



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

“CAPACITACIÓN DOCENTE SOBRE LA NARRACIÓN INCLUSIVA DE UN CUENTO  
MUSICAL PARA PROMOVER PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS”

**TESIS**

QUE PRESENTA:

JUAN GUERRERO VILLANUEVA

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES

CUERNAVACA, MORELOS

NOVIEMBRE, 2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

“CAPACITACIÓN DOCENTE SOBRE LA NARRACIÓN INCLUSIVA DE UN CUENTO  
MUSICAL PARA PROMOVER PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS”

**TESIS**

QUE PRESENTA:

JUAN GUERRERO VILLANUEVA

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES

COMITÉ TUTORAL

DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ

DRA. YOLANDA ROSAS RIVERA

DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE

MTRA. MARÍA ALEJANDRA GARCÍA ALONSO NAVARRETE

CUERNAVACA, MORELOS

NOVIEMBRE, 2023

## **AGRADECIMIENTOS**

Primeramente, agradezco a Dios por haberme sostenido en Cristo durante mis estudios de maestría. También agradezco a mi esposa quien siempre me ha inspirado a ser mejor con su linda compañía.

Agradezco a la Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores por todo su invaluable apoyo, por sus palabras de aliento, por su fuerza y paciencia, su atención y gran profesionalismo con el que siempre se dirigió conmigo.

De la misma forma, agradezco al Dr. Ulises Delgado Sánchez quién me otorgó su confianza, apoyo y su valiosa mentoría en este camino académico.

También a todos los miembros de mi comité por aceptar ser parte de este proyecto, así como todas sus observaciones, correcciones y sus palabras de aliento para concluir con éxito este posgrado.

Agradezco al Gobierno a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para realizar este trabajo. Así como a la Facultad de Comunicación Humana y a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por abrirme las puertas de esta continuar creciendo.

## DEDICATORIA

*A Samantha.*

*No tengas miedo; solo confía en Dios (Romanos 14:4-11. NVI).*

## RESUMEN

Las actividades alfabetizadoras son prácticas sociales y culturales que se pueden desarrollar tanto en el círculo familiar como en la comunidad. La lectura de cuentos musicales en niños de preescolar y primaria es de gran influencia para el desarrollo de la alfabetización inicial. La educación inclusiva busca generar igualdad de oportunidades para todos mediante la eliminación de las barreras arquitectónicas, sociales, normativas o culturales. Así mismo, los docentes han sido reconocidos como el centro de cualquier estrategia para la mejora de la calidad educativa, por lo que es importante la capacitación de docentes de nuevas formas didácticas para el desarrollo de la alfabetización inicial de una manera inclusiva, para el acceso de todas y todos los niños. Objetivo: implementar una capacitación basada en la narración inclusiva de un cuento musical para promover prácticas alfabetizadoras en docentes de preescolar y primaria. Método: se realizó un diseño preexperimental pretest, posttest de un solo grupo, participaron 45 docentes que imparten clases en preescolar y 1° de primaria; el muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Se aplicó el “Cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica”, con 69 ítems con un alfa de 0.96. Se impartieron 6 sesiones de 2 horas cada una. Los participantes mostraron mejoras significativas en todas las dimensiones del cuestionario, siendo la dimensión de mayor cambio la de alfabetización inicial y las dificultades para el aprendizaje y lenguaje. Conclusiones: la capacitación de formación para la narración de un cuento musical inclusivo puede ser una novedosa estrategia, con un enfoque inclusivo, para promover prácticas alfabetizadoras en docentes de preescolar y primaria.

*Palabras clave alfabetización inicial, cuento musical, inclusión, capacitación.*

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| AGRADECIMIENTOS.....  | 1  |
| DEDICATORIA .....   | 2  |
| RESUMEN.....  | 3  |
| ÍNDICE DE TABLAS .....  | 6  |
| ÍNDICE DE FIGURAS.....  | 7  |
| INTRODUCCIÓN .....  | 8  |
| CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....  | 12 |
| 1.1. Sistemas educativos en México.....   | 12 |
| 1.1.1. Educación preescolar.....  | 13 |
| 1.1.2. Educación primaria .....   | 14 |
| 1.2. Conceptualización de la alfabetización inicial .....                           | 15 |
| 1.2.1. Desarrollo de la alfabetización .....  | 15 |
| 1.2.2. Modelos de la enseñanza de la alfabetización .....                           | 16 |
| 1.2.3. Alfabetización inicial en México.....  | 17 |
| 1.3. La música como estrategia para la alfabetización .....                         | 17 |
| 1.4. El cuento musical como apoyo en la alfabetización .....                        | 19 |
| 1.5. Materiales de inclusión accesible .....  | 20 |
| 1.6. Precurrentes de la lectoescritura .....  | 23 |
| 1.7. Instrumentos de evaluación lectoescritura y sus recurrentes.....               | 23 |
| 1.8. Impacto de la pandemia en la educación.....                                    | 26 |
| 1.9. La implementación del uso de las TIC para la capacitación en docentes .....    | 27 |
| 1.10. Psicología interconductual en la educación.....                               | 28 |
| 1.11. Interacción didáctica.....  | 30 |
| 1.12. Desempeño inteligente .....   | 30 |
| CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES .....  | 34 |
| 2.1. Estudios sobre la alfabetización inicial .....                                 | 34 |
| 2.1.1. Estudios con madres de familia .....   | 34 |
| 2.1.2. Estudios con docentes.....   | 35 |
| 2.2. Estudios sobre la influencia de los cuentos en la alfabetización inicial ..... | 38 |
| 2.3. Estudios sobre la influencia de la música en la alfabetización inicial .....   | 39 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.4. Estudios sobre el cuento musical en la alfabetización inicial .....   | 40  |
| CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....  | 41  |
| CAPÍTULO 4. OBJETIVOS .....  | 43  |
| 4.1. Objetivo general .....  | 43  |
| 4.2. Objetivos específicos.....  | 43  |
| CAPÍTULO 5. MÉTODO .....   | 44  |
| 5.1. Tipo de estudios .....  | 44  |
| 5.2. Diseño de investigación.....  | 44  |
| 5.3. Participantes.....  | 44  |
| 5.4. Instrumento .....   | 46  |
| 5.5. Escenarios y materiales .....   | 46  |
| 5.6. Procedimiento .....   | 47  |
| 5.7. Análisis de datos .....   | 48  |
| 5.8. Aspectos éticos .....   | 49  |
| CAPÍTULO 6. RESULTADOS.....  | 50  |
| 6.1. Validación de instrumento por medio del jueceo.....   | 50  |
| 6.2. Resultados del pretest y postest.....   | 58  |
| 6.3. Resultados cualitativos obtenidos durante la capacitación. ....   | 62  |
| CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN .....   | 68  |
| 7.1 Aportaciones. ....   | 70  |
| 7.2 Limitaciones de la investigación: .....  | 71  |
| REFERENCIAS .....  | 72  |
| ANEXOS.....  | 81  |
| Anexo 1. Cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos<br>inclusiva en educación básica .....                                  | 81  |
| Anexo 2. Elementos del cuestionario sobre las precurrentes de la lectoescritura y la<br>lectura de cuentos inclusivos en educación básica.....                 | 89  |
| Anexo 3. Formato de evaluación del “Cuestionario sobre las precurrentes de la<br>lectoescritura y la lectura de cuentos inclusivos en educación básica”. ..... | 97  |
| Anexo 4. Cuento inclusivo de las precurrentes. ....  | 101 |
| Anexo 5. Programa de intervención sobre las precurrentes de lectoescritura y la<br>narración inclusiva de un cuento musical. ....                              | 182 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabla 1.</b> Clasificación de distintos tipos de cuentos musicales. ....  | 19 |
| <b>Tabla 2.</b> Taxonomía de las aptitudes funcionales del desempeño inteligente. ....   | 31 |
| <b>Tabla 3.</b> Aspectos sociodemográficos de los participantes para la confiabilidad. ....  | 45 |
| <b>Tabla 4.</b> Evaluación de jueces del criterio de suficiencia del cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica. ....                     | 50 |
| <b>Tabla 5.</b> Evaluación de jueces del criterio de coherencia del cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica. ....                      | 51 |
| <b>Tabla 6.</b> Evaluación de jueces del criterio de relevancia del cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica. ....                      | 52 |
| <b>Tabla 7.</b> Evaluación de jueces del criterio de claridad del cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica. ....                        | 54 |
| <b>Tabla 8.</b> Dimensiones, factores e <i>ítems</i> del cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educación básica. ....                                       | 55 |
| <b>Tabla 9.</b> Estadística global de fiabilidad del cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educación básica. ....   | 56 |
| <b>Tabla 10.</b> Fiabilidad de la dimensión de las categorías conductuales para profesores en las interacciones en la actividad de lectura de cuentos. ....  | 56 |
| <b>Tabla 11.</b> Fiabilidad de los factores de la dimensión de las categorías conductuales para profesores en las interacciones en la actividad de lectura de cuentos. ....                                      | 57 |
| <b>Tabla 12.</b> Fiabilidad de la dimensión “lectura de cuentos con niños con necesidades educativas especiales” .....   | 57 |
| <b>Tabla 13.</b> Fiabilidad de los factores de la dimensión lectura de cuentos con niños con necesidades educativas especiales. ....   | 57 |
| <b>Tabla 14.</b> Fiabilidad de la dimensión precurrentes para la lectura .....   | 58 |
| <b>Tabla 15.</b> Significancia del pretest y postest de las dimensiones del cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educación básica (escala de Likert). .... | 60 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1.</b> Porcentaje de población analfabeta de 15 años y más de edad (1970, 1990, 2000, 2010, 2020) (INEGI, 2020).....                                   | 9  |
| <b>Figura 2.</b> Motivos de no conclusión del ciclo escolar 2019-2020, según nivel de escolaridad (INEGI,2021).....  | 27 |
| <b>Figura 3.</b> Herramientas digitales utilizadas por la población de 3 a 29 años inscritos en el ciclo escolar 2019-2020 (INEGI,2021).....                     | 28 |
| <b>Figura 4.</b> Límite del evento o campo psicológico (Kantor & Smith,1975). ....   | 29 |
| <b>Figura 5.</b> Resultados globales del pretest y postest aplicados antes y después de la capacitación docente. ....  | 59 |
| <b>Figura 6.</b> Resultados del pretest y postest de acuerdo con las dimensiones del cuestionario de las precurrentes de la lectura de un cuento inclusivo. .... | 59 |

## INTRODUCCIÓN

Los niños inician el proceso de aprender a leer y a escribir mucho antes de ingresar al aprendizaje formal. Este proceso comienza a desarrollarse al nacer, cuando empiezan a participar en las actividades diarias y se ven expuestos a sonidos ambientales, lenguaje y vocabulario (Goldstein, 2011).

La alfabetización es el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita (Garton & Pratt, 1991). Para lograr la alfabetización, los niños requieren dominar diferentes habilidades, entre las que se incluyen: hablar, escuchar, leer y escribir. El desarrollo del lenguaje oral es uno de los factores más importantes para lograr el dominio de la lengua escrita (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo & López, 2010).

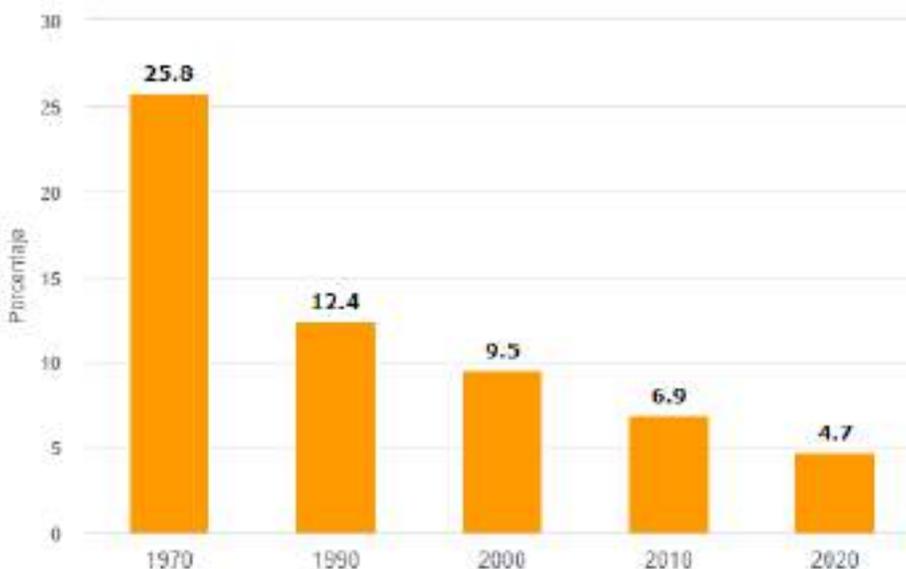
La alfabetización inicial se refiere a aquellos conocimientos, conductas y habilidades que pueden llegar a presentar los niños cuando aún no se incorporan en actividades alfabetizadoras de lectoescritura convencional, dentro de una institución educativa formal (Guevara *et al.*, 2010).

Las actividades alfabetizadoras son prácticas sociales y culturales que se presentan y desarrollan dentro de diferentes contextos, como la familia y la comunidad (Barratt-Pugh, 2003; Harris, 2003). Los ambientes más influyentes sobre la alfabetización son el familiar y el escolar. En el ambiente familiar se marcan las pautas de la interacción lingüística entre los menores y el resto de la familia, mientras que en el ambiente escolar se impulsa, por medio de la instrucción directa, el desarrollo de las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito (Papalia, Olds, & Feldman, 2010).

El analfabetismo se refiere a la falta de las competencias mínimas de lectura y escritura y es una forma de rezago (INEE, 2018) debido a que aísla a los individuos, obstaculiza la socialización e incrementa la desigualdad, la vulnerabilidad y la exclusión en un entorno cada vez más competitivo, limitando el acceso a la salud, educación y cohesión social y, por ende, es una de las grandes deudas sociales (Cepal-UNESCO, 2009).

En México, una mayor proporción de analfabetas vive en zonas rurales (13.2%), en contraste con el porcentaje de analfabetas que habitan en zonas urbanas (3.1%). Esto posiblemente se deba a que en las localidades rurales existen más dificultades para trasladarse a los centros escolares y a la falta de servicios educativos en regiones

alejadas (Robles, 2013). El INEE, en su reporte del 2016, publicó cifras similares: 13.2% para las zonas rurales, 7.8% para las semiurbanas y 3.1% para las zonas urbanas. En México, durante los últimos 50 años, el porcentaje de personas analfabetas de 15 y más años bajó de 25.8 % en 1970 a 4.7% en 2020, lo que equivale a 4,456,431 personas que no saben leer ni escribir (INEGI, 2020).



Fuente: INEGI. Censos de Población y Vivienda, Ediciones 1970, 1990, 2000, 2010 y 2020.

**Figura 1.** Porcentaje de población analfabeta de 15 años y más de edad (1970, 1990, 2000, 2010, 2020) (INEGI, 2020).

La medición de pobreza de 2018 muestra que el 49.6% de los niños y adolescentes en México viven en pobreza, es decir, casi la mitad de la población de este grupo. En el Estado de Morelos, el porcentaje de menores de edad en pobreza fue 9.3 puntos mayor que el porcentaje nacional en el mismo año y la entidad ocupó el séptimo lugar con respecto a las demás entidades federativas, con aproximadamente 343,600 menores en esta situación (CONEVAL, 2020).

Los estudios de Buckner, Bassuk y Weinreb (2001) reportan que los niños sin hogar y los de estrato socioeconómico bajo muestran deficiencias académicas y de habilidad intelectual en general; concluyendo que la pobreza y, particularmente, la movilidad familiar que suele asociarse con esta condición socioeconómica, son predictores de bajo aprovechamiento escolar de los alumnos.

La relación entre la música y el lenguaje ha sido estudiada por investigadores que consideran haber encontrado una serie de similitudes entre estos dos campos de la actividad humana, por ejemplo, ambos son universales y específicos del ser humano; tienen tres modos de expresión: vocal, gestual y escrito; ambos siguen una estructura mediante el uso de palabras o notas musicales para crear una frase o una melodía; para la música y el lenguaje, el ritmo y la melodía son elementos esenciales (Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes & Wermke, 2011). Por otro lado, existe una gran influencia de la música a favor de la atención de los niños, ya que los motiva y genera un ambiente más receptivo, además de estimular su desarrollo intelectual, emocional y social (Alonso & Bermell, 2008). Proporcionar actividades alrededor de la música hacen factibles muchos objetivos psicopedagógicos, lingüísticos y estéticos (Berruecos, 2010).

El canto es el punto de partida de toda actividad musical porque con él se estimula el sentido rítmico y melódico, el oído, el aparato respiratorio y la correcta emisión de las palabras (Arguedas, 2004). Visto desde la neurología, el canto activa ambos hemisferios del cerebro pues la pronunciación de las palabras, la comprensión, el ritmo y la ejecución musical corresponde al hemisferio izquierdo, mientras que la expresión melódica, el tono, las emociones y la expresión artística (comunicación no verbal) corresponden al hemisferio derecho (Fonseca-Mora *et al.*, 2011). Es por esto que el canto ocupa un lugar privilegiado en el discurso lingüístico, ya que unifica el mundo musical y el verbal (Serrano, Puyuelo & Salavera, 2011).

El contexto social en que se elaboró este trabajo fue dentro de la pandemia causada por el COVID-19, que ocasionó que tuvieran que realizarse adaptaciones en la práctica docente ante el confinamiento. Ante esta situación surgió la necesidad de los docentes en capacitarse en diversos aspectos de su práctica docente.

Rivera, Cordero y Reyes (2021), en relación con la capacitación de los docentes en la pandemia de la COVID 19 refirieron que la oferta de formación en línea adecuada en el contexto de la pandemia requirió de dos componentes: 1) la flexibilidad, disponibilidad y escalabilidad de acciones formativas autoadministrables y 2) el acompañamiento y orientación a los docentes en los procesos de transferencia de esas habilidades a su práctica profesional.

