
- Su especialidad es perforar árboles y maderas
- Se alimenta de larvas e insectos

### Oasis

- Es un lugar en el desierto cubierto por agua, vegetación y vida
- Son de suma importancia para los viajeros que cruzan las arenas del desierto

### Pantano

- Son áreas de tierra firme con humedad excesiva
- Se encuentran en los climas húmedos
- Son ricos en bacterias y algas
- Ahí habitan reptiles como el cocodrilo y las ranas

### Jirafa

- Es el animal terrestre más alto
- Es originaria del continente africano
- Poseen unos largos cuellos que miden alrededor de 2.4 metros de largo que les permiten llegar a las hojas más altas de los árboles
- Sus delanteras son más largas que las traseras, por lo que tienen que agacharse a tomar agua
- Pueden dormir dos horas en un solo día

### Cabra

- Es un animal que tiene en sus patas pezuñas como la vaca y el caballo
- Tiene dos cuernos en la parte superior de su cabeza
- Vive en las montañas
- Su leche la utilizan para hacer productos lácteos

### Cebra

- Es un animal originario del continente africano
- Son famosos por sus rayas blancas en su piel negra
- Son parecidos a los caballos, pero ellos no pueden ser domesticados
- Se alimentan de pasto y hojas de árboles

### León

- Es el segundo felino más grande del mundo después del tigre
- Es un animal carnívoro
- El macho posee una frondosa melena
- Caza animales como la cebra, búfalos y leopardos
- Su enemigo es la hiena

### Tigre

- Es considerado el felino más grande del mundo
- Es carnívoro
- Sus rayas negras los ayudan a identificarse entre sí
- Tienen la habilidad de nadar
- Su sentido de la vista está muy desarrollado porque puede ver en la oscuridad

### Camello

- Es originario de los desiertos de Asia y África
- Poseen una o dos jorobas
- Pueden sobrevivir varios días sin tomar agua
- Se alimentan de pasto y ramas secas

## Hipopótamo

- Es un animal herbívoro
- Es originario de África
- Es el tercer animal terrestre más grande del mundo después del Elefante y el Rinoceronte
- Vive en aguas dulces, aunque no puede sumergirse por completo en ellas ya que se podrían ahogar

## Tortuga

- Es un reptil
- Posee un caparazón
- Pueden vivir más de 100 años
- Se clasifican en dos géneros:
  - 1) Tortugas terrestres que son herbívoras
  - 2) Tortugas acuáticas que son carnívoras
- No tienen dientes

## Selva

- También es llamada Jungla o Bosque lluvioso
- Alberga árboles de gran altura
- Es el ecosistema más antiguo del mundo
- Predomina el clima tropical
- Se encuentran principalmente en el Trópico de Cáncer y el Trópico de Capricornio
- La más importante del mundo es la de Amazonas

## Montañas

- Son formaciones geológicas con grandes elevaciones naturales de tierra
- A menudo presentan uno o varios picos en su parte superior
- Son más grande que un cerro
- En algunas predomina en temporada de invierno la nieve

## Lago

- Son cuerpos de agua dulce
- Su agua puede venir de la lluvia o de la nieve derretida
- En ocasiones se llegan a confundir con las lagunas por tener características parecidas

## Pradera

- Es un campo grande cubierto por hierbas
- Predomina el clima templado en verano y un clima frío en invierno
- Se considera árida como los desiertos y húmeda como los bosques

## Mono

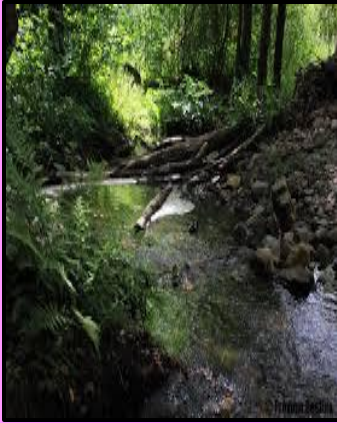
- Es un primate igual que el humano
- Es un animal arborícola (vive en los árboles)
- Se alimentan de frutas, hojas, semillas, flores e insectos
- Se clasifican en dos grupos:
  - 1) Del Viejo Mundo: los que habitan en Asia, África y Europa
  - 2) Del Nuevo Mundo: los que habitan en América

