

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES
Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



TESIS

Propuesta didáctica para la adquisición de la lectoescritura basada en la pedagogía dialogante en estudiantes de primer grado del nivel primario en la I.E.P. “Beata Imelda”

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia

AUTORA

Agurto Yunis, Nayllira de Lourdes

ASESOR

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi

(0000-0003-2476-7508)

Lambayeque, 29 de octubre de 2021

Propuesta didáctica para la adquisición de la lectoescritura basada en la pedagogía dialogante en estudiantes de primer grado del nivel primario en la I.E.P. “Beata Imelda”, Chiclayo

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia



Nayllira de Lourdes Agurto Yunis



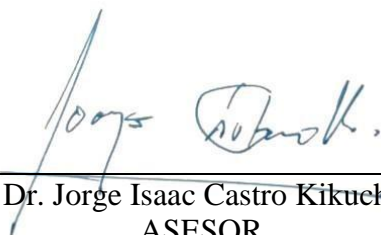
Dra. María del Pilar Fernández Celis
PRESIDENTE DEL JURADO



Mg. Miguel Alfaro Barrantes
SECRETARIO DEL JURADO



Mg. Elmer Llanos Díaz
VOCAL DEL JURADO



Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
ASESOR



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 0123-VIRTUAL

Siendo las 11:00 horas, del día viernes 29 de octubre de 2021, se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/jbv-hkum-xxx>, los miembros del jurado designados mediante Resolución N° 644-2021-V-D-NG-FACHSE, de fecha 23 de junio de 2021, integrado por:

Presidente	: Dra. María del Pilar Fernández Celis.
Secretario	: Dr. Miguel Alfaro Barrantes.
Vocal	: Mg. Elmer Llanos Díaz.
Asesor Metodológico	: Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi.
Asesor Científico	:



La finalidad es evaluar la Tesis titulada: **"Propuesta didáctica para la adquisición de la lectoescritura basada en la pedagogía dialogante en estudiantes de primer grado del nivel primario en la I.E.P. "Beata Imelda", presentada por la tesista AGURTO YUNIS NAYRILLA DE LOURDES, para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencia de la Educación mención de Investigación y Docencia.** Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con los artículos 131 al 140 del Reglamento General del Vicerrectorado de Investigación (aprobado con Resolución N° 018-2020-CU de fecha 10 de febrero del 2020); los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones a la sustentante, quien procedió a dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Con la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación de la Tesis, obteniendo un calificativo de (18) (DIECIOCHO) en la escala vigesimal, que equivale a la mención de **MUY BUENO**.

Siendo las 11 horas y 57 minutos horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico online, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. María del Pilar Fernández Celis
 PRESIDENTE

Dr. Miguel Alfaro Barrantes
 SECRETARIO

Mg. Elmer Llanos Díaz
 VOCAL

====OBSERVACIONES:

El presente acto académico se sustenta en los artículos del 39 al 41 del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 270-2019-CU de fecha 11 de setiembre del 2019); la Resolución N° 467-2020-R de fecha 12 de mayo del 2020 que ratifica la Resolución N° 604-2019-VIRTUAL-VREN/ del 03 de mayo del 2020 que aprueba la transición virtualizada para la presentación, aprobación de los proyectos de los trabajos de investigación y de sus informes de investigación en cada Unidad de Investigación de las Facultades y Escuela de Posgrado; la Resolución N° 0373-2020-V-D-NG-FACHSE de fecha 21 de mayo del 2020 y su modificatoria Resolución N° 0386-2020-V-D-NG-FACHSE del 27 de mayo del 2020 que aprueba el INSTRUCTIVO PARA LA SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y TESIS VIRTUALES.

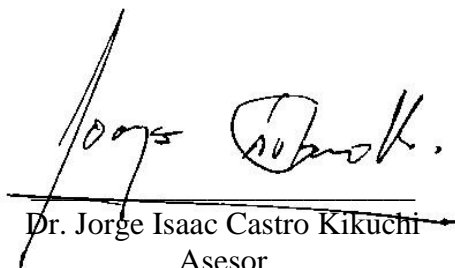
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Nayllira de Lourdes Agurto Yunis investigador principal, y Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi asesor del trabajo de investigación **“Propuesta didáctica para la adquisición de la lectoescritura basada en la pedagogía dialogante en estudiantes de primer grado del nivel primario en la I.E.P. “Beata Imelda”, Chiclayo”** declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 29 de octubre de 2021



Nayllira de Lourdes Agurto Yunis
Investigador principal



Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
Asesor

DEDICATORIA

A mis padres, por el amor incondicional y el apoyo en cada nuevo reto que asumo.

A Samir y Emma, mis hijos, por acompañarme en este camino de ser mejor maestra para construir un país con ciudadanos responsables que contribuyan con el desarrollo nacional desde las regiones.

AGRADECIMIENTO

A Dios, porque sin la fortaleza que me regala día a día, no habría manera de continuar frente a los avatares de la vida.

A mis asesores, Dr. Jorge Ordemar y Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi, por los consejos y orientaciones brindados en este proceso.

A Romy, por su apoyo, comprensión y compañía durante este proceso de investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA	5
AGRADECIMIENTO	6
Índice de tablas	9
Índice de figuras	9
Resumen	1
Abstract	2
INTRODUCCIÓN	2
Capítulo I. Diseño teórico	8
<i>1.1. Modelo pedagógico de la Pedagogía Conceptual Dialogante</i>	<i>8</i>
1.1.1. Pensamiento y lenguaje	9
1.1.2. Inteligencia Emocional	10
1.1.3. Inteligencia y Pensamiento	11
<i>1.2. Pilares de la Pedagogía Conceptual</i>	<i>12</i>
1.2.1. Estructuras de conocimiento	12
1.2.2. Triángulo de la mente humana	12
1.2.3. Hexágono pedagógico	13
1.2.4. Pedagogo interestructurante	14
<i>1.3. Proceso de Lectoescritura</i>	<i>16</i>
1.3.1. Definición de lectura	16
1.3.2. Definición de escribir	16
1.3.3. Definición de lectoescritura	17
<i>1.4. Teorías de adquisición del lenguaje</i>	<i>19</i>
1.4.1. Conductista	19
1.4.2. Innatista	19
1.4.3. Socio ambientalista	20
1.4.4. Socio cultural	20
1.4.5. Constructivismo genético	21
<i>1.5. Métodos para la enseñanza de la lectoescritura</i>	<i>22</i>
1.5.1. Métodos sintéticos	22

1.5.2. Métodos analíticos	23
1.6. <i>Definición de términos básicos</i>	24
1.7. <i>Propuesta teórica</i>	26
Capítulo II. Métodos y materiales	28
2.1. <i>Enfoque y tipo de investigación</i>	28
2.2. <i>Población</i>	28
2.3. <i>Técnicas e instrumentos</i>	29
Capítulo III. Resultados y discusión	33
3.1. <i>Análisis e interpretación de los datos</i>	33
3.1.1. Pretest	33
3.1.2. Posttest	36
3.1.3. Análisis de la Prueba t para muestras apareadas	39
3.2. <i>Discusión</i>	41
3.3. <i>Propuesta</i>	45
Capítulo IV. Conclusiones	87
Capítulo V. Recomendaciones	89
Bibliografía referenciada	89

Índice de tablas

Tabla 1 Población de estudio	31
Tabla 2 Subpruebas de Lectoescritura de la Batería de Luria DNI para niños en edad escolar	32
Tabla 3 Ficha técnica del instrumento batería de Luria DNI	33
Tabla 4 Estadísticos de la prueba t para muestras apareadas	40

Índice de figuras

Figura 1. Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Pretest Batería de Luria DNI - Subprueba 13 de Análisis fonético	34
Figura 2. Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Pretest Batería de Luria DNI - Subprueba 14 de Escritura	35
Figura 3. Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Pretest Batería de Luria DNI - Subprueba 15 de Lectura	36
Figura 4. Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Postest Batería de Luria DNI - Subprueba 13 de Análisis fonético	37
Figura 5. Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Postest Batería de Luria DNI - Subprueba 14 de Escritura	38
Figura 6. Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Postest Batería de Luria DNI - Subprueba 15 de Lectura	39

Resumen

La investigación se desarrolla bajo la premisa que al aplicar una propuesta didáctica basada en la pedagogía conceptual se lograría con mayor efectividad la adquisición de la lectoescritura en las estudiantes del primer grado de educación primaria de la I.E.P. “Beata Imelda”. Para demostrarlo se aplicó el instrumento Test de Luria DNI en dos momentos, previo a la aplicación de la propuesta didáctica (pretest) encontrando a las estudiantes en un nivel aceptable respecto al nivel de logro de la lectoescritura con una media de 21.9. Luego, se elaboró la propuesta didáctica PLANEEO con fundamento en la pedagogía conceptual y en sus principios del triángulo de la mente humana y hexágono pedagógico, la cual se aplicó en ocho sesiones de aprendizaje que se insertaron dentro de la propuesta curricular institucional por un periodo de 4 semanas. Finalmente se aplicó el posttest, en el cual se evidenció un ligero, pero significativo progreso en la media alcanzando un 25.2. Esto indica que la aplicación de la propuesta tuvo efectividad para la mejora del proceso de adquisición de la lectoescritura en la unidad analizada, aceptando la premisa inicial del estudio. Dado que en la forma de enseñar a leer y escribir existe una multiplicidad de métodos que se aplican en diversas estrategias, al considerar la propuesta PLANEEO desde el inicio del proceso de adquisición de la lectoescritura se asegura una efectividad no solo en dicho proceso sino en los consecuentes referidos a la comprensión de textos.

Palabras clave: lectoescritura, lectura, escritura, pedagogía conceptual.

Abstract

The research is developed under the premise that by applying a didactic proposal based on conceptual pedagogy, the acquisition of literacy in the students of the first grade of primary education of the I.E.P. "Beata Imelda." To demonstrate this, the Luria DNI Test instrument was applied in two moments, prior to the application of the didactic proposal (pretest), finding the students at an acceptable level with respect to the level of literacy achievement with an average of 21.9. Then, the PLANEEO didactic proposal was developed based on conceptual pedagogy and its principles of the triangle of the human mind and pedagogical hexagon, which was applied in eight learning sessions that were inserted within the institutional curricular proposal for a period of 4 weeks. Finally, the post-test was applied, in which a slight, but significant progress was evidenced in the mean, reaching 25.2. This indicates that the application of the proposal was effective in improving the literacy acquisition process in the unit analyzed, accepting the initial premise of the study. Given that in the way of teaching reading and writing there is a multiplicity of methods that are applied in different strategies, when considering the PLANEEO proposal from the beginning of the literacy acquisition process, an effectiveness is ensured not only in said process but also in the consequent refer to the comprehension of texts.

Keywords: literacy, reading, writing, conceptual pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Carpio (2013) plantea en la perspectiva histórica de la lectura y escritura que este proceso binario es concebido como herramienta esencial para obtener “cultura”. Tan es así que Gaur (1990) en su investigación, menciona que los primeros pueblos como los egipcios, sumerios, chinos y mesopotámicos utilizaban imágenes y símbolos convenidos para explicar ideas y

pensamientos al que denominaron ideográfico. Si bien cada civilización desarrolló un lenguaje propio según su contexto y necesidades todos coinciden en que el conocimiento del lenguaje escrito era un privilegio de las cúpulas conformadas por emperadores, sacerdotes o clase social alta (Robinson, 1996).

Con el paso del tiempo la escritura inicialmente fonética, consonántica y “pictográfica” evoluciona con la necesidad de expresar emociones y pasiones, lo cual se visualiza en el alfabeto griego, el primero en utilizar sonidos vocálicos y posteriormente adaptado por la cultura romana quien lo difunde por Europa, Asia, África y sus colonias en América. (Defior, 2006).

Según Carvallo y Chartier (1998) a partir del siglo II la escritura no era más considerada una herramienta utilitaria para guardar información y control de recursos o emitir de indicaciones, sino que pasó a ser el recurso para emitir el pensamiento del escritor en un texto y la lectura, el instrumento por el cual el leyente se apodera del mensaje. Es así que en la época Helenística el libro adquiere un rol fundamental y la literatura se enfoca en la estructura, difusión y observación de las obras. Se definen estructuras precisas y establecen estándares de la técnica del lenguaje escrito para ser producidos con finalidad lectora. Esto trajo consigo la difusión del lenguaje escrito en las instituciones de formación, escuelas, de clase media y alta donde los niños aprendían las formas y nombres de las letras en inflexible orden alfabético, a veces con soporte de objetos físicos para seguidamente esbozar sílabas, palabras y frases. Mientras el aprendizaje de la lectura se producía en un segundo momento teniendo como sustento el conocimiento del nombre de las letras y su fonética para la posterior asociación silábica y de palabras completas; este adiestramiento se realizaba lentamente durante un largo tiempo hasta lograr leer sin cometer faltas. Este tipo de aprendizaje se iniciaba en voz alta lo que suponía que mientras la voz hablaba las palabras ya leídas, los ojos debían mirar las palabras siguientes (Carvallo y Chartier, 1998)

En la Edad Media, surge la lectura en silencio o murmurada, puesto que eran indispensables los libros que cultivaran el espíritu para la salvación del alma y para profundizar en el conocimiento de Dios. Con el Renacimiento la escritura se transformó en una suma de compendios con el fin de hacer veloz la lectura; la organización del texto escrito mutó y se dividía la página en dos columnas estrechas para facilitar el campo visual. Con la Edad Moderna, las formas de reproducción y elaboración de los libros cambiaron con la invención de la imprenta al bajar los costos y tiempo de producción era más accesible a un mayor número de lectores, permitiendo que los libros sean leídos en silencio para uno mismo o en voz alta para los demás. Lo cual le permitiría al lector la posibilidad de consumir textos de diversas índoles con una lectura libre e irreverente para someter la información a un examen crítico (Cavallo & Chartier, 1998). Al realizar este cambio en la práctica lectora, se produjo la necesidad de métodos que permitieran a los lectores acceder a materiales de lectura, sino también metodologías que facilitaran el aprendizaje de la lectura (Lebrero, 1992), sobre todo porque el público diversificó y extendió a mujeres, niños y obreros (Viñao, 2000)

Es desde el momento en que la lectura y la escritura necesitaron instrucción que surgen numerosos métodos, como mencionan Martínez y Pérez (2010) existen diversas

clasificaciones para los métodos más utilizados como la propuesta por Francisco Berra quien habla de métodos analíticos y sintéticos, o Berta Braslavsky quien los denomina de marcha analítica o de marcha sintética teniendo en cuenta los procesos psicológicos subyacentes.

Otros investigadores ingleses hablan de métodos ascendentes o descendientes. Los primeros se refieren a aprender unidades pequeñas constitutivas para luego llegar al todo, mientras que los últimos se enfocan en el proceso contrario 8ir del todo para identificar las aprtes).

Finalmente, las investigaciones propiamente dichas sobre la adquisición de la lectoescritura surgen en el siglo XX como menciona Braslavsky (2005), con la alfabetización temprana, ningún estudio ha demostrado el vínculo entre los saberes necesarios para leer y escribir en

relación con la habilidad senso perceptiva, también conocida como motriz, de un individuo. Situando la investigación sobre el proceso de obtención de la lectoescritura en el contexto educativo de la E.B.R al 2014, el Perú registra un 93.2% de educandos de 6 a 11 años asisten a la escuela en el nivel primaria. Sin embargo, a pesar de los avances alcanzados en el país, alrededor de 1.2% de éstos niños y niñas aún se encuentra fuera del sistema educativo formal. Al mismo tiempo, a nivel nacional y respecto a los criterios de género, área de vivienda (rural/urbana) o condición de pobreza no se evidencian diferencias significativas puesto que en cada uno de éstos casos la cobertura neta es de un 94%, encontrándose en el menor alcance de cobertura los menores con habla materna amazónica, en paralelo con los de habla materna castellana, aymara o quechua.

A nivel regional, por otro lado, en la última Evaluación Censal (ESCALE, 2016), se evidencian datos importantes como, por ejemplo, que el 92% de la población lambayecana que accede por primera vez a la Educación primaria tiene 6 años cumplidos y que el 48.3% de la población evaluada demuestra un aprendizaje logrado respecto de la comprensión de textos.

Es conocido que uno de los problemas de los que más se ha hablado en los últimos 20 años es el de la comprensión de lectura. Se considera que el problema educativo más grave es el nivel de comprensión lectora y razonamiento existente en niños y niñas de edad escolar.

Estas dos competencias básicas del proceso de aprendizaje son críticas para que los educandos peruanos no encuentren limitaciones en su desarrollo ni tampoco obstáculos para alcanzar la productividad y plena ciudadanía en su etapa adulta.

En esta ocasión, se pondrá énfasis en una de estas dos competencias: la comprensión de lectura. El problema de la comprensión de lectura tiene origen en otro: la adquisición de la lectoescritura. Y esto no es una novedad, puesto que estuvo presente desde la popularización de la escuela. Es así como en cuanto el ciudadano común pudo acceder a la escuela, la

adquisición de la lectoescritura se convirtió en la llave para el acceso a nuevas oportunidades sociales dado que el “saber leer y escribir” permitía conseguir empleos mejor remunerados lejos de los campos en las nuevas fábricas.

En la colectividad peruana, como menciona Ramos (2010), la concepción preconcebida del “saber leer” se limita a la decodificación del lenguaje escrito sin falta, con fluidez, pero sin suponer la comprensión de lo decodificado. Evidencia de ello son los bajos resultados obtenidos en las últimas evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en la cual, para el año 2015, donde se ubicó en el puesto 63 de 65 países en cuanto a comprensión de lectura.

No es errado afirmar que, inclusive con los esfuerzos de las diversas políticas educativas que promueven el desarrollo de la habilidad lectora, el avance no es sustancial. Por un lado, porque un gran porcentaje de los padres de familia de zonas urbano-marginales y rurales se conforman con que el niño o niña sepa leer, escribir, sumar y restar, entendiendo la lectura como ya se expresó en párrafos anteriores: la capacidad de saber qué dice un escrito (decodificar). Por otro lado, porque los maestros del III Ciclo de la EBR asumen que la enseñanza de la lectura concebida como el descifrar grafías y pronunciación de sonidos que representan, decodificación, es su propósito puesto que los niños ingresan a la primaria desconociendo la lectura.

En cuanto al nivel semántico, si el niño logra repetir lo decodificado: nombres, circunstancias, hechos se considera ha alcanzado la meta esperada contraponiéndose a la idea de que lo leído es parte de una elaboración mental propia. Entonces, el docente asume que la comprensión (representación individual) no es relevante porque no responde a la actividad programada, cuando precisamente esta comprensión permite una lectura competente y profunda, como resultado de una correspondencia dialógica con el texto. Ahora

bien, adentrándonos en el proceso previo de la adquisición de la lectoescritura, debe entenderse como un proceso paulatino que se va desarrollando de modo paralelo durante el desarrollo lingüístico. En el suceso de la historia, la instrucción de la escritura y de la lectura se formalizó a través de distintas metodologías que fueron reemplazándose tras evidenciar la carencia de los que se encontraban en uso o con la finalidad de perfeccionarlos.

En la realidad escolar, la existencia de métodos diversos y la propuesta del Ministerio de Educación se desencuentran, de modo que los docentes optan por una mixtura poco clara, la cual trae como consecuencia directas dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Eso se visualizó en el ingreso de las estudiantes egresadas de otras instituciones del nivel inicial a la I.E.P. “Beata Imelda”, quienes evidenciaron un desnivel en el proceso de lectoescritura a nivel de grupo.

Es por ello que se plantea la siguiente problemática: Dificultad en la adquisición de la lectoescritura en estudiantes del primer grado del nivel primario de la I.E.P. “Beata Imelda”. Así, el objeto de estudio de esta investigación fue el proceso de lectoescritura.

Los objetivos fueron:

General

- Determinar la efectividad de la estrategia didáctica para modificar el proceso de adquisición de la lectoescritura de las estudiantes del primer grado de la

I.E. "Beata Imelda"

Específicos

- Identificar el nivel de lectoescritura con el que ingresan las estudiantes mediante el Test la batería de Luria DNI (subprueba de comprensión de lectura).
- Diseñar y aplicar una estrategia didáctica fundamentado en la Pedagogía dialogante (De Subiría Samper).