Por otro lado, la pandemia de COVID-19 ha exacerbado las ya muy conocidas desigualdades educativas en México y en otros países. Ante la necesidad de cancelar las clases presenciales por el virus, el gobierno de México y las instituciones educativas han acudido a una variedad de tecnologías en un intento por seguir brindando educación a más de 36 millones de niños y adultos en el país (Loyd, 2020).

## **CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO**

### **1.1. Sistemas educativos en México**

Durante el desarrollo de la presente intervención se encontraba vigente el sistema educativo previo a la renovación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), por lo que se expone la conformación del modelo educativo vigente en el momento del desarrollo de la intervención docente. El Sistema Educativo Nacional (SEN) es el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias (Ley General de Educación, 2019).

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que toda persona tiene derecho a la educación, siendo el Estado quien impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior, con un sistema educativo universal, inclusivo, público, gratuito y laico, teniendo como prioritario el acceso, permanencia y participación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los servicios educativos. En este mismo artículo se menciona que será inclusivo, tomando en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos, con base en los principios de accesibilidad, lo cual permitirá el hacer ajustes razonables para implementar medidas específicas para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

La educación básica está conformada por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria. Los servicios que comprende esta educación son: 1) Inicial escolarizada y no escolarizada; 2) Preescolar general, indígena y comunitario; 3) Primaria general, indígena y comunitaria; 4) Secundaria general, técnica, comunitaria o modalidades regionales autorizadas por la Secretaría; 5) Secundaria para trabajadores, y 6) Telesecundaria (Ley General de Educación, 2019).

Actualmente, el plan de estudios de educación básica ha cambiado a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2023). A continuación, se presentan sus principales

características: se vincula con la comunidad, tiene enfoque humanista, valora a las y los docentes, propone un nuevo enfoque pedagógico y el desarrollo de una trayectoria académica en los estudiantes.

El objetivo de la NEM en los estudiantes no solo es para que adquirieran conocimientos y habilidades cognitivas sino también para que se conozcan, se cuiden y valoren a sí mismos, para que aprendan acerca de cómo pensar y no solo en qué pensar, para que ejerzan el dialogo como base para relacionarse y convivir con los demás, para que adquieran valores éticos y democráticos, y, por último, para colaborar e integrarse en comunidad y así lograr una transformación social.

### **1.1.1. Educación preescolar**

El Plan Sectorial de Educación 2020-2024 (DOF, 2020) menciona que la educación preescolar abarca desde los 3 años hasta los 5 años de los niños. Está conformado por tres grados y su obligatoriedad empezó a operar en México en el ciclo escolar 2004-2005 (SEP, 2018a).

El Plan de estudios para la educación básica (SEP, 2018a) destaca la importancia de educar a los niños integralmente, reconocer el valor de desarrollar los aspectos cognitivos y emocionales de los alumnos, y cómo el cursar una educación preescolar de calidad influye positivamente en su vida y en su desempeño durante los primeros años de educación primaria. Una educación preescolar de calidad tiene efectos positivos, como son: 1) ofrecer oportunidades de extender su ámbito de relaciones con otros niños y adultos en un ambiente de seguridad y confianza, 2) la convivencia y las interacciones en los juegos entre pares desarrolla la identidad personal, aprenden a actuar con mayor autonomía, apreciar las diferencias y a ser sensibles a las necesidades de los demás, 3) aprenden que las reglas de convivencia son distintas en el hogar y en la escuela. Por otra parte, en el preescolar se debe promover el desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito de manera sistemática e intencionada, ya que es una herramienta indispensable del pensamiento, el aprendizaje y la socialización.

Los rasgos de perfil de egreso de la educación preescolar son 11: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, pensamiento crítico y solución de problemas, habilidades socioemocionales y

proyecto de vida, colaboración y trabajo en equipo, convivencia y ciudadanía, apreciación y expresión artísticas, atención del cuerpo y la salud, cuidado del medio ambiente y habilidades digitales. En el campo de lenguaje y comunicación se espera que el alumno exprese sus gustos e ideas en su lengua materna, use el lenguaje para relacionarse con otros y comprenda algunas palabras y expresiones en inglés. En el campo de colaboración y trabajo en equipo se espera que el alumno participe con interés y entusiasmo en actividades individuales y en grupo. En el campo de apreciación y expresión artísticas se busca que desarrolle su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes, por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro (SEP, 2018a).

### **1.1.2. Educación primaria**

La educación primaria es obligatoria, previa e indispensable para poder ingresar y cursar la educación secundaria. Su duración es de 6 años y está dividida por 6 grados e impartida a niños de entre 6 y 14 años. El objetivo de las materias que se imparten en la primaria es organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para que los niños desarrollen habilidades intelectuales y hábitos que les permitan aprender permanentemente y con independencia; adquieran los conocimientos fundamentales para comprender fenómenos naturales; se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y sus deberes, y desarrollen actitudes propias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo (SEP, 2018c).

La dinámica en la escuela primaria es diferente a la del preescolar, ya que los niños se relacionan con un mayor número de adultos (director, maestros, maestros especialistas, personal administrativo) y niños que acuden a la misma escuela de distintas edades. También, la interacción entre el alumno con los maestros es diferente, se valora más la disciplina y el apego a las reglas, pasan mayor tiempo en el aula, el mobiliario y su disposición es diferente, el uso de libros de texto y cuadernos son los principales materiales de trabajo y existe una mayor restricción en el préstamo de los libros de la biblioteca (SEP, 2018a).

En este nivel se sientan las bases en áreas fundamentales como el dominio de la lectoescritura, el conocimiento matemático, aritmético y geométrico, el conocimiento

básico de las ciencias naturales y sociales, el conocimiento del cuerpo, las posibilidades motrices y las emociones, las artes y las relaciones interpersonales (DOF, 2020).

Dentro de los rasgos del perfil de egreso de la educación primaria en el campo de lenguaje y comunicación se encuentra: comunicar sentimientos, sucesos e ideas de manera oral y escrita en su lengua materna; si es hablante de una lengua indígena también se comunica en español, oralmente y por escrito; describir aspectos de su pasado, entorno y sus necesidades inmediatas en inglés. Dentro del campo de colaboración y trabajo en equipo, los niños deben trabajar de manera colaborativa e identificar sus capacidades; reconocer y apreciar las capacidades de los demás. En el campo de apreciación y expresión artísticas, los niños deben poder explorar y experimentar manifestaciones artísticas, así como poderse expresar de manera creativa mediante elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales (SEP, 2018a).

## **1.2. Conceptualización de la alfabetización inicial**

### **1.2.1. Desarrollo de la alfabetización**

Es importante reconocer que la lectura y la escritura se inician desde etapas muy tempranas dentro del contexto familiar y comunitario (Hernández & Azuara, 2019). Los niños adquieren diversos conocimientos y habilidades previos a la lecto-escritura formal, que son los que preparan y hacen posible la alfabetización convencional (Ruggerio & Guevara, 2015). Las experiencias de inmersión en contextos reales permitirán que los niños construyan representaciones sobre el uso del lenguaje y posteriormente se convertirán en la base del aprendizaje de la lectura y la escritura (Hernandez & Azuara, 2019). A este proceso se le denomina alfabetización inicial, temprana o emergente.

Guevara *et al.* (2010) define a la alfabetización inicial como aquellos conocimientos, conductas y habilidades que pueden llegar a presentar los niños cuando aún no se incorporan en actividades alfabetizadoras de lectoescritura convencional dentro de una institución educativa formal. Guzmán y Guevara-Jiménez (2010) definen a la alfabetización inicial como un proceso que se inicia desde muy temprano y hace parte de un continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida; es el proceso lector.

Guevara y Ruggerio (2014) realizaron un análisis de diversos equipos de investigadores que abordaron la temática de alfabetización temprana, entre los que se

encuentran Dixon-Krauss (1996), Justice y Kadaraveck (2002), Saint-Laurent, Giasson y Couture (1997), así como Sulzby y Teale (1991), quienes también definen a la alfabetización inicial como aquellos conocimientos, conductas y habilidades que los niños desarrollan durante los años preescolares, cuya adquisición les permite incorporarse con éxito en actividades alfabetizadoras de lecto-escritura convencional, cuando ingresan a una institución educativa formal.

La lectoescritura emergente es sinónimo de la alfabetización inicial y también se define como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que son precursores del desarrollo de la lectura y la escritura (Teal & Sulzby, 1989 en Conejo & Carmiol, 2017). Conejo y Carmiol (2017) refieren que la lectoescritura emergente incluye destrezas como la capacidad temprana para identificar letras y palabras, la conciencia fonológica o la capacidad de manipular los sonidos de las letras, el conocimiento sobre cómo manejar el material impreso, el vocabulario y la habilidad narrativa.

Con estas definiciones podemos llegar a la conclusión de que la alfabetización inicial o emergente son todos los conocimientos, experiencias, habilidades, actitudes y conductas que ayudarán o estimularán al niño para que pueda aprender exitosamente a leer y a escribir (alfabetización formal).

### **1.2.2. Modelos de la enseñanza de la alfabetización**

Con el propósito de apoyar los procesos de enseñanza de la alfabetización, han surgido y se han desarrollado muchos métodos diferentes. A continuación, se hace referencia algunos de ellos.

- A. El método alfabético o método del deletreo. Este tipo de método postula que aprendemos primero los nombres de las letras y después su forma, su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y posteriormente, las palabras y sus propiedades (Braslavsky, 1962). Solo después de numerosos ejercicios de repetición, el estudiante comenzará a leer (Carpio, 2013).
- B. El método fónico considera como partida el sonido para enseñar, luego el signo y por último el nombre de la letra (Braslavsky, 1962). Se enseñaba la forma y el sonido de las letras, comenzando con las vocales realizando repeticiones para

generar una asociación entre la letra y su forma. Después, se enseñaban las consonantes y posteriormente, se combinaban las consonantes con las vocales (Carpio, 2013).

- C. El método silábico emplea como unidades claves las sílabas que después se combinan en palabras y frases (Braslavsky, 1962), siendo una derivación del método fónico. Suele enseñarse, con ayuda de palabras y cuadros. Las sílabas se aprenden mediante repetidos ejercicios de reconocimiento y pronunciación (Carpio, 2013).
- D. El método de la palabra. En este método se ve una imagen que se asocia con la palabra según su definición, luego se descompone en sílabas y letras para así reconstruir la palabra desde la comprensión (Braslavsky, 1962).

### **1.2.3. Alfabetización inicial en México**

La alfabetización en México, a través de las diferentes etapas evolutivas, se ha impartido de diversas maneras. En la época de la Colonia fue mediante silabarios y cartillas; en la época del Porfiriato, se introdujeron algunos métodos como el de Rébsamen; en la época Posrevolucionaria, con el método onomatopéyico, aprendieron a leer y a escribir miles de mexicanos. Posteriormente, se empezaron a introducir y retomar métodos sintéticos, analíticos y globalizadores (Muñoz, 2017).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) muestra deficiencias significativas en el desempeño de los estudiantes en México. En lectura, el promedio de los países de la OCDE se encuentra en 487 puntos, mientras que el de México se encuentra en 420. Mientras el promedio del porcentaje de alumnos con bajo nivel de competencia en lectura es del 23%, en México es casi la mitad: 45 % (Martínez, 2019).

### **1.3. La música como estrategia para la alfabetización**

Proporcionar actividades alrededor de la música hacen factibles muchos objetivos psicopedagógicos, lingüísticos y estéticos (Berruecos, 2010). Por ejemplo, la relación entre la música y el lenguaje ha sido estudiada por investigadores (Fonseca-Mora,

Toscano-Fuentes & Wermke, 2011) que consideran haber encontrado una serie de similitudes entre estos dos campos de la actividad humana: 1) ambos son universales y específicos del ser humano, 2) tienen tres modos de expresión, vocal, gestual y escrito, 3) ambos siguen una estructura mediante el uso de palabras o notas musicales para crear una frase o una melodía y 4) el ritmo y la melodía son elementos esenciales tanto para la música como para el lenguaje.

Visto desde la neurología, el canto activa ambos hemisferios del cerebro. La pronunciación de las palabras, la comprensión, el ritmo y la ejecución musical corresponde al hemisferio izquierdo, mientras que la expresión melódica, el tono, las emociones y la expresión artística (comunicación no verbal) corresponden al hemisferio derecho (Fonseca-Mora *et al.*, 2011). El canto también sirve para estimular el sentido rítmico y melódico, el oído, el aparato respiratorio y la correcta emisión de las palabras (Arguedas, 2004), es por ello que ocupa un lugar privilegiado en el discurso lingüístico, ya que unifica el mundo musical con el verbal (Serrano, Puyuelo & Salavera, 2011).

El uso de la música y las canciones en el aula puede fortalecer el vocabulario y la autoexpresión (Pogue, 2018). De acuerdo con Cooper (2010), los procesos de aprendizaje musical de los niños pequeños son similares a los procesos de la adquisición del lenguaje, por lo que plantea que cuando los profesores leen libros o historias a los niños, también les estimulan cuestiones musicales. Esto mismo pasa a la inversa, ya que usar canciones con movimientos puede ayudarles a la adquisición de habilidades alfabetizadoras (Pogue, 2018).

Las actividades musicales generan un ambiente adecuado para el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana, principalmente en la retención de información, el desarrollo de vocabulario y el de poder analizar la letra y la narrativa de una canción para su comprensión (Hallam, 2010).

Por último, la música puede aportar mayor vida y emoción a los relatos narrados (Vicente, 2015), por lo que se le considera como un recurso adecuado y divertido para fomentar el gusto por la lectura (Martínez & Iñesta, 2017).

#### 1.4. El cuento musical como apoyo en la alfabetización

Los cuentos fomentan el gusto por la lectura en los niños pequeños, pero si a estos se les incluye música, aumenta el carácter comunicativo y motivador, se potencia la creatividad, la imaginación y se retienen mejor los contenidos (Martínez & Iñesta, 2017).

Cooper (2010) afirma que existe una fuerte relación entre las canciones y los cuentos, y que tienen la capacidad de impulsar el desarrollo del cerebro, aumentar el vocabulario y el éxito académico. Por ejemplo, la lectura y el canto brindan a los estudiantes mejoras en sus habilidades lingüísticas, aumentan la memoria y promueven la alfabetización inicial (Cooper, 2010), por lo que se establece una doble relación: la música invita a la lectura y la lectura nos lleva a disfrutar y valorar la música como una forma de expresión (Martínez & Iñesta, 2017).

Palacios (2006) dice que el cuento musical es un nuevo género donde se funden el cuento con la música para potenciar su resultado. Esta unión puede ser de distintas formas: música sola, voz sola, voz con música de fondo, narración al ritmo de la música, música y texto al mismo tiempo, etc. Toboso y Viñuales (2017) postulan que los cuentos musicales son aquellos que se narran o se leen utilizando música de fondo o que son acompañados con instrumentos. En la tabla 1 se muestra una clasificación de los distintos tipos de cuentos musicales de acuerdo con estos autores.

**Tabla 1.** Clasificación de distintos tipos de cuentos musicales.

| <b>Tipo</b>   | <b>Características</b>  | <b>Ejemplo</b>                        |
|---|---|---------------------------------------|
| Canciones de estructura narrativa o dialogada interpretadas con una puesta en escena. | Son canciones que relatan hechos que les suceden a los personajes.<br>Son fáciles de dramatizar a través del movimiento y el gesto. | Estaba una pastora Pedro y su caballo |

| Tipo  | Características   | Ejemplo   |
|---|---|---|
| Dramatización de obras o fragmentos musicales de carácter descriptivo y programático.                                 | Música descriptiva: describe o representa cualquier acontecimiento, escena, sensación, personaje etc.<br>Música programática: se inspira de un texto o argumento literario. Es una variante de la música descriptiva. | La Primavera de la obra: las cuatro estaciones de Antonio Vivaldi.                        |
| Narración o lectura de cuentos acompañados de diferentes sonidos.   | Se adorna a cada personaje, agente atmosférico, acción, objeto, escena etc. con sonidos corporales, onomatopéyicos o producidos por instrumentos de fabricación propia.   | Reloj: Tic, Tac<br>Lluvia: Globo con arroz  |
| Narración o lectura de cuentos acompañados de instrumentos musicales que se identifican con personajes y situaciones. | Se elige qué instrumento se asemeja a cada personaje o situación del cuento.  | Ejemplo: Caperucita roja es el carillón, el Lobo es el pandero y la Abuelita es el güiro. |

Fuente: tabla elaborada por el autor, considerando a Toboso y Viñuales (2017).

### 1.5. Materiales de inclusión accesible

Parte del proceso de alfabetización inicial en niños preescolares implica la aproximación a dos vertientes de aprendizaje. La primera va en relación con la lectura, con el uso y las funciones de los textos como recados, instrucciones, cuentos, etc. en diversos portadores, como cuadernos, tarjetas, recetarios etc. Y la segunda con la escritura, donde los niños, a través de experiencias con la producción e interpretación de textos, logran aprender algunas convenciones de su uso como la direccionalidad y la relación entre grafías y sonidos (SEP, 2018a).

La educación inclusiva busca generar igualdad de oportunidades para todos mediante la eliminación de las barreras arquitectónicas, sociales, normativas o culturales que puedan limitar o discriminar a niñas, niños, adolescentes, etc. Señala la necesidad de fomentar comunidades educativas en donde la diversidad sea valorada y apreciada como condición prevaleciente. La equidad en el ámbito educativo tiene como objetivo lograr que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (SEP, 2018b).