## Elefante

- Son los animales terrestres más grandes del mundo
- Existen dos géneros: los africanos y los asiáticos
- Su trompa es muy importante para poder vivir, ya que con ella puede alimentarse, beber agua, respirar, comunicarse, defenderse y protegerse
- Tienen colmillos que están hechos de marfil
- Se alimentan de ramas



Pantano



Desierto



Oasis



Bosque



Pájaro Carpintero



Océano



Mono



Pradera



Elefante

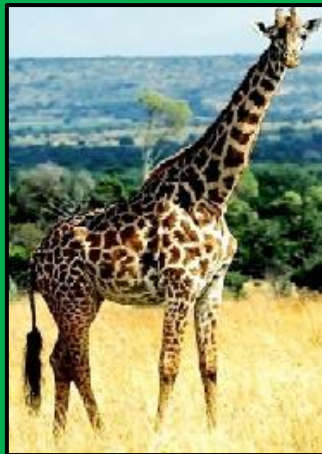




Lago



Jirafa



Montañas



Cabra



Selva



Cebra



Tortuga



León



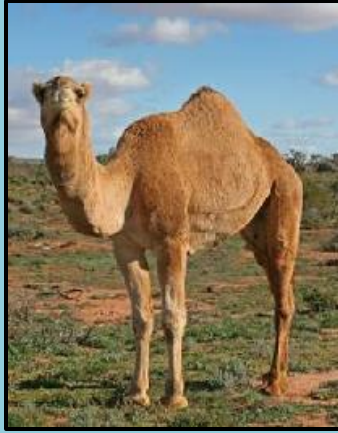
Hipopótamo



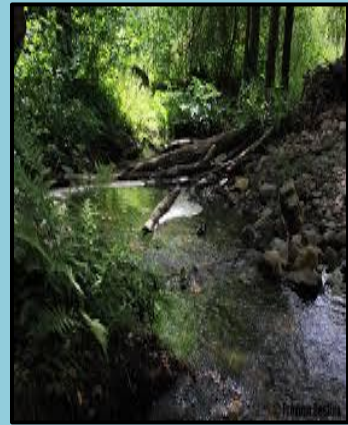
Tigre



Camello



Pantano



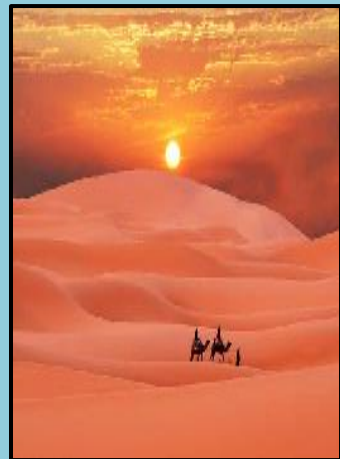
Oasis



Pájaro Carpintero



Desierto



Bosque



Pradera

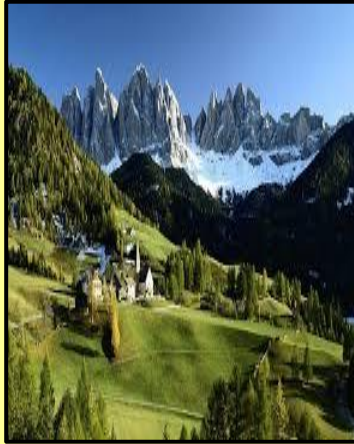


Lago





Montañas



León



Cebra



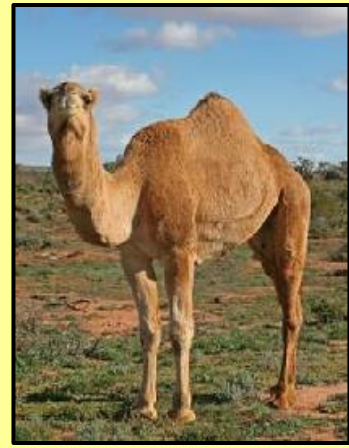
Selva



Tortuga



Camello



Mono



Bosque



Oasis



Bosque



Oasis



Pradera



León



Tigre



Mono



Cabra



Camello



Océano





Elefante



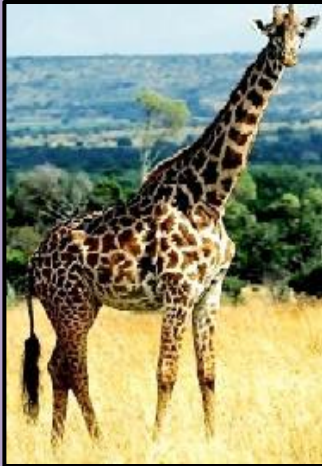
Selva



Tortuga



Jirafa



Hipopótamo



Cabra



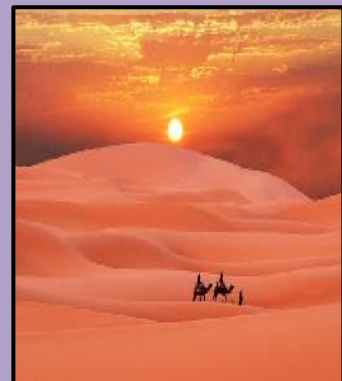
Cebra



Pájaro Carpintero



Desierto



## Material 1 Sesión 6

### Perro

- Es un animal mamífero y cuadrúpedo.
- Es el mejor amigo del hombre.
- Desciende de los lobos.
- Suelen ser llamados caninos.

### Venado

- Son animales mamíferos.
- Poseen dos cuernos en la parte superior de su cabeza.
- Son parecidos a los renos.

### Canguro

- Son originarios de Oceanía.
- Su cola les sirve de apoyo para poder tener equilibrio.
- Las hembras poseen una bolsa marsupial para llevar y proteger a sus crías.

### Cisne

- Es un ave que habita en ríos y lagos.