- Aplicar el post test para conocer el nivel de lectoescritura posterior a la aplicación de la propuesta.
- Comparar los resultados obtenidos del pre test y post test para contrastar con la hipótesis.

En la realidad escolar la multiplicidad de métodos y la propuesta del Ministerio de Educación se desencuentran del modo que los docentes optan por una mixtura poco clara trayendo como consecuencia directa dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Eso se visualizó en el ingreso de las estudiantes egresadas de otras instituciones del nivel inicial a la I.E.P.

“Beata Imelda” causando un desnivel en el proceso de lectoescritura a nivel de grupo. En ello radica la importancia de esta investigación, debido a que la adquisición óptima de este proceso beneficia un desarrollo más eficiente de las diferentes capacidades propuestas por el Ministerio de Educación, favoreciendo el desarrollo cognitivo de los estudiantes en las diversas áreas curriculares.

Capítulo I. Diseño teórico

1.1. Modelo pedagógico de la Pedagogía Conceptual Dialogante

Este modelo pedagógico surge como consecuencia de la reflexión e informe desarrollada en la Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia, por los hermanos Julián y Miguel de Subiría. Se centra en la formación de herramientas de conocimiento desarrollando las operaciones intelectuales.

De Subiría (2006) lo define como un modelo pedagógico cuya finalidad es el desarrollo integral de los estudiantes. Este proceso es mediado por la cultura y determinado por el paso de unas estructuras más simples a otras más complejas. Esto significa, que la persona piensa, ama y actúa, por lo que la Pedagogía Dialogante se sustenta en enseñar a pensar mejor, convivir mejor y actuar mejor.

La Pedagogía Dialogante reconoce las diversas dimensiones de la persona (mediado del desarrollo de contexto social, histórico, cultural); por lo tanto, considera que la principal función de la escuela es el desarrollo de competencias integrales. Para lograrlo, se requiere de una actuación interestructurante, es decir, una actuación que manifieste simultáneamente la cualidad fundamental y activa de la cultura y de los educandos. Estas ideas se toman de aportes realizados por los enfoques socioculturales (que comprendieron a la persona como representante de su cultura y enmarcada en un contexto histórico y social, así como a los aportes de la psicología genética piagetiana para comprender al estudiante como individuo. Sin duda, la pedagogía conceptual es un modelo educativo ecléctico (De Subiría Samper, 2006), que considera para el desarrollo de los postulados cuestiones importantes de las principales teorías del aprendizaje, tales como:

1.1.1. Pensamiento y lenguaje

Vygotsky plantea que la persona nace con características propias de la especie, sin embargo, las llamadas funciones psicológicas superiores, aquellas que influyen en la conciencia, atención, planificación, las acciones deliberadas y voluntarias, dependen del aprendizaje. Es decir que, aunque biológicamente se cuenta con la composición físico-biológica necesaria para el perfeccionamiento del lenguaje, este nunca podría desarrollarse sin la mediación de alguien que genere el aprendizaje. En el ejemplar “Pensamiento y Lenguaje” describe que el proceso de interiorización del lenguaje como el principal mecanismo del conocimiento humano, entendido como el fruto social que germina de las relaciones que establecen las personas entre sí. En consecuencia, si una persona pasa toda la vida en una comunidad ágrafa no será alfabetizado incluso poseyendo el aparato físico- biológico que le posibilite aprender a leer y escribir, si no participa de contextos y prácticas sociales que favorezcan ese aprendizaje. Por tanto, el lenguaje viene a ser originariamente social, apareciendo como

instrumento para controlar y regular los intercambios sociales para posteriormente controlar y autorregular la conducta propia.

Luria apartir de los postulados de Vygotsky comenzando en la teoría el neurolingüismo, en la que explicó que el lenguaje es el ordenador del pensamiento, y a través de este podemos coordinar, constituir y facilitar otras formas de comportamiento. Con respecto al pensamiento, señala que la actividad psicológica del niño se forma bajo la influencia del contexto que lo rodea el cual se construye de la interpretación histórica heredada de cientos de ancestros y, de otro lado, por el cúmulo de vinculaciones en las que participará el niño en el recorrido de su vida. Al nacer el niño no es una persona autística que entrará en la cultura de forma gradual sino que desde el principio de su vida es influenciados por las tramas culturales que lo componen, y sólo en forma progresiva tomará autonomía como criatura, cuyo mundo espiritual continúa siendo socialmente modelado (Chaves, 2001). Así, Luria corrobora la construcción social del pensamiento del individuo postulada por Vygotsky. Merani, la influencia es mayor tomando como premisa que el hombre prefiere creer en aquello que otro cree por ello, acepta ideas preconcebidas, clisés que la comunicación social convierte en norma sin interés alguno de refutarlo esto es aceptado con voluntaria ignorancia delegando a otros el pensar; la misma que ilumina el carácter cultural, histórico y dialogante de todo aprendizaje (De Subiría Samper, J., 2006).

1.1.2. Inteligencia Emocional

La pedagogía dialogante considera en sus principios la importancia de la emocionalidad del trinomio educativo, por tanto, De Subiría Samper (2006) recoge los aportes de Goleman quien insiste en que es de suma importancia desarrollar la habilidad de dominar las emociones y sentimientos, para luego identificarlos y discriminarlos y, posteriormente, hacer uso de ellos en la dirección de las acciones y pensamientos.

Merani afirma que el hombre es social porque es la sociedad la que estructura el pensamiento (inteligencia) mediante el lenguaje y la cultura; además, al nacer en sociedad necesita de ella para cumplir fines privados, para poder desarrollar un proyecto de felicidad íntima, tanto subjetiva como objetiva. También busca discutir como el uso de una inteligencia más allá de su uso racional nos permite construir aprendizaje, resolver problemáticas, exponiendo las razones en el modelo de inteligencia emocional. (De Subiría Samper, J., 2006)

1.1.3. Inteligencia y Pensamiento

De Subiría Samper. (2006) relaciona los postulados de Gardner, Sternberg y Feuerstein para dar organicidad en el planteamiento del modelo dialogante. De Gardner considera su postura de que la inteligencia como capacidad puede desarrollarse y que de alguna manera la composición genética de una persona puede contribuir a ello debido a que nace con diversas potencialidades que con estimulación del entorno y las experiencias se van desarrollando o no.

De Sternberg recoge que la capacidad de adaptación del ser humano es gracias a la inteligencia, por tanto, cuanto mejor nos adaptemos seremos más inteligentes. Por ello, propone la TEORÍA TRIÁRQUICA de la inteligencia que postula 3 elementos que pueden determinarla, a saber: las capacidades, práctica, analítica y creativa.

Feuerstein, afirma que la persona tiene la capacidad de utilizar lo vivido en experiencias anteriores para ajustarse a nuevas situaciones mediante los procesos de interiorización, lo que se intenta ejecutar en la mente; reversibilidad que requiere la confirmación de lo propuesto, la justificación de lo que se dice, el descubrimiento de los errores y el paso de lo real a lo posible que involucra un avance en la abstracción, en ubicar las distintas posiciones de los objetos analizados, además de la percepción de puntos de vista diferentes al propio, entre otros Feuerstein enfatiza en lo importante del condicionamiento del acto mental y del lenguaje e todas las fases.

1.2. Pilares de la Pedagogía Conceptual

De acuerdo a la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, los pilares de este modelo son 4: las estructuras de conocimiento, el triángulo de la mente humana, el hexágono pedagógico y el papel del docente o pedagogo interestructurante. A continuación, se detalla cada uno.

1.2.1. Estructuras de conocimiento

La Fundación de la Pedagogía Conceptual (2018) explica que el aprendizaje se configura o reestructura a partir de la interacción con nociones, proposiciones, conceptos y categorías (instrumentos de conocimiento) del medio interno y externo de la persona que aprende, parte de lo más básico y cualifica la comprensión a través de la práctica y relación con conocimientos previos. En este sentido los procesos de aprendizaje deben considerar los contenidos (instrumentos de conocimiento) y permitir el abordaje progresivo, garantizando que éstos permitan la vinculación con conocimientos previos y la reestructuración de los mismos.

En cuanto a la secuencia, desde el aporte piagetiano se propone una secuencia genética en la que suceden los efectos de conocimiento y las operaciones intelectuales. Así, para elaborar un currículo se propone la siguiente secuencia: NOCIONES (pensamiento nocional); PROPOSICIONES (pensamiento proposicional); RAZONAMIENTOS (pensamiento formal); PRE CATEGORÍAS (pensamiento argumental) y; CONCEPTOS (pensamiento conceptual).

1.2.2. Triángulo de la mente humana

El cerebro humano funciona a partir de 3 sistemas para conseguir interactuar con el entorno y para aprender: el sistema afectivo, el expresivo y el cognitivo. Cada uno de estos sistemas tienen un papel importante en el aprendizaje y en la transferencia de los conocimientos en

circunstancias pragmática. A estos 3 sistemas se les conoce con el nombre de triángulo de la mente humana. (Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, 2017)

Fase Afectiva, corresponde totalmente a los sentimientos, afectos (denominados así porque nos producen reacciones en la parte expresiva a como en la parte cognitiva, nos afectan), y todas las sensaciones de agrado o desagrado hacia una persona o situación, a este punto se le conoce como motivación en el ámbito educativo. La motivación en la secuencia didáctica se considera como el preliminar al conocimiento que busca mover la determinación hacia el aprendizaje, lo que un educador transmite a los educandos es pasión por lo que hace, amor hacia el área o curso que imparte. Lo afectivo sumerge al niño en un mundo abierto al conocimiento, sin embargo, es necesario aclarar que ésta motivación irá relacionada al momento de la actividad didáctica (área, tema, etc.).

Fase Cognitiva, en la cual se encuentran las nociones, conocimientos no científicos, científicos, etc. Se conforma de la siguiente manera: Datos y registros, de poca relevancia para la inteligencia de los menores pues desarrollan habilidades memorísticas; Informaciones, aquellas nociones repetitivas, instrumentos del conocimiento son aquellos que la mente incorpora en sí para comprender el mundo (ciencia).

Fase Expresiva, está relacionada directamente a aquello que el aprendiz puede realizar a través del movimiento en todas sus expresiones lo que también conocemos como destrezas las cuales son manejadas por el cerebro. No excluye solamente a expresiones musculares, Sino también al habla, así como al reto expresivo de estar frente a un auditorio y actuar con seguridad y firmeza, superando el estrés y los temores que surgen de afrontar este tipo de actividades.

1.2.3. Hexágono pedagógico

La Pedagogía Conceptual diseñó un modelo que estructura el proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de otorgarle una cualificación. Este diseño estructural es

denominado HEXÁGONO PEDAGÓGICO, en el cual se establecen los elementos fundamentales a considerar en la planeación y desarrollo del acto educativo. Los componentes del triángulo de la mente, también denominadas fases, se desarrollan en el modelo pedagógico que presenta seis componentes para aprovechar lo más posible las experiencias de aprendizaje de los instrumentos del conocimiento y las operaciones intelectuales para formar personas éticas, creativas e inteligentes, denominado el hexágono (Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, 2017).

La secuencia propuesta responde las preguntas planteadas en el hexágono para el desarrollo curricular, es así que los propósitos y la evaluación van entrelazados pues el propósito de toda institución radica en formar intelectualmente tanto a estudiantes como a educadores. Considera entonces el aprendizaje como una herramienta de conocimiento que pasa por tres niveles cualitativamente distintos: elemental o de contextualización, básico o de comprensión y avanzado o procedimental. eso solo lo logrará con una evaluación y autoevaluación constante; en los cuales se aprehenden instrumentos del conocimiento y actitudes.

1.2.4. Pedagogo interestructurante

Los maestros adquieren la función principal de promover la reestructuración del conocimiento de los aprendices con la disposición de contextos de entrenamiento constante y a través de la modelación.

Los mentefactos

Por otro lado, se plantea el argumento de los mentefactos por razones didácticas. Estos son instrumentos didácticos propios de la pedagogía conceptual que sirven para poner en práctica las operaciones intelectuales en los instrumentos del conocimiento. Los mentefactos precisan curricularmente los aprendizajes y, como es evidente, concentran los contenidos en todos los

años lectivos. Por ello se relacionan con la pregunta ¿qué se enseña? del hexágono pedagógico.

Los mentefactos representan los razonamientos que surgen de las habilidades mentales, es decir, de las operaciones intelectuales que realiza el individuo. Además, cada nivel tiene su propio tipo de mentefacto. Y se desarrolla en base a tres principios:

Primer principio, cada clase debe tener un propósito claro: aprender cómo hacer algo, aprender algo de algo o aprender a valorar algo.

Segundo principio, precisa la secuencia propuesta por el triángulo de la mente humana, una secuencia afectiva, cognitiva y expresiva. En la primera, relacionada a la importancia y utilidad de lo que se va a aprender para la vida fuera de la escuela. En la segunda fase se desarrollan los conocimientos, las instrucciones, y en la fase expresiva, el docente presenta al estudiante problemas reales para conseguir que aplique la solución de problemas a partir de sus aprendizajes. Así, estos se transfieren a la realidad, se extrapolan, lo cual permite cerrar el aprendizaje a través de la síntesis. Esta síntesis se representa a través de un esquema. Finalmente, la retroalimentación con los estudiantes permite que reflexionen sobre lo que hicieron, cómo lo hicieron, qué lograron y que falta mejorar, así como qué se espera para la siguiente sesión.

Tercer principio, relacionado a la propuesta piagetiana menciona que deben utilizarse instrumentos de conocimiento por edades. Este principio hace notar que una de las particularidades más importantes de pedagogía conceptual es que considera el desarrollo intelectual y afectivo de los estudiantes. Por lo cual, es esencial identificar el nivel de desarrollo afectivo e intelectual del estudiante en los ámbitos nocional, proposicional y conceptual para poder construir sobre esa información las unidades de aprendizaje.

Finalmente, los recursos apoyan y facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.3. Proceso de Lectoescritura

Previo a definir la lectoescritura es preciso entender qué es leer y qué es escribir, por ello, se presenta una breve definición de ambos conceptos.

1.3.1. Definición de lectura

Vallés y Vallés (2006) definen leer como descifrar las letras impresas, es decir, el código y con ello encontrar significado en lo escrito de modo que se consiga comprender.

Solé (2002) define leer como un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el lector busca a través del texto alcanzar un objetivo. Es decir, cada lector hará una interpretación diferente del texto leído a partir de los objetivos que se propuso previo a la lectura, además Solé (2002) aclara que esto no implica que el texto en sí escasee de sentido, sino que éste tiene un significado diferente para el lector que aquel significado que el autor le imprimió; ya que el lector interpreta o compone el texto desde sus conocimientos previos, intereses y objetivos. En base a esto, es significativo destacar que la diversidad, por supuesto, no sólo concierne al lector, sino que también recae en los textos, puesto que son diferentes y presentan múltiples y diversas posibilidades.

Luria (1995) ofrece una definición de lectura desde el aspecto más orgánico como un proceso que inicia de la apreciación visual de los símbolos, análisis de grafemas que pasará por una recodificación en las proporcionadas estructuras fonéticas para llegar al conocimiento del significado del texto escrito.

1.3.2. Definición de escribir

Solé (2002) afirma que la escritura surgió como para dejar constancia de nuestro pensamiento, un medio para liberar a la memoria, para perpetuar aquello que de otro modo se perdería en la oralidad.

Romero (2003), define la escritura como la grafía perceptible del lenguaje dialogado y que, como el lenguaje, tiene un orden de las palabras, gramática y formato.

Para Cuetos (2008) escribir es la representación gráfica de la expresión de ideas, emociones, conocimientos, etc. En ella intervienen los siguientes procesos:

Procesos sintácticos y léxicos (lingüísticos), que traducen las secuencias de proposiciones lingüísticas.

Procesos motores, para transformar los signos lingüísticos abstractos en signos - gráficos.

Luria (1980) afirma que gracias al intelecto se logra el análisis fonético de una palabra para la construcción de los grafemas o signos establecidos en cada lengua.

1.3.3. Definición de lectoescritura

Las diferentes definiciones de lectoescritura se orientan según el modelo pedagógico que el autor que la proponga siga, así tenemos:

Narvarte (2007) define la lectoescritura como la habilidad del descifrado de una palabra a través de la reproducción gráfica del lenguaje oral a partir de habilidades sensoriales, motoras y cognitivas que hacen posible la adquisición de esta técnica.

Medina (2000) la considera un proceso dialéctico por el cual los sonidos del habla son reproducidos a grafías y recíprocamente, que involucra aspectos lingüísticos, psicológicos y sociales.

Gómez y Huarango (1999) asumen la lectoescritura como un proceso complejo que exige una unificación complementaria de otras zonas cerebrales.

Considera Luria (1995) que estas formas únicas del lenguaje que discurren en curso contrario una a la otra.

En conclusión, la lectoescritura es un proceso de naturaleza cognitiva que requiere tanto de micro habilidades lingüísticas y de destrezas psicomotrices para lograr un óptimo desarrollo. Este proceso inicia desde los trazos iniciales (garabatos) del niño hasta la formación de oraciones, por tanto, desde la docencia busquemos que el aprendiz descubra, construya y

luego se apropie de su proceso lector de forma comprensiva, para luego producir textos, expresiones artísticas con el fin de fortalecer su identidad cultural y también personal.

Factores del desarrollo de la lectoescritura

Narvarte (2007) propone como necesarios para el desarrollo de la lectoescritura los siguientes factores:

Factores Madurativos: hacen referencia al momento óptimo para el aprendizaje sin tener correspondencia directa con la edad cronológica del niño. Depende de varios factores: cultura, psíquico – emocional, socio económico e intelecto – cognitivo. En el factor intelecto - cognitivo es necesario que cuente ya con las funciones cognitivas como desarrollo lingüístico, atención, comprensión, interpretación, razonamiento. En cuanto al desarrollo corporal es necesario poseer una totalidad visual, auditiva y motora, funciones primordiales para leer y escribir. En cuanto a la madurez psíquico- emocional es necesario que el niño se encuentre emocionalmente estable y logre ser un individuo autónomo e independiente.

Factores Lingüísticos: la interpretación del mundo a partir de la lectura y la representación de esta percepción desde la escritura a través de un código convenido resultan procesos lingüístico complejos. El infante ostenta una maleabilidad neuronal prodigiosa, que le posibilita acceder a importantes relaciones del aprendizaje de forma autónoma, pero es a partir de la erudición educativa que obtiene las normas de, la sintáctica, la fonología y la gramática que aplicará en el lenguaje escrito.

Factores Pedagógicos: relacionados directamente al papel del educador y el desempeño como agente de enseñanza y la función de identificar las dificultades de acceso al aprendizaje para lo cual emplea el llamado diagnóstico preventivo.

1.4. Teorías de adquisición del lenguaje

1.4.1. Conductista

Según, Skinner (1957) el lenguaje se desarrolla a partir de conductas aprendidas, es decir, se basa en el modelado e imitación que el niño tiene cercano.

Centra la importancia en la función del lenguaje, postulando que la conducta verbal se aprende a partir de las interacciones funcionales entre los eventos situacionales del ambiente y la conducta, esencialmente de las consecuencias de dicha interacción.

De manera general se puede decir que Skinner:

Sustituye la idea de lenguaje como entidad (algo que la persona adquiere y posee) y como herramienta para expresar ideas y estados mentales. La particular es ser reforzada por los efectos.

Se opone al mentalismo, el lenguaje es estudiado como una conducta por el derecho sin apelar a nada más.

La conducta de tipo verbal es voluntaria (operante), selecta por las consecuencias contextuales y se indaga por análisis funcional, partiendo de la descripción de la contingencia de tres términos. Es decir, las consecuencias de la conducta verbal del hablante están mediadas por otras personas.

El lenguaje es una conducta operante gobernada por reglas, es decir, los individuos actuarán según reglas aprendidas por respuestas previas a esa misma conducta.

1.4.2. Innatista

Chomsky (1965) presenta el dispositivo de adquisición del lenguaje genético (DAL) como un dispositivo que programa al cerebro para analizar lo escuchado y descifrar las reglas de la comunicación de acuerdo al contexto. En sus diversos estudios, menciona la tendencia innata de las personas para iniciar el lenguaje, afirmando que el ser humano nace con

facultades específicas integradas en él que intervienen en la adquisición del conocimiento y que determinan al lenguaje como algo propio y que está dispuesto a adquirirlo.