El término “accesibilidad” hace referencia a qué tan fácil o difícil es el acceso a los contenidos ofrecidos, que pueda posibilitar a los usuarios potenciales sin excluir a aquellos con limitaciones individuales. Este término está unido al de la “usabilidad” que es el grado de facilidad en el uso de un tipo de producto y el grado de satisfacción que le genera al usuario. Cuando hablamos de usabilidad nos estamos refiriendo a un usuario de la audiencia y cuando hablamos de accesibilidad nos estamos refiriendo al máximo rango posible de usuarios, incluyendo a las personas con discapacidad (Gonzales & Farnós, 2009).

Entonces, la accesibilidad educativa se refiere a todas las acciones institucionales para eliminar barreras en la educación, generando condiciones más justas y reconociendo la individualidad de cada uno de los alumnos (Moreno, Grzona & Parlanti, 2014 en Grzona, 2015). La accesibilidad educativa para promover la alfabetización nos compromete a brindar apoyos materiales, personales, físicos, comunicacionales, cognitivos, emocionales, educacionales, ambientales, sociales, familiares, etc. sin dejar de considerar todas las vías receptoras de información: visual, auditiva, corporal, etc. De acuerdo con Niger y con Clark (1980, 1992 en Grzona, 2015), la accesibilidad educativa se sustenta en tres conceptos claves: normalización, funcionalidad y conocimientos teóricos funcionales. La normalización se refiere a las condiciones de vida normalizadas según la edad y el contexto cultural; la funcionalidad es la enseñanza de aquello que le sirve para la vida y que se aprende y se enseña en un contexto natural y, por último, los conocimientos teóricos funcionales se refieren a aquellas personas que no están en condiciones de seguir un currículo tradicional de conocimientos teóricos.

Guerrero (2009) menciona que los materiales didácticos son los elementos que emplean los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de sus alumnos (libros,

carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software, etc.). También se pueden considerar materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que ayudan a presentar y desarrollar los contenidos educativos y que los alumnos pueden manipular para la construcción de aprendizajes significativos.

Existe una falta de accesibilidad en la educación y, en específico, en los materiales didácticos, ya que algunos estudiantes con discapacidades tienen dificultades para leer libros de texto y otros materiales de aprendizaje (PACER, 2011). Por ejemplo, un estudiante invidente no podrá ver el libro, así como es muy probable que un estudiante con una discapacidad física no pueda sostenerlo.

Para lograr un buen desempeño en la escuela es necesario el uso de “materiales de instrucción accesible (AIM, por sus siglas en inglés). Estos materiales proporcionan la misma información que los libros de texto en un formato que los estudiantes con discapacidad pueden usar con mayor satisfacción y facilidad. Existen cuatro tipos de formatos especializados que hacen los materiales de instrucción accesibles para los estudiantes: Braille, letras grandes, audio y texto digital (PACER, 2011).

Todas las propuestas alfabetizadoras deben respetar los formatos accesibles. Por ejemplo, Leech (2014 en Grzobna, 2015), quien ha promovido la alfabetización temprana en estudiantes con multidiscapacidad o sordoceguera, sugiere facilitar los contextos y ofrecer materiales accesibles desde las primeras etapas de vida, como son los libros accesibles con modificaciones de texto y contrastes, ampliando el tamaño de las letras, agregando el texto en sistema Braille, incorporando objetos y figuras tridimensionales o bidimensionales, con hojas de suficiente grosor y plastificadas, versiones de textos y cuentos en MP4 o CD.

También Eichinger, Downing, Hicks y Snell (2008 en Grzona 2015), mencionan que, debido a que los niños y jóvenes con multidiscapacidad y sordoceguera poseen menores oportunidades de tener a su alcance el entorno visual impreso, información gráfica y pictórica, y en muchos casos, acotadas habilidades para hacer preguntas o responderlas, la alfabetización integral/global implica aumentar las oportunidades para disponer de libros ilustrados y con información táctil apropiada (por ejemplo, hechos con materiales reales o con partes de objetos), con imágenes ampliadas y con fondos contrastantes y sin muchos detalles, además de complementar los formatos visuales con

las historias grabadas en audio y que puedan escucharlas con audífonos y participar de todas las actividades, en especial, de la hora del cuento o de la lectura, utilizando dispositivos de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) (por ejemplo, cintas pregrabadas o mensajes pregrabados para preguntar o responder).

En el mercado se encuentran materiales didácticos para los niveles escolares sin perspectiva de diseño universal o sin considerar las diferentes condiciones de salud físico/mental de los sujetos, por lo cual deben ser acondicionados particularmente por cada profesional a cargo (Cristian, Vanina, Dupy & Di Tommaso, 2017)..

### **1.6. Precurrentes de la lectoescritura**

López y Guevara (2008) mencionan que, para un buen desarrollo de la escritura, se requieren de habilidades previas como la atención visual y auditiva, la posibilidad de distinguir entre diferentes fonemas y símbolos, la comprensión y uso del vocabulario, el desarrollo del lenguaje en general, incluyendo la llamada conciencia fonológica, así como otras habilidades perceptivas y de pensamiento.

Vega y Macotela (2005) mencionan que la narración de los cuentos es una evidencia de que los niños han logrado construir conocimiento respecto a los convencionalismos que acompañan a la lectura, tales como la dirección de la lectura, la entonación y el vocabulario, de igual manera que al narrar cuentos se promueve la comprensión sobre lo que sucede en el mundo, se desarrolla la imaginación y se da una mayor facilidad para crear y aprender. De igual manera, Guevara y Rugerio (2014) mencionan a la narración como un medio que ayuda a desarrollar mayor capacidad para reflexionar, conversar y escucharse a sí mismo y a otros.

### **1.7. Instrumentos de evaluación lectoescritura y sus recurrentes**

Se han creado diversos instrumentos para evaluar las competencias de lectura y la escritura tanto en niños de educación preescolar como de educación básica, principalmente en los primeros años de primaria. A continuación, se presentarán algunos de los instrumentos que se implementan para evaluar las competencias y/o precurrentes de la lectoescritura.

## **1. Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de la Lectura (EPL)**

Vega (1998) desarrolló el EPL, el cual tiene 4 objetivos: 1. Determinar la presencia o ausencia de habilidades precurrentes para la lectura; 2. Predecir la ejecución posterior en lectura; 3. Proveer las bases para el desarrollo de secuencias instruccionales que puedan fortalecer las habilidades identificadas como deficientes; 4. Coadyuvar a prevenir o remediar los problemas que impiden la adquisición de la lectura. Este instrumento consta de 10 subtest, cada una de los cuales mide una habilidad diferente: 1. Pronunciación correcta de sonidos del habla; 2. Discriminación de sonidos; 3. Análisis y síntesis auditivos; 4. Recuperación de nombres ante la presencia de láminas; 5. Seguimiento de instrucciones; 6. Conocimiento del significado de palabras; 7. Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas; 8. Repetición de un cuento captando las ideas principales; 9. Diferencia entre dibujo y texto; 10. Expresión espontánea. El instrumento EPL fue diseñado y validado en México para niños preescolares.

## **2. Test de adquisición de la lectoescritura (TALE)**

Toro y Cervera (1980) desarrollaron el TALE, un test que determina los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier niño durante el proceso de adquisición de tales conductas. Este test estudia las fases y motivos del aprendizaje y las razones o circunstancias que implica una insuficiencia en la lectoescritura. Su duración es variable y es para los 4 primeros cursos de primaria, entre los 5-6 años y los 9-10 años; contiene: cartulinas impresas y tres cuadernillos, registro de lectura, registro de escritura y resultados. El test se divide en dos subtest con distintas pruebas cada uno. subtest de lectura y subtest de escritura. El subtest de lectura está dividido en seis niveles conforme a su complejidad: 1) palabras progresivamente más largas, 2) palabras progresivamente más infrecuentes, 3) frases progresivamente más largas, 4) tamaño de las letras progresivamente más reducido, 5) espacios interlineales progresivamente menores, 6) signos de puntuación progresivamente más frecuentes y variados. El subtest de escritura está dividido en tres condiciones distintas de escritura: 1) Copiar, dictado y escritura espontánea.

### **3. Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE).**

De la Cruz (2001) desarrolló la BAPAE, un instrumento de fácil empleo, cuyo objetivo es apreciar algunas de las aptitudes que tienen influencia en el aprendizaje escolar de niños de primero y segundo de primaria. Esta información, junto con otras consideraciones es de gran utilidad a la hora de programar la enseñanza, ya que posibilita hacer adaptaciones partiendo de las características de los alumnos para incrementar su rendimiento escolar. La aplicación puede ser de forma individual o colectiva y dura aproximadamente 60 minutos. Las pruebas que integran el nivel 1 del BAPAE son: comprensión verbal (vocabulario), aptitud numérica (conceptos cuantitativos y manejo de números), aptitud perceptiva y espacial (relaciones espaciales, constancia de forma y orientación espacial), total (suma de las cinco pruebas). Las pruebas del nivel 2 del BAPAE son: total verbal (sinónimos, antónimos y familias de palabras), aptitud perceptiva, aptitud numérica, total (suma de las cinco pruebas).

Romero, Aragón y Silva (2000) se cuestionaban si los resultados de este instrumento para México podrían considerarse confiables porque la batería fue baremada en España. Este fue el motivo por el cual se decidió baremar en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Para llevar a cabo la baremación se utilizó una muestra de 1209 niños de primero de primaria provenientes de 45 escuelas públicas y de 11 diferentes delegaciones y municipios de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México; 643 fueron niños y 566 niñas. Al igual que con la población española, no se encontraron diferencias en cuanto a sexo. En cuanto a las diferentes subpruebas, en aptitud numérica y comprensión verbal tampoco existieron diferencias significativas entre poblaciones española y mexicana, pero sí las hubo en la aptitud perceptiva y en la puntuación total.

### **4. Evaluación de precurrentes instrumentales para la adquisición de la lectoescritura llamado FACILITO**

Fuentes (2002) diseñó un instrumento que se centra en la evaluación de precurrentes instrumentales para la adquisición de la lectoescritura llamado FACILITO. Es una opción debidamente fundamentada para facilitar la adquisición de la lectoescritura, incidiendo en las habilidades previas. Se aplica en 45 minutos en promedio y es útil para la evaluación de niños de segundo y tercer grado de jardín de niños, así como para quienes

están por ingresar o cursan primero de primaria. Este instrumento detecta la situación del niño respecto a las habilidades precurrentes para la lectoescritura antes, durante o después de iniciar su proceso de enseñanza y evalúa siete precurrentes: 1. Articulación de palabras; 2. Imitación vocal; 3. Discriminación visual; 4. Expresión oral; 5. Expresión gráfica; 6. Trazo de líneas, e 7. Imitación gráfica de secuencias de líneas. También ofrece ejercicios idóneos conducentes a la obtención de dichas habilidades, por lo que contiene libros de trabajo y material didáctico: protocolos, hojas de respuesta, cuaderno de ejercicios de discriminación visual, cuaderno de ejercicios para la articulación de palabras, expresión oral y escrita, láminas. Se recomienda que la aplicación de este instrumento sea individual, sin embargo, las subpruebas: expresión gráfica, trazos de líneas e imitación gráfica de secuencias de líneas pueden ser aplicadas de forma grupal.

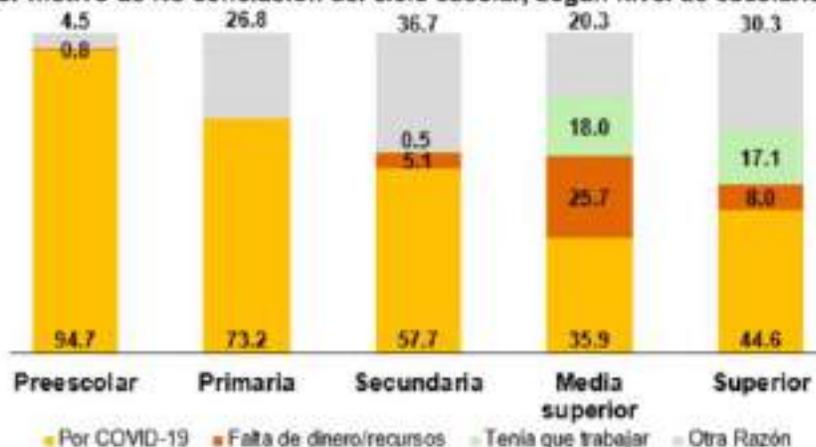
### **1.8. Impacto de la pandemia en la educación**

La pandemia afectó de diversas maneras en México. En la educación impactó sobre el aumento de la vulnerabilidad de los estudiantes y afectaciones a las habilidades socioemocionales en 7 de cada 10 estudiantes. En preescolar, la matrícula se redujo un 8.6%; 3.1% en la educación media superior y 0.8% en la educación superior. Se estima un rezago de hasta dos años en educación para los más vulnerables.

En Morelos se presentó una caída del 15% en preescolar, así como una afectación en el nivel de logro, principalmente en matemáticas y en la comunicación (Tecnológico de Monterrey, 2021).

En un estudio realizado por INEGI (2021) se identificó que más de la mitad (58.9%), alrededor de 435 mil estudiantes, no concluyeron el ciclo por un motivo relacionado a la COVID-19. Las principales razones fueron: pérdida de contacto con maestros, reducción de ingresos en la vivienda o la escuela cerró definitivamente (Figura 2).

**Distribución porcentual de la población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2019–2020 por motivo de No conclusión del ciclo escolar, según nivel de escolaridad**

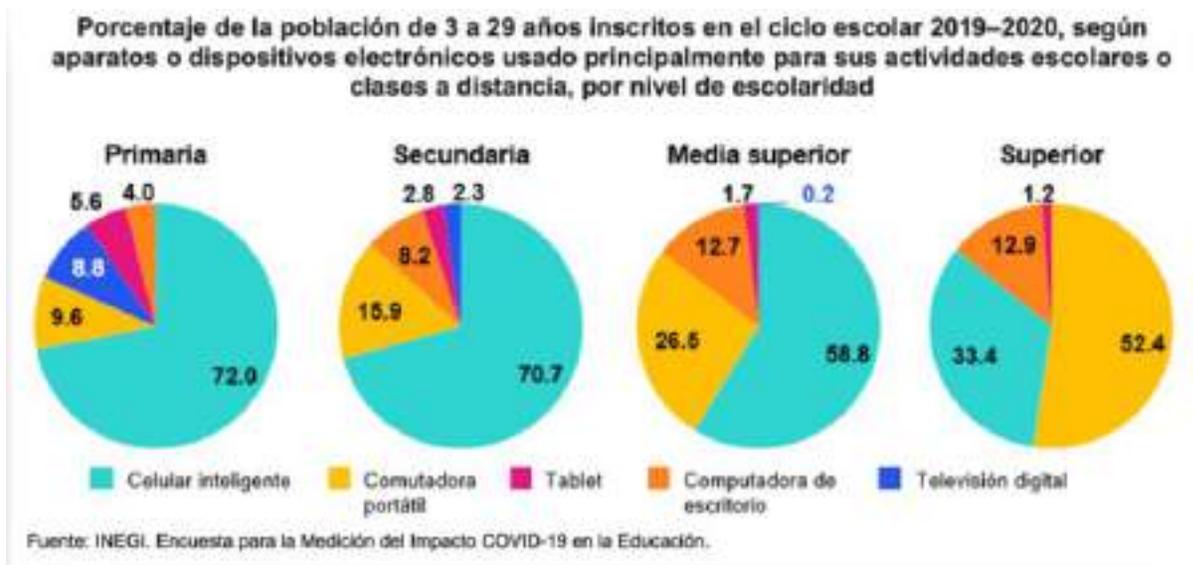


Nota: En preescolar se incluye a niños de 3 a 5 años que no han aprobado ningún grado de escolaridad, pero estuvieron inscritos en el nivel.  
Fuente: INEGI. Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación.

**Figura 2.** Motivos de no conclusión del ciclo escolar 2019-2020, según nivel de escolaridad (INEGI,2021).

### 1.9. La implementación del uso de las TIC para la capacitación en docentes

Ante la pandemia, las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, pusieron en marcha programas para continuar con la educación a distancia a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), herramientas que fueron indispensables para la comunicación entre docentes y alumnado. La herramienta digital más utilizada por el alumnado fue el teléfono inteligente, principalmente en los niveles de primaria, secundaria y medio superior; mientras que para los alumnos de nivel superior, el principal medio fue la computadora de escritorio para realizar sus actividades escolares (Figura 3) (INEGI, 2021).



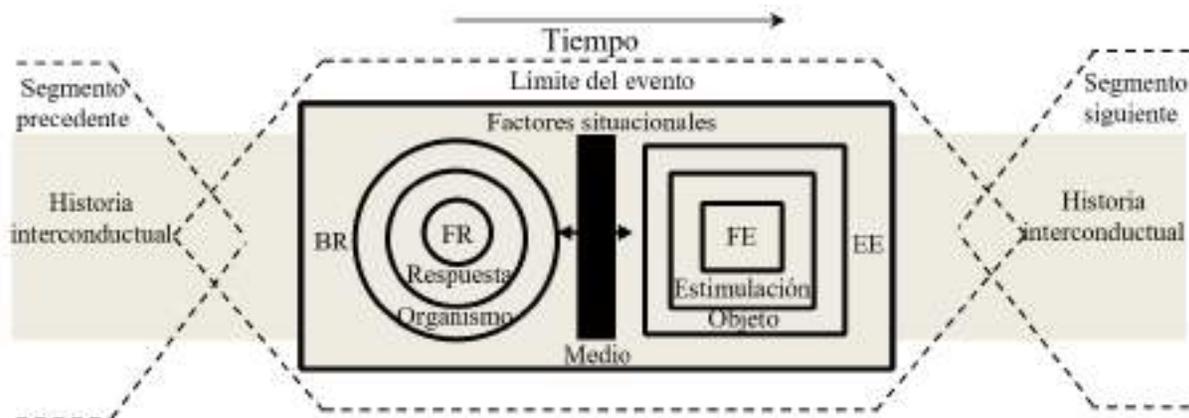
**Figura 3.** Herramientas digitales utilizadas por la población de 3 a 29 años inscritos en el ciclo escolar 2019-2020 (INEGI,2021).