- La mayoría de las veces tienen plumaje blanco.
- Son consideradas aves con elegancia.

### Pavo Real

- Es un ave que se distingue por su vistoso plumaje que parece un abanico.
- Es el animal nacional de la India.
- Es originario del continente asiático.

### Panda

- Es un insaciable devorador de bambú.
- Vive en China.
- Tiene la habilidad de trepar árboles.
- Es llamado oso-gato debido al parecido de los ojos.

### Ratón

- Es un roedor.
- Son utilizados para experimentos en los laboratorios.
- Son considerados en algunas ciudades como plagas.

### Delfín

- Son animales carnívoros.
- Realizan movimientos dancísticos y saltan fuera del agua para comunicarse.
- Es considerado uno de los animales más inteligentes del mundo.

## Osos

- Son animales carnívoros y mamíferos.
- Algunos dependiendo la especie hibernan en invierno.
- Se localizan en América del Norte y Sur así mismo en Europa y Asia.

## Vaca

- Es un animal mamífero que en sus patas tiene pezuñas.
- Se cría en granjas.
- De este animal se puede obtener leche.

## Cocodrilo

- Son reptiles.
- Aparecieron en la tierra hace alrededor de 200 millones de años.
- Convivieron con los dinosaurios.
- Son excelentes nadadores.

## Araña

- Son arácnidos.
- Son venenosas dependiendo de la especie.
- Habitan en arbustos, debajo de las piedras o en las casas de los humanos.

## Puercoespín

- Es el tercer roedor más grande del mundo.
- Posee una capa de púas que cubren su cuerpo.
- Hay en todos los continentes menos Oceanía.
- Son animales nocturnos.

## Pez Dorado

- Vive en agua dulce.
- Es considerado un pez doméstico y debido a eso es perfecto para iniciar una pecera.
- Es originario de China.
- Es de color dorado y es conocido como el pez de la sabiduría.