1.4.3. Socio ambientalista

Brunner (1983) plantea que el lenguaje se adquiere con el dominio de tres factores: sintaxis, gramática y pragmática. Las investigaciones nacen en la observación del niño en los primeros meses y el desarrollo del lenguaje a través del juego, y del proceso de negociación. Considera al juego como esencial en el proceso inicial de la comprensión del lenguaje como es el caso de la conversación.

Habla de dos factores que intervienen en la adquisición del lenguaje:

Facultad original, es la predispuesta capacidad humana que les permite crecer en cuanto a comunicación continuamente.

Sistema de apoyo de adquisición del lenguaje, es la influencia del entorno que guían el proceso continuo del uso del lenguaje.

1.4.4. Socio cultural

Según Vigotsky (1995), sostiene que el lenguaje es resultado de la adquisición de la propia conciencia al desarrollar las funciones mentales superiores las cuales dependen de la interacción social, por tanto, están determinadas por las características propias de la sociedad en contexto. Vigotsky entiende el desarrollo del lenguaje como la interiorización de los símbolos que nos permiten pensar cada vez en formas más complejas, es decir, concibe el lenguaje como herramienta del conocimiento convirtiendo al hombre en un ser de comunicación social. Además, afirma que la palabra es capaz de codificar una experiencia ligada a una acción, de esta manera, la palabra posibilita operar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico de acuerdo al contexto.

1.4.5. Constructivismo genético

Piaget (1972) concibe al lenguaje como instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva de la persona, esto implica que el conocimiento lingüístico depende del conocimiento del entorno que se ha adquirido. El lenguaje se aprende desde la función simbólica partiendo de la realidad, la simbolización y la significación teniendo en cuenta la madurez evolutiva. Por ende, clasifica las frases dichas por los niños en dos grupos: Lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado. Otorgándoles las siguientes categorías:

Lenguaje Egocéntrico: Repetición o Ecolalia:

1. El monólogo.
2. El monólogo colectivo.

Lenguaje Socializado: La información adaptada:

1. La crítica.
2. Las órdenes, ruegos y amenazas.
3. Las preguntas.
4. Las respuestas.

Cuadro 1. Resumen de las teorías acerca de la adquisición del lenguaje

Teorías	Conductismo (Skinner)	Innatista (Chomsky)	Socio ambientalista (Bruner)	Socio cultural (Vigotsky)	Constructivismo genético (Piaget)
Concepto del lenguaje	Es una conducta adquirida a través de los procesos de: imitación, reforzamiento, aprobación y desaprobación.	Es innato, se basa en su teoría de la Gramática universal y el L.A.D. (mecanismos biológicos reaccionantes a estímulos)	Es adquirido según su pragmática, y se desarrolla en la interacción de dos factores: facultad original y los sistemas de apoyo.	Es adquirido, considerado una herramienta puente entre las funciones mentales inferiores y las, superiores.	Es adquirido, considerado una herramienta para el desarrollo del pensamiento simbólico.
Rol docente	Programador, autoritario, enciclopédico y competencial.	Analista de sus estudiantes, organizador del aprendizaje.	Mediador entre el conocimiento específico y las condiciones del individuo.	Mediador que otorga conocimientos y cultura.	Facilitador de nueva información.
Diferencias	Se centra en la Conducta Verbal.	Se centra en el L.A.D, y cómo el sistema nervioso central y la corteza cerebral están programados para adquirir el lenguaje.	Se basa en un estudio pragmático del lenguaje.	Se centra en el lenguaje como herramienta de acceso al aprendizaje y paso a la ZDP.	Se centra en la función simbólica del lenguaje en la evolución genética del hombre.

Fuente. Elaboración propia

1.5.Métodos para la enseñanza de la lectoescritura

Los métodos de enseñanza de la lectoescritura, según Martínez y Pérez (2010), se dividen en dos grandes grupos: sintéticos y analíticos.

1.5.1. Métodos sintéticos

Martínez y Pérez (2010) denominan métodos sintéticos a aquellos que parten de elementos tales como letras, sílabas y sonidos (elementos no significativos de la lengua).

Los métodos sintéticos siguen la secuencia de correspondencia de fonema-grafema de esta manera se constituía la palabra apartir de combinaciones y adiciones de signos sin considerar el significado de la palabra. Por tanto, la lectura se desarrolla de manera mecánica por medio de la decodificación o descifrado del proceso inverso a la escritura: reconociendo los sonidos que representa el grafema. Finalmente, la comprensión de un texto se alcanza a través de ejercicios de repetición y refuerzo.

Martínez y Pérez (2010) presentan la siguiente clasificación de métodos sintéticos usados para la enseñanza de la lectoescritura:

Alfabético, consiste en el aprendizaje segmentado del lenguaje iniciando por el reconocimiento de las letras, sílabas y sus modificaciones, la palabra y sus particularidades. Por este método se enseña el nombre de las letras y para traducir la grafía al fonema se usa el deletreo. Por lo general se acompaña esta actividad con carteles como material auxiliar al igual que los silabarios.

Fonético, aparece como oposición del método alfabético en tanto la enseñanza del lenguaje inicia con el aprendizaje del sonido para luego enseñar el grafema y por último el nombre de la letra. Inicialmente se asociaban las vocales entre sí (ai, ie, ua, aio, aia, aie) y después se combinaban vocales y consonantes (lu, li, lui, ali, ala, lila).

Silábico, el cual toma como punto de partida la enseñanza de las vocales con ayuda de ilustraciones. Luego, unía la vocal con consonantes en sílaba y así todas las combinaciones posibles. Finalmente se practicaba la escritura elaborando palabras y frases a partir de las sílabas ya aprendidas, lo que en la actualidad se conoce como la estrategia de palabra generadora.

Psicosomático, variante del método silábico que reconoce las estructuras silábicas a partir de las comparaciones entre palabras. La estrategia consistía en identificar entre ellas, estructuras silábicas nuevas para luego combinarlas con otras ya aprendidas.

1.5.2. Métodos analíticos

Martínez y Pérez (2010) presenta los métodos analíticos como aquellos que se centran en unidades significativas de la lengua como son la palabra, frases y oraciones, partiendo la enseñanza desde el significado. Los métodos más conocidos son: Método global y la Palabra generadora.

El método global aparece en Francia y Alemania con los estudios sobre la adquisición de la lectura postulando que esta habilidad se adquiere al igual que el lenguaje hablado, es decir desde la palabra. Es el pedagogo Decroly quien propone el método el cual parte de la unidad

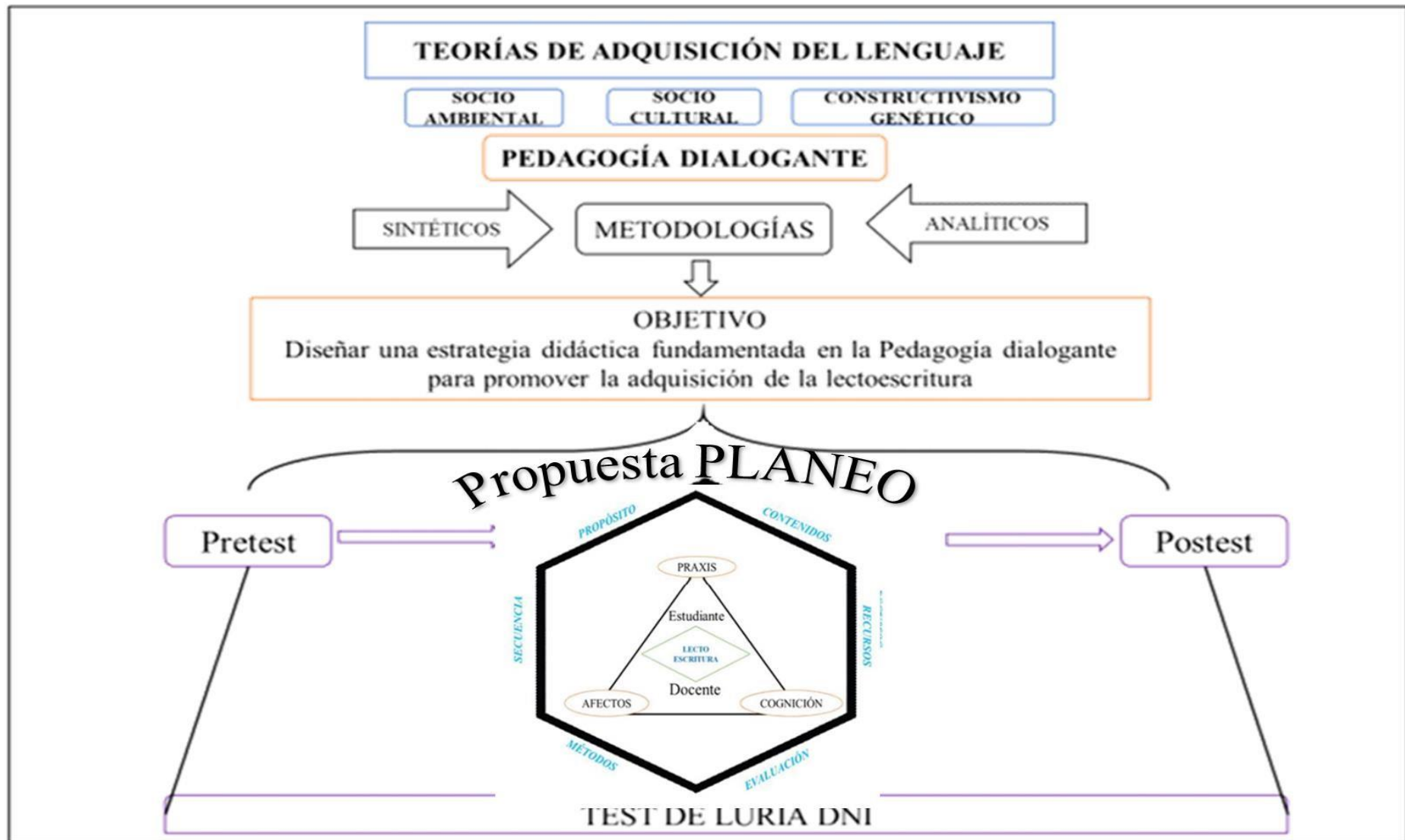
lingüística oración con un uso privilegiado de la función motora y la visual, así como de la actividad de comprensión. Con esta afirmación pareciera que se entendiera que para leer hay que ver o para hablar hay que oír, como si estas actividades fueran de distinta naturaleza al corresponderse a sentidos diferentes.

La palabra generadora fue promovida por el doctor Francisco Berra consiste en a partir de carteles impresos e ilustrados se inicia la enseñanza de la lectura para que el niño continúe sus aprendizajes a partir del texto que el autor preparó. Este método puede ser considerado dentro del grupo de analítico – sintético por su dinámica.

1.6. Definición de términos básicos

Pedagogía dialogante, es un modelo pedagógico que tiene como fin el desarrollo integral de los estudiantes, entendiendo el desarrollo como proceso mediado por la cultura y caracterizado por el paso de unas estructuras más simples a otras más complejas. Proceso de Lectoescritura, es un proceso cognitivo complejo que relaciona de manera simultánea muchas funciones como la percepción, orientación, procesos mentales como la atención y concentración, la memoria (visual, auditiva, táctil) y desarrolla paralelamente destrezas psicomotrices como la coordinación óculo- manual.

1.7.Propuesta teórica



Capítulo II. Métodos y materiales

2.1. Enfoque y tipo de investigación

Dada la naturaleza del estudio, es de enfoque cuantitativo porque buscar explicar cómo el desarrollo de ciertas habilidades contribuye a la adquisición del proceso de la lectoescritura, la recolección de datos se realizó mediante un test estandarizado para garantizar el recojo objetivo de la información, además, se mide y estima el nivel de desarrollo de las habilidades relacionadas con el proceso de lectoescritura. En cuanto al diseño, es de tipo preexperimental con pre prueba y post prueba a un solo grupo.

Diseño

G O₁ X O₂

G: Estudiantes del primer grado “A” del nivel primario en la I.E. P. “Beata Imelda” - Chiclayo.

X: Propuesta didáctica para la adquisición de la lectoescritura basada en la pedagogía dialogante

O₁: Pre prueba (TEST DE LURIA)

O₂: Post prueba (TEST DE LURIA)

2.2. Población

La población estuvo compuesta por 81 estudiantes del primer grado de la I.E.P. “Beata Imelda” – Chiclayo, cuya distribución se aprecia en la Tabla 1. Se ha evaluado a un grupo de estudiantes a cargo de la docente investigadora con respecto a las funciones superiores relacionadas con la lectoescritura al inicio del año escolar. Este grupo mencionado es la muestra constituida por el aula de 1 “A”, la cual fue de tipo no probabilístico intencional, en tanto buscó la representatividad de la unidad de análisis, y a la cual se tuvo acceso con relativa accesibilidad. La edad media de los estudiantes participantes fue de 6 años.

Tabla 1

Población de estudio

Secciones del primer grado en la I.E.P. “Beata Imelda”	Cantidad de estudiantes
1 “A”	27
1 “B”	27
1 “C”	27
Total	81

Fuente. Acta de matrículas del año 2017 en la I. E. P. “Beata Imelda” - Chiclayo

2.3. Técnicas e instrumentos

El instrumento utilizado como pretest y postest es la Batería de Luria DNI. Esta prueba se organiza en 19 subtests que exploran diversas capacidades y subcapacidades que en el niño de edad escolar pueden ser deficitarias. Estos subtests se organizan en 9 pruebas que, a la vez, exploran cuatro áreas de competencias: funciones motoras y sensoriales, lenguaje hablado, lenguaje escrito y aritmética, y memoria.

Para esta investigación, solo se aplicarán 3 subpruebas correspondientes al área de lenguaje escrito y aritmética, específicamente las que corresponden a la prueba de lectoescritura.

Se observa el detalle en la tabla a continuación:

Tabla 2

Subpruebas de Lectoescritura de la Batería de Luria DNI para niños en edad escolar

ÁREA	PRUEBA	SUBTEST	ÍTEM	NRO ÍTEM	PUNTOS POSIBLES
Aislamiento de fonemas	Secuenciación de	13. Análisis fonético	fonemas	140	2
				141	2
Formación de palabras		fonético	Formación de sílabas	142	2
				143	2
14. Lenguaje	7. escrito y	Escritura	Copiar letras	144-145	4
			Copiar sílabas	146-147	4
			Copiar palabras	148-149	4
Lectoescritura aritmética	Escribir nombres de familiares			152-153	4
				154-155	4
Escribir experiencias escolares	Lectura en voz alta de			156-157	4

sílabas sin sentido				
Lectura en voz alta de			158-159	4
palabras				
	15.	Lectura en voz alta de		
			160-161	4
				18
	Lectura	siglas		
Lectura en voz alta de				
			162-163	4
frases				
Lectura en voz alta de				
			164	2
un texto				

Fuente: Batería de Luria DNI

Cada subtest se mide en intervalos de 0 – 0.5, de 1 – 1.5, 2. Se entiende que quienes se ubican en el primer intervalo de 0 a 0.5 se encuentran en un nivel inicial dentro del desarrollo de la capacidad a medir, de 1 a 1.5 se encuentra en un nivel de progreso aceptable de la capacidad a medir y, finalmente, al obtener una puntuación de 2 es que se ha alcanzado óptimamente la capacidad a medir.

Para los fines de la investigación se aplicarán los siguientes sub tests:

LECTOESCRITURA (subtests 13, 14 y 15)

Subpruebat 13. Análisis fonético. Con 4 ítems, este evalúa la capacidad del niño para aislar fonemas componentes de palabras y saber el lugar que ocupan en la secuencia de letras correspondientes, así como para formar sílabas y palabras a partir del orden de letras aisladas. Subprueba14. Escritura. Los 12 ítems de este evalúan la capacidad del niño para copiar letras, sílabas y palabras, para escribir al dictado y para poner por escrito nombres de familiares y experiencias escolares.

Subpruebat 15. Lectura. Los 18 ítems de este exigen que el niño lea en voz alta sílabas sin sentido, palabras, siglas, frases y un texto.

Tabla 3

Ficha técnica del instrumento batería de Luria DNI

Nombre original	Batería Luria DNI: Diagnóstico Neuropsicológico Infantil
Autores	Dionisio Manga y Francisco Ramos
Año	1991
Procedencia	Madrid, España
Puntaje	2 puntos (por ítem)
Duración	50 minutos
Aplicación	Niños de edad escolar entre los 7 y los 11 años
Ámbito de aplicación	Individual
Materiales	Cuadernillo del examinador
	Tarjetas de la prueba, cubos, cronómetro
	Otros materiales (venda de ojos o gafas negras, regla métrica, alfiler, borrador, llavero, llave, corcho de botella, lápiz, moneda, tarjador)
Finalidad	Cuadernillo de respuestas del niño
	Exploración de cuatro funciones corticales superiores en niños de edad escolar

Fuente: Rodríguez, D. (2017). Batería Luria-DNI. Material de la Cátedra de Psicometría obtenido de <https://es.scribd.com/document/359572375/Bateria-Luria-DNI-Gissel-Angarita>

Los resultados del pretest y posttest se analizaron estadísticamente en el programa Excel de Microsoft para aplicar las medidas de tendencia central y análisis de varianza. Además, se ha realizado la prueba *t* de Student para muestras apareadas, a través de la cual se comparan las medias del pretest y posttest para establecer el progreso de las estudiantes de la muestra luego de la aplicación de la unidad didáctica.

Para el estudio teórico de las variables se empleó la técnica del análisis de documentos y el método analítico – sintético.

Capítulo III. Resultados y discusión

3.1. Análisis e interpretación de los datos

3.1.1. Pretest

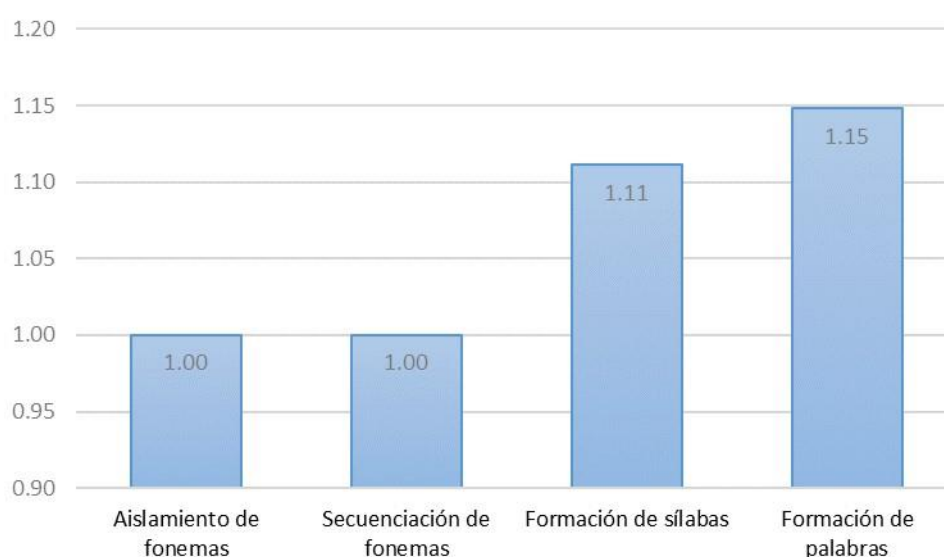
De acuerdo con las indicaciones del manual de la Batería de Luria DNI, los puntajes que pueden obtenerse son 0, 1 o 2. El 0 (entre 0 y 0.6) representa un nivel inicial de progreso; el 1 (entre 0.7 y 1.40), un nivel aceptable y el 2 (entre 1.50 y 2), un nivel óptimo. Para conseguir

los índices mostrados en la figura que se presenta se ha realizado un promedio de los puntajes obtenidos por el grupo, el cual representa el nivel de logro promedio.

Al aplicar la subprueba 13 de análisis fonético se encontraron los siguientes resultados:

Figura 1.

Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Pretest Batería de Luria DNI - Subprueba 13 de Análisis fonético



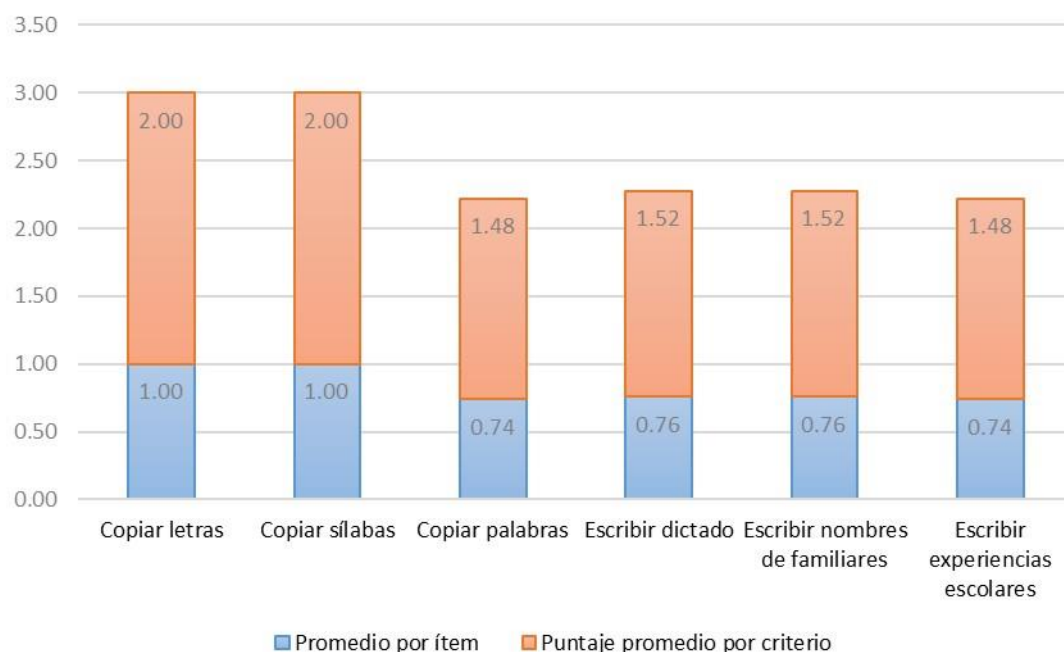
Nota. Subprueba aplicada a las estudiantes de 1er grado de primaria de la I.E. Beata Imelda (2017)

Ahora bien, como puede observarse, los valores registrados por las niñas del grupo evaluado están todos en un nivel aceptable en relación con las habilidades medidas en la subprueba de análisis fonético. Son capaces de aislar fonemas, secuenciarlos, formar sílabas y formar palabras de manera aceptable.

El segundo subtest corresponde a la evaluación de la escritura. Para esta subprueba de la batería de Luria DNI los resultados son los siguientes:

Figura 2.

Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Pretest Batería de Luria DNI - Subprueba 14 de Escritura

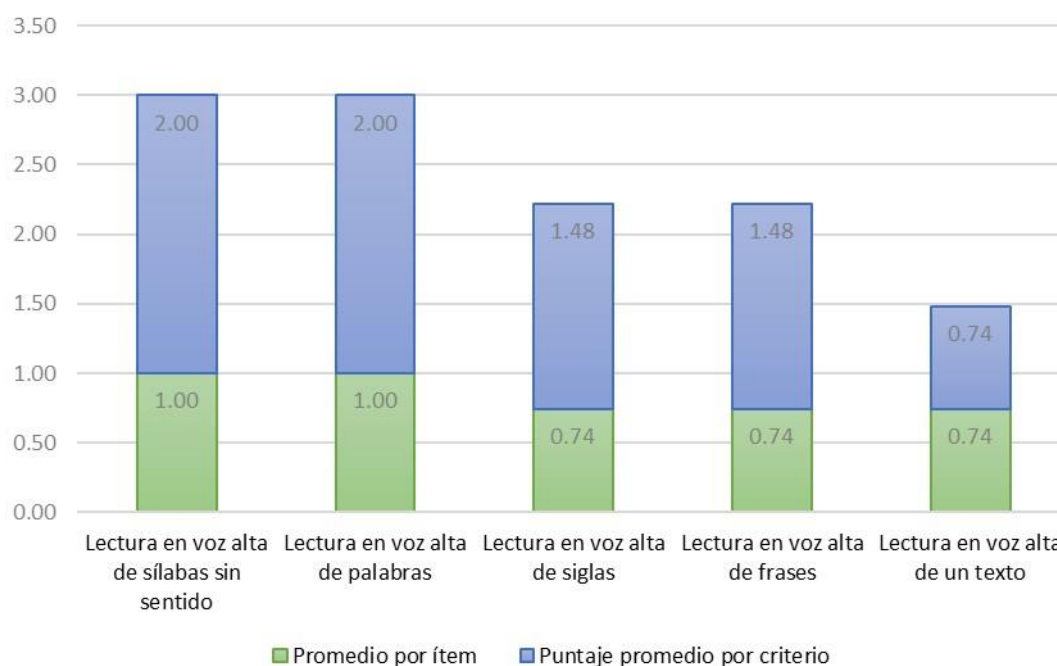


Nota. Subprueba aplicada a las estudiantes de 1er grado de primaria de la I.E. Beata Imelda (2017)

En la figura 2 se observa dos datos importantes por cada uno de los indicadores. El puntaje promedio obtenido por ítem (en color azul) y el puntaje promedio por criterio (en color naranja). Cabe mencionar que cada criterio contiene 2 ítems, por lo que el puntaje máximo por criterio es de 4 puntos.

Así como ocurrió en la subprueba anterior, todas las estudiantes se encuentran en promedio en un nivel aceptable en todos los criterios. Las tareas que han tenido que desarrollar las estudiantes para esta subprueba han sido las siguientes: copiar letras, copiar sílabas, copiar palabras, escribir dictado, escribir nombres de familiares y escribir experiencias escolares. Como puede apreciarse, se inicia con la representación de unidades lingüísticas de nivel fónico (fonemas) para luego llegar a la representación de unidades lingüísticas de nivel morfosintáctico (palabras) y textual (texto, como la narración de la experiencia cotidiana). Finalmente, en el último subtest referido a la lectura, las estudiantes mostraron los siguientes resultados:

Figura 3. Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Pretest Batería de Luria DNI - Subprueba 15 de Lectura



Nota. Subprueba aplicada a las estudiantes de 1er grado de primaria de la I.E. Beata Imelda (2017)

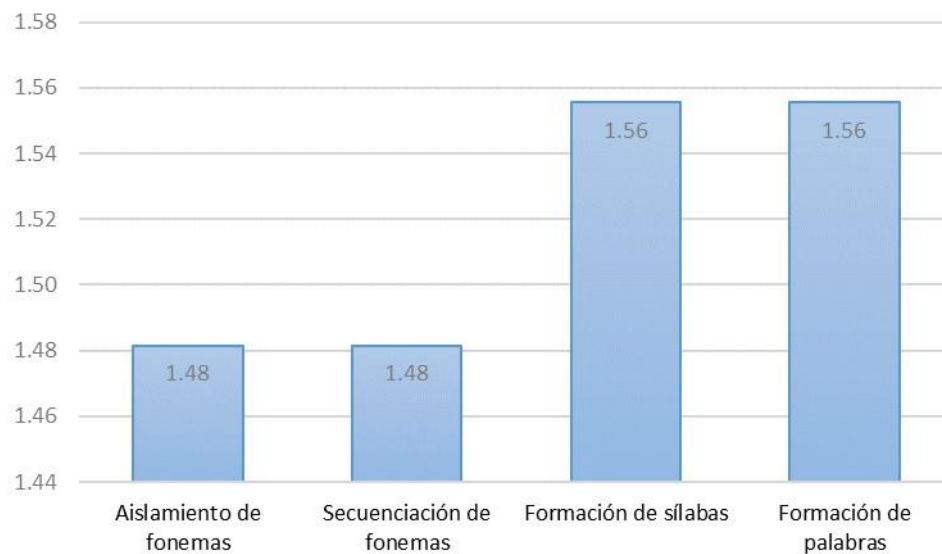
En el caso del subtest 15, referido a lectura, las estudiantes han presentado un nivel promedio por ítem que se encuentra dentro del rango de lo aceptable (datos en color verde). En el caso de los resultados en color azul, se refiere al puntaje promedio por criterio que en los 4 primeros puede llegar a un máximo de 4 puntos y en el último, al ser solo un ítem, llega a un máximo de 2 puntos. Se solicitó a las estudiantes que leyeran en voz alta un conjunto de palabras sin sentido y otras con sentido, además de la lectura de siglas, de frases y de un texto.

3.1.2. Posttest

Los resultados del posttest se presentan en los siguientes apartados, así como los resultados de la prueba t que compara las medias del pre y posttest.

Figura 4.

Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Postest Batería de Luria DNI - Subprueba 13 de Análisis fonético



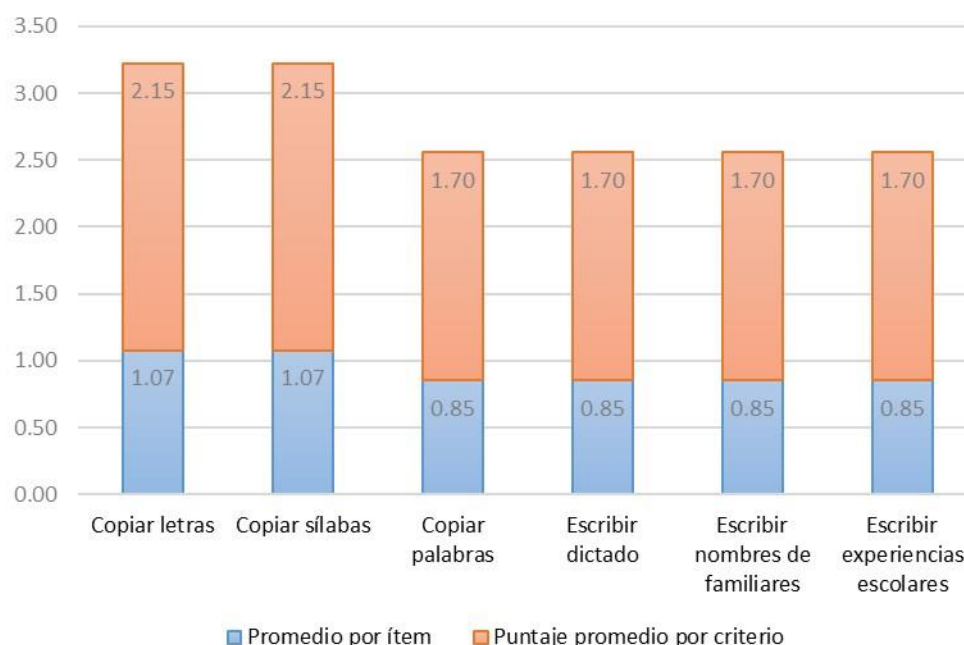
Nota. Subprueba aplicada a las estudiantes de 1er grado de primaria de la I.E. Beata Imelda (2017)

En el gráfico anterior se visualiza un ligero incremento en cuanto a aislamiento y secuenciación de fonemas en el cual las estudiantes se encuentran en un nivel aceptable; mientras que en la formación de sílabas y palabras se observa un incremento mayor lo que las ubica en un nivel óptimo.

A continuación, se analiza el nivel de escritura que presentan las estudiantes en el posttest

Figura 5.

Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Postest Batería de Luria DNI - Subprueba 14 de Escritura



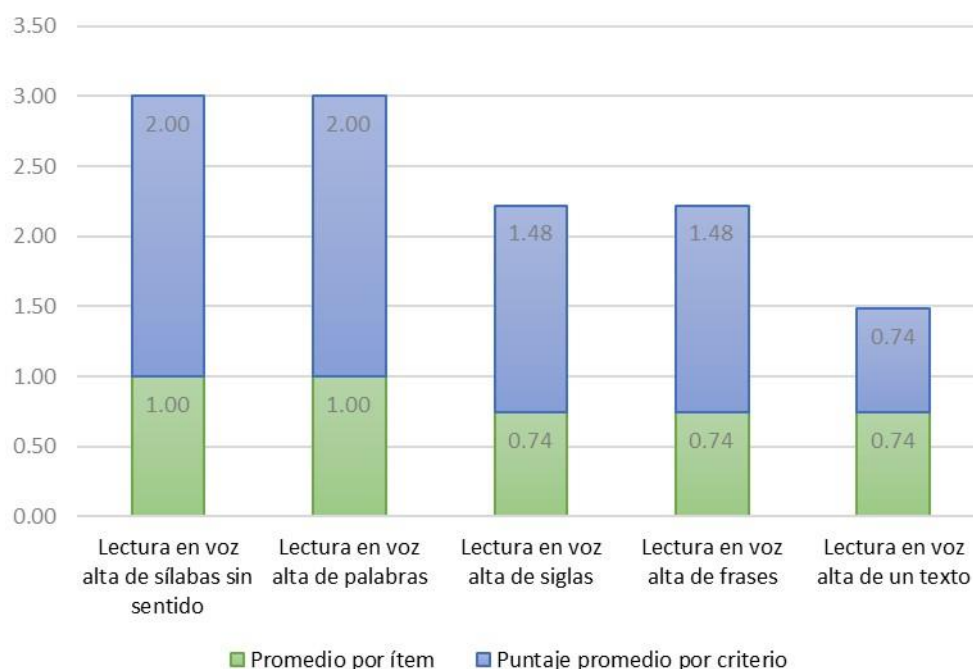
Nota. Subprueba aplicada a las estudiantes de 1er grado de primaria de la I.E. Beata Imelda (2017)

El sub test 14, referido a escritura, considera 12 ítems (2 por cada criterio). Cada criterio puede alcanzar un puntaje máximo de 4 puntos, lo cual significa que este sub test podría puntuar hasta 24 puntos. En la gráfica se observa el promedio por ítem y por criterio. Para realizar el análisis, se considerará primero el promedio por ítem. En comparación con el desempeño en el pretest, se percibe un muy ligero incremento en todos los ítems. A pesar de ello, las estudiantes siguen ubicándose en nivel aceptable en cuanto a la escritura. Lo mismo ocurre al comparar los criterios.

Si se analiza el puntaje total de la subprueba 14, alcanzan 11.11 puntos de 24.

Figura 6.

Puntuaciones promedio de las estudiantes de 1er grado de primaria en el Postest Batería de Luria DNI - Subprueba 15 de Lectura



Nota. Subprueba aplicada a las estudiantes de 1er grado de primaria de la I.E. Beata Imelda (2017)

Finalmente, al analizar la subprueba 15, que evalúa lectura, los resultados no difieren mucho de los obtenidos en el pretest. Solo se observa un incremento muy puntual en el criterio de lectura en voz alta de sílabas sin sentido.

Para comprender mejor el resultado en esta evaluación, es importante indicar que cada criterio considera 2 ítems, salvo el último de lectura en voz alta de texto, que solo es uno. En total, las estudiantes podrían haber alcanzado 18 puntos.

3.1.3. Análisis de la Prueba t para muestras apareadas

Se decidió aplicar la prueba t a los resultados finales del instrumento sin distinguir por subprueba, de este modo se tuvo una visión general del cambio obrado en las estudiantes en referencia a los procesos vinculados con la lectoescritura. Además, dado que la unidad ha sido breve y específica, se ha podido observar cambios en algunos ítems puntuales de las diferentes subpruebas del test de Luria que se aplicaron en las estudiantes.

Tabla 4*Estadísticos de la prueba t para muestras apareadas*

	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
Media	21.96296296	25.14814815
Varianza	42.80626781	66.97720798
Observaciones	27	27
Coeficiente de correlación de Pearson	0.837651127	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	26	
	-	
Estadístico t	3.693492145	
P(T<=t) una cola	0.000517162	
Valor crítico de t (una cola)	1.70561792	
P(T<=t) dos colas	0.001034324	
Valor crítico de t (dos colas)	2.055529439	

Nota. Subprueba aplicada a las estudiantes de 1er grado de primaria de la I.E. Beata Imelda (2017)

Se inició el estudio con una hipótesis de investigación que planteaba que la diferencia entre las medias del pretest y del postest era significativa. Por lo cual, se entiende que la hipótesis nula indica que no existe diferencia entre el nivel de lectoescritura presentado por las estudiantes en el pretest y postest. Para tomar la decisión en torno a estas hipótesis, se consideró un valor p (nivel de significancia) de 0.05.

Así,

$$P(\text{nivel de lectoescritura}) = 0.0010$$

$$\alpha = 0.05 \text{ p (nivel de lectoescritura)}$$

$$< \alpha$$

Dado que el valor p es menor que α , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Esto quiere decir que la propuesta PLANEO ha sido efectiva para modificar el nivel de lectoescritura de las estudiantes.

Esto puede demostrarse, además, porque se evidencia un incremento en el nivel de lectoescritura de las estudiantes entre las mediciones realizadas antes (media = 21.9 puntos) y después (media = 25.1) de la intervención.

3.2. Discusión

La lectoescritura se concibe como herramienta de poder desde el análisis histórico y sus primeras apariciones formales en los pueblos sumerios. Como menciona Carpio (2013), la escritura fue concebida como instrumento para adquirir cultura. Con su evolución y variantes según las diversas lenguas, no ha perdido su esencia convirtiéndose en uno de los elementos de estudio más presente en el ámbito psicológico y educativo. Vygotsky (1995) considera que el lenguaje transforma a la persona en un ser comunicativo y social, por ende, lo considera la herramienta psicológica más importante. Afirma que la palabra recoge la experiencia que se encuentra ligada a la acción; es así que la palabra posibilita obrar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional.

En cuanto al proceso en sí de la lectoescritura, Medina (2000) la considera un proceso dialéctico por el cual los sonidos de la lengua son reproducidos a grafías y viceversa, que involucra aspectos lingüísticos, psicológicos y sociales. Así también, Gómez y Huarango (1999) asumen la lectoescritura como un proceso complejo que exige una unificación complementaria de otras zonas cerebrales.

Luria (1995) menciona que en el proceso de la lectura se parte de la percepción visual y análisis de grafemas, para recodificarlos posteriormente en las correspondientes estructuras fonéticas, y llegar, por fin, a la comprensión del significado de lo escrito. En esa línea el TEST DE LURIA DNI analiza los procesos mentales que se movilizan antes y durante el proceso de adquisición de la lectura, siendo uno de ellos el análisis fonético. Pero no solo Luria ha considerado el análisis fonético como un elemento necesario para la obtención de la lengua escrita, por ejemplo, Negro y Traverso (2011) resolvieron que la influencia de la cognición fonológica en la adquisición de la lectura es altamente significativa en estudiantes que inician la educación primaria. Delgado (2012) encuentra en su estudio sobre la

correspondencia entre el lenguaje oral y la lectura inicial que, a mayor nivel de comprensión semántica y sintáctica del lenguaje oral, mayor nivel de lectura en estudiantes del primer grado. Como los mencionados diversos estudios han sido considerados por educadoras del nivel inicial en el diseño de estrategias empleadas en el proceso incipiente de la adquisición de la lectoescritura, esto se evidencia en los resultados del pre test, sub prueba 13 “Análisis fonético” en el cual se obtuvo un puntaje promedio de 4.26 ubicando a las estudiantes en un nivel aceptable, dado que el 70% de las estudiantes provenían de centros de educación inicial privados en los cuales se emplean métodos sintéticos fonéticos. Otro aspecto a resaltar es que las estudiantes con una edad entre 7 y 8 años presentaban mayor facilidad en el proceso. Como menciona Lucas (2014), el proceso de adquisición de la lectoescritura debe partir del interés propio del niño por la lectura desde textos mínimos y la necesidad de expresar por escrito lo que siente. Es por ello que al involucrar a las estudiantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la pedagogía conceptual dialogante se genera un desequilibrio positivo en su forma de aprender y aunque la variación de 1.81 puntos sobre el promedio puede parecer baja, se visualiza que las estudiantes reconocen fonemas dentro de palabras, frases y oraciones así como sus posibles combinaciones, algo similar a lo propuesto por métodos psico fonéticos, pero con la ventaja de darse de manera natural y no previamente estructurada por el docente mediador.