### 1.10. Psicología interconductual en la educación

Algunos de los aspectos que constituyen la enseñanza y se han trabajado desde el enfoque de la psicología interconductual son: el *currículum*, las actividades y materiales, el discurso didáctico y el contexto físico y social del aula.

El modelo de Kantor y Smith (1975) postula que la psicología es una ciencia natural que estudia la interacción de los organismos con algún objeto, con otro organismo o con algún evento. Estas interacciones psicológicas se analizan en eventos o segmentos interconductuales, los cuales son el aislamiento de una unidad de un hecho observable que, al mismo tiempo, forma parte de la vida conductual continua de un organismo. Cada uno de estos segmentos representa una de las más simples unidades analizables de un evento interaccional que consiste en un solo estímulo y su respectiva respuesta. En un segmento interconductual los estímulos y las respuestas son factores recíprocos: uno no puede ocurrir sin el otro.

Los factores que constituyen las interacciones entre organismos y objetos son: 1) segmento interconductual, 2) función de estímulo, 3) función de respuesta, 4) medios de contacto, 5) contexto interaccional y 6) sistema de reacción. En la siguiente figura se muestra el límite del evento interconductual.



**Figura 4.** Límite del evento o campo psicológico (Kantor & Smith, 1975).

BR= Biografía reaccional

FR= Función de Respuesta

EE= Evolución del estímulo

FE= Función de estímulo

La función de estímulo se refiere a cómo el objeto estimulante se intercomporta con el organismo psicológico, por ejemplo, si una persona A le tira algo a la persona B, esta acción corresponde directamente a la reacción de defensa por parte de B, y cuando A se ríe de B, B responde ofendiéndose. Cuando A adula a B, éste se siente contento y agradecido. Aquí se puede observar la operación de estímulo porque es inherente a la acción manifiesta.

La función de respuesta se destaca con igual prominencia que la función de estímulo en los eventos interconductuales en los organismos y los objetos. La función que operará depende de varios factores situacionales y de la naturaleza del evento interconductual completo o del segmento conductual.

Los medios de contacto son los que hacen posible cualquier interacción, por ejemplo, sin el medio de la luz no podemos discriminar, elegir, gustar o de cualquier otra manera, reaccionar a los colores, brillo, forma u otras cualidades ópticas de las cosas.

El contexto o ambiente de la interacción debe añadirse como un factor más, ya que constituye una de las condiciones esenciales bajo las cuales el evento psicológico ocurrirá. Estas funciones de estímulo y respuesta correlacionadas operarán en un momento dado y dependerán del ambiente interaccional.

### **1.11. Interacción didáctica**

León, Morales, Silva y Carpio (2011) dicen que la interacción didáctica, vista desde la psicología interconductual, es la unidad analítica que condensa las propiedades funcionales mínimas de la relación enseñanza-aprendizaje. La interacción didáctica es estructurada bajo el criterio de ajuste ya que el desempeño del docente y del alumno se deben de ajustar para realizar actividades de enseñanza para el primero y de aprendizaje para el segundo. Los factores disposicionales de la situación, orgánicos e históricos, modulan probabilísticamente el contacto entre el que enseña (referidor), el que aprende (referido) y aquello sobre lo que se enseña-aprende (referente). Dada la naturaleza de la interacción didáctica, el docente y el alumno intercambian momento a momento su función como referidor-referente.

Por otro lado, también se propone el discurso didáctico como la interacción en la que el docente regula la relación del alumno con algún objeto, evento o persona, en función de ciertos criterios paradigmáticos, sociológicos y de ajuste (Carpio, Pacheco, Flores & Canales. 1999). El discurso didáctico permea todos los contactos del alumno con el objeto disciplinario y se convierte en la circunstancia funcional que traza los lineamientos disciplinarios que habrán de cumplirse y posibilita la mediación entre el alumno y el objeto disciplinario.

### **1.12. Desempeño inteligente**

Ribes (1990) menciona que la inteligencia se puede entender desde dos puntos de vista: como capacidad y como desempeño. Como capacidad, la inteligencia es una tendencia o probabilidad de que se realicen ciertos actos efectivos en una situación específica de forma variada. Como desempeño, la inteligencia es un ejercicio diverso que descubre nuevas formas o maneras de satisfacer criterios.

Los actos son inteligentes en la medida que cumplen con lo siguiente: 1) resuelven un problema o producen un resultado o consecuencia deseable o requerida, y 2) no son repeticiones o copias de otro acto inteligente. Los actos por repetición o hábitos no son un desempeño inteligente.

El desempeño inteligente se aprende a través de la práctica, el ejemplo y el discurso didáctico. La práctica debe ser variada; es una búsqueda por descubrir nuevas

formas de actuar eficazmente. El ejemplo no es ofrecer solo una forma correcta de hacer algo, es promover diferentes rutas de acción. Por último, el discurso didáctico es un tipo de enseñanza, el cual debe cumplir con tres requerimientos: 1) como es un acto lingüístico el aprendiz debe de saber leer, escribir, escuchar, hablar y conversar; 2) el tutor o maestro debe ser experto respecto aquello que enseña; 3) el discurso didáctico incorpora al ejercicio y a la práctica, y el objetivo es que lo que se aprenda se vuelva a ejercer en el futuro de forma variada, a través de acciones verbales y no verbales, cumpliendo con los criterios definidos por la enseñanza. El discurso didáctico implica un acto lingüístico, ejemplar y deliberado.

La generalidad que representa el concepto de conducta inteligente puede clasificarse conforme al nivel de especificidad de los ejercicios que permiten identificar la inteligencia como capacidad. Se propone una triple clasificación: 1) habilidades o destrezas: es un conjunto de respuestas específicas e invariantes, suficientes y necesarias para lograr resultados efectivos en relación a una situación determinada; 2) competencia: conjunto de respuestas y/o habilidades que, dependiendo de las circunstancias pueden variar para cumplir apropiadamente los criterios de efectividad funcional; 3) aptitud funcional: es una forma de interacción entre el individuo y los objetos y circunstancias del entorno, al margen de las habilidades y/o competencias específicas en juego. La aptitud funcional tiene que ver con el modo de participación del individuo al interactuar con su entorno respecto a las propiedades de la situación.

En la siguiente tabla se expone una taxonomía de las aptitudes funcionales del desempeño inteligente:

**Tabla 2.** Taxonomía de las aptitudes funcionales del desempeño inteligente.

| <b>Aptitud funcional</b> | <b>Descripción</b>   |
|--------------------------|--|
| Aptitud contextual       | La conducta del individuo no altera las relaciones del entorno, solo se ajusta a ellas. La conducta inteligente contextual es reactiva, situacional y depende de las constancias del contexto. |
| Aptitud suplementaria    | Las interacciones que tiene el individuo con el entorno se encuentran mediadas por su propia actividad. Esta   |

| Aptitud funcional                  | Descripción   |
|------------------------------------|---|
| Aptitud selectora                  | <p data-bbox="565 247 1360 394">conducta inteligente es activa, situacional e independiente de las constancias temporales del contexto.</p> <p data-bbox="565 415 1360 720">La conducta del individuo se vuelve relacional respecto a las interacciones entre aspectos del entorno y su actividad. Es una conducta inteligente activa, condicional, situacional y sensible a las variaciones funcionales de las propiedades fisicoquímicas que establecen relaciones cambiantes en el ambiente.</p> |
| Aptitud sustitutiva referencial    | <p data-bbox="565 741 1360 1161">El individuo interactúa modificando las variables situacionales. Es una conducta inteligente lingüística, extrasituacional, transformadora de las circunstancias presentes basándose en dimensiones experimentadas en tiempo, espacio y propiedades de otras situaciones distintas. En este sentido es la aptitud inicial que define al discurso didáctico como transmisor de la conducta inteligente.</p>   |
| Aptitud sustitutiva no referencial | <p data-bbox="565 1182 1360 1539">Son interacciones entre acciones lingüísticas o convencionales y desaparecen las dimensiones fisicoquímicas como parámetros funcionales de la relación; el individuo interactúa con su propio lenguaje. Es una inteligencia simbólica, transituacional, en donde el individuo y su entorno se confunden como relación por convenciones.</p>   |

### 1.13. Validez y confiabilidad de instrumentos

Para la evaluación educativa se han creado múltiples pruebas, tests, cuestionarios para evaluar diversos aspectos de la conducta de enseñanza y aprendizaje. Las propuestas

realizadas deben contar para su validez y confiabilidad con criterios específicos que se retomaran en la metodología de la investigación para poder determinar que un instrumento, test o cuestionario es adecuado, mide lo que dice medir y es sensible.

El jueceo es una metodología que permite determinar la validez del instrumento por medio de un panel de jueces que se consideran expertos para cada uno de los segmentos que considera el instrumento de evaluación. Los jueces analizan la coherencia de los *ítems* con los objetivos del cuestionario, la complejidad de los *ítems* y la habilidad cognitiva a evaluar (Barrazas, 2007). Una vez que se obtienen los resultados de los expertos se procede al análisis de los datos. La manera más común es medir la concordancia de la evaluación del *ítem* en revisión, reportada por cada uno de los expertos, y se considera aceptable cuando supera el 80 %. Aquellos *ítems* que no alcanzan este porcentaje pueden ser modificados y sometidos a un nuevo proceso de validación o simplemente ser eliminados del instrumento (Galan, 2011).

Según la teoría clásica, la confiabilidad se define como el grado en que un instrumento de varios *ítems* mide consistentemente una muestra de la población (Gliner, 2001). El coeficiente de confiabilidad vinculado a la homogeneidad o consistencia interna se dispone del coeficiente alpha, propuesto por Lee J. Cronbach en el año 1951 (Quero, 2010). El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7. Por debajo de ese valor, la consistencia interna de la escala utilizada es baja (Celina & Campo, 2005). Este valor manifiesta la consistencia interna, es decir, muestra la correlación entre cada una de las preguntas. Un valor superior a 0.7 revela una fuerte relación entre las preguntas, mientras que un valor inferior revela una débil relación entre ellas (Molina *et al.*, 2013).

## **CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES**

### **2.1. Estudios sobre la alfabetización inicial**

Los estudios sobre la alfabetización inicial se han abordado desde diferentes perspectivas y agentes involucrados en los mismos, como son los planes de estudios, los docentes, el sistema pedagógico de la escuela u la influencia de las madres en este proceso de sus hijos. A continuación, se mencionarán algunos estudios al respecto.

#### **2.1.1. Estudios con madres de familia**

Guevara *et al.* (2012) hicieron una investigación sobre los efectos de un programa para promover la alfabetización inicial en niños preescolares en una escuela pública perteneciente a una zona de nivel sociocultural bajo del municipio de Tlanepantla, Estado de México. El objetivo del estudio fue probar los efectos de la intervención sobre las creencias y las prácticas alfabetizadoras reportadas por las madres, así como las conductas preacadémicas y lingüísticas de sus hijos. Se trabajó con 24 alumnos de tercero de preescolar, los cuales se dividieron en 2 grupos: 12 parejas madre-hijo conformaron el grupo experimental y 12 parejas conformaron el grupo de control. Antes y después de la intervención se aplicaron 3 instrumentos de evaluación.

El primer instrumento fue para medir las habilidades preacadémicas y se realizó con la BAPAE, con cuatro subpruebas: comprensión verbal, relaciones espaciales, constancia de forma y orientación espacial. El segundo instrumento (EPL) se utilizó para evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura y consistió en 10 subpruebas: 1) Pronunciación correcta de sonidos del habla, 2) Discriminación de sonidos, 3) Análisis y síntesis auditivos, 4) Recuperación de nombres ante la presentación de láminas, 5) Seguimiento de instrucciones, 6) Conocimiento del significado de palabras, 7) Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas, 8) Repetición de un cuento captando las ideas principales, 9) Diferencia entre dibujo y texto, y 10) Expresión espontánea. El tercer instrumento fue un cuestionario desarrollado por DeBaryshe, Binder y Buell (2000), aplicado a las madres, para conocer su creencia acerca del

desarrollo de alfabetización y las actividades alfabetizadoras que realizan con sus hijos en casa.

El programa que se aplicó a las madres de familia consistió en las siguientes actividades: Interacciones lingüísticas madre-hijo a través del juego con títeres, lectura conjunta de cuentos infantiles ilustrados, narración de un cuento con apoyo de imágenes después de la lectura del mismo, enseñanza de conceptos de colores y formas, práctica de preescritura, garabateo y dibujo. Se les entregaron cuadernillos con ejercicios programados para practicar la articulación de las palabras y juegos fonológicos. También se utilizaron otras actividades como el uso canciones para cambiar las vocales de la letra, pronunciar de manera exagerada palabras con diversos fonemas y sílabas del español, por ejemplo dr, bl,r, rr, y se jugó separando palabras en sílabas.

Las madres del grupo experimental recibieron ocho sesiones de entrenamiento, una por semana, con una duración aproximada de una hora, en un aula asignada por la escuela. Los resultados indican que las madres que recibieron el entrenamiento desarrollaron prácticas alfabetizadoras como actividades conjuntas adulto-niño para la lectura de cuentos y la escritura, consideradas importantes para el desarrollo de los niños. Se encontraron diferencias entre los grupos, en los reportes maternos y en las conductas preacadémicas de los alumnos. En conductas lingüísticas no se observaron efectos atribuibles al entrenamiento. El estudio menciona la necesidad de desarrollar estrategias para favorecer la alfabetización inicial y su importancia en poblaciones mexicanas de estrato sociocultural bajo.

### **2.1.2. Estudios con docentes**

Guevara y Rugerio (2014) hicieron un programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolares en escuelas de nivel sociocultural bajo. El objetivo de este estudio fue probar la efectividad de un programa conductual dirigido a profesoras de preescolar para capacitarlas en la realización de actividades y estrategias encaminadas a promover en sus alumnos habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial. Participaron cuatro profesoras de tercer grado de preescolar, que contaban con un promedio de 24 años de experiencia docente (con un rango de 18 a 26

años), adscritas a dos escuelas públicas ubicadas en los municipios de Tlalnepantla y Ecatepec, Estado de México, en zonas con nivel sociocultural bajo. Tres de las cuatro profesoras recibieron el programa y una fungió como control.

La investigación fue de tipo cuasi-experimental, dado que se observaron los posibles efectos de la variable independiente (entrenamiento) sobre la variable dependiente (prácticas alfabetizadoras). Se realizaron tres sesiones de evaluación (pre test, post test y seguimiento). Para el programa de intervención se hicieron siete sesiones, una por semana, con una duración aproximada de una hora.

Durante las tres fases de evaluación se filmaron las actividades realizadas por las participantes. Para realizar el análisis de las filmaciones se utilizaron dos taxonomías diseñadas con base en los lineamientos derivados de investigaciones en el campo que permitieron observar las características de las estrategias utilizadas por las profesoras en las dos actividades en estudio: la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres de guante.

También se utilizaron 15 libros de cuentos infantiles clásicos ilustrados (Editores Mexicanos Unidos) y 15 títeres de guante con la forma de diversos animales y de personas que representan oficios o profesiones (cocinero, médico, enfermera).

Los resultados mostraron la eficacia del programa para desarrollar algunas prácticas alfabetizadoras en las profesoras. Los mayores efectos se observaron en la actividad de lectura conjunta de cuentos.

Guevara y Rugerio (2017) hicieron un estudio de tipo observacional-analítico con profesoras de preescolar para analizar la relación que tienen sus acciones didácticas con los tipos de interacción y conductas que sus alumnos muestran durante actividades de lectura de cuentos compartida.

Las participantes fueron cuatro maestras de preescolar, tres de ellas normalistas y una licenciada en Educación preescolar; todas con más de 10 años de experiencia. También participaron sus alumnos de sus respectivos grupos; inscritos en dos escuelas públicas ubicadas en zonas con nivel sociocultural bajo del Estado de México.

El estudio duró ocho sesiones y para el registro y análisis de las interacciones de las profesoras se utilizó una taxonomía de categorías conductuales diseñadas para la

actividad de lectura de cuentos compartida, así como una cámara de video para grabarlas.

Las categorías conductuales para las maestras son: LeTe: Lee el texto; Utv: Utiliza un tono de voz adecuado; Mon: Monitorea que los niños pongan atención; Muli: Muestra el libro de cuentos; Si: Señala las imágenes; Delm: Describe algún aspecto de las imágenes; St: Señala con el dedo las palabras que va leyendo; Vin: Describe o narra algún suceso vinculado con el cuento; Pr: Pregunta; In: Instiga después de preguntar; Re: Responde; Pa: Parafrasea la historia; Ref: Refuerza a través de miradas o sonrisas; PICL: Promueve interacciones lingüísticas relacionadas con el contenido de la lectura; PIVC: Promueve interacciones lingüísticas relacionadas con la vida cotidiana; PIL: Promueve interacciones lingüísticas relacionadas con el libro o las imágenes; PIC: Promueve interacciones lingüísticas entre compañeros. EI-m: Enseñanza incidental moral; EI-c: Enseñanza incidental conceptual; EI-li: Enseñanza incidental lingüísticas.

Las categorías conductuales para los alumnos son: Atp: Atención hacia la profesora; AtIm: Atención hacia las imágenes; AtTe: Atención hacia el texto; AtOt: Atención hacia otro aspecto del ambiente. Pr: Interacción a través de preguntas; Co: Interacción a través de comentarios; Re: Interacción a través de respuestas; Delm: Describe algún aspecto de las imágenes; NaHi: Narra alguna parte de la historia.