Material 2 Sesión 6



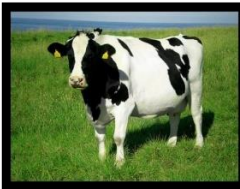
Araña



Perro



Pato



Vaca



Víbora



Venado



Canguro



Cebra



Cochino



Colibrí



Cisne



Víbora



Pingüino



Perico



Pavo Real



Reno



Ratón



Róbalo





Oso



Hormiga



Oso Panda



Venado



Vaca



Víbora



Cisne



Cebra



Cocodrilo



Elefante



Tarantula



Ornitorrinco



Pato



Pingüino



Puerco Espín



Pavo Real



Puerco Espín



Pez Dorado



Panda



Pingüino



Perico



Dodo



Dingo



Delfín



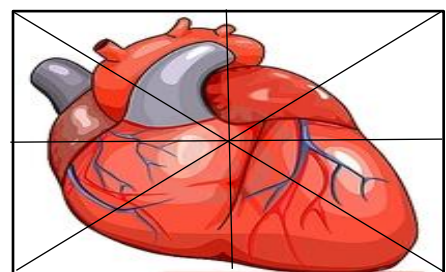
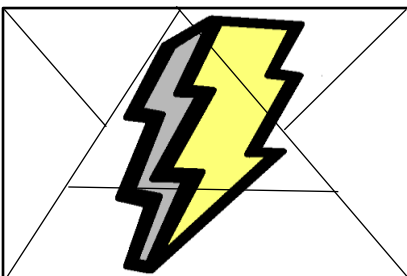
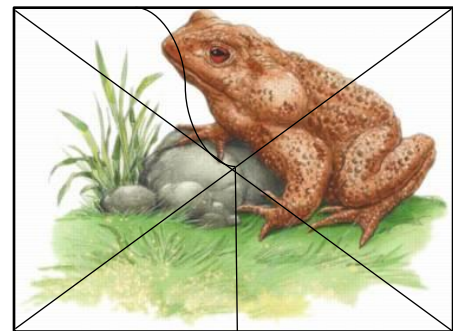
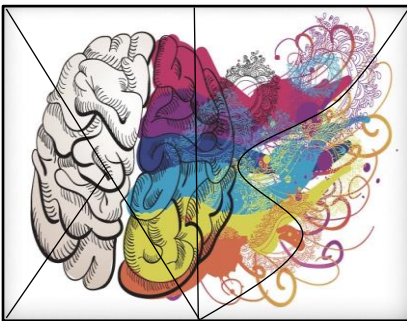
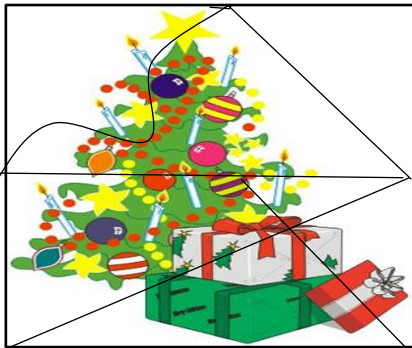
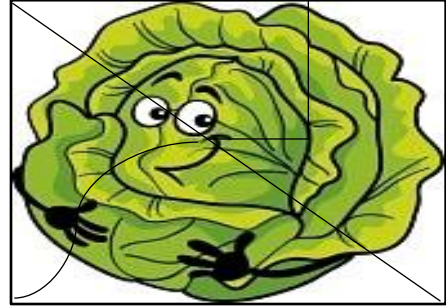
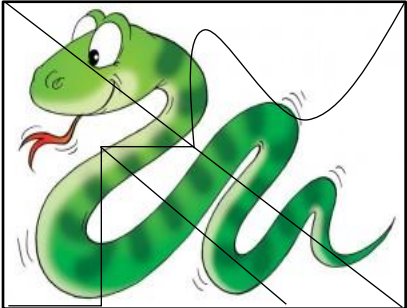


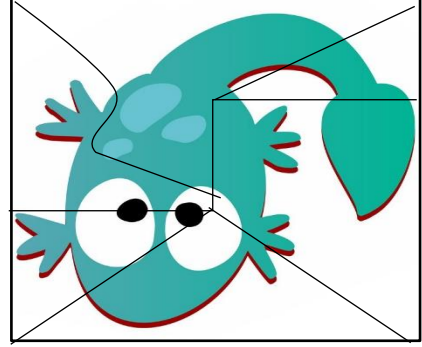
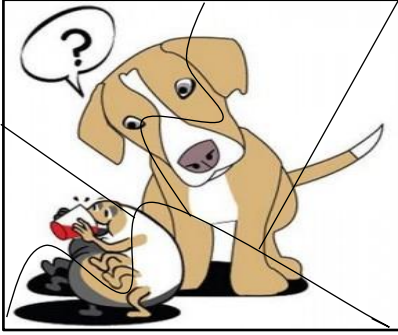