Entonces, el presente estudio reafirma que la conciencia fonológica adquirida a partir de una adecuada mediación y, como propone Piaget (1972), cuando el niño presenta una madurez evolutiva que permite la adquisición del lenguaje desde la función simbólica partiendo de la realidad, y con una madurez neurosocial que permita al niño relacionarse con el medio que lo rodea (Huaina, 20215), favorecen al deseo natural y aproximación a la lectoescritura. En cuanto a la escritura como un proceso aislado, Solé (2002) afirma que la escritura nació como un instrumento para descargar a la memoria de cargas excesivas, así como para dejar

constancia permanente de intercambios y operaciones que de otro modo se perderían en la oralidad. Para Cuetos (2008), escribir es la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, etc. a través de signos gráficos, y en ella intervienen los procesos lingüísticos (sintácticos y léxicos), encargados de traducir las secuencias de proposiciones lingüísticas. Pues bien, aprender a escribir no solo presupone, como mencionan Mozo y Reyna (2012), el desarrollo de la coordinación visomotora, en tanto que un adecuado desarrollo en la coordinación visomotora que facilita la madurez nerviosa y muscular dará destreza para asumir tareas como la observación, percepción y transcripción.

El estudio, desde el subtest 14 “Escritura”, busca medir la destreza visomotora en tanto el estudiante sea capaz de copiar letras, copiar sílabas, copiar palabras y el nivel de desarrollo de los procesos lingüísticos al escribir nombres y experiencias. Al aplicar el pretest, se obtuvo un puntaje promedio de 10, es decir, las estudiantes se encontraban en nivel aceptable. De los resultados, no sorprende que los criterios más puntuados sean aquellos relacionados con la destreza visomotora, pues son éstas las que más se busca desarrollar en el nivel inicial, es decir, las estudiantes estaban en la capacidad de copiar, de un modelo, letras, sílabas e incluso palabras; sin embargo, al solicitarles escribir nombres como el suyo o de familiares cercanos (mamá, papá, hermanos) presentaban dificultad en traer a la memoria el orden de dichas grafías para conformar los nombres y mayor dificultad cuando el reto implicaba nombrar por escrito experiencias escolares. Esto confirma lo propuesto por Romero (2003), quien define la escritura como la forma visible del lenguaje hablado y que, como el lenguaje, tiene un formato, una gramática y un orden de las palabras, como se dice popularmente escriben de acuerdo a cómo hablan.

Sin embargo, cuando el proceso de enseñanza parte de un propósito comunicativo con una secuencia planificada para despertar el interés y necesidad del estudiante para presentar por escrito sus ideas, sentimientos y emociones, como el propuesto, se puede observar que las

normas propias del lenguaje se adquieren con facilidad. Por ejemplo, al aplicar el posttest de escritura se visualizó un aumento de 1.11 puntos sobre el promedio y se resalta que el incremento se dio en el proceso propio de escribir nombres de familiares y experiencias escolares con un porcentaje menor de errores de coherencia, cohesión y ortografía. Finalmente, el TEST DE LURIA evalúa el proceso de lectura desde una concepción de lectura como la percepción visual y análisis de grafemas, para recodificarlos posteriormente en las correspondientes estructuras fonéticas, y llegar, por fin, a la comprensión del significado de lo escrito (Luria, 1980); por ende, propone actividades de lectura en voz alta de sílabas sin sentido (aisladas de palabras), lectura en voz alta de palabras (de uso común), lectura en voz alta de siglas, lectura en voz alta de frases y lectura en voz alta de un texto. Bajo esa premisa, el subtest se organiza en 18 ítems de los que se obtuvo un puntaje promedio de 7.70, lo que indica que las estudiantes se encuentran en un nivel aceptable donde el puntaje más alto se visualiza en tareas de lectura en voz alta de sílabas sin sentido y palabras. A diferencia de Luria, Solé (2002) define leer como un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, donde el lector busca alcanzar unos objetivos que orientan la lectura. Díaz (2013) destaca que la lectura puede lograrse a través de un lenguaje icónico verbal facilitando el desarrollo global del lenguaje. Y Márquez (2013) concluye que la lectura como habilidad es una herramienta de conocimiento cultural que posibilita ser autónomos en el aprendizaje.

Del mismo modo, la Pedagogía dialogante entiende el proceso de adquisición de la lectura como un proceso que moviliza las competencias comunicativas desde las diversas dimensiones humanas. Entonces, posterior a la aplicación de la estrategia, los resultados son gratificantes no precisamente en cifras, puesto que el aumento en cuanto al puntaje promedio es de 0.26. Sin embargo, en la práctica, se observa que las estudiantes se encuentran

motivadas a leer textos en la cotidianidad para resolver problemáticas que se les presenta. En líneas generales, al determinar el nivel inicial de las estudiantes respecto al proceso de adquisición de la lectoescritura las estudiantes se encuentran en un nivel aceptable, lo cual corresponde directamente a que el 70% de ellas egresa del nivel inicial con logro de la destreza viso motriz y reconocimiento fonológico debido a que en ese nivel se priorizan estrategias sintéticas que desarrollan dichas capacidades. Sin embargo, el proceso de adquisición a la lectoescritura se percibe por las estudiantes como una obligación y no un interés o necesidad, por ende, cuando no alcanzan las metas que se auto-proponen, se frustran.

Frente a esta situación, surge la propuesta de una estrategia didáctica basada en la pedagogía conceptual dialogante. Esta propuesta se apoya, además, en estudios como los de Carpio (2013), quien menciona que la unanimidad actual entre los intelectuales del tema es que para la enseñanza de la lectoescritura es preciso estimular procedimientos cognitivos diferenciados en el descifrado: la vía léxica o de reconocimiento visual y la vía subléxica o de recodificación fonológica, en contraposición con lo expuesto por Cristóbal (2013), quien concluye que no existe influencia directa entre la metodología empleada por el docente y el aprendizaje de la lectoescritura. A continuación, se detalla la propuesta objeto de esta investigación.

3.3. Propuesta

Propuesta teórica: Planeo: estrategias para mejorar el proceso de adquisición de la lectoescritura

Una propuesta de intervención educativa representa el conjunto de estrategias para mejorar uno o más procesos intervinientes en el aprendizaje. En este caso, la propuesta está dirigida a la enseñanza, específicamente al proceso de adquisición de la lectoescritura al iniciar la escuela primaria.

Fundamentación

Un reto constante para la educación básica en el Perú es alcanzar un nivel óptimo de lectura, no solo en las evaluaciones de medición nacionales e internacionales, sino también para superar dificultades de aprendizaje diversas. Sin embargo, el problema de la comprensión de lectura tiene origen en otro problema: la adquisición de la lectoescritura. En la sociedad peruana, como menciona Ramos (2010), la idea preconcebida del “saber leer” se limita al decodificar el lenguaje escrito sin error, con fluidez, pero sin suponer la comprensión de lo decodificado, es decir, sin comprender aquello que se lee.

Pero la adquisición de la lectoescritura es un proceso paulatino que se va desarrollando de modo paralelo durante el desarrollo lingüístico. Históricamente, la instrucción de la lectura y de la escritura se efectuó a través de distintos métodos que fueron transcurriéndose tras comprobar la ineficacia de los que estaban en uso o con la intención de mejorarlos. En la realidad escolar, la multiplicidad de métodos y la propuesta del Ministerio de Educación se desencuentran, de modo que los docentes optan por una mixtura poco clara. Esto trae como consecuencia directa dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Eso se visualizó en el ingreso de las estudiantes egresadas de otras instituciones del nivel inicial a la I.E.P. “Beata Imelda”, lo cual causó un desnivel en el proceso de lectoescritura a nivel de grupo.

A partir del estudio realizado, se elaboró un método que a simple vista puede resultar sencillo e incluso considerarlo no novedoso; sin embargo, la propuesta parte de la esencia de la pedagogía conceptual. Si entendemos cómo funciona el pensamiento del niño en un grupo etario que convive y se relaciona directa e indirectamente podemos elaborar desde una propuesta base distintas estrategias didácticas que permitan abordar el proceso de adquisición de la lectura de manera natural y fluida.

¿Cómo aborda la propuesta “PLANEÓ” la adquisición a la lectura? Márquez, en 2013, menciona que leer es una herramienta y, ciertamente, lo es. Leer permite a la persona

involucrarse activamente en los procesos que le son naturales en la comunicación verbal – oral, pero de modo más formal, de tal modo que se ve obligado a adquirir nuevas estructuras de pensamiento para que sus ideas (nociones) obtengan valor (categorías). Ya Vigotsky plantea que el pensamiento se desarrolla a la par del lenguaje en una simbiosis maravillosa. La propuesta didáctica PLANEEO inicia con la exploración de lo afectivo buscando despertar en la naturalidad nociones de la lectura a partir de imágenes, permite al estudiante explorar emociones y reacciones frente a las nociones y proposiciones a las que se encuentra constantemente expuesto o que nunca antes había experimentado. Cuando el estudiante relaciona vivencias, emociones, reacciones con información, recuerdos en la memoria y las relaciona puede expresar a través del lenguaje oral, gestos, etc. Va generando una relación amable con el lenguaje. Siendo el primer paso para iniciar una lectura natural y fluida, ésta se va consolidando con experiencias similares de modo que la lectura se construye como un hábito placentero en el estudiante y no como una obligación castigadora.

La lectoescritura es finalmente un proceso dialogante en el que la interacción está enriquecida por un contexto mediador que garantice el desarrollo del pensamiento, afecto y acción. Esta se enmarca en el hexágono pedagógico el cual consiste en: propósito, secuencia, métodos, contenidos, recursos y evaluación. Y se enriquece con metodologías analíticas.

Objetivos

- Diseñar una estrategia didáctica compuesta por técnicas orientadas al aprendizaje de la lectura y escritura inicial.
- Planificar actividades de aprendizaje de una unidad basadas en la Pedagogía Conceptual y métodos analíticos de enseñanza de la lectoescritura.

Planeación estratégica

Unificar la propuesta didáctica de PLANEEO resultó complejo en tanto ésta debía desarrollarse respetando la programación establecida por la IE, la cual cuenta con una

propuesta didáctica propia que toma la metodología de Martiniano Román. Sin embargo, las actividades propuestas se insertaron dentro de las sesiones de aprendizaje del área de comunicación atendiendo a las competencias e indicadores de desempeño propuestos. Como se observa, la unidad se desarrolla en 4 semanas de las cuales 32 horas pedagógicas están destinadas al área de Comunicación. La programación se nombra de acuerdo al listado de situaciones problemáticas institucionales priorizadas por bimestre y su relación con las virtudes que se desarrollarán por grado.

También se observa en el esquema una subdivisión de campos temáticos, medios, metodologías los cuales se desprenden del proyecto educativo curricular. En la parte inferior se aprecian las competencias, capacidades y destrezas propuestas por el Diseño Curricular Nacional, así como las virtudes que plantea el proyecto LYV propio de las escuelas dominicas.

En la organización de la unidad se aprecia a detalle las COMPETENCIAS propuestas por el DCN: Se comunica oralmente, Lee diversos tipos de textos y Escribe diversos tipos de textos cada una de ellas comprende de diferentes capacidades. La propuesta se centrará en las siguiente competencias y capacidades extraídas del Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú, 2016):

COMPETENCIA: SE COMUNICA ORALMENTE (A)

CAPACIDADES:

Obtiene información del texto oral (1)

Infiere e interpreta información del texto oral (2)

Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada (3)

Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica (4)

Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores (5)

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral (6)

COMPETENCIA: LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS (B)

CAPACIDADES:

Obtiene información del texto escrito (7)

Infiere e interpreta información del texto escrito (8)

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito (9)

COMPETENCIA: ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS (C)

CAPACIDADES:

Adecúa el texto a la situación comunicativa (10)

Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada (11)

Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente (12)

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito (13)

A continuación, presento la Unidad Didáctica en la que se insertará la propuesta.

“Dificultad para elegir de manera voluntaria y responsable la propia forma de actuar dentro de una sociedad”

Tiempo: 4 semanas / 32 horas

“La luz del pasado ilumina el presente y agradece a Jesús”

I. MATRIZ DE APRENDIZAJE

CAMPOS TEMÁTICOS	MEDIOS		METODOLOGÍA	
La comunicación: elementos Expresión de gustos Conectores de secuencia y adición Texto narrativo: El cuento Narración de un cuento Texto discontinuo: El afiche El Sujeto y el Predicado La mayúscula y el punto Palabras en el diccionario LUZ Y VERDAD Dios Providente La oración, diálogo y escucha del Padre Providente - Oración: Ángelus	Métodos Exposición Observación Método de trabajo en equipo Análisis de imágenes Juegos de deducción Lectura en voz alta Lectura en cadena Método de Isabel Solé	Técnicas Lluvia de ideas. Juegos de roles. Vocabulario. Cadáver exquisito.	Recursos Fichas de actividades Plan lector Biblioteca Papel Papel sábana Útiles de escritorio	Tecnologías Videos Audio cuentos Canciones Libro virtual Videos Audio cuentos Libro virtual
COMPETENCIAS/CAPACIDADES DESTREZAS Se comunica oralmente <i>Obtiene información del texto oral</i> Reconoce - Identifica - Obtiene <i>Infiere e interpreta información del texto oral</i> Menciona - Deduce - Infiere <i>Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada</i> Elige - Emplea <i>Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica</i> Incorpora - Pronuncia - Se apoya <i>Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores</i> Pregunta - Expresa - Comenta <i>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral</i> Explica - Revisa - Opina Lee diversos tipos de textos <i>Obtiene información del texto escrito</i> Localiza - Reconoce - Lee <i>Infiere e interpreta información del texto escrito</i> Anticipa - Relaciona - Deduce <i>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito</i> Opina - Explica Escribe diversos tipos de textos <i>Adecúa el texto a la situación comunicativa</i> Identifica - Selecciona <i>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada</i> Relaciona - Desarrolla - Organiza <i>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente</i> Usa - Relaciona - Escribe <i>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito</i> Revisa - Menciona - Explica LUZ Y VERDAD Predicar a Dios como la Luz y la Verdad <i>Reflexión</i> Interioriza - Medita - Comparte - Vivencia <i>Aceptar</i> Descubre - Reconoce - Comprende - Se apropia <i>Evangeliza</i> Entiende - Organiza - Delimita - Selecciona - Expresa	OBJETIVOS Lectura de textos diversos. Análisis de textos	Luz y Verdad 		

II. ORGANIZACIÓN DE UNIDADES

Título de la Unidad Producto	Competencias	Capacidades	Indicadores de Desempeño	Producto	Horas
“Me integro con respeto en mi nueva familia” Proyecto: Identikit	(A)	(1)	Obtiene información explícita en textos orales que presentan un vocabulario de uso frecuente.	Cuestionario oral	8
		(3)	Desarrolla ideas en torno a un tema.		
			Organiza las ideas estableciendo relaciones lógicas entre ellas.		
		(4)	Explica el propósito de su texto oral.	Narración	
			Expresa oralmente la narración de un cuento, adecuando su contexto oral a sus interlocutores y contexto de acuerdo al propósito comunicativo y utilizando recursos verbales y paraverbales	Narración	
		(6)	Reflexiona como hablante y oyente sobre los textos orales, opinando sobre ideas, hechos, temas, personas y personajes.		
	(B)	(7)	Obtiene información explícita y relevante dentro de los párrafos distinguiéndolos de otra información semejante en un cuento.	Análisis de las lecturas	10

			Obtiene información explícita y relevante dentro de los párrafos distinguiéndolos de otra información semejante en un afiche.		
		(8)	Infiere información anticipando el contenido del texto, a partir de algunos indicios.		
			Infiere información deduciendo las relaciones lógicas de causa – efecto en la estructura de un cuento.		
			Infiere información deduciendo características de los animales a partir de información explícita del cuento.		
			Deduce características de los personajes, a partir de información explícita del texto.		
			Deduce el significado de palabras y expresiones por el contexto.		
		(9)	Reflexiona sobre los textos que lee, opinando acerca de personajes y hechos.		
	Escribe diversos tipos de textos (B)	(10)	Escribe un cuento, considerando el tema, adecuándose al destinatario y el tipo textual.	Cuento	14
		(11)	Organiza las ideas estableciendo relaciones lógicas de secuencia al escribir un cuento.		

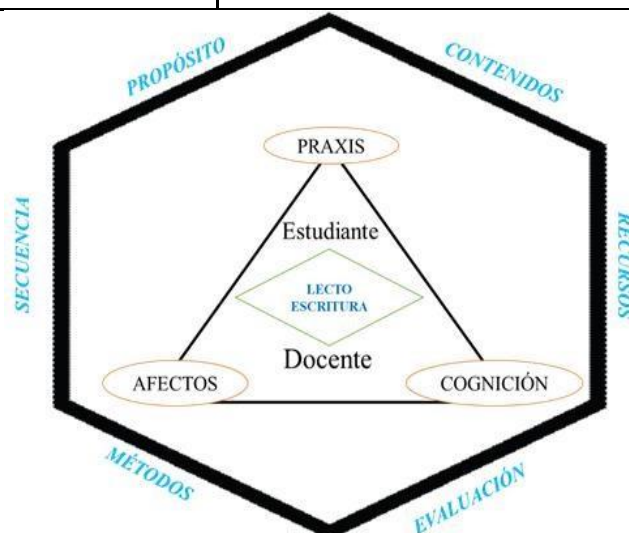
		(12)	Utiliza recursos gramaticales, como la oración: sujeto y predicado, para contribuir con el sentido de su texto.		
			Utiliza recursos ortográficos, como la mayúscula y e punto, para contribuir con el sentido de su texto.		
		(13)	Reflexiona sobre el texto que escribe, opinando sobre el contenido y revisando si se adecúa al destinatario y propósito y tema, con el fin de mejorarlo.	Ficha de autoevaluación	

III. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Lista de cotejo
- Rúbrica de creación de cuento

Instrumentación de la propuesta

ESTRATEGIA PLANEEO			
DIMENSIÓN	AFECTIVA	COGNITIVA	EXPRESIVA
Momento pedagógico	Motivación Recuperación de saberes Evaluación	Conflicto cognitivo Propósito Reflexión Evaluación	Aplicación de lo aprendido Evaluación
Rol docente		Planifica y organiza los propósitos de aprendizaje teniendo en cuenta la caracterización de su grupo. Así como el acompañamiento al estudiante desde la mediación.	
Rol del estudiante		Observa, cuestiona, dialoga, lee, crea, es autor de su aprendizaje relacionándose con sus compañeros.	



SESIÓN N° 01

"Escuchamos una narración e identificamos las actitudes de los personajes"

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E.P. BEATA IMELDA

1.2. GRADO: 1°

1.3. SECCIÓN: A

1.4. DOCENTE: NAYLLIRA DE LOURDES AGURTO YUNIS

II. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Comunicación	A	1	Obtiene información explícita en textos orales que presentan un vocabulario de uso frecuente.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none">La docente saluda afectuosamente a sus estudiantes.Para motivar e iniciar la actividad les solicita a las niñas observan imágenes de diferentes animales (Anexo N°1), para luego comentar sobre lo que han observado, a través de preguntas como: ¿cuál es el conejo? ¿Qué lo hace diferente de los otros animales? ¿Por qué este (señala cualquiera imagen) no es un conejo?Se genera un conflicto cognitivo en los estudiantes a través de la siguiente interrogante: ¿cómo actuarán los animales con su entorno?La maestra presenta el propósito de la sesión: "Escuchamos una narración e identificamos las actitudes de los personajes"Las estudiantes recuerdan que deben tener en cuenta los acuerdos de convivencia trabajados anteriormente, para poder desarrollar una	<p>Imágenes</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumón</p> <p>Cinta o limpiatipo</p>

	actividad basada en el respeto mutuo.	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta el título de la historia “LAS CONEJITAS QUE NO SABÍA RESPETAR” (ANEXO N° 02) al presentarlo se pausado y vocalizar cada palabra, luego leer el título de corrido. • Antes de iniciar con la lectura se genera expectativa a las estudiantes a través de la siguiente interrogante ¿Cómo serán las conejitas del cuento?, responden a una lluvia de ideas, las cuales son escritas por la maestra. • Juntas realizamos una primera revisión de la lectura utilizando láminas del texto y a través de la técnica de la cuenta cuentos narrando la historia de tres conejos titulada “LAS CONEJITAS QUE NO SABÍAN RESPETAR”. • En la segunda lectura se toma pausas en cada párrafo, las estudiantes se preguntan sobre las palabras en negrita (recuerda que aún no saben leer, pero identifican grafemas), se les explica y se lee con las niñas para que busquen el significado. Luego, lo anota en la pizarra. • En la tercera lectura (sólo si es necesaria) promueve que las niñas hagan preguntas. 	<p>Texto en cartulinas</p> <p>Cinta o limpiatipo</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones</p>
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> • Para evaluar si las estudiantes obtienen información explícita de la narración utiliza las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se llamaba el abuelo? 2. ¿Cómo se portaba con los demás el abuelo? 3. ¿Cómo se llamaban las nietas? 4. ¿Cómo se portaban con los demás las nietas? 5. ¿Qué juego les propuso el abuelo? 6. ¿Para qué les propuso jugar escribiendo palabras de disculpas en sus cuadernos? 7. ¿Funcionó la idea del abuelo, por qué? 8. ¿Qué mensaje importante aprendiste hoy? • Las niñas aplicarán lo aprendido dibujando cómo se sienten cuando las tratan con respeto y cómo se sienten cuando no las respetan. • Se evalúa mediante la lista de cotejo. (ANEXO N° 03) 	<p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Lista de cotejo</p>

IV. ANEXOS:

ANEXO N° 01

LÁMINAS DE ANIMALES



ANEXO N° 02

CUENTO



Hubo una vez un conejo que se llamaba Ángel. Él vivía en lo más alto de una montaña con sus tías Ana y Andrea. Ángel era un conejo bueno y muy respetuoso con todos los animales de la montaña y por ello lo apreciaban mucho. Pero sus tías eran diferentes: **no sabían lo que era el respeto a los demás.**

Ángel siempre pedía disculpas por lo que ellas hacían. Cada vez que ellas salían a pasear, Ana se burlaba: 'Pero mira que lisa está esa vieja. Y mira la nariz del loro'. 'Si, mira qué lisa soy', respondía Andrea delante de los otros animalitos. Y así se la pasaban molestando a los demás, todos los días.