El registro de las interacciones maestra-alumnos lo realizaron dos observadores entrenados, ambos psicólogos, quienes analizaron las interacciones presentadas en los videos con un intervalo de 20 segundos; tanto por parte de la profesora como por parte de sus alumnos. Se utilizaron 15 libros de cuentos infantiles de la colección "Clásicos ilustrados".

Los resultados indicaron que las docentes mostraron algunas habilidades como lectoras narradoras de cuentos, pero pocas para promover interacciones lingüísticas en el aula y para realizar enseñanzas incidentales.

Sevilla, Martín y Jenaro (2018) realizaron una investigación para analizar la actitud docente hacia la educación inclusiva. Los participantes fueron profesores de los niveles de preescolar, primaria y bachillerato de escuelas públicas de Mérida, Yucatán, México. La muestra se determinó a través de un muestreo por conglomerados, teniendo como marcos de muestreo la relación de escuelas de cada nivel y se consideró trabajar con al

menos el 30% de estas. El número los participantes fueron 203 de preescolar, 384 de primaria y 93 de bachillerato.

Este estudio se desarrolló bajo un paradigma cuantitativo y su alcance fue de tipo correlacional; se clasifica como un estudio *expost-facto*, ya que buscó identificar los factores que influyen en dicha actitud.

Los principales resultados fueron que la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva era negativa, pero se volvía más positiva al referirse a los estudiantes con necesidades educativas especiales, pues les resulta más oportuno cuestionar lo que implica el desarrollo de la educación inclusiva que realizar comentarios hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, por ejemplo, señalan su falta de capacitación y experiencia para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, el tiempo que les demanda atender a los padres de familia de estos y la preparación de actividades específicas para este colectivo. Por otro lado, se encontró que la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo en que labora el docente, son factores que influyen en su actitud.

## **2.2. Estudios sobre la influencia de los cuentos en la alfabetización inicial**

Borzzone (2005) hizo un estudio llamado “La lectura de cuentos en el Jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas”. En este trabajo se presentan los resultados de una experiencia piloto en la que se analizó la incidencia de la lectura frecuente de cuentos en la producción de discurso narrativo. Es un estudio exploratorio y no experimental, ya que se recurrió a grupos de comparación y no a grupos de control.

En el estudio participó la maestra a cargo del grupo y 14 niños, 5 mujeres y 9 hombres, con una edad promedio de 5.25 años, de nivel socioeconómico bajo urbano (NSE bajo urbano), que asistían a un jardín público de jornada completa, ubicado en un barrio marginal de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Para poder ponderar comparativamente los resultados obtenidos por este grupo se tomaron otros dos grupos de niños, uno de 13 niños, 7 mujeres y 6 hombres, con una edad promedio de 5.3 años, de nivel socioeconómico bajo rural (NSE bajo rural), pertenecientes a un jardín de niños de jornada simple, ubicado en una zona rural de la provincia de Buenos Aires, y otro de

12 niños, 6 mujeres y 6 hombres, con una edad promedio de 5.5 años, de nivel socioeconómico medio urbano (NSE medio urbano), de un jardín de niños privado ubicado en una zona residencial.

El estudio consistió en capacitar y observar a la maestra de grupo para que implementara diversas estrategias antes, durante y después de la lectura: activación de los conocimientos de los niños necesarios para comprender el texto a leer, modelado del proceso de comprensión durante la lectura del texto y re-narración oral del cuento una vez finalizada su lectura. Los análisis de los registros de observación de estas situaciones mostraron cómo la maestra recurría a estrategias para andamiar y colaborar con el discurso de los niños, en un proceso de construcción conjunta de significados, a través de repeticiones, expansiones, reformulaciones, recontextualizaciones, re-expresiones (Borzzone, 2003; Rosemberg, 2002).

Los resultados mostraron que al finalizar el año los niños habían incrementado sus habilidades narrativas porque podían producir historias de ficción en las que recuperaban las categorías de la superestructura narrativa y organizaban la información en episodios bien estructurados como en las formas narrativas más complejas.

### **2.3. Estudios sobre la influencia de la música en la alfabetización inicial**

Walton (2014) hizo un estudio exploratorio con niños de edad preescolar en seis escuelas diferentes ubicadas en diversas áreas socioeconómicas de una ciudad mediana en el interior de la Columbia Británica, Canadá. El objetivo de este estudio cuasi-experimental fue examinar los efectos de un programa de canciones con movimientos para enseñar habilidades fonológicas, sonidos de letras y lectura de palabras de 3 letras. El presente estudio se enfocó en a) tomar una muestra representativa de niños preescolares, b) medir habilidades previas a la lectura de rimas, conciencia fonológica y conocimiento de letras y sonidos, c) evaluar la lectura de palabras usadas en la enseñanza y palabras nuevas no presentadas con anterioridad, e d) incluir un grupo control para estimar los efectos de la alfabetización en el grupo experimental.

En el estudio se trabajó con 93 alumnos (46 niñas y 47 niños) de 5 años de edad, los cuales se dividieron en 2 grupos: el grupo de control (n=49) y el grupo experimental (n=44). En el grupo de control se mantuvieron sus clases de lenguaje cotidianas,

mientras que en el grupo experimental se incluyó el programa de canciones dentro de sus clases cotidianas de lenguaje. Esto fue así para no aumentar el tiempo de clase de lenguaje.

Los resultados demostraron que los estudiantes del grupo experimental presentaron un aumento significativo en el conocimiento de los sonidos de las letras, en la consciencia de los fonemas mediales y en la lectura de palabras, en comparación con el grupo control. Con este estudio se comprobó que el uso de canciones con movimiento puede mejorar y facilitar el aprendizaje y la enseñanza de la lecto-escritura.

#### **2.4. Estudios sobre el cuento musical en la alfabetización inicial**

Martínez e Iñesta (2017) desarrollaron una intervención didáctica utilizando el cuento musical como soporte textual para reforzar el aprendizaje de la lectura en un aula de tercero de primaria de un colegio público situado en una zona rural de Asturias, España. Los participantes fueron 10 estudiantes, 5 niños y 5 niñas; tomaron 8 sesiones de 60 minutos cada una. Se realizaron un total de 22 actividades relacionadas con la lectura y escucha de cuentos musicales, distribuidas de la siguiente manera: 7 actividades con el primer cuento (Pedro y el lobo), 7 actividades con el segundo (El sol borracho) y 8 en el tercer cuento (El sastrecillo valiente). Respecto a las producciones del alumnado, se analizaron 30 ilustraciones, 10 resúmenes y 10 relatos escritos, relacionados con los cuentos elegidos. Los instrumentos para recoger y analizar los datos fueron el diario de la profesora para anotar observaciones; listas de control para guiar la enseñanza y valorar la progresión en el aprendizaje y las producciones del alumnado. Los resultados registrados en las listas de control mostraron que la comprensión global lectora después de la intervención fue satisfactoria en las tres experiencias con los cuentos musicales.

### **CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN**

La lectura y la escritura se inician desde etapas muy tempranas dentro del contexto familiar y comunitario (Hernández & Azuara, 2019). Los niños adquieren diversos conocimientos y habilidades previos a la lecto-escritura formal, que son los que preparan y hacen posible la alfabetización convencional (Rugiero & Guevara, 2015).

El proceso de alfabetización en los primeros años opera como un fuerte precursor de la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo, pero también de la exclusión, cuando el fracaso conduce al analfabetismo adulto y/o se traduce en la pobreza de los aprendizajes alcanzados, lo cual pone en riesgo la posibilidad de continuar los estudios más allá de la educación básica y dificulta el ingreso y la permanencia en carreras de nivel superior (Zamero, 2010).

En México, las instituciones educativas han asumido la responsabilidad pedagógica de fomentar la lectura y el acercamiento a la cultura escrita de manera formal, por lo que, la formación docente para la alfabetización es tarea del sistema formador, es decir, del Estado. Sin embargo, los métodos y las situaciones didácticas con las que se enseña a leer y escribir se encuentran alejadas de los principios pedagógicos establecidos en el plan de estudios para la educación básica vigente y el profesorado continúa utilizando métodos poco efectivos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como materiales y recursos didácticos insuficientes para atender los diversos estilos de aprendizaje (Mojarro-Delgadillo & Alvarado-Nando, 2021).

Por otro lado, hoy en día, los docentes enfrentan el rezago educativo causado por el cierre de las escuelas, medida que se tomó para combatir la pandemia de la Covid-19 entre 2020 y 2021. La lectoescritura en tiempo de pandemia sobrellevó una serie de retos, debido a que la educación se trasladó hacia la virtualidad con todas las exigencias y nuevas limitaciones que impuso el distanciamiento físico para el desarrollo de un proceso de aprendizaje que requiere acompañamiento (Ayala & Gaibor, 2021). En Morelos se presentó una deserción escolar del 15% en preescolar derivado a la pandemia, así como una afectación en el nivel de logro, afectando el aprendizaje de matemáticas y la comunicación (Tecnológico de Monterrey, 2021).

De acuerdo con la problemática descrita previamente, en el presente trabajo se diseñó un cuento musical que los docentes podrán utilizar para motivar a sus estudiantes

de preescolar y primero de primaria a que aprendan y practiquen precurrentes de lectura. Los cuentos fomentan el gusto por la lectura en los niños pequeños, pero si a estos se les incluye música, aumenta el carácter comunicativo y motivador, se potencia la creatividad, la imaginación y se retienen mejor los contenidos (Martínez, & Iñesta, 2017). De acuerdo con Pogue (2018), usar canciones con movimientos, puede ayudar a los niños a la adquisición de habilidades alfabetizadoras.

En este sentido, el objetivo del presente estudio fue implementar una capacitación basada en la narración inclusiva de un cuento musical para promover prácticas alfabetizadoras en docentes de preescolar y primaria.

En las interacciones que ocurren en el aula hay formas tanto de inclusión como de exclusión, las cuales se manifiestan, entre otros aspectos, en las maneras de comunicarse que tiene el docente con los estudiantes, en las metodologías de enseñanza que se seleccionan y en las formas de evaluar que se definen (Guzmán, 2018). La narración inclusiva parte de la necesidad de considerar la heterogeneidad en las características de los niños, atribuibles no solo a sus particularidades individuales, sino a sus contextos de procedencia y de desarrollo en las aulas, con la finalidad de que los estudiantes logren comunicarse a través de la lengua escrita.

## **CAPÍTULO 4. OBJETIVOS**

### **4.1. Objetivo general**

Implementar una capacitación basada en la narración inclusiva de un cuento musical para promover prácticas alfabetizadoras en docentes de preescolar y primaria.

### **4.2. Objetivos específicos**

1. Crear y validar un cuestionario para evaluar los conocimientos de los docentes de preescolar y primero de primaria sobre las precurrentes de lectoescritura y la narración inclusiva de cuentos.
2. Diseñar un cuento musical accesible basado en las precurrentes de lectura y escritura que sirva como herramienta para los docentes de preescolar y primero de primaria para promover alfabetización inicial en sus estudiantes.
3. Diseñar e implementar una capacitación para docentes de preescolar y primero de primaria sobre las precurrentes de lectoescritura y la narración inclusiva de un cuento musical.
4. Aplicar el cuestionario para identificar los conocimientos y las prácticas que tienen los profesores de preescolar y primero de primaria sobre las precurrentes de lectoescritura y la narración inclusiva de cuentos.
5. Evaluar los conocimientos adquiridos por los docentes de preescolar y primero de primaria sobre las precurrentes de lectoescritura y la narración inclusiva de cuentos después de la capacitación.

## **CAPÍTULO 5. MÉTODO**

### **5.1. Tipo de estudios**

Cuantitativo, longitudinal, comparativo

### **5.2. Diseño de investigación**

Preexperimental pre-test, pos-test de un solo grupo

### **5.3. Participantes**

Muestreo no probabilístico por conveniencia.

#### **Participantes para la validez del instrumento**

Participaron 27 personas, 3 hombres y 24 mujeres; con media de edad de 32.38 años con un promedio de 8.70 años de antigüedad ejerciendo. 17 del estado de Morelos, 3 de Guerrero, 2 de Nuevo León, 1 de Colima, 1 de Oaxaca, 1 de Edo. de México, 1 de Durango y 1 de Puebla (tabla 2).

#### **Participantes para la validez del instrumento**

Participaron 27 personas, 3 hombres y 24 mujeres; con media de edad de 32.38 años con un promedio de 8.70 años de antigüedad ejerciendo. 17 del estado de Morelos, 3 de Guerrero, 2 de Nuevo León, 1 de Colima, 1 de Oaxaca, 1 de Estado de México, 1 de Durango y 1 de Puebla (Tabla 3).

#### **Programa de intervención**

- Los participantes fueron 45 docentes que imparten clases en preescolar y 1° de primaria en escuelas públicas o privadas, 43 de preescolar y 2 de primero de primaria, de diferentes contextos educativos (rural, urbano) de México, con un promedio de edad de 32.3 años. El muestreo fue por conveniencia no probabilística. Criterios de inclusión: ser docentes mujeres u hombres que actualmente imparten clases en tercero de preescolar y primero de primaria, que acepten participar en la investigación con la firma del consentimiento informado.

- Criterios de exclusión: docentes que dejen de impartir clases durante el proceso de evaluación o de implementación del taller y docentes que deseen retirarse del proceso de investigación.
- Criterios de eliminación: docentes que no completen alguno de los tres procesos de la investigación (evaluación inicial, implementación del taller, evaluación final).

**Tabla 3.** Aspectos sociodemográficos de los participantes para la confiabilidad.

| <b>Participante</b> | <b>Tipo de centro en el que imparte clases</b> | <b>Imparte clase en</b> | <b>Grado en el que imparte clase</b> |
|---------------------|--|-------------------------|--------------------------------------|
| 1                   | Escuela Pública                                | Primaria                | 3                                    |
| 2                   | Escuela Privada                                | Primaria                | 3                                    |
| 3                   | CAM  | Preescolar              | 3                                    |
| 4                   | Escuela Pública                                | Preescolar              | 2                                    |
| 5                   | Escuela Pública                                | Preescolar              | 3                                    |
| 6                   | USAER  | Primaria                | 6                                    |
| 7                   | USAER  | Primaria                | 6                                    |
| 8                   | USAER  | Preescolar              | 3                                    |
| 9                   | Escuela Pública                                | Primaria                | 2                                    |
| 10                  | Escuela Privada                                | Preescolar              | 3                                    |
| 11                  | Escuela Pública                                | Primaria                | 6                                    |
| 12                  | Escuela Pública                                | Primaria                | 4                                    |
| 13                  | Escuela Privada                                | Primaria                | 5                                    |
| 14                  | USAER  | Primaria                | 4                                    |
| 15                  | Escuela Privada                                | Primaria                | 2                                    |
| 16                  | USAER  | Primaria                | 1                                    |
| 17                  | Escuela Privada                                | Primaria                | 1                                    |
| 18                  | USAER  | Primaria                | 1                                    |
| 19                  | Escuela Privada                                | Primaria                | 6                                    |

| <b>Participante</b> | <b>Tipo de centro en el que imparte clases</b> | <b>Imparte clase en</b> | <b>Grado en el que imparte clase</b> |
|---------------------|--|-------------------------|--------------------------------------|
| 20                  | Escuela Privada                                | Primaria                | 4                                    |
| 21                  | Otro   | Preescolar              | 3                                    |
| 22                  | Escuela Pública                                | Primaria                | 6                                    |
| 23                  | Escuela Pública                                | Preescolar              | 2                                    |
| 24                  | Escuela Pública                                | Primaria                | 2                                    |
| 25                  | Escuela Pública                                | Primaria                | 6                                    |
| 26                  | Escuela Pública                                | Primaria                | 1                                    |
| 27                  | Escuela Pública                                | Preescolar              | 3                                    |

#### **5.4. Instrumento**

Cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica con 70 reactivos en escala Likert (1=nunca, 2=muy pocas veces, 3=frecuentemente, 4=casi siempre, 5=siempre). El cuestionario consta de 19 reactivos de categoría conductuales de los profesores de la lectura de cuentos (retomando el trabajo de Guevara & Rugerio, 2017), 31 reactivos de la lectura de cuentos en niños con necesidades educativas especiales (retomando el trabajo de McDonnell, Hawken, Johnston, Kidder, Lynes & McDonnell, 2014.) y 20 reactivos de las precurrentes para la lectoescritura (retomando las categorías diagnosticas de la evaluación de precurrentes instrumentales para la adquisición de la lectoescritura FACILITO). Este instrumento se utilizó para la medición pretest y postest (Anexo 1).

En el plan de intervención se aplicaron listas de cotejo para la evaluación de las actividades de las sesiones.

#### **5.5. Escenarios y materiales**

Aula de videoconferencia en Google Meet o Zoom, así como una plataforma de Google Classroom. Los materiales requeridos fueron: herramientas digitales (programas de edición de audio e ilustración), piano, grabadora y formularios en Google Forms.

## **5.6. Procedimiento**

### **Validación del instrumento**

La validación del cuestionario se realizó por medio de jueceo y el alfa de Cronbach. Para la selección de los jueces se eligió a profesionistas dedicados a la investigación del tema de alfabetización y con experiencia en el trabajo con educación básica y/o primaria. Con respecto a la confiabilidad, se aplicó el cuestionario de manera digital a una muestra no probabilística de docentes, por cuotas. Con los resultados obtenidos se sacaron alfas de Cronbach del instrumento de manera global y por cada una de las dimensiones de la prueba.

A los participantes se les informó sobre la presente investigación y sus alcances, con el propósito de obtener su consentimiento para el uso de la información obtenida a través de la aplicación del cuestionario.

### **Pretest y Postest**

Por medio de las redes sociales se difundió la invitación a docentes de preescolar para participar en la presente investigación, compartiendo un formulario de inscripción donde se les informó sobre los objetivos del proyecto y se les presentó la autorización de consentimiento informado. Posteriormente, se aplicó el cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educación básica (pretest) y se realizó el taller para después realizar una revaloración del mismo cuestionario (postest).