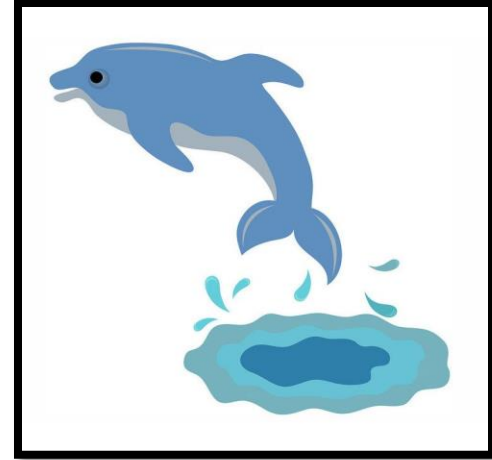
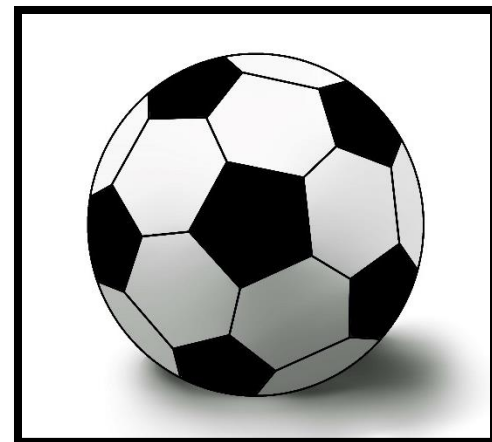


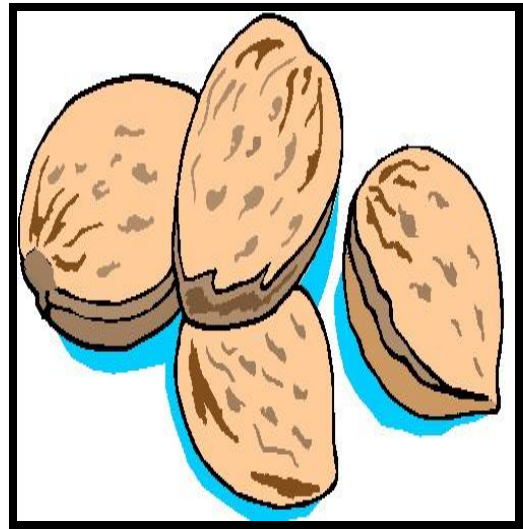
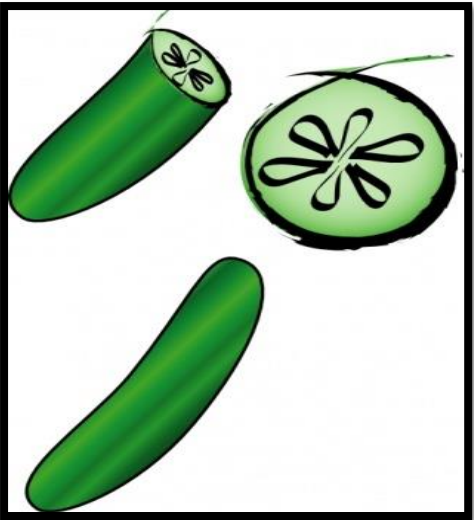
Material 1 Sesión 9





Material 1 Sesión 12







Gaviota	Garrapata	Bufido	Ciruela	Maquillaje	Rugir
Cucaracha	Renacuajo	Petunias	Col	Cine	Arropar
Lluvia	Víbora	Lobelia	Palmera	Futbol	Revolotear
Muralla	Lechuga	Anémonas	Coco	Balón	Gruñir
Carpintero	Navidad	Siseo	Leopardo	Obesidad	Caravana
Policía	Ángel	Gerbo	Zoológico	Delfín	Norte
Boticario	Cerebro	Gimoteo	Matorrales	Cacahuete	Sur
Zapatero	Batracio	Lápida	Cebada	Barco	Oeste
Alacrán	Trueno	Diantre	Perejil	Pepino	Este
Viento	Corazón	Occiso	Papa	Nueces	Graznar