Un día, cansado el abuelo de la mala conducta de sus nietas (que por más que les enseñaba, no se corregían), se le ocurrió algo para hacerlas entender y les dijo: 'Vamos a practicar' un juego en donde **cada una tendrá un cuaderno.**

En él **escribirás la palabra disculpas**, cada vez que le faltar el respeto a alguien. Ganará la que escriba menos esa palabra'. 'Está bien abuelo, ¡jugamos!', respondieron al mismo tiempo.



Cuando Ana le faltaba el respeto a alguien, Andrea le hacía acordar del juego y hacía que escribiera en su cuaderno la palabra disculpas (porque así Ana tendría más palabras y perdería el juego). De igual forma Ana le hacía acordar a Andrea cuando le faltaba el respeto a alguien. Pasaron los días y fueron de escribir las dos se pusieron a comparar: '¡Eso sería mejor que ya no le faltamos el respeto a la gente! Así ya no sería necesario pedir disculpas!'

Llegó el momento en que Serapio tuvo que felicitar a ambas porque ya no tenían quejas de los vecinos. Les pidió a las conejitas que borrarán poco a poco todo lo escrito hasta que sus cuadernos quedaran como nuevos.	<p>Las conejitas se sintieron muy tristes porque vieron que era imposible que los hojas del cuaderno quedaran como antes. Se lo contaron al abuelo y él les dijo: 'Del mismo modo queda el corazón de una persona a la que le faltamos el respeto. Queda marcado y por más que pidamos disculpas, las heridas no se borran por completo. Por eso nosotros debemos respetar a los demás así como nos gustaría que nos respeten a nosotros'.</p> <p style="text-align: right;"><small>Centro Educativo San Jorge de Bogotá, Colombia</small></p>
--	---

ANEXO N° 03

LISTA DE COTEJO

DESEMPEÑO: Obtiene información explícita en textos orales que presentan un vocabulario de uso frecuente.											Nivel de logro
CRITERIOS	Ubica el nombre del abuelo conejo.		Reconoce las cualidades del abuelo conejo.		Ubica el nombre de las conejitas.		Reconoce la actitud de las conejitas.		Reconoce el mensaje del cuento		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Estudiante 1											
Estudiante 2											

SESIÓN N° 02

"Contamos una historia sobre el respeto a los demás"

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E.P. BEATA IMELDA

1.2. GRADO: 1°

1.3. SECCIÓN: A

1.4. DOCENTE: NAYLLIRA DE LOURDES AGURTO YUNIS

II. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Comunicación	A	3	Explica el propósito de su texto oral. Expresa oralmente la narración de un cuento, adecuando su contexto oral a sus interlocutores y contexto de acuerdo al propósito comunicativo, utilizando recursos verbales y para verbales.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Se saluda cordialmente a las estudiantes. Para motivar la actividad, las estudiantes juegan conejo a su conejera y conforman equipos de cuatro integrantes. Se les entrega a los equipos un sobre diferentes imágenes (ANEXO N° 01) para describir oralmente las acciones de los niños. La maestra motiva la reflexión a partir de las preguntas: ¿Alguna vez has actuado como los niños de las imágenes? ¿Crees que estas acciones son una muestra de respeto? ¿Por qué? Se declara el propósito de la sesión de aprendizaje: "Contamos una historia sobre el respeto a los demás" 	<p>Imágenes</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumón</p> <p>Cinta o limpiatipo</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Las estudiantes recuerdan que deben tener en cuenta los acuerdos de convivencia trabajados anteriormente, para poder desarrollar una actividad basada en el respeto mutuo. 	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> La maestra propone el siguiente reto: ¿podríamos contar una historia en la que convirtamos las acciones irrespetuosas en acciones de respeto? ¿Cómo lo harías? Los equipos se organizan para narrar una situación en la que se falta al respeto y cómo superarla. En la mediación se acompaña a cada equipo con preguntas orientadoras como: ¿Qué acciones realizan los niños?, las respuestas pueden ser escritas por la maestra o alguna niña que desee hacerlo. ¿Qué acción es contraria a esta falta de respeto?, por ejemplo, si la imagen es un niño botando basura al suelo su contraria sería botar la basura en un tacho. ¿Qué esperan que sus compañeras aprendan de su narración? ¿Qué personajes tendrá su historia? A partir de las respuestas organizamos la información de la narración oral con ayuda del siguiente esquema: <div style="margin-left: 40px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">PROPÓSITO</div> <div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 50px; margin-left: 10px;"></div> </div> <div style="margin-left: 40px; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; display: inline-block;">Narradores</div> <div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 50px; margin-left: 10px;"></div> </div> <ul style="list-style-type: none"> Cada equipo organiza su texto oral con apoyo de la maestra quien transcribe las ideas con las niñas. 	<p>Esquema de narración</p> <p>Cinta o limpiatipo</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones</p>
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> Cada equipo presenta su narración teniendo en cuenta su propósito y usando además del lenguaje verbal, el lenguaje paraverbal (gestos, desplazamiento, etc.) Se evalúa los avances de las estudiantes utilizando una lista de cotejo (ANEXO N° 02) 	<p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Lista de cotejo</p>

IV. ANEXOS

ANEXO 1

IMÁGENES PARA LOS SOBRES



ANEXO N° 02

LISTA DE COTEJO

DESEMPEÑO: Expresa oralmente la narración de un cuento, adecuando su contexto oral a sus interlocutores y contexto de acuerdo al propósito comunicativo y utilizando recursos verbales y para verbales.									Nivel de logro
CRITERIOS	Selecciona el propósito que quiere comunicar		Se expresa con un tono y volumen adecuado		Emplea recursos verbales		Emplea recurso paraverbales (gestos, desplazamientos)		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Estudiante 1									
Estudiante 2									

SESIÓN N° 03

“Reflexionamos en una mesa redonda sobre el respeto para una convivencia armoniosa”

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E.P. BEATA IMELDA

1.2. GRADO: 1°

1.3. SECCIÓN: A

1.4. DOCENTE: NAYLLIRA DE LOURDES AGURTO YUNIS

II. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Comunicación	A	6	Reflexiona como hablante y oyente sobre los textos orales, opinando sobre ideas, hechos, temas, personas y personajes.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none">• Se saluda cordialmente a las estudiantes.• Se invita a las estudiantes a observar el video: “LAS MANCHAS DE JIMENITA”.• Se inicia el diálogo con las preguntas ¿Todos somos iguales? ¿ser diferente te hace menos valioso? Las niñas comentan desde su propia experiencia personal y familiar.• La maestra comunica que el propósito de esta actividad: “Reflexionamos en una mesa redonda sobre el respeto para una convivencia armoniosa”• Las estudiantes recuerdan que deben tener en cuenta los acuerdos de convivencia trabajados anteriormente, para poder desarrollar una actividad basada en el respeto mutuo.	Video Pizarra Plumón Cinta o limpiatipo

DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Para dialogar sobre el cuento observado en el video, conformamos pequeñas mesas redondas con 4 integrantes. Se establece con las estudiantes los acuerdos de diálogo respetuoso: <ul style="list-style-type: none"> A. Organizamos los turnos para opinar. B. Escuchamos atentas la pregunta para pensar. C. Respondemos durante mi turno y escuchamos atenta a mis compañeras. • En la mesa redonda reflexionan a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ◦ ¿Quién es el personaje principal del cuento? ◦ ¿Qué le ocurrió a Jimena? ◦ ¿Conocías el vitiligo? ◦ ¿Cómo actuaban los demás cuando veían a Jimena? ◦ ¿Cómo se sentía Jimena cuando se burlaron de ella? ◦ ¿Qué hizo para sentirse mejor? ◦ ¿Tendrías una amiga con vitiligo? ¿por qué? ◦ ¿Qué otras diferencias podemos tener con nuestros amigos? ◦ ¿Qué podemos hacer para sentirnos felices en el aula? • Se recomienda que se establezcan tiempos entre pregunta y pregunta para que los estudiantes puedan opinar, un promedio de 3 minutos por pregunta como máximo. 	<p>Temporizador</p> <p>Carteles con las preguntas</p>
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes seleccionan imágenes del cajón de acciones para establecer acciones positivas para una convivencia respetuosa. • Leen los carteles que acompañan las imágenes (algunas con apoyo y otras desde su nivel inicial de lectura) • Finalizamos la actividad con el video: RESPETO Y EMPATÍA. (ANEXO N° 02) • Se evalúa el avance de las estudiantes utilizando una lista de cotejo (ANEXO N° 03). 	<p>Cartel de la caja de acciones</p> <p>Limpiatipo</p> <p>Pizarra</p> <p>Video</p> <p>Lista de cotejo</p>

IV. ANEXOS

ANEXO N° 01

Video “Las manchas de Jimena”

<https://www.youtube.com/watch?v=amhH0ZuTny0>



ANEXO N° 02

Video “El respeto y la empatía”

<https://www.youtube.com/watch?v=wqYevStwYIs>



ANEXO N° 03

LISTA DE COTEJO

DESEMPEÑO: Reflexiona como hablante y oyente sobre los textos orales, opinando sobre ideas, hechos, temas, personas y personajes										Nivel de logro
CRITERIOS	Identifica al personaje principal		Opina sobre los hechos ocurridos		Escucha con respeto la opinión de sus compañeras aunque sea contraria a la suya		Toma una postura respecto al mensaje del video			
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Estudiante 1										
Estudiante 2										

SESIÓN N° 04



I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E.P. BEATA IMELDA

1.2. GRADO: 1°

1.3. SECCIÓN: A

1.4. DOCENTE: NAYLLIRA DE LOURDES AGURTO YUNIS

II. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Comunicación	B	7	Obtiene información explícita y relevante dentro de los párrafos distinguiéndose de otra información semejante en un afiche.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Se saluda cordialmente a las estudiantes. Inicio motivando a las estudiantes al bailar la "Cumbia del buen trato" (ANEXO N° 01) (https://www.youtube.com/watch?v=lkiA1n2aqUY) Comentamos brevemente que el buen trato a los demás es una muestra de respeto. Se despierta el conflicto cognitivo al mostrar la siguiente imagen: (ANEXO N° 02) 	<p>Video</p> <p>Imagen de afiche</p>



y realizando la siguiente interrogante: ¿conoces qué tipo de texto es?

- La maestra comunica que el **propósito** de esta actividad: "Leemos un afiche"
- Las estudiantes recuerdan que deben tener en cuenta los acuerdos de convivencia trabajados anteriormente, para poder desarrollar una actividad basada en el respeto mutuo.

DESARROLLO

- Se dialoga con las estudiantes acerca de la imagen presentada a través de las siguientes interrogantes: ¿Qué tiene este afiche? ¿Cómo son las imágenes? ¿Cómo son las letras? ¿Qué dice el mensaje? ¿Has visto afiches antes?
- Socializamos la información para conocer cómo es un afiche y cuáles son sus elementos:



Afiche
Plumones
Pizarra
Cinta o
limpiatipo

La maestra explica: Un afiche es un texto discontinuo que nos da un mensaje usando imágenes coloridas y textos de diferentes tamaños.

CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> Como siguiente actividad se entrega a las estudiantes la ficha de lectura (Anexo N°03) para que puedan identificar los elementos del afiche y la información contenida en él. 	Ficha de lectura
--------	---	------------------

IV. ANEXOS

ANEXO N° 01

Video la cumbia del buen trato

<https://www.youtube.com/watch?v=lkiA1n2aqUY>



ANEXO N° 02

IMAGEN DE AFICHE



ANEXO N° 03

FICHA DE LECTURA

Leemos un afiche

Propósito: Lee el afiche e identifica sus elementos

1. Observa y lee el siguiente texto.



SESIÓN N° 05

“Organizamos las ideas para escribir un afiche”

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E.P. BEATA IMELDA

1.2. GRADO: 1°

1.3. SECCIÓN: A

1.4. DOCENTE: NAYLLIRA DE LOURDES AGURTO YUNIS

II. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Comunicación	C	11	Organiza las ideas estableciendo relaciones lógicas de secuencia al escribir un afiche.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Se saluda cordialmente a las estudiantes. Se recuerda lo trabajado anteriormente a través de las siguientes interrogantes: ¿En qué trabajamos la clase anterior? ¿Qué es un afiche? ¿Para qué servía? ¿Qué elementos contenía? Se propicia que las estudiantes formen equipos de trabajo, entregándoles material (papelotes, plumones, imágenes de los elementos del afiche) para que juntas puedan armar un afiche teniendo en cuenta su estructura. ANEXO N° 01 Se les pregunta a las estudiantes: ¿ustedes podrían elaborar un afiche? ¿Qué necesitan? ¿Cómo lo harían? La maestra comunica que el propósito de esta actividad: "Organizamos las ideas para escribir un afiche" 	<p>Papel sábana</p> <p>Carteles</p> <p>Imágenes</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Las estudiantes recuerdan que deben tener en cuenta los acuerdos de convivencia trabajados anteriormente, para poder desarrollar una actividad basada en el respeto mutuo. 	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> Se dialoga con las estudiantes en torno a preguntas orientadas a organizar sus ideas para la escritura: ¿Qué escribiremos? ¿Para qué escribiremos? ¿Quiénes leerán nuestro escrito? Para la creación de su afiche pueden buscar imágenes en la caja de imágenes o dibujar sus propias imágenes. Se socializa la información obtenida del diálogo, a partir del cual van a realizar su primer borrador. Con la mediación de la maestra se realiza la revisión del afiche, no olvidando considerar la imagen relacionada a su escrito. 	Plumones Pizarra Imágenes
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> Una vez realizada la revisión, se les proporciona el material necesario para la elaboración del afiche. Se socializan los trabajos, mediante la técnica del museo. Se evalúan los avances de las estudiantes utilizando la lista de cotejo. (ANEXO N°02) 	Pizarra Plumones Cuadernos de trabajo Lista de cotejo

IV. ANEXOS

ANEXO N°01

Imágenes, papelotes para ordenar la estructura del afiche



ANEXO N°02

LISTA DE COTEJO

DESEMPEÑO: Organiza las ideas estableciendo relaciones lógicas de secuencia al escribir un afiche.							Nivel de logro
CRITERIOS	Tiene titulo en relación con su propósito		Las imágenes se relacionan con el propósito		El mensaje es claro y en relación al propósito		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Estudiante 1							
Estudiante 2							

SESIÓN N° 06

“Deducimos el significado de las palabras según el contexto”

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E.P. BEATA IMELDA

1.2. GRADO: 1°

1.3. SECCIÓN: A

1.4. DOCENTE: NAYLLIRA DE LOURDES AGURTO YUNIS

II. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Comunicación	B	8	Deduce el significado de palabras y expresiones por el contexto.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Se saluda cordialmente a las estudiantes. Se solicita a las estudiantes que escuchen con atención el siguiente texto: <i>Mamá bota la caja de chocolates.</i> <i>Laura, trae la bota que compró Pepe.</i> Se coloca la oración en la pizarra y se les cuestiona ¿qué significa bota? La maestra escucha atenta las respuestas y coloca diversas imágenes en la pizarra (ANEXO N° 1) Pregunta conflictiva: ¿Significa lo mismo la palabra bota en la oración? Se declara el propósito de la sesión: Deducimos el significado de las palabras según el contexto. Las estudiantes recuerdan que deben tener en cuenta los acuerdos de convivencia trabajados anteriormente, para poder desarrollar una actividad basada en el respeto mutuo. 	<p>Texto</p> <p>Imágenes</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones</p>

DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> En conjunto llegan a concluir que las palabras pueden escribirse igual pero no tienen el mismo significado, esto depende del contexto. Les presento un texto con palabras homófonas (ANEXO N° 02) en un papel sábana para hacer una lectura conjunta. Las estudiantes reconocen las palabras escritas con colores diferentes, las leemos y consultamos ¿Significan lo mismo? ¿Por qué? 	<p>Papel sábana</p> <p>Imágenes</p>
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> Las estudiantes consolidan sus aprendizajes a través del desarrollo de una ficha de actividades para deducir el significado de las palabras. (ANEXO N° 03) 	<p>Ficha de actividades</p> <p>Lista de cotejo</p>

IV. ANEXOS

ANEXO N°01

IMÁGENES DEL TEXTO



ANEXO N°2

PRESENTACIÓN DEL TEXTO

La señora Ana terminaba de **coser** su falda cuando Lorenzo le pregunto ¿mamá pongo a **cocer** las papas?, a lo que ella respondió ¡Deja ahí muchacho!, ya las pongo yo.

RECONOCEMOS EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS SOMBREADAS



ANEXO Nº 03

FICHA DE ACTIVIDADES



Deducimos el significado de las palabras

1. Lee los siguientes y textos y Une con línea el significado de la palabra en **negrita**.

Qué hermoso es tu **traje**.

Lo **traje** en la maleta.

Su **cara** está sucia.

Es una cartera **cara**.



S/.