El taller se dividió en tres bloques:

1. Categorías conductuales para profesores en las interacciones en la actividad de lectura de cuentos.
2. Lectura de cuentos con niños con necesidades educativas especiales.
3. Precurrentes para la lectura: en este bloque se presentó el libro musical que se creó con base en la prueba FACILITO y actividades para aplicar dichas precurrentes.

Como estrategia general de la intervención, la capacitación se basó en la propuesta del desempeño inteligente de Ribes (1990) donde se menciona que el desempeño inteligente se desarrolla a través de la práctica, el ejemplo y el discurso didáctico. Por lo que, la estructura de la capacitación fue en ese orden durante las sesiones para promover una conducta inteligente en los docentes sobre la narración inclusiva del cuento

Para realizar la narración inclusiva fue necesario hacer una planeación con base en un análisis del capítulo al que se iba a narrar cumpliendo con ciertos criterios de eficacia. El investigador dio ejemplo de cómo se tiene que analizar el capítulo cumpliendo con lo siguiente: leer el cuento e identificar la introducción, el desarrollo, el clímax, el personaje principal, el final y la idea principal de la historia, así como identificar palabras clave con base en su frecuencia o relevancia en la historia para interpretarla en LSM y hacer modificaciones en la historia en caso de ser necesario.

Por último, identificar en qué parte de la historia se podrá poner en práctica alguna habilidad como narrador de cuentos para promover interacciones lingüísticas en el aula, para realizar alguna enseñanza incidental o para realizar alguna expresión corporal durante la narración. Posteriormente, se realizaron análisis grupales durante las sesiones que, al mismo tiempo, sirvieron como espacio para implementar la práctica, el ejemplo y el discurso didáctico sobre cómo se planea, se desarrolla y se realiza una narración inclusiva de un cuento de forma apropiada y que cumpliera con los criterios expuestos anteriormente. Como trabajo final de la capacitación se les pidió a los participantes realizar una planeación de un cuento (infantil, corto, con texto e imágenes grandes) de su preferencia, utilizando el formato para analizar un cuento. Una vez completado el formato para analizar un cuento se les pidió que se grabaran narrando de forma inclusiva el cuento.

## **5.7. Análisis de datos**

Para la validación del cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educación básica se aplicó el alfa de Cronbach global por medio del SPSS.23. De igual manera se realizó el mismo estadístico por las dimensiones y

factores del cuestionario. Para el jueceo se obtuvieron porcentajes por medio del SPSS.23.

Para el pretest- posttest del cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educación básica se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon es una prueba no paramétrica para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas.

### **5.8. Aspectos éticos**

Por medio de un formulario de Google, se brindó a los participantes la información necesaria para poder decidir, sin coacción o engaño, su participación en la investigación. Las sesiones se llevaron a cabo con respeto, equidad y honestidad, sin discriminar ni humillar a ningún participante. Los nombres y la información personal de cada uno de los participantes se manejó con discreción y confidencialidad. Se acordó que posterior a que pase el cuento a derechos de autor y se anide a una plataforma digital se les enviara un correo con acceso al mismo para que puedan trabajarlo con sus estudiantes.

## CAPÍTULO 6. RESULTADOS

### 6.1. Validación de instrumento por medio del jueceo

#### 1. Concordancia de los jueces en el criterio de suficiencia.

La categoría de suficiencia se refiere a que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta. La escala se clasifica de la siguiente manera: 1. No cumple con el criterio; los *ítems* no son suficientes para medir la dimensión; 2. Bajo nivel: los *ítems* miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total; 3. Moderado nivel: se deben incrementar algunos *ítems* para poder evaluar la dimensión completamente, y 4. Alto nivel: los *ítems* son suficientes. En la tabla 4 se muestran los resultados obtenidos a partir de la evaluación de los jueces.

**Tabla 4.** Evaluación de jueces del criterio de suficiencia del cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica.

| Indicador  | Evaluadores |   |   |   |   | Promedio | % de acuerdo |
|--|-------------|---|---|---|---|----------|--------------|
|  | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 |          |              |
| Habilidades como lectora-narradora de cuentos                                  | 4           | 3 | 3 | 3 | 4 | 3.4      | 85           |
| Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula                | 4           | 3 | 4 | 3 | 4 | 3.6      | 90           |
| Habilidades para enseñanza incidental  | 4           | 3 | 4 | 3 | 4 | 3.6      | 90           |
| Alfabetización inicial y las dificultades para el aprendizaje del lenguaje     | 4           | 3 | 3 | 3 | 4 | 3.4      | 85           |
| Alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas del habla | 4           | 3 | 4 | 2 | 3 | 3.2      | 80           |

| Indicador   | Evaluadores |   |   |   |   | Promedio | % de acuerdo |
|---|-------------|---|---|---|---|----------|--------------|
|   | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 |          |              |
| Alfabetización inicial en niños ciegos o con dificultad visual      | 4           | 3 | 3 | 3 | 4 | 3.4      | 85           |
| Alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas | 4           | 3 | 4 | 1 | 4 | 3.2      | 80           |
| Precurrentes de lectura   | 4           | 3 | 3 | 3 | 4 | 3.4      | 85           |

## 2. Concordancia de los jueces del criterio de coherencia.

La categoría de coherencia se refiere a que los *ítems* tienen relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. La escala se clasifica de la siguiente manera:

1. No cumple con el criterio: los ítems no tienen relación lógica con la dimensión; 2. Bajo nivel: los ítems tienen una relación tangencial con la dimensión; 3. Moderado nivel: los ítems tienen una relación moderada con la dimensión que están midiendo, y 4. Alto nivel: los *ítems* se encuentran completamente con la dimensión que están midiendo. En la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos a partir de la evaluación de los jueces.

**Tabla 5.** Evaluación de jueces del criterio de coherencia del cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica.

| Indicador   | Evaluadores |   |   |   |   | Promedio | % de acuerdo |
|---|-------------|---|---|---|---|----------|--------------|
|   | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 |          |              |
| Habilidades como lectora-narradora de cuentos                   | 4           | 3 | 4 | 3 | 4 | 3.6      | 90           |
| Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula | 4           | 3 | 3 | 3 | 4 | 3.4      | 85           |

| Indicador  | Evaluadores |   |   |   |   | Promedio | % de acuerdo |
|--|-------------|---|---|---|---|----------|--------------|
|  | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 |          |              |
| Habilidades para enseñanza incidental  | 4           | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.8      | 95           |
| Alfabetización inicial y las dificultades para el aprendizaje del lenguaje     | 4           | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.8      | 95           |
| Alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas del habla | 3           | 3 | 4 | 3 | 3 | 3.2      | 80           |
| Alfabetización inicial en niños ciegos o con dificultad visual                 | 4           | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.8      | 95           |
| Alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas            | 4           | 3 | 4 | 2 | 4 | 3.4      | 85           |
| Precurrentes de lectura  | 3           | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.4      | 85           |

### 3. Concordancia de los jueces del criterio de relevancia.

La categoría de relevancia se refiere a que los *ítems* son esenciales o importantes, es decir, deben ser incluidos. La escala se clasifica de la siguiente manera: 1. No cumple con el criterio: hay *ítems* que pueden ser eliminados sin que se vea afectada la medición de la dimensión; 2. Bajo nivel: hay *ítems* que tienen alguna relevancia, pero otros pueden estar incluyendo lo que mide este; 3. Moderado nivel: los *ítems* son relativamente importantes, y 4. Alto nivel: los *ítems* son muy relevantes y deben ser incluidos. En a tabla 6 se muestran los resultados obtenidos a partir de la evaluación de los jueces.

**Tabla 6.** Evaluación de jueces del criterio de relevancia del cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica.

| Indicador  | Evaluadores |   |   |   |   | Promedio | % de acuerdo |
|--|-------------|---|---|---|---|----------|--------------|
|  | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 |          |              |
| Habilidades como lectora-narradora de cuentos                                  | 4           | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.8      | 95           |
| Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula                | 4           | 3 | 4 | 1 | 4 | 3.2      | 80           |
| Habilidades para enseñanza incidental  | 4           | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.8      | 95           |
| Alfabetización inicial y las dificultades para el aprendizaje del lenguaje     | 4           | 3 | 4 | 3 | 4 | 3.6      | 90           |
| Alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas del habla | 4           | 3 | 4 | 3 | 3 | 3.4      | 85           |
| Alfabetización inicial en niños ciegos o con dificultad visual                 | 4           | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.8      | 95           |
| Alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas            | 4           | 3 | 4 | 3 | 4 | 3.6      | 90           |
| Precurrentes de lectura  | 4           | 3 | 3 | 4 | 4 | 3.6      | 90           |

#### 4. Concordancia de los jueces del criterio de claridad.

La categoría de claridad se refiere a que los *ítems* se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. La escala se clasifica de la siguiente manera: 1. No cumple con el criterio: los *ítems* no son claros; 2. Bajo nivel: los *ítems* requieren bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por ordenación de las mismas; 3. Moderado nivel: se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos de los *ítems*, y 4. Alto nivel: los *ítems* son claros, tienen semántica y una sintaxis adecuada.

En la tabla 7 se muestran los resultados obtenidos a partir de la evaluación de los jueces.

**Tabla 7.** Evaluación de jueces del criterio de claridad del cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica.

| Indicador  | Evaluadores |   |   |   |   | Promedio | % de acuerdo |
|--|-------------|---|---|---|---|----------|--------------|
|  | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 |          |              |
| Habilidades como lectora-narradora de cuentos                                  | 4           | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.6      | 90           |
| Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula                | 4           | 3 | 2 | 4 | 4 | 3.4      | 85           |
| Habilidades para la enseñanza incidental                                       | 4           | 3 | 4 | 3 | 4 | 3.6      | 90           |
| Alfabetización inicial y las dificultades para el aprendizaje del lenguaje     | 4           | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.8      | 95           |
| Alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas del habla | 4           | 3 | 4 | 3 | 3 | 3.2      | 80           |
| Alfabetización inicial en niños ciegos o con dificultad visual                 | 4           | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.6      | 90           |
| Alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas            | 4           | 3 | 4 | 4 | 3 | 3.6      | 90           |
| Precurrentes de lectura  | 4           | 3 | 3 | 4 | 3 | 3.4      | 85           |

## Dimensiones del cuestionario

A partir de los resultados obtenidos en la etapa de jueceo se definió la versión final del cuestionario virtual sobre las precurrentes de lectoescritura y lectura de cuentos inclusivos en educación básica.

En el anexo 1 se presenta el cuestionario completo, con 70 reactivos en escala Likert (1=nunca, 2=muy pocas veces, 3=frecuentemente, 4=casi siempre, 5=siempre. En la tabla 8 se muestran las dimensiones, factores e *ítems* que incluyó el cuestionario.

**Tabla 8.** Dimensiones, factores e *ítems* del cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educación básica.

| <b>Dimensión</b>  | <b>Factores</b>   | <b>Ítem</b> |
|---|---|-------------|
| Categorías conductuales para profesores en las interacciones en la actividad de lectura de cuentos. | 1.- Habilidades como lectora-narradora de cuentos   | 1 al 7      |
|   | 2.- Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula                             | 8 al 14     |
|   | 3.- Habilidades para enseñanzas incidentales  | 15 al 19    |
| Lectura de cuentos con niños con necesidades educativas especiales                                  | 1.- Alfabetización inicial y la inclusión: dificultades para el aprendizaje del lenguaje        | 20 al 31    |
|   | 2.- Alfabetización inicial y la inclusión: niños con discapacidades motoras y severas del habla | 32 al 37    |
|   | 3.- Alfabetización inicial y la inclusión: niños ciegos o con dificultad visual                 | 38 al 45    |
|   | 4.- Alfabetización inicial y la inclusión: niños sordos o con dificultades auditivas            | 46 al 50    |
| Precurrentes para la lectura  | Sin factores  | 51 al 69    |

## Confiabilidad

A continuación, se muestran los resultados de la fiabilidad del cuestionario, tanto global, como de las tres dimensiones y los factores de las dimensiones.

En la tabla 9 se presenta la fiabilidad de la escala completa, con sus 70 ítems.

**Tabla 9.** Estadística global de fiabilidad del cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educación básica.

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| .963             | 70             |

En la tabla 10 se muestra la fiabilidad obtenida de la primera dimensión: “categorías conductuales para profesores en las interacciones en la actividad de lectura de cuentos”, la cual constó de 19 ítems.

**Tabla 10.** Fiabilidad de la dimensión de las categorías conductuales para profesores en las interacciones en la actividad de lectura de cuentos.

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| .945             | 19             |

En la tabla 11 se presenta la fiabilidad de cada uno de los tres factores que conformaron la dimensión “categorías conductuales para profesores en las interacciones en la actividad de lectura de cuentos”.

**Tabla 11.** Fiabilidad de los factores de la dimensión de las categorías conductuales para profesores en las interacciones en la actividad de lectura de cuentos.

| <b>Factores</b>   | <b>Alfa de Cronbach</b> | <b>N de elementos</b> |
|---|-------------------------|-----------------------|
| 1.- Habilidades como lectora-narradora de cuentos                   | .871                    | 7                     |
| 2.- Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula | .878                    | 7                     |
| 3.- Habilidades para enseñanzas incidentales                        | .911                    | 5                     |

En la tabla 12 se presenta la fiabilidad de la segunda dimensión: “lectura de cuentos con niños con necesidades educativas especiales”, la cual constó de 31 *ítems*.

**Tabla 12.** Fiabilidad de la dimensión “lectura de cuentos con niños con necesidades educativas especiales”.

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| .929             | 31             |

En la tabla 13 se presenta la fiabilidad de los cuatro factores que conformaron la dimensión “lectura de cuentos con niños con necesidades educativas especiales”.

**Tabla 13.** Fiabilidad de los factores de la dimensión lectura de cuentos con niños con necesidades educativas especiales.

| <b>Factores</b>   | <b>Alfa de Cronbach</b> | <b>N de elementos</b> |
|---|-------------------------|-----------------------|
| 1.-Alfabetización inicial y la inclusión: dificultades para el aprendizaje del lenguaje         | .903                    | 12                    |
| 2.- Alfabetización inicial y la inclusión: niños con discapacidades motoras y severas del habla | .742                    | 6                     |

|  |      |   |
|--|------|---|
| 3.- Alfabetización inicial y la inclusión: niños ciegos o con dificultad visual      | .885 | 8 |
| 4.- Alfabetización inicial y la inclusión: niños sordos o con dificultades auditivas | .669 | 5 |
| *4.- Alfabetización inicial y la inclusión: niños sordos o con dificultades auditiva | .824 | 4 |

\*El alfa de Cronbach del cuestionario final subió a .963 al eliminar el reactivo 46 del factor “alfabetización inicial y la inclusión: niños sordos o con dificultades auditivas”. El alfa de Cronbach de este factor subió a .824 en vez de .669. Debido a ello, el cuestionario quedó con 69 ítems.

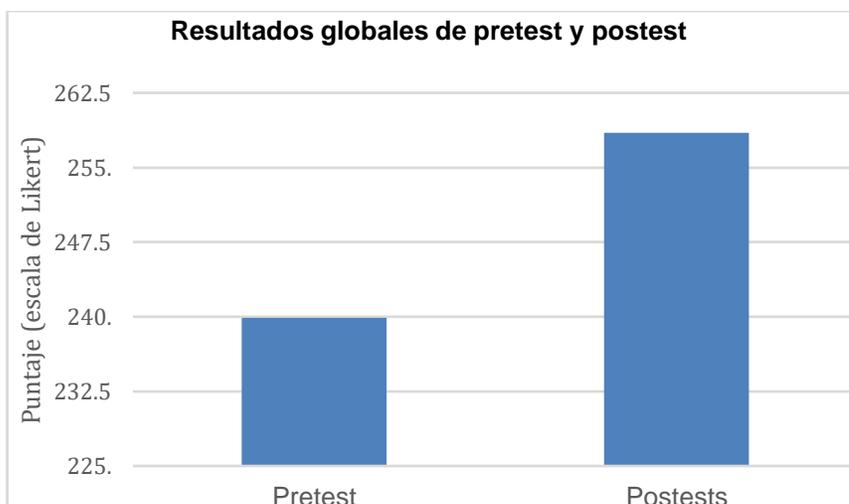
En la tabla 14 se muestra la fiabilidad de la tercera dimensión: “precurrentes para la lectura”, la cual constó de 20 ítems.