## Referencias Bibliográficas

---

- Askenazy, L. (1995). *Eres único*. El número del circo. En: Colección A la Orilla del Viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Doumerc, B. (1994). *El invisible Director de Orquesta*. En: Colección a la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fine, A. (1994). *El diario de un gato asesino*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- French, V. (1992). *La silla fantástica de Tili Maguili*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hasler, E. (1995). *La escuela vuela*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herfurtner, R. (1989). *Cumpleaños con animales*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hinojosa, F. (1992). *La peor señora del mundo*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pestum, J. (1993). *Maya y el truco para hacer la tarea*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sáez, G. (2001). *Cuatro descubridores y un conejo*. El gran descubrimiento del mago Agustín Agustini. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schkolnik, S. (1995). *Cuentos Ecológicos. El congreso de los sabios tontos*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schkolnik, S. (1995). *Cuentos Ecológicos. Yo como, tú comes, él come*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.

Villoro, J. (1985). *Las golosinas secretas*. En: Colección A la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.

## Anexo 2. Identificación de errores

---

**A. Errores específicos en escritura:** Este tipo de errores se refiere fundamentalmente a dificultades de tipo discriminativo que ocasionan que el niño altere los estímulos que se le presentan. Este tipo de errores se considera como indicador de posibles dificultades de aprendizaje.

1. **Adición (A):** Agrega letras, sílabas o palabras. Por ejemplo: escribe “Higros” en lugar de “higos” o “Ella se come chocolate.” En lugar de “Ella come chocolate”.
2. **Transposición (T):** Traslada o cambia de lugar letras, sílabas o palabras. Por ejemplo: escribe “le” en vez de “el”; “ejonado” en vez de “enojado”; “Alberto fruta compró”, en vez de “Alberto compró fruta”.
3. **Omisión (O):** Omite letras, sílabas o palabras. Por ejemplo: escribe “kioco” en vez de “kiosco” o “Él quiere que lo maten” en lugar de “Él no quiere que lo maten”.
4. **Sustitución (S):** Cambia letras, sílabas o palabras, alterando el significado. Por ejemplo: escribe “pasos” en vez de “pavos” o “Se las encontró” en lugar de “Se las entregó”.
5. **Inversión (I):** Invierte la posición de las letras de igual orientación simétrica, escribiendo, por ejemplo: “d” por “b”, “p” por “q”, “W” por “M”.
6. **Unión (U):** Une la última letra de una palabra a la siguiente palabra. Por ejemplo: escribe “elagua” en lugar de “el agua”.

**B. Errores específicos en lectura:** En la lectura únicamente se registran errores de tipo específico para las tareas de lectura oral. Al igual que en escritura se consideran indicadores de posibles dificultades de aprendizaje.

1. **Adición (A):** Agrega letras, sílabas o palabras a lo que lee oralmente. (Véase el ejemplo para escritura).
2. **Transposición (T):** Cambia de lugar las letras, las sílabas o las palabras al leer oralmente. (Véase el ejemplo para escritura).
3. **Omisión (O):** Omite letras, sílabas o palabras cuando lee oralmente. (Véase el ejemplo para escritura).
4. **Sustitución (S):** Cambia letras, sílabas o palabras, generalmente alterando el significado al leer oralmente. (Véase el ejemplo para escritura).
5. **Inversión (I):** Confunde las letras de igual orientación simétrica al leer oralmente. (Véase el ejemplo para escritura).