SESIÓN N° 07

"Leemos un cuento y conocemos su estructura"

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E.P. BEATA IMELDA

1.2. GRADO: 1°

1.3. SECCIÓN: A

1.4. DOCENTE: NAYLLIRA DE LOURDES AGURTO YUNIS

II. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Comunicación	B	8	Infiere las relaciones lógicas de causa efecto que conforman la estructura de un cuento.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

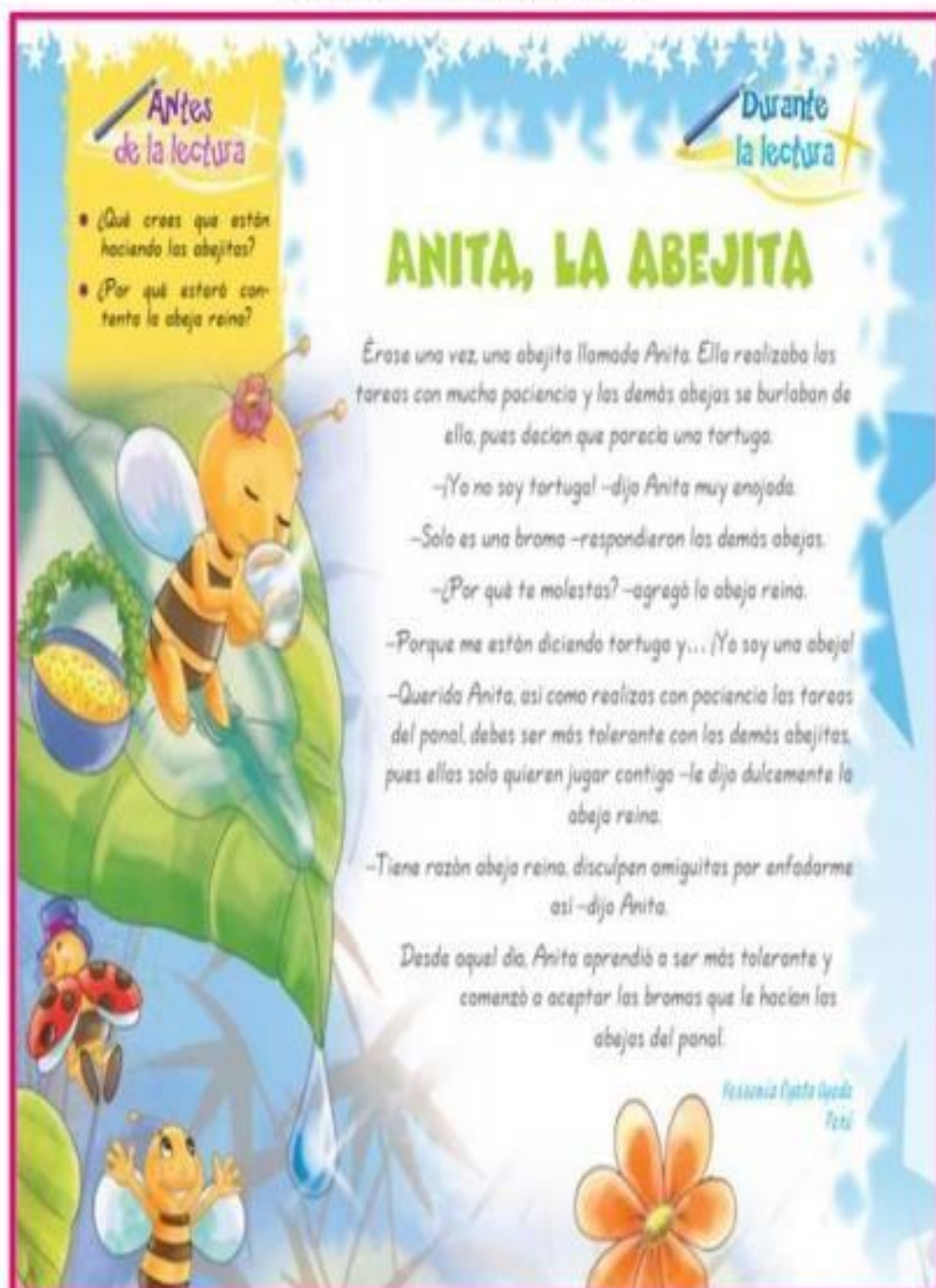
MOMENTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none">Se saluda cordialmente a las estudiantes.Se presenta a las estudiantes un cuento: Anita, la abejita (ANEXO N° 01)Se realizan preguntas acerca de lo observado:<ul style="list-style-type: none">¿Cuál es el título?¿De qué trata el texto?¿Cuáles son los personajes?Se realiza una pregunta para generar un conflicto cognitivo: ¿conocen cómo está formado el cuento?Se declara el propósito de la sesión: Leemos un cuento y conocemos su estructura.Las estudiantes recuerdan que deben tener en cuenta los acuerdos de convivencia trabajados anteriormente, para poder desarrollar una actividad basada en el respeto mutuo.	Cuento Pizarra Plumones

DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> Retomando el cuento de la abejita las estudiantes reconocen en el texto los momentos que lo conforman a partir de las preguntas: Al inicio ¿Qué hacía la abejita? Luego, ¿Qué decían sus amigas? Y ella ¿Cómo se sintió? Después ¿Se resolvió el conflicto? ¿Cómo concluye la historia? Las estudiantes infieren las relaciones de causa - efecto a partir del cuestionamiento: Si no contamos la parte en que sus compañeras le hacen bromas ¿se entendería el cuento? ¿Por qué? Y si no contamos el inicio del cuento ¿sabríamos de qué trata? ¿Es necesario que un cuento se escriba en orden? ¿Para qué? Socializamos la información con las estudiantes (ANEXO N°02) <div data-bbox="544 1016 1145 1464"> <p style="text-align: center;">Estructura del cuento</p> <pre> graph TD A[Estructura del cuento] --> B[Introducción o Inicio] A --> C[Desarrollo o nudo] A --> D[Final o desenlace] B --> E[Es la parte inicial de la historia] C --> F[Es la parte donde se presenta el conflicto o problema] D --> G[Es la parte donde se soluciona el problema o finaliza la historia] B --> C C --> D </pre> </div> <ul style="list-style-type: none"> Luego de socializar el tema, las estudiantes y la maestra realizan el análisis en el cuento de Anita, la abejita (ANEXO N° 03) 	<p>Papelote con información</p> <p>Cinta o limpiatipo</p>
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> Finalmente desarrollan la actividad complementaria. (Anexo N° 04) Se evalúan los avances de las estudiantes utilizando una lista de cotejo (ANEXO N° 05) 	<p>Texto analizado</p> <p>Lista de cotejo</p>

IV. ANEXOS

ANEXO N°01

CUENTO: "ANITA, LA ABEJITA"



ANEXO N° 2

ESTRUCTURA DEL CUENTO



ANEXO N° 03

FICHA INFORMATIVA

La ficha informativa presenta el cuento 'ANITA, LA ABEJITA' con una ilustración de la abeja Anita y sus amigas. El texto del cuento está dividido en secciones que corresponden a las partes de la estructura del cuento:

- TÍTULO:** ANITA, LA ABEJITA
- INICIO:** Érase una vez una abejita llamada Anita. Ella realizaba las tareas con mucha paciencia y las demás abejas se burlaban de ella pues decían que parecía una tortuga.
- NUDO:**
 - ¡Yo no soy tortuga! - dijo Anita muy enojada.
 - Solo es una broma - respondieron las demás abejas.
 - ¿Por qué te molestan? - preguntó la abeja reina.
 - Porque me están diciendo tortuga y... ¡Yo soy una abeja!
- DESENLACE:** Querida Anita, así como realizas con paciencia las tareas del panal, debes ser más tolerante con las demás abejas, pues ellas solo quieren jugar contigo - le dijo dulcemente la abeja reina.
- FIN:** Tanta razón abeja reina, discúlpame amiguitos por enfadarme así - dijo Anita. Desde aquel día, Anita aprendió a ser más tolerante y comenzó a aceptar las bromas que le hacían las abejas del panal.

En la parte superior izquierda, hay una sección titulada 'Antes de la lectura' con preguntas: '¿Qué tareas que están haciendo las abejas?' y '¿Por qué estará contenta la abeja reina?'. En la parte superior derecha, hay una sección titulada 'Durante la lectura'.

ANEXO N° 04

Leemos un cuento y conocemos su estructura

Lee con ayuda de un familiar el siguiente cuento. Luego, encierra en un rectángulo de color diferente el INICIO, NUDO y DESENLACE.

El gato con botas

Un día, el gato se enteró que el rey iba a salir de paseo con su hija y urdió un plan. Le pidió a su amo que se metiera al río a nadar y que él haría el resto. Cuando la carroza del rey pasó cerca del río, el gato empezó a gritar: "¡El marqués de Carabás se ahoga! ¡Ayuda, ayuda!"

El rey, que escuchó al gato, pidió a sus guardias que lo salvaran. El animal se acercó al rey para contarle que mientras nadaba, unos ladrones se habían llevado la ropa del marqués. Al escuchar que se trataba del marqués de Carabás, aquel que le había mandado conejos y demás animales cazados, el rey, para agradecer los regalos, mandó que le trajeran finos trajes a este marqués. Con tales trajes, el hijo del molinero parecía todo un noble y la princesa al verlo así, se enamoró de él. El gato tramó un par de ocurrencias más para hacer parecer que su amo era muy rico. El rey cayó en su trampa y le dio la mano de su hija.

El hijo del molinero se casó con la princesa, fue muy feliz y nunca más volvió a ser pobre gracias a la astucia de este peculiar gato, que también vivió con todas comodidades el resto de sus vidas, porque los gatos tienen siete vidas.

ANEXO N° 05

LISTA DE COTEJO

DESEMPEÑO: Infiere las relaciones lógicas de causa efecto que conforman la estructura de un cuento.									
CRITERIOS	Reconoce la estructura de un cuento		Identifica una secuencia en la narración		Infiere una relación de causa efecto en la estructura del cuento		Ubica la estructura de un cuento		Nivel de logro
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Estudiante 1									
Estudiante 2									

SESIÓN N° 08

“Escribimos un cuento teniendo en cuenta su estructura”

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. I.E.P. BEATA IMELDA

1.2. GRADO: 1°

1.3. SECCIÓN: A

1.4. DOCENTE: NAYLLIRA DE LOURDES AGURTO YUNIS

II. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO
Comunicación	C	11	Organiza las ideas estableciendo relaciones lógicas de secuencia al escribir un cuento.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Se saluda cordialmente a las estudiantes. Se recuerda lo trabajado el día anterior a través de preguntas: ¿Qué es el cuento? ¿Cuál es su estructura? Se motiva a las estudiantes a agruparse para armar un rompecabezas (ANEXO N° 01) Se realiza una pregunta para generar un conflicto cognitivo: Ahora que conocemos la estructura ¿podremos escribir un cuento? ¿Qué debemos tener en cuenta para escribir un cuento? Se declara el propósito de la sesión: Escribimos un cuento teniendo en cuenta su estructura. Las estudiantes recuerdan que deben tener en cuenta los acuerdos de convivencia trabajados anteriormente, para poder desarrollar una actividad basada en el respeto 	Rompecabezas Cuento Pizarra Plumones

	mutuo.	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Se dialoga con las estudiantes en torno a preguntas orientadas a organizar sus ideas para la escritura: ¿Qué escribiremos? ¿Cómo escribiremos? ¿Quién o quiénes serán los personajes? ¿Dónde ocurrirá nuestro escrito? ¿Cómo será el final? ¿Quiénes leerán nuestro escrito? • Se socializa la información obtenida del diálogo, a partir del cual van a realizar su primer borrador. • Las estudiantes escriben su primer borrador, para la creación de su cuento pueden guiarse de imágenes que encontrarán en la caja de imágenes. • En la primera revisión la maestra escucha el cuento y transcribe lo que narra la estudiante para con ella ir revisando su escrito, algunas estudiantes se encuentran en nivel silábico o pre silábico, pero es necesario motivar su necesidad de escribir por ende no se corrige sino se acompaña en revisión para que ellas identifiquen qué palabras escribieron y qué era lo que querían decir. • En la segunda revisión, la maestra acompaña a las estudiantes para que organicen sus ideas de acuerdo a la estructura del cuento usando como modelo el esquema de estructura. • En la tercera revisión se consideran aspectos de ortografía: Uso de mayúsculas, puntos, tildes. 	<p>Papelote con información</p> <p>Cinta o limpiatipo</p>
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> • Finalmente, escriben su producción final en la cual pueden considerar la imagen relacionada con él. • Se evalúan los avances de las estudiantes utilizando la rúbrica. (ANEXO N°02) 	Rúbrica

IV. ANEXOS

ANEXO N°01 ROMPECABEZAS

Algunos años después, Benji sucedió a su padre en el trono. Siendo Rey de la selva, enseñó a sus hijos lo importante que es aprender y demostrar responsabilidad en todo momento.

Benji, el leoncito

Mientras los demás cachorros aprendían a cazar, pescar, defenderse de los otros animales, Benji chapoteaba en la orilla del agua, saltaba con las ranas y se divertía con las tortugas. Le parecía que aprender no era importante.

Benji se dio cuenta de que no había sido responsable y prometió a su padre trabajar el doble para recuperar el tiempo perdido.

Un día, en lo más profundo de la selva, había un pequeño cachorro de león llamado Benji que no prestaba atención a las lecciones de su padre, a pesar de que estas eran muy importantes.

Un día, Benji fue atacado por un tigre y se asustó mucho porque no supo qué hacer: no lo había aprendido. El cachorro gritó tan fuerte que sus hermanos y hermanas vinieron corriendo en su ayuda y le salvaron la vida.

Su padre aceptó y Benji desde ese día demostró que era responsable.



ANEXO N° 02**RÚBRICA**

DESEMPEÑO: Organiza las ideas estableciendo relaciones lógicas de secuencia al escribir un cuento.			
Categorías	Inicio C	Proceso B	Logrado A
Título	No se relaciona con el tema.	Tiene poca relación con el tema.	Se relaciona con el tema.
Inicio	Los personajes no se relacionan con el tema.	Presenta de modo confuso a los personajes y el lugar en que se desarrolla.	Presenta el lugar y los personajes.
Nudo	El nudo no tiene relación con el tema.	El conflicto es confuso.	Presenta la situación conflicto de modo claro.
Desenlace	No presenta desenlace.	El desenlace no tiene relación con el nudo, ni el tema.	El desenlace resuelve el conflicto en relación al tema.
Ortografía	No utiliza mayúsculas ni punto final.	Uso inadecuado de las mayúsculas, no utiliza el <u>punto final</u> .	Uso adecuado de mayúsculas y punto <u>final</u> .

Capítulo IV. Conclusiones

1. En una población donde el 70% de estudiantes proviene de instituciones educativas privadas de nivel inicial en las cuales se aplican metodologías sintéticas orientadas al desarrollo de la lectoescritura a partir de la fonología no sorprende que al aplicar el pre test (instrumentos TEST BATERÍA DE LURIA DNI) esto se evidencia en los resultados del pre test, sub prueba 13 “Análisis fonético” en el cual se obtuvo un puntaje promedio de 4.26 ubicando a las estudiantes en un nivel aceptable. Respecto a las capacidades motrices relacionadas a la escritura, las estudiantes se encuentran también en un nivel aceptable ya que se obtuvo un puntaje promedio de 10, finalmente al evaluar la capacidad lectora se obtuvo de 7.70 lo que indica que las estudiantes se encuentran en un nivel aceptable.
2. La propuesta Planeo tiene como fundamento teórico la pedagogía conceptual dialogante al considerar el trinomio de la mente humana: afectivo, cognitivo y práctico en los procesos pedagógicos de planeación de actividades de aprendizaje, así como también los elementos del hexágono pedagógico en el desarrollo de las actividades planificadas. Además, se visualiza claramente el rol mediador del docente desde la planificación y organización de los propósitos de aprendizaje, teniendo en cuenta la caracterización de su grupo y el acompañamiento durante todo el proceso. El estudiante, eje central del proceso, es quien observa, cuestiona, dialoga, lee, crea, es autor y coautor de su propio aprendizaje y de sus pares.
3. La aplicación de la propuesta debió insertarse en la programación ya configurada por la IE que facilitó el estudio, por lo tanto, las actividades se desarrollaron en 8 sesiones de aprendizaje del área de comunicación atendiendo a las competencias, capacidades e indicadores de desempeño propuestos desde la programación anual.

4. El estudio tuvo como hipótesis que si se aplica una propuesta didáctica basada en la Pedagogía Dialogante se lograría mejorar el proceso de adquisición de la lectoescritura en las estudiantes que conforman la unidad de análisis; a lo que se concluye que al haber aplicado 8 sesiones de aprendizaje de la propuesta PLANEO en una unidad prediseñada bajo el modelo educativo propio de la institución educativa se logró una variación positiva de 1.81 puntos sobre el promedio en el subtest 13, un aumento de 1.11 puntos sobre el promedio del subtest 14 y un aumento de 0.26 puntos en el subtest 15. En conclusión, la aplicación de la propuesta bajo las condiciones en que se desarrolló demuestra una efectividad, baja pero presente.

Capítulo V. Recomendaciones

1. Se sugiere la caracterización de la unidad de análisis o población en la que se aplicará la propuesta para determinar similitudes y diferencias tanto etarias, socio económicas como y fundamentalmente el logro alcanzado de las competencias a fortalecer, en este caso la lectoescritura.
2. Respecto a la elaboración y aplicación de la propuesta se recomienda que ésta sea parte de la planeación desde el inicio de la misma de modo que el docente tenga un dominio completo de los principios de la pedagogía conceptual y pueda articularse de manera transversal con la propuesta curricular de la institución educativa y la caracterización del grupo.
3. Para lograr una mayor efectividad, la propuesta debe desarrollarse de manera longitudinal desde el inicio hasta el final del periodo lectivo (año escolar).

Bibliografía referenciada

REFERENCIAS NUEVAS

Brunner, J. (1983). *El habla del Niño*. Paidós.

Caicedo Deggola, G. R. (2016). *Aplicación de un Programa de “Habilidades Psicolingüísticas” para desarrollar la conciencia fonológica en los niños de cinco años de edad de la I.E.I.N°443 “Las Canteras” de Pátapo-Chiclayo 2016*. Universidad César Vallejo.

Carpio Brenes, M. de los Á. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural.

Actualidades Investigativas En Educación, 13(3).
<https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12030>

Casimiro, N., & Rodríguez, D. (1998). *Creando textos significativos*. Tiempos Nuevos.

Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky.

Revista Educación, 25(2), 59–65.

Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Planeta-Agostini.

<https://www.worldcat.org/title/lenguaje-y-el-entendimiento/oclc/1025211701>

Cristóbal Muñoz, S. (2013). *La metodología de lectoescritura en Educación Infantil y su*

influencia en el aprendizaje lectoescritor de los alumnos.

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3204>

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7ma ed.). Wolters Kluwer.

<https://books.google.es/books?id=TEIzvSJ5tgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

De Subiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*

(2a ed.). Magisterio.

<https://books.google.com.pe/books?id=wyYnHpDT17AC&pg=PA241&lpg=PA241&dq=Merani>

[ylenguaje&source=bl&ots=nb0E34DP78&sig=x6aFKUKI0xglAegkztPViKq7ylk&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwid2uGO9rvSAhUDIZAKHYQMDJIQ6AEITjAO#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=wyYnHpDT17AC&pg=PA241&lpg=PA241&dq=Meraniylenguaje&source=bl&ots=nb0E34DP78&sig=x6aFKUKI0xglAegkztPViKq7ylk&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwid2uGO9rvSAhUDIZAKHYQMDJIQ6AEITjAO#v=onepage&q&f=false)

Delgado Tipacti, R. M., & Meza Borja, J. A. (2012). Lenguaje oral y lectura inicial en

alumnos del primer grado de primaria de dos instituciones educativas del Callao

[Universidad San Ignacio de Loyola]. In *Universidad San Ignacio de Loyola*.

<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1145>

Díaz Ríos, R. (2019). Propuesta de un modelo de estrategias de aprendizaje ícono verbal para

el desarrollo de los niños y niñas de cinco años. Pueblo Nuevo - Ferreñafe. Año

2006 [Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. In *Universidad Nacional Pedro Ruiz*

Gallo. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1186178>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

<https://books.google.com.pe/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&dq=Sistemas+de+escritura,+constructivismo+y+educaci3n&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwif0Jeb7OPvAhX0MlkFHdwRCKwQ6AEwAnoECACQA#v=onepage&q&f=false>

Flores Berrú, A. (2019). Propuesta de estrategias metodológicas basadas en la teoría de Vygotsky e Isabel Solé para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de tercer grado de educación primaria de la institución educativa Javier Pérez de Cuéllar, del asentamiento humano Primavera, distrito de Castilla. Provincia y departamento de Piura-2014 [Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. In *Repositorio Institucional* -

UNPRG. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1186661>

García Culque, G. M. (2014). *Influencia de las imágenes en el mejoramiento del aprendizaje de la lectoescritura de los niños del primer grado de la I.E. “Rafael Narváez Cadenillas” – Trujillo-2012* [Universidad Nacional de Trujillo].

<https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/4089>

Gómez, S., & Huarango, O. (1999). *Desarrollo y proceso psicosocial de la lectura y la escritura*. San Marcos.

Gutierrez Correa, S. M., & Sebastian Valencia, M. E. (2015). Influencia del juego didáctico: “dominó de palabras”; para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura, en los niños(as) del primer grado de educación primaria de la i.e. n° 80077 “alcides carreño blas” del distrito de trujillo, 2014 [Universidad Nacional de Trujillo]. In *Universidad Nacional de Trujillo*. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/4206>

Huaina Marquez, C. R. (2015). *Nivel de madurez para la lectoescritura alcanzado por los niños de 5 años de las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Nicolas de Pierola “San Gregorio” de la provincia de Camaná en el año 2014* [Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].