**Tabla 14.** Fiabilidad de la dimensión precurrentes para la lectura

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| .955             | 20             |

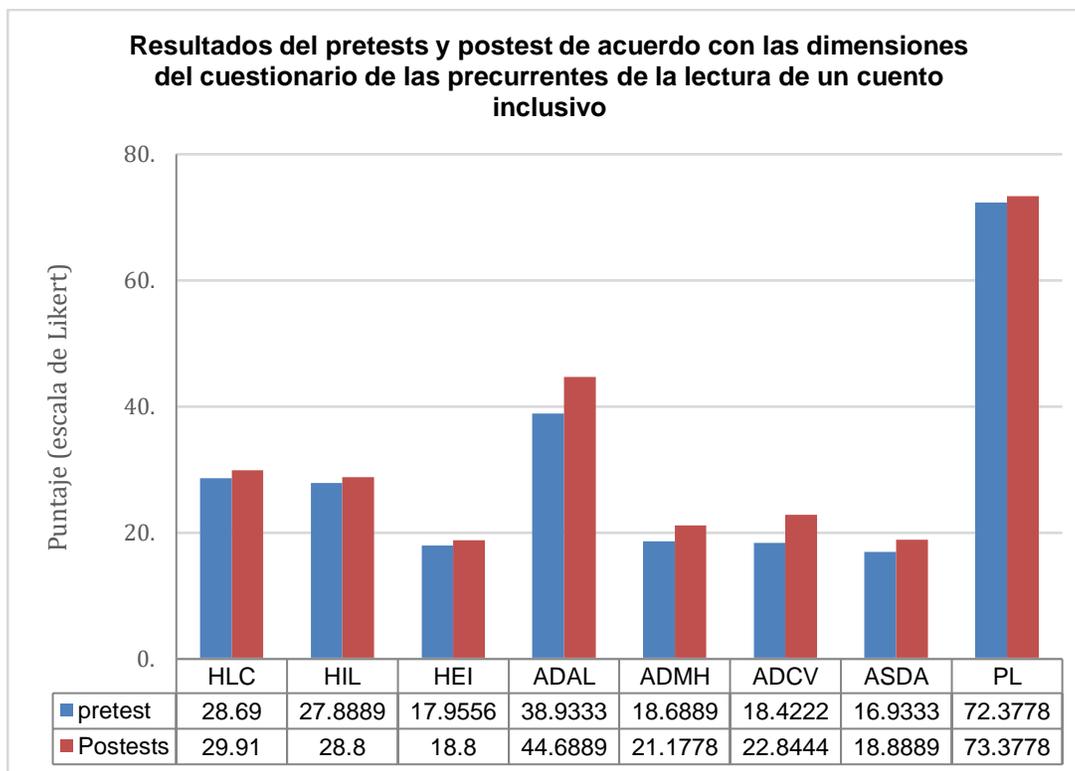
## 6.2. Resultados del pretest y postest

En la figura 5 se visualizan los resultados del pretest (239.89) y postest (258.49), obtenidos a partir del cuestionario sobre las precurrentes de la lectoescritura de cuentos inclusivos. En este gráfico se puede observar un aumento en el conocimiento de las precurrentes que refieren los docentes conocer posterior al programa de intervención.



**Figura 5.** Resultados globales del pretest y postest aplicados antes y después de la capacitación docente.

En la figura 6 se observan los resultados obtenidos en el pretest y postest de acuerdo con las dimensiones del instrumento, visibilizándose que, en cada una de ellas se presentó un aumento del puntaje.



**Figura 6.** Resultados del pretest y postest de acuerdo con las dimensiones del cuestionario de las precurentes de la lectura de un cuento inclusivo.

HLC – Habilidades como lectora-narradora de cuentos; HIL – Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula; HEI – Habilidades para la enseñanza incidental; ADAL – Alfabetización inicial y las dificultades para el aprendizaje del lenguaje; ADMH – Alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas del habla; ADCV – Alfabetización inicial en niños ciegos con dificultad visual; ASDA – Alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas; PL – Precurrentes de lectura.

De acuerdo con el análisis estadístico, se encontraron diferencias significativas en todas las dimensiones, con un incremento de 18.6 puntos con respecto al conocimiento de las precurrentes que refieren los docentes conocer, posterior al programa de intervención (calificación total).

La dimensión que presentó mayor mejora después del taller fue ADAL, con una diferencia de 5.75 puntos entre la evaluación inicial y final. En la dimensión ADCV se presentó una mejora de 4.42 puntos. La dimensión ADMH presentó un incremento de 2.49 puntos. La dimensión ASDA presentó un incremento de 1.95 puntos. La dimensión HLC presentó una mejora de 1.22. En la dimensión PL, el incremento fue de 1. En la dimensión HIL el incremento fue poco, con solo 0.92 puntos. La dimensión HEI fue la dimensión que presentó menor incremento, con solo 0.85 puntos. En la tabla 15 se muestran los resultados obtenidos de la significancia estadística del pretest y postest.

**Tabla 15.** Significancia del pretest y postest de las dimensiones del cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educación básica (escala de Likert).

|   | Pretest |       | Postest |       | t     | P    |
|---|---------|-------|---------|-------|-------|------|
|   | X       | DS    | X       | DS    |       |      |
| Total de la prueba                                  | 239.89  | 53.41 | 258.49  | 43.95 | 30.13 | .000 |
| Habilidades como lectora-narradora de cuentos (HLC) | 28.69   | 4.24  | 29.91   | 5.13  | 45.37 | .000 |

|   | Pretest |       | Posttest |       |       |      |
|---|---------|-------|----------|-------|-------|------|
|   | X       | DS    | X        | DS    | t     | P    |
| Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula (HIL)                 | 27.88   | 5.22  | 28.80    | 5.70  | 35.81 | .000 |
| Habilidades para enseñanza incidental (HEI)   | 17.95   | 5.00  | 18.80    | 5.15  | 24.04 | .000 |
| Alfabetización inicial y las dificultades para el aprendizaje del lenguaje (ADAL)     | 38.93   | 11.49 | 44.68    | 9.34  | 22.71 | .000 |
| Alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas del habla (ADMH) | 18.68   | 5.76  | 21.17    | 4.86  | 21.75 | .000 |
| Alfabetización inicial en niños ciegos o con dificultad visual (ADCV)                 | 18.42   | 7.91  | 22.84    | 9.05  | 15.60 | .000 |
| Alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas (ASDA)            | 16.93   | 5.53  | 18.88    | 3.93  | 20.51 | .000 |
| Precurrentes de lectura (PL)  | 72.37   | 19.77 | 73.37    | 17.47 | 24.55 | .000 |

### **6.3. Resultados cualitativos obtenidos durante la capacitación.**

Los docentes fueron receptivos y participativos. Conforme avanzaron las sesiones de la capacitación, se presentó mayor soltura de las profesoras en la narración del cuento, mejorando la modulación de la voz, el contacto visual, la interacción con los otros participantes, así como el uso de algunas palabras en lengua de señas.

A continuación, se presentan algunas respuestas de preguntas que se realizaron durante el taller a los participantes, sobre los temas vistos en las sesiones.

#### **1. Escribe la diferencia entre alfabetización inicial y precurrentes de lectoescritura.**

- Las consideran diferentes y dan explicación
  - Los precurrentes son habilidades que se realizan antes del proceso de lectoescritura. En la alfabetización inicial ya existe una interacción directa entre el alumno, el material y el ambiente, es decir, la actividad ya está enfocada al proceso de lectoescritura.
  - En la alfabetización inicial se está más enfocado en la interacción que el niño tiene con otras personas en situaciones de la vida cotidiana donde se utiliza la lectura y escritura, como en lectura de cuentos, juegos de palabras y sonidos. En las precurrentes de la lectoescritura son conocimientos que el niño ya posee previos a la lectoescritura y que la facilitará, como la imitación vocal, articulación de palabras, trazos, discriminación visual, etc.
  - La diferencia entre la alfabetización inicial y las precurrentes de lectura es que las segundas tienen conductas y habilidades específicas, como las que indica el instrumento FACILITO (por ejemplo, articulación de palabras, imitación vocal, discriminación visual etc.). Este instrumento permite detectar el nivel antes, durante o después de iniciar el proceso.
  - La alfabetización inicial son los conocimientos y conductas que acercan a los niños a la lectoescritura como observar un cuento, revistas, etc. Las precurrentes de lectura son el conjunto de habilidades y conocimientos que ha adquirido el niño, los cuales le facilitan comprender qué son las letras, su percepción visual, el lenguaje oral, entre otros.

- No las consideran diferentes
  - No hay diferencia; tienen la misma finalidad en la lectoescritura.
  - No hay diferencia porque los dos son con un solo fin, el cual es incluir a toda persona a las actividades solo con la aplicación de diferentes métodos
  
- Respuestas sin claridad
  - Que en la alfabetización se adquieren habilidades y conocimientos.
  - Le perspectiva de la realidad.
  - La alfabetización necesita la escritura y la lectura; la lectoescritura es llevar a cabo la lectura.

## **2. Menciona una habilidad para la actividad de cuenta cuentos**

- Mencionan 3 o más elementos
  - Dinámicas y cantos con mímicas y cambios de voz.
  - El sonido, la voz, la forma en que el lector lo está leyendo, la mímica.
  - Gestos con el rostro, movimientos de cuerpo, tonos de voz.
  - Gestos al leer, cambios en su tono de voz, mirada dirigida al público, etc.
  - Tener habilidades en relación a su expresión gestual, corporal y verbal.
  
- Mencionan uno o dos elementos
  - Modular la voz al narrar, dependiendo del tema del cuento, y hacerlo de mayor interés en el niño, tener conocimiento sobre el cuento y, a su vez, llevar a cabo una buena narración.
  - Cambios de voz (expresar emociones).
  - Tener mejor lingüística.
  - Uso de voz para expresar distintos estados de ánimo.
  - Pausar la historia o la lectura para preguntar a los niños qué creen que sucederá después.

- Respuestas poco claras
  - Como la narración de historias y que ayuda a desarrollar habilidades intelectuales y emocionales.
  - Entretener
  - Creatividad
  - Saber leer el cuento
  - Ubicación, Descripción
  - Ejercitar la memoria

### **3. Menciona un punto importante al analizar la historia de un cuento.**

#### Relacionados con el cuento

- Se tienen que examinar los personajes, el drama y la escritura narrativa,
- Las partes de la historia: introducción, desarrollo (conflicto), clímax, final, idea principal.
- Personajes, voz narrativa.
- Descripción de personajes, tema principal y secundario, ambientes en que se desarrolla la historia.
- El contexto en donde se desarrolla la historia.
- El tema y los personajes

#### Externo al cuento

- Desarrollo del lenguaje, identificación de emociones y la imaginación.
- Que maneje un lenguaje al nivel de los niños, que puedan comprender lo que se les está leyendo.
- Para que quién va dirigido y si es del lenguaje que pueda ser entendido.
- Escoger un cuento pensando en ser inclusivos con todos los niños o buscar la forma de contar ese cuento para lograr la inclusión.
- Cómo y de qué materiales (visuales y verbales) vamos a hacer uso para que este adaptado para cualquier niño.
- Conocer el contexto histórico del autor, recursos literarios y narrativos empleados, tipo de lenguaje y a qué personas va dirigido el mensaje o intención del texto

#### **4. Expresa en tus propias palabras qué es la educación inclusiva.**

##### Sí considera le educación inclusiva

- Contar con las condiciones necesarias en material, estrategias e infraestructura para atender a la diversidad de alumnos.
- Es atender, sin ninguna discriminación, a estudiantes con capacidades diferentes. Todos tienen el derecho de recibir educación y respeto a su persona.
- Es la mejora de condiciones escolares donde todos son iguales y tienen los mismos derechos de educación sin discriminación.
- Es aquella que no excluye a nadie. Todos los niños, con o sin discapacidad, aprenden juntos, siempre y cuando estén en condiciones de aprendizaje.
- La educación inclusiva es considerado un nuevo modelo, el cual busca el poder atender las variedad necesidades de aprendizaje que se tiene de los alumnos, haciendo mayor énfasis en alumnos excluidos (alumnos con debilidad visual, sordos, o con problemas cognitivos). Ésta ayuda a que todos los alumnos, sin excepción, puedan tener una educación de calidad, ya que todos tienen derecho a una educación de calidad, sin importar sus diferencias.
- Es la que busca atender las necesidades de aprendizaje a todos los niños, dando énfasis a los más vulnerables.

##### Aún la percibe como necesidades educativas especiales

- Es la educación brindada a todos los niños con discapacidad en escuelas "comunes" y que brindan la adaptación estructural y educativa de acuerdo a la necesidad del niño.
- Aquel proceso de aprendizaje y enseñanza donde los individuos con diversidad y distintas capacidades son socializados en los mismos.

- Es atender a niños con algún tipo de discapacidad o etnia, religión respetando su condición y atenderlos con un trato digno. En síntesis responder a las necesidades.

## **5. Expresa en tus propias palabras qué es la narración inclusiva.**

### Considera la diversidad en las personas, en el uso de materiales y técnicas

- Narración de cuentos con uso de estrategias diferentes donde interactúa el adulto y la audiencia a través de imágenes, palabras, etc., tomando en cuenta la diversidad de alumnos.
- Cuando en la narración haces uso de diversas estrategias pensadas para niños con alguna discapacidad que se tenga en sala, como la entonación y cambios de la voz, para hacer más vivencial la historia, en un caso de un niño con discapacidad visual.
- La narración inclusiva es una narración en cual hace que su cuento sea disponible para todos, incluyendo imágenes, movimientos con manos, diferencias de tonalidades de voz y cambio de voz para cada personaje, haciendo más fácil para que todos puedan apreciar de su narración.
- Está enfocada en las necesidades de los niños, si se requiere hablar más alto, ocupar imágenes más grandes, lenguaje de señas, etc.
- Involucramos a pequeños con dificultades visuales o auditivas, adaptándonos con materiales visuales y auditivos.

### No consideran o retoman la diversidad en las personas, en el uso de materiales y técnicas

- Es la interacción de un lector y una audiencia en donde tiene como finalidad llamar la atención con su narración, las imágenes y la comprensión de la historia.
- Hacernos partícipes de la historia, sentir y expresar el o los mensajes que sacamos de dicha historia.
- Saber la historia del cuento y saberla narrar.

- Integrar de forma positiva todos los acontecimientos que se observan en la historia.
- Incluir al pequeño con diferentes actividades.
- El uso de palabras que integren a todos.

## CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El primer objetivo específico de este proyecto fue crear y validar un cuestionario para evaluar los conocimientos de los docentes de preescolar y primero de primaria sobre las precurrentes de lectoescritura y la narración inclusiva de cuentos.

En la validación de este cuestionario por medio del jueceo se obtuvieron porcentajes del 80 % al 90%. Galán (2011) considera aceptable cuando supera el 80 % y Celina y Campo (2005) mencionan que el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7. El cuestionario presentó un alfa total de .963. El alfa de la dimensión “categorías conductuales para profesores en las interacciones en la actividad de lectura de cuentos” fue de .945; el de la dimensión “lectura de cuentos con niños con necesidades educativas especiales” fue de .929 y el de la dimensión “precurentes para la lectura” fue de .955. Lo anterior muestra una consistencia interna excelente del cuestionario, sin embargo, para futuras investigaciones se sugiere ampliar la muestra y observar cómo se comporta el instrumento, quedando esta propuesta como un estudio exploratorio, pudiendo hacer en un futuro un análisis factorial exploratorio y uno confirmatorio.

Con respecto al segundo objetivo del presente trabajo: “Diseñar un cuento musical accesible basado en las precurrentes de lectura y escritura que sirva como herramienta para los docentes de preescolar y primero de primaria para promover alfabetización inicial en sus estudiantes”, se puede mencionar que, el cuento que se diseñó, al estar constituido por canciones y actividades que corresponden a precurrentes de la lectoescritura, es una novedosa propuesta con una doble relación, donde la música invita a la lectura y la lectura la complementa, como lo menciona Martínez e Iñesta (2017). Este mismo autor hace hincapié en que la lectura nos lleva a disfrutar y valorar la música como una forma de expresión.

El cuento diseñado también se apega a lo que dice Cooper (2010): existe una fuerte relación entre las canciones y los cuentos que tiene la capacidad de impulsar el desarrollo del cerebro, aumentar el vocabulario y el éxito académico. La propuesta presentada es innovadora al contar el cuento con segmentos de canciones de estructura narrativa o dialogada interpretada, fragmentos musicales de carácter descriptivo y programático, lectura de cuentos acompañados de diferentes sonidos y lectura de

cuentos acompañados de instrumentos musicales que se identifican con personajes y situaciones, así como tener incorporado elementos de lenguas de señas y braille.

Con lo que respecta al objetivo tres: “Diseñar e implementar una capacitación para docentes de preescolar y primero de primaria sobre las precurrentes de lectoescritura y la narración inclusiva de un cuento musical”, se puede mencionar que la capacitación difirió de las propuestas de Guevara y Rugerio (2014) (2017), cuyas investigaciones contemplaron 7 y 8 sesiones de una hora, respectivamente. La capacitación del presente proyecto tuvo una duración de 6 sesiones, de 2 horas cada una, siendo un total de 12 horas trabajadas con los docentes, por lo que se brindaron más horas de formación en relación a los estudios antes mencionados.

En la propuesta de Guevara y Rugerio (2017), el trabajo que se realizó fue de lectura compartida entre docente y alumno, mientras que la propuesta de esta intervención se diseñó para enseñar a los docentes diversas técnicas de lectura de cuentos con carácter inclusivo, involucrando en el cuento el trabajo de precurrentes de la lectoescritura de manera didáctica y presentando cómo adaptar las actividades para niños con diversidad auditiva y visual.

Por otra parte, en el estudio de Guevara y Rugerio (2014) se retomaron 15 libros de cuentos infantiles clásicos ilustrados (Editores Mexicanos Unidos), mientras que en la presente investigación se creó un cuento para que se ajustara a un carácter inclusivo, al tener una lectura fácil, contar con incorporación de palabras en lenguas de señas, en braille, así como tener ajustes de las actividades y trabajo de las precurrentes de lectoescritura para lograr una alfabetización inicial. En la propuesta del programa existe convergencia con Guevara y Rugerio (2017) en cuanto a las categorías conductuales, ya que las categorías que proponen fueron contempladas en el presente trabajo.

Los objetivos cuarto y quinto fueron los siguientes: “Aplicar el cuestionario para identificar los conocimientos y las prácticas que tienen los profesores de preescolar y primero de primaria sobre las precurrentes de lectoescritura y la narración inclusiva de cuentos” y “Evaluar los conocimientos adquiridos por los docentes de preescolar y primero de primaria sobre las precurrentes de lectoescritura y la narración inclusiva de cuentos después de la capacitación”.

Los resultados obtenidos a partir de estos objetivos coincidieron con los hallazgos de Guevara y Rugerio (2014) en la promoción eficaz de prácticas alfabetizadoras en docentes, a través de una capacitación sobre alfabetización inicial en un contexto de la lectura de cuentos compartida, así como el desarrollo de las habilidades lectoras para narrar cuentos, para promover interacciones lingüísticas en el aula y para realizar enseñanzas incidentales reportado en la intervención de Guevara y Rugerio (2017).