### Anexo 3. Tabla de instrucción en conocimiento fonológico

<b>Tareas para el desarrollo de las habilidades de conciencia léxica</b>	
Tarea	Ejemplo
Dividir una oración.	“Víctor se come la sopa”. ¿Cuántas palabras tiene?
Sustituir elementos léxicos en diferentes oraciones.	“El gato come carne; el gato come pescado”. ¿He cambiado alguna palabra?
Omitir elementos léxicos en diferentes oraciones.	Repite la frase “Pedro baila bien el tango”, pero quitando la palabra “bien”.
Añadir elementos léxicos en diferentes oraciones.	Completa con más palabras: “Pedro come”. Las posibles respuestas serían: “Pedro come patatas”, “Pedro come patatas fritas”.
Cambiar el orden de elementos léxicos en diferentes oraciones.	Se representa una oración mediante fichas o dibujos característicos, se altera el orden de los dibujos y se vuelve a enunciar la oración.
<b>Tareas para el desarrollo de las habilidades de conciencia silábica</b>	
Reconocimiento de sílabas (contar sílabas de palabras, representar gráficamente, identificar y discriminar la estructura silábica de palabras).	“Maceta”, ¿cuántas sílabas tiene?
Síntesis silábica (recomponer palabras de diferente número de sílabas a partir de componentes silábicos con diferentes patrones- sílaba directa, inversa, trabada o sifón-).	Adivina qué palabra digo (con intervalo de separación constante entre sílabas): “car-pe-ta”.
Aislar sílabas con patrones diferentes (sílaba directa, inversa, trabada o sifón) que ocupen posiciones distintas en la palabra (inicial- media- final)	“Caballo, casa, colegio), ¿qué palabra empieza con /ca/?
<b>Tareas para el desarrollo de las habilidades de conciencia silábica</b>	
Comparar sílabas en palabras (reconocer si la sílaba inicial, medial o final coincide con la otra palabra)	¿En qué se parecen /pipa/ y /capa/?
Omisión de sílabas en palabras	Si a “caracol” le quitamos el final, ¿qué palabra nos queda?
Adición de sílabas en palabras	Si a “come” le añado /ta/, ¿qué palabra digo?
Invertir el orden de las sílabas en palabras	Vamos a decir palabras al revés: /loma/ /malo/
<b>Tareas para el desarrollo de habilidades de conciencia fonémica</b>	
Síntesis fonémica. Recomponer palabras de diferentes longitudes (monosílabas, bisílabas y trisílabas) con diferentes patrones silábicos (sílaba directa,	Si juntamos los sonidos /m/a/r/i/p/o/s/a/, ¿qué palabra obtenemos?

inversa, trabada y sifón) a partir de sus componentes fonémicos.	
Comparación de fonemas en palabras	Este par de palabras (cama/capa) cambia en un sonido, ¿en cuál?
Omisión de fonemas. Suprimir fonemas (vocálicos y consonánticos) que ocupen una posición inicial, medial o final en las palabras.	Si a /melón/ le quitamos /l/, ¿qué queda?
Aislar fonemas (consonánticos y vocálicos, en distintas posiciones – inicial y final-)	¿qué palabras empiezan por /l/?

## Anexo 4. Muestra de bitácora para el docente

---

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Nombre del niño (a): \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_

Dificultad específica de aprendizaje: \_\_\_\_\_

Sesión: \_\_\_\_\_

### Tabla de registro

<b>Aspectos por observar</b>	<b>Descripción de participación de los niños (as) en las actividades</b>	<b>Comentarios y observaciones</b>
<b>Lectura de cuentos</b>		
<b>Vocabulario</b>		
<b>Conciencia Fonológica</b>		

## Anexo 5. Muestra de portafolio de evidencias para el docente

---

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Nombre del niño (a): \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_

Dificultad específica de aprendizaje: \_\_\_\_\_

Sesión: \_\_\_\_\_

### \* Tabla de registro

### Portafolio de evidencias

Reflexión sobre lo que has trabajado en las sesiones

\* ¿Cómo me sentí al realizar las actividades?

Marca con una X la opción que exprese tu sentir



Que lo hice  
Excelente



Que lo hice  
Muy Bien



Que lo hice  
Bien



Que necesito ayuda  
para hacerlo bien



Mal porque no  
pude hacerlo

\* ¿En qué actividad me sentí más capaz? \_\_\_\_\_

\* ¿Cuál se me dificultó? \_\_\_\_\_

**Nota: Los aspectos que tienen un (\*) serán escritos por el niño (a).**



## Anexo 6. Muestra de reconocimiento para el alumno



Se otorga el siguiente reconocimiento a:

Por haber concluido satisfactoriamente su tratamiento de prevención en dificultades específicas del aprendizaje en lectura y escritura, pero principalmente por su valiosa participación en cada una de las actividades realizadas a los largo de las sesiones.

Nombre y firma del docente