- <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2088>
- Lucas Griñán, V. (2014). *La lectoescritura en Educación Primaria* [Universidad de Valladolid].
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8314>
- Luria, A. R. (1995). Higher Cortical Functions in Man. In *Higher Cortical Functions in Man*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-7741-2>
- Marqués Castro, E. (2013). *Análisis de los métodos lectores* [Universidad de Valladolid].
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4753>
- Martínez, H., & Pérez, A. (2010). *Perspectiva Histórico-crítica de la enseñanza de la lectura y la escritura*. <https://es.scribd.com/document/363485343/Martinez-y-Perez-s-f-Perspectiva-Historico-critica-de-La-Ensenanza-de-La-Lecto-Escritura>
- Medina, R. (2000). *Programa de percepción visual para superar errores en la lectoescritura en las alumnas del segundo grado del nivel primario*. Universidad Nacional de Trujillo.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica del Perú*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25–40.
- Mozo Avalos, E. M., & Reyna López, L. M. (2013). *Taller de coordinación visomotriz para el mejoramiento de la lectoescritura en niños de primer grado del nivel primario de la i.e “virgen del carmen” alto trujillo, 2012* [Universidad Nacional de Trujillo].
<https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/4394>
- Narvarte, M. E. (2007). *Lectoescritura: aprendizaje integral*. Landeira.
https://books.google.com.pe/books/about/Lectoescritura.html?id=pSZnQwAACAAJ&redir_esc=y
- Negro Delgado, M., & Traverso Espinoza, A. (2011). Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina - Lima. In

Pontificia Universidad Católica del Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/918>

Piaget, J. (1972). *El Lenguaje y el pensamiento en el niño. I, Estudios sobre la lógica en el niño* (Libro, 1983) [WorldCat.org]. Guadalupe.
https://www.worldcat.org/title/lenguaje-y-el-pensamiento-en-el-nino-1-estudios-sobre-la-logica-en-el-nino/oclc/865236105&referer=brief_results

Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 5(1), 53.
<https://doi.org/10.19083/ridu.5.5>

Romero, M. (2013). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Privada "Aman Atinm" Chiclayo 2013*. Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo.

Romero, M. (2003). *Escritura zapoteca: 2,500 años de historia*. Ciesas, CONACULTA INAH.

https://books.google.com.pe/books?id=x2NmVE7BvpgC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. Trillas.
<https://books.google.com.pe/books?id=z3LlIAAAACAAJ&dq=conducta+verbal+skinner&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjgitiyxoTwAhV4STABHWNWAPsQ6wEwAHoECAMQAQ>

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Graó. https://www.worldcat.org/title/estrategias-delectura/oclc/630617674&referer=brief_results

Vallés, A., & Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica*. Promolibro. <https://www.alibri.es/compreension-lectora-y-estudiointervencion-psicopedagogica-382366>

- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71–104. https://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. <http://padresporlaeducacion.blogspot.com/>

ANEXOS

ANEXO 01

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo, JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHE, Docente¹/Asesor de tesis²/Revisor del trabajo de investigación³, del (los) estudiante(s), NAYLLIRA DE LOURDES AGURTO YUNIS

Titulada: Propuesta didáctica para la adquisición de la lectoescritura basada en la pedagogía dialogante en estudiantes de primer grado del nivel primario en la I.E.P. “Beata Imelda”, luego de la revisión exhaustiva del documento constato que la misma tiene un índice de similitud de 17% verificable en el reporte de similitud del programa Turnitin.

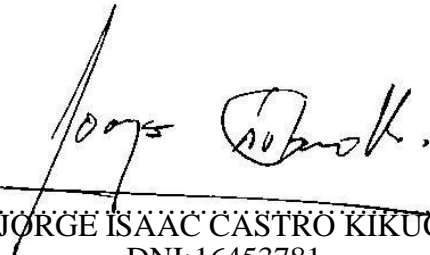
El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

¹ En caso corresponda a investigación formativa dentro de las asignaturas que tiene a cargo del docente y sea necesario emitir constancia.

² Para el caso de las asesorías de tesis de pregrado y posgrado.

³ Para el caso de la revisión de investigaciones de los docentes o procesos de publicación en las revistas.

Lambayeque,
25/08/2021


.....
JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI
DNI: 16453781
ASESOR

Se adjunta:

Resumen del Reporte (Con porcentaje y parámetros de configuración) Recibo digital

Propuesta didáctica para la adquisición de la lectoescritura basada en la pedagogía dialogante en estudiantes de primer grado del nivel primario en la I.E.P. "Beata Imelda"

INFORME DE ORIGINALIDAD

17%	17%	2%	9%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	1%
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	cepmacusco.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	www.waece.org Fuente de Internet	1%
5	ifdvregina-rng.infed.edu.ar Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	1%
7	www.redalyc.org Fuente de Internet	1%
8	martha-saico.blogspot.com Fuente de Internet	1%

Long S. S. S. S.



Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author: Nayllira De Lourdes Agurto Yunis
Assignment title: ASESORIA DE TESIS 3
Submission title: Propuesta didáctica para la adquisición de la lectoescritura ...
File name: INFORME_DE_TESIS_-_AGURTO_YUNIS_-_DR._CASTRO.docx
File size: 8.25M
Page count: 107
Word count: 14,196
Character count: 79,168
Submission date: 23-Aug-2021 03:10PM (UTC-0500)
Submission ID: 1634981336



100% Subm. K.

TEST DE LURIA DNI

Nº Item	I N S T R U C C I O N E S	Puntuación / Vacilación
TEST 3: GESTOS Y PRAXIAS		
21	¿Cómo se hace para echar café? ¿Y para remover el azúcar en la taza? (Se evalúa la respuesta gestual).	1 ● 0 ● ? ● 1 ● 0 ● ? ●
22	¿Cómo se hace para meter el hilo en una aguja? ¿Y para usar las tijeras? (Se evalúa la respuesta gestual).	1 ● 0 ● ? ● 1 ● 0 ● ? ●
23	¿Cómo se hace para reñir? ¿Y para decir adiós? (Se evalúa la respuesta gestual).	1 ● 0 ● ? ● 1 ● 0 ● ? ●
Los siguientes ejercicios deberá resolverlos sin ayuda de las manos.		
24	Enséñame los dientes... e infla los carrillos.	1 ● 0 ● ? ● 1 ● 0 ● ? ●
25	Infla este carrillo sólo (señale el derecho). Ahora el otro sólo (señale el izquierdo).	1 ● 0 ● ? ● 1 ● 0 ● ? ●
26	Saca primero la lengua plana y mantenla quieta (aprox. 2 segundos) y después muévela hacia este lado (señale el derecho) y mantenla quieta (otra vez 2 segundos). Ahora hacia este otro lado (señale el izquierdo) y mantenla quieta (2 segundos). (Se hace una sola demostración de cada praxia).	1 ● 0 ● ? ● 1 ● 0 ● ? ●
27	Mueve el labio de arriba... y después coloca la lengua entre los dientes y el labio de arriba. Hazlo como yo, sin ayuda de las manos. (Se hace una sola demostración de cada praxia).	1 ● 0 ● ? ● 1 ● 0 ● ? ●
28	Vas a hacer tres cosas: primero enseña los dientes, luego saca la lengua y, por fin, coloca la lengua entre los dientes y el labio de arriba. (Se puede repetir una segunda vez la secuencia si no lo ha entendido bien). Ahora repítelo otra vez.	1 ● 0 ● ? ● 1 ● 0 ● ? ●
29	¿Cómo haces para masticar (o morder)? ¿Y para silbar? (Se evalúa la respuesta gestual).	1 ● 0 ● ? ● 1 ● 0 ● ? ●
30	¿Cómo haces para soplar? ¿Y para guiñar un ojo? (Se evalúa la respuesta gestual).	1 ● 0 ● ? ● 1 ● 0 ● ? ●
PUNTUACIÓN DEL TEST 3 		Puntuación máxima: 20 puntos

Nº ítem	I N S T R U C C I O N E S	Puntuación / Vacilación
TEST 4: REGULACIÓN VERBAL		
31 Tarjeta M1	<p>Mira con atención estas figuras. Cuando las tape, quiero que las dibujes de memoria. Durante 5 segundos se muestra la tarjeta M1. Una vez retirada la tarjeta se le dice:</p> <p>Dime antes de empezar lo que tienes que hacer.</p> <p>Ejecución: Sólo se puntúa presencia y orden de las tres figuras.</p>	<p>1 ● 0 ● ? ●</p> <p>1 ● 0 ● ? ●</p>
32	<p>Si yo doy un golpe en la mesa, tú das dos, y si yo doy dos, tú das uno.</p> <p>Dé 1 golpe y espere 2 golpes de respuesta.</p> <p>Dé 2 golpes y espere 1 golpe de respuesta.</p>	<p>1 ● 0 ● ? ●</p> <p>1 ● 0 ● ? ●</p>
33	<p>Si yo doy un golpe, levanta esta mano (derecha); y si doy dos, levanta esta otra (izquierda).</p> <p>Dé 1 golpe y espere que levante la mano derecha como respuesta.</p> <p>Dé 2 golpes y espere que levante la mano izquierda como respuesta.</p>	<p>1 ● 0 ● ? ●</p> <p>1 ● 0 ● ? ●</p>
34	<p>Cuando yo levante el puño, tú levantas el dedo; y cuando yo levante el dedo, tú levantas el puño.</p> <p>Levante el puño y espere que levante el dedo como respuesta.</p> <p>Levante el dedo y espere que levante el puño como respuesta.</p>	<p>1 ● 0 ● ? ●</p> <p>1 ● 0 ● ? ●</p>
35 Tablero 32 canicas	<p>Si yo tengo una canica en una mano, cógome la otra mano; pero si tengo dos canicas no hagas nada.</p> <p>Abra una mano con una canica y espere que le coja la otra mano.</p> <p>Abra una mano con dos canicas y espere que no haga nada.</p>	<p>1 ● 0 ● ? ●</p> <p>1 ● 0 ● ? ●</p>
36 Tablero 32 canicas	<p>Si yo digo "rojo", pon dos canicas en este tablero, y si yo digo "verde" pon sólo una.</p> <p>Diga rojo y espere que ponga dos canicas en el tablero.</p> <p>Diga verde y espere que ponga una canica en el tablero.</p>	<p>1 ● 0 ● ? ●</p> <p>1 ● 0 ● ? ●</p>
37 Tablero 32 canicas	<p>Si tú tienes menos canicas, pon una en el centro del tablero, pero, si tienes igual que yo, dame una (se empezarán 7 canicas).</p> <p>Se colocan en el tablero, siguiendo esta secuencia para comprobar el control de la ejecución,</p> <div style="text-align: center;"> <p>NIÑO</p>  <p>EXAMINADOR</p> </div> <p>y se le dice al niño:</p>	

Nº ítem	I N S T R U C C I O N E S		Puntuación / Vacilación
ESCALA 2ª: FUNCIONES LINGÜÍSTICAS TEST 6: NOMBRAR OBJETOS Y DIBUJOS			
Objetos	¿Qué es cada una de estas cosas? Se dejan los seis objetos sobre el tapete y se va señalando uno a uno para mostrárselos al niño.		
43	Lápiz Llavero	1 0 2 1 0 2	
44	Goma de borrar Moneda (euro)	1 0 2 1 0 2	
45	Plímel Peonza	1 0 2 1 0 2	
Puntuación: Nunca se dejarán más de 10 segundos por objeto. Debe darse el nombre correcto para obtener el punto. Se anota "Vacilación" si el sujeto indica el uso del objeto, no su denominación, y en caso de duda sobre si el nombre dado es aceptable.			
Tarjeta V1	¿Qué cosas hay en este "buzón de la risa"? (Se muestra la tarjeta V1)		
46	Pipa Helado	1 0 2 1 0 2	
47	Pollito Balanza	1 0 2 1 0 2	
48	Plátano Jeringuilla	1 0 2 1 0 2	
Tarjeta V2	¿Qué cosas está viendo este señor? (Se muestra la tarjeta V2)		
49	Jarra Tijeras	1 0 2 1 0 2	
50	Tenedor Sacaporchos	1 0 2 1 0 2	
51	Cuchillo Moneda, euro, céntimo	1 0 2 1 0 2	
52	Cuchara pequeña Español	1 0 2 1 0 2	
53	Racimo de uvas Cuchara grande	1 0 2 1 0 2	
PUNTUACIÓN DEL TEST 6 <input type="text"/>			
Puntuación máxima: 22 puntos			

TEST 7: AUDICIÓN FONÉMICA

Te voy a decir unos sonidos y tú deberás repetirlos. Se leen los sonidos, tal y como aparecen entre comillas. La puntuación abarca la correcta repetición de todos los elementos de cada línea, de forma que se consigue 1 punto si repite correctamente todos los elementos; cualquier fallo claro en algún sonido resta el punto, o bien se puntúa como "?" en caso de duda.

54

Repite lo que yo digo:

"ba" (b) ☐"pe" (p) ☐"me" (m) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐"de" (d) ☐"ke" (k) ☐"ne" (n) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐

55

Repite conmigo:

"me-pe" (m-p) ☐"ba-ne" (b-n) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐"pe-se" (p-s) ☐"le-ke" (l-k) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐

56

Repite conmigo:

"de-pe" (d-p) ☐"de-te" (d-t) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐"ke-gue" (k-g) ☐"re-le" (r-l) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐

57

Repite conmigo:

"a-p-b" ☐"p-b-p" ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐"bl-ba-bo" ☐"bl-bo-ba" ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐

58

Cuando yo diga "b" levantas este brazo (derecho) y cuando yo diga "p" levantas el otro brazo (izquierdo):

"p" (brazo izquierdo) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐"b" (brazo derecho) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐

59

"b" (brazo derecho) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐"p" (brazo izquierdo) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐

60

Ahora, cuando yo diga "b" quiero que levantes este brazo (derecho) y cuando diga "p" no hagas nada, no muevas ningún brazo:

"b" (brazo derecho) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐"p" (nada) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐

61

"p" (nada) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐"b" (brazo derecho) ☐1 ☐ 0 ☐ ? ☐

PUNTUACIÓN DEL TEST 7

Puntuación máxima: 16 puntos

TEST 8: VOCABULARIO EN IMÁGENES

Se muestran una a una las 24 tarjetas, atendiendo a las peculiaridades de pronunciación. No se dan más de 10 segundos por objeto.

Dime qué es esto:

Tarjetas
Vo1 a Vo24

62

Vo1: Reloj

1 ● 0 ● ? ●

Vo2: Corona

1 ● 0 ● ? ●

63

Vo3: Rana, sapo

1 ● 0 ● ? ●

Vo4: Conejo, liebre

1 ● 0 ● ? ●

64

Vo5: Tortuga

1 ● 0 ● ? ●

Vo6: Tarta, pastel

1 ● 0 ● ? ●

65

Vo7: Bota

1 ● 0 ● ? ●

Vo8: Volante

1 ● 0 ● ? ●

66

Vo9: Pecera

1 ● 0 ● ? ●

Vo10: Taburete, banqueta

1 ● 0 ● ? ●

67

Vo11: Raqueta

1 ● 0 ● ? ●

Vo12: Caballo

1 ● 0 ● ? ●

68

Vo13: Iglesia

1 ● 0 ● ? ●

Vo14: Castillo

1 ● 0 ● ? ●

69

Vo15: Anón

1 ● 0 ● ? ●

Vo16: Alicates

1 ● 0 ● ? ●

70

Vo17: Búho

1 ● 0 ● ? ●

Vo18: Cerdo

1 ● 0 ● ? ●

71

Vo19: Nudo, lazo

1 ● 0 ● ? ●

Vo20: Mariquita

1 ● 0 ● ? ●

72

Vo21: Cebra

1 ● 0 ● ? ●

Vo22: Vaca

1 ● 0 ● ? ●

73

Vo23: Paracaídas, paracaidista

1 ● 0 ● ? ●

Vo24: Abanico

1 ● 0 ● ? ●

PUNTUACIÓN DEL TEST 8

Puntuación máxima: 24 puntos

ESCALA 3ª: RAPIDEZ DE DENOMINACIÓN

TEST 11: DENOMINACIÓN DE DIBUJOS

(Se requiere LÁMINA CON DIBUJOS)

85

Lámina

Tienes que decir deprisa el nombre de las cosas que están dibujadas.

Se ensaya con las dos filas superiores; después se vuelve a empezar desde el principio cronometrando el tiempo. En caso de duda sobre una ejecución apropiada por parte del niño, se repite la prueba y se anota esa circunstancia.

Fórmula de
transformación

60

Tiempo invertido
en segundos

x 100 =

PUNTUACIÓN
DEL TEST 11

TEST 12: DENOMINACIÓN DE COLORES

(Se requiere LÁMINA CON COLORES)

86

Lámina

Tienes que decir deprisa el nombre de los colores que aparecen aquí.

Se ensaya con las dos primeras filas, y se vuelve a empezar desde el principio cronometrando el tiempo. En caso de duda sobre una ejecución apropiada por parte del niño, se repite la prueba y se anota esa circunstancia.

Fórmula de
transformación

20

Tiempo invertido
en segundos

x 100 =

PUNTUACIÓN
DEL TEST 12

ESCALA 4ª: MEMORIA INMEDIATA

TEST 13: MEMORIA VERBAL

(Serie de 10 palabras no relacionadas. Cinco ensayos y recuerdo libre)

Te voy a decir unas cuantas palabras para que tú las aprendas. Después tendrás que recordarlas. ¡Presta atención!

Se leen las palabras a razón de una por segundo. Al terminar la lista en cada uno de los cinco ensayos, se dice:

A ver cuántas recuerdas tú ahora.

Se anota una cruz en el lugar de cada palabra recordada, sin que importe el orden ni las repeticiones que puedan darse. Se consideran errores todas aquellas palabras dichas por el niño que no pertenezcan a la lista original. Estos errores se reflejarán en su casilla correspondiente. Después de cada ensayo se dejan 5 segundos de pausa antes de comenzar la lectura del siguiente ensayo.

Las instrucciones de los ensayos 2 a 5 serán:

Vamos a hacerlo otra vez. A ver las que recuerdas ahora (se leen de nuevo las 10 palabras).

Ensayo	Cana	Bonito	Gato	Noche	Mesa	Agua	Patel	Café	Puerta	Cruz	Errores
1											
2											
3											
4											
5											

87

ENSAYO 1: Aciertos Errores
Total (Aciertos - Errores) =

88

ENSAYO 2: Aciertos Errores
Total (Aciertos - Errores) =

89

ENSAYO 3: Aciertos Errores
Total (Aciertos - Errores) =

90

ENSAYO 4: Aciertos Errores
Total (Aciertos - Errores) =

91

ENSAYO 5: Aciertos Errores
Total (Aciertos - Errores) =

PUNTUACIÓN DEL TEST 13

Puntuación máxima: 50 puntos

LÁPIZ
HOJA EN BLANCO
PELOTA

(A) Preferencia manual

	IZQUIERDA		DERECHA	
	Muy preferida	Preferida	Sin preferencia	Preferida
1 Escribir				
2 Dibujar				
3 Tirar la pelota				
4 Usar las tijeras				
5 Usar el cepillo de dientes				

El examinador indicará con una cruz la mano que normalmente usa el niño para realizar las cinco actividades propuestas. Para realizar las tareas de escribir y dibujar, se dejará al niño un lápiz y una hoja en blanco y se le pedirá que escriba algo (por ejemplo, su nombre) y que haga un dibujo, de lo que él quiera. Se le pide que haga la tarea. A continuación se le pide que coja la pelota y nos la tire con una mano, que haga el gesto de cortar con las tijeras y de usar el cepillo de dientes.

Valen 2 puntos las cruces anotadas en la columna "Muy preferida", 1 punto las de la columna "Preferida" y 0 puntos las cruces anotadas en la columna "Sin preferencia".

MANO DERECHA: MANO IZQUIERDA:

LATERALIDAD (Fórmula del cociente de preferencia)

CP = (Total puntos derecha - Total puntos izquierda) x 10 =

(B) Rapidez manual

1

Tablero
32 canicas

Coloca estas canicas de una en una en los huecos del tablero con una sola mano y lo más deprisa que puedas. Empieza con esta mano (se señala la derecha).

Se colocan 32 canicas en el lado de la mano que se explora. El tablero permanecerá en el centro. Se conceden 20 segundos para la realización de la tarea con cada mano. Las canicas que hayan sido colocadas con la mano derecha se retiran, partiendo la izquierda de cero.

• MANO DERECHA: (Nº de canicas puestas)

Ahora con esta otra mano (se señala la izquierda).

• MANO IZQUIERDA: (Nº de canicas puestas)