Los resultados en la aplicación del cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva (postest) fueron positivos después de la capacitación docente sobre la narración inclusiva a través de un cuento musical para promover prácticas alfabetizadoras sobre estos temas. Se presentaron diferencias significativas entre el pretest y el postest, incrementando los valores después de la capacitación.

Sevilla, Martín y Jenaro (2018) mencionan que los docentes tienen una actitud negativa hacia la educación inclusiva, sin embargo, tienen interés en capacitarse para poder atender a estudiantes con alguna discapacidad. Los resultados obtenidos a partir de la intervención del presente estudio coinciden en cuanto a la actitud docente hacia la educación inclusiva, ya que los participantes mostraron interés por aprender Lengua de Señas Mexicanas, Braille, etc. y externaron su necesidad para capacitarse y así poder incluir de la mejor manera a todos los estudiantes con sus características individuales en sus aulas.

Por último, durante la capacitación, los participantes expresaron que un cuento musical puede ser una gran herramienta para el trabajo de la alfabetización inicial en sus alumnos, tal como lo comentan Martínez e Iñesta (2017) sobre el uso del cuento musical como soporte textual para reforzar el aprendizaje de la lectura en el aula. De hecho, durante la capacitación, los hijos de las maestras quisieron entrar a escuchar el cuento musical y se mostraron interesados y atentos al material.

## **7.1 Aportaciones.**

El presente trabajo de tesis ofrece un material inclusivo y didáctico para la inclusión educativa en el desarrollo de precurrentes de lectura, así como un cuestionario sobre las

precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educaciónn básica que los profesores se pueden autoadministrar.

## **7.2 Limitaciones de la investigación:**

Se recomienda el poder aumentar el número de sesiones de la capacitación para obtener mejoras en las dimensiones del taller.

Los resultados no pueden ser generalizables, derivado que la selección de los participantes fue no probabilística por cuotas y no representativa de la cantidad de docentes de Cuernavaca y México, pero puede ser una propuesta que fortalezca las competencias para enseñanza y aplicación de la inclusión y alfabetización temprana de docentes de preescolar y primero de primaria.

Una limitación que se presentó fueron los problemas de conectividad de la red de internet, por lo que, en futuras investigaciones, se recomienda que el taller sea presencial.

Como no se tenía el registro de derechos de autor del cuento “El Ratón sonador”, no fue posible proporcionárselo a los participantes y se optó por que ellos eligieran un cuento de su preferencia para realizar su trabajo final. Se les pidió que el cuento debía ser infantil, corto, con texto e imágenes.

Cuando se realizó la capacitación coincidió que los profesores se encontraban con cierre de curso, por lo que a varios profesores les fue difícil concluir con la entrega de sus trabajos o tareas.

## REFERENCIAS

- Alonso, V., & Bermell, M. A. (2008). La música como instrumento de evaluación con niños hiperactivos. *Boletín de Psicología*, 93, 79-97.
- Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Revista Educación*, 28(1) 111-122.
- Ayala, A., & Gaibor, K. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5, 13-22
- Ballesteros, M., & Gacía, M. (2010). Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años. *Revista electrónica de LEEME*, (26),14-31.
- Barratt-Pugh, C. (2003). Children as writers, En: L. Makin y C. Jones-Diaz. (Ed.), *Literacies in early childhood. Changing view. Challenging practice* (pp. 93-116). Sydney: MacLennan & Petty.
- Barrazas A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, pp. 5-13
- Berruecos, M. P. (2010). *Programa de actividades lingüísticas para niños de edad temprana*. D.F., México: Trillas.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el Jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *PSYKHE*, 14(1), 193-209.
- Borzone, A. M. (2003). Comprender y conversar. El desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. Manuscrito enviado para publicación.
- Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?. *Revista lectura y vida*. 1-15
- Buckner, J. C., Bassuk, E. L., & Weinreb, L.F. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-in-come housed children. *Journal of School Psychology*, 39(1), 45-69.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la unión (2020, 6 de marzo), "Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", México, Secretaría de General.

- Carpio, M. A. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades investigativas en Educación*, 3(3),1-23.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (1999). El discurso didáctico: algo más que palabras en el aula. En A. Bazán (Ed.) *Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología aplicada* (pp. 134149). México: ITSON.
- Celina, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/806/80634409.pdf>
- Cristian, S. A., Vanina, G., Dupy, R. & Di Tommaso. (2017). Materiales didácticos inclusivos. Una mirada desde el diseño. En Universidad Nacional de la Plata. 1° Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las artes en América Latina. ISBN: 978-9450-34-1538-2
- Conejo, L. D. & Carmiol, A. M. (2017). Conocimientos sobre la lecto escritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2). 105-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v36i02.02>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). Informe de Pobreza y evaluación 2020. Recuperado de: [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Paginas/Informes\\_Pobreza\\_Evaluacion\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Paginas/Informes_Pobreza_Evaluacion_2020.aspx)
- Corriveau, K. H., & Goswami, U. (2009). Rhythmic motor entrainment in children with speech and language impairments: Tapping to the beat. *Cortex*, 45(1), 119-130.
- Cooper, S. (2010). Lighting up the brain with songs and stories. *General Music Today*. 23(2), 24-30. 2010. DOI: 10.1177/1048371309353289 <http://gmt.sagepub.com>
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mothers´ implicit theories of early literacy instruction: Implications for children´s reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- De la Cruz, M. V. (2001). *Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE): Nivel 1 y 2*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Diario Oficial (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024>

- División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*, Naciones Unidas, Santiago de Chile. Recuperado de: [http://www.oei.es/pdf2/impacto\\_social\\_economico\\_analfabetismo.pdf](http://www.oei.es/pdf2/impacto_social_economico_analfabetismo.pdf).
- Dixon-Krauss, L.A. (1996). *Vigotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, New York: Longman
- Fonseca-Mora, M.C., Toscano-Fuentes, C. & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*, 22(1):101-118.
- Fuentes, T. (2002). *Evaluación de precursos instrumentales para la adquisición de la lectoescritura*, FACILITO. México, D. F: EL Manual Moderno.
- Galan, M. (2011). Desarrollo y validación de contenido de la nueva versión de un instrumento para clasificación de pacientes. *Rev Latino-Am Enfermagem*, 19(1), 1-9
- Garton, A., & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, España: Paidós.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Harmon, R. J. (2001). Measurement reliability. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40, 486-8.
- Goldstein, H. (2011) Knowing what to teach provides a roadmap for early literacy intervention. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 268-280. doi: 10.1177/1053815111429464
- Gonzales, A., & Farnós, J. D. (2009). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista Educación Inclusiva*. 2(1), 49-60.
- Grzona, M. A. (2015). Alfabetización para los estudiantes con multidiscapacidad. El desafío de la accesibilidad. En A. Ocampo. (Ed.), *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (pp. 117-125). Santiago de Chile, Chile: CELEI
- Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Revista Digital para los Profesionales de la Enseñanza*. (5), 1-7.

- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., Hermosillo, Á., & López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., Hermosillo, Á., & Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 38(3), 45-62.
- Guevara, Y., & Rugerio, J. P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749.
- Guevara, Y., & Rugerio, J. P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of behavior, health & social issues*, 6(1), 23-36. DOI: 10.5460-jbhsi.v6.1.47600,
- Guzmán, R. J., & Guevara-Jiménez, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872.
- Hallam, S. (2010) The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Harris, P. (2003). Children as readers. En: L. Makin y C. Jones-Diaz. (Ed.), *Literacies in early childhood. Changing view. Challenging practice* (pp. 117-134). Sydney: MacLennan & Petty.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). D.F., México: McGraw Hill Interamericana.
- Hernandez, L., & Azuara, M. (2019). Reconocer para actuar: géneros discursivos narrativos en la alfabetización inicial. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/338225029 Reconocer para actuar generos discursivos narrativos en la alfabetizacion inicial/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/338225029_Reconocer_para_actuar_generos_discursivos_narrativos_en_la_alfabetizacion_inicial/citation/download)
- INEGI. (2020) Analfabetismo. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- INEGI. (2021). Impacto covid 19 en la educación en México. [https://picchihuahua.org/images/doc\\_focalizados/4-](https://picchihuahua.org/images/doc_focalizados/4-)

[21%20mar%20Impacto%20COVID%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf](#)

- INEE (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México.
- INEE (2016). ¿En qué medida el sistema educativo nacional cubre la necesidad social de educación?. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS03c-2017.pdf>
- Kantor, J. R. & Smith, N. W. (1975). *The science of Psychology . An Interbehavioral survey*. Chicago. Principia Press
- Justice, L. M., & Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.
- León, A., Morales, G., Silva, H. & Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.) *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103) México: UNAM-FESI
- Ley General de Educación. 30 de septiembre de 2019. D.O.F. No. 30-09-2019.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En: J. Girón. (Ed.), *Educación y Pandemia. Una visión académica* (pp. 115-121) Ciudad de México, México: UNAM
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Impact of code focused interventions on young children's early literacy skills. En: National Institute for Literacy (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 107-151). Washington, D.C.: National Early Literacy Panel: ED Pub.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED508381>
- López, A. & Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(1), 57-78.

- Martinez, R. (2019). Resultados de la prueba PISA en México. *El economista*.  
<https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Resultados-de-la-prueba-PISA-en-Mexico-20191205-0090.html>
- Martínez, L., & Iñesta, E. M. (2017). El cuento musical como recurso para trabajar la comprensión lectora en el aula. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24: 65-80
- Member of Childfund Alliance. (2021). *COVID 19: Impacto de la pandemia y sus secuelas en la educación. Diagnóstico de un año de pandemia*. Educo.
- Molina, M., Aranda, M., Flores, M., & López, M. (2013). Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab. 11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (págs. 1-9). Cancun, Mexico: LACCEI.  
<https://educowebmedia.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/docs/publicaciones/2021/informe-educo-covid-19.pdf>
- McDonnell, A. P., Hawken, L. S., Johnston, S. S., Kidder, J. E., Lynes, M. J. & McDonnell, J. J. (2014). Emergent literacy practices and support for children with disabilities: A national survey. *Education and Treatment of Children*, 37(3), 495-529.
- Mojarro-Delgadillo, A., & Alvarado-Nando, M. (2021) Práctica docente de la alfabetización inicial desde las concepciones pedagógicas y teorías implícitas del profesorado. *Revista de Educación y Desarrollo*, (57), 79-88.
- Muñoz, M. (2017). Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje. *Trayectorias Humanas transcontinentales*.  
<https://doi.org/10.25965/trahs.476>
- PACER Center and the National Center on Accessible Instructional Materials at CAST. (2011). Materiales de instrucción accesibles (AIM). Información básica para familias. Miniapolis. Recuperado de <https://www.pacer.org/stc/pubs/STC-23s.pdf>
- Palacios, F. (2006). Cuento y música: un idilio permanente, *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 7.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Pogue, B. J. (2018). Using music and movement to enhance cognitive development. Recuperado de [https://nwcommons.nwciowa.edu/education\\_masters/111/](https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/111/)

- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en ciencias sociales*, 12(2), 248-252
- Rivera, K.P., Cordero, G., & Reyes, S. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1188.  
: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1188](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188)
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas
- Robles, H. V. (2013). Inasistencia escolar en el campo. *Este País. Tendencias y opiniones*. Recuperado de <https://archivo.estepais.com/site/2013/politicas-publicas-9/>
- Romero, M. A., Aragón, L. E., y Silva, A. (200). Baremación de una batería de aptitudes para el aprendizaje escolar: zona metropolitana de la ciudad de México. *Psicothema*, 12(2), 487-491.
- Rosemberg, C. (2002). *La conversación en el aula. Aporte para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Disertación doctoral no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Couture, C. (1997). Evolution of emergent reading behaviors in preschool children with developmental disabilities: A within-individual examination. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 52-56.  
Doi:10.1080/0885625960110205
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L Kamil, P.B. Mosenthal, & P-D. Pearson (Ed.). *Handbook of reading research. Vol. 2*(pp. 727-757). New York: Longman.
- Sattler, J. M. (1996). *Evaluación infantil*. D.F., México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). Aprendizajes clave para la educación integral Educación preescolar. Plan y programas de estudio orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, SEP, México.

- Secretaría de Educación Pública. (2018b). Aprendizajes clave para la educación integral Educación preescolar. Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobre salientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2018c). La estructura del sistema educativo mexicano. UNESCO.
- Serrano, R., Puyuelo, M. & Salavera, C. (2011). *Música y lenguaje. AELFA*, 11(2): 45-53.
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., & Jenaro, C. (2018) Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa* 18(78), 115-141.
- Tecnológico de Monterrey. (2021). Operación regreso a clases. La experiencia estatal 2021. <https://www.mexicoevalua.org/mexicoevalua/wp-content/uploads/2022/03/edosmx-completo.pdf>
- Toboso, S. & Viñuales, N. (2017). El cuento musical: Otra forma de contar un cuento. *Didáctica*.
- Toro, J. y Cervera, M. (1980). *Test de adquisición de la lectoescritura (TALE)*. Madrid, España: Pabl del Río Editor.
- Vega, P. L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Revista Integración*. 10, 9-19.
- Vega, L., & Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: Estudio piloto. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26\\_04\\_Perez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Perez.pdf)
- Vicente, M. I. (2015). El cuento musical. Análisis de sus componentes textuales, musicales e ilustrados para el desarrollo de las competencias básicas en Educación Primaria, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19(3), 398-418
- Vitoria, J. R. (2005). Educación musical y desarrollo psicolingüístico de personas con necesidades educativas especiales. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2): 17-26.
- Walton, P. (2014). Using Singing and Movement to Teach Pre-reading Skills and Word reading to Kindergarten Children: An Exploratory Study. *Language and Literacy*, 16(3), 54-77.

- Wan, C., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A., & Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82(3- 4), 101-108.
- Witelson, S. F. (1987). Neurobiological Aspects of Language in Children. *Child Development*, 58(3): 653-688.
- Zamero, M. (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación nacional*. INFD. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Recuperado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002859.pdf>

## ANEXOS

### Anexo 1. Cuestionario sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusiva en educación básica

Lee cuidadosamente cada oración y responde según consideres que lo aplicas en tu práctica docente.

1= nunca, 2= muy pocas veces, 3=frecuentemente, 4= casi siempre, 5= siempre

| <b>Categorías conductuales para profesores en las interacciones en la actividad de lectura de cuentos.</b>                                 |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>Habilidades como lectora-narradora de cuentos:</b>  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Lee el texto del libro al contar un cuento  |   |   |   |   |   |
| 2. En la lectura de cuentos utiliza un tono de voz adecuado para expresar estados de ánimo como tristeza, enojo, alegría, admiración, duda |   |   |   |   |   |
| 3. Monitorea que los niños pongan atención cuando les lee un cuento  |   |   |   |   |   |
| 4. Cuando cuenta un cuento muestra el libro para que los niños puedan ver las imágenes y el texto.   |   |   |   |   |   |
| 5. Cuando cuenta un cuento señala las imágenes del cuento  |   |   |   |   |   |
| 6. Describe algún aspecto de las imágenes del libro  |   |   |   |   |   |
| 7. Señala las palabras del texto del cuento cuando lo va leyendo   |   |   |   |   |   |
| <b>Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula</b>   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|   |          |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 8. Describe o narra algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto del cuento.  |          |          |          |          |          |
| 9. Interactúa con los niños a través de preguntas, instigación de respuestas, respuestas o parafraseando la historia previamente leída. |          |          |          |          |          |
| 10. Motiva la interacción (comunicación) de los niños a través de miradas o sonrisas dirigidas a los alumnos.                           |          |          |          |          |          |
| 11. Promueve comunicación lingüística relacionada con el contenido de la lectura  |          |          |          |          |          |
| 12. Promueve comunicación lingüística relacionada con aspectos de la vida cotidiana   |          |          |          |          |          |
| 13. Promueve comunicación lingüística relacionada con el libro o las imágenes   |          |          |          |          |          |
| 14. Promueve la comunicación entre compañeros en la lectura de cuentos  |          |          |          |          |          |
| <b>Habilidades para enseñanzas incidentales</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 15. Realiza una enseñanza incidental a través de un comentario  |          |          |          |          |          |
| 16. Realiza una enseñanza incidental a través de una pregunta   |          |          |          |          |          |
| 17. Realiza una enseñanza incidental a través de un consejo de tipo moral   |          |          |          |          |          |
| 18. Realiza una enseñanza incidental a través de un consejo de tipo conceptual  |          |          |          |          |          |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 19. Realiza una enseñanza incidental a través de alguna corrección lingüística                                   |   |   |   |   |   |
| <b>Lectura de cuentos con niños con necesidades educativas especiales</b>  |   |   |   |   |   |
| <b>Alfabetización inicial y la inclusión: dificultades para el aprendizaje del lenguaje</b>                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Realiza lecturas repetidas de libros con niños en contextos de grupos pequeños                               |   |   |   |   |   |
| 21. Realiza lecturas repetidas de libros con un solo infante   |   |   |   |   |   |
| 22. Realiza lecturas repetidas de libros con grupos grandes de niños   |   |   |   |   |   |
| 23. Realiza lecturas repetidas de libros incluyendo que los niños escuchen audio libros mientras siguen el texto |   |   |   |   |   |
| 24. Usa gestos, movimientos o expresiones faciales para demostrar o enfatizar el significado del libro           |   |   |   |   |   |
| 25. Incorpora el aprendizaje del lenguaje de las palabras vistas en el libro en las rutinas del grupo            |   |   |   |   |   |
| 26. Utiliza ayudas visuales o símbolos para ilustrar el lenguaje oral o escrito del libro                        |   |   |   |   |   |
| 27. Cambia el ritmo de la narración cuando se proporciona información clave                                      |   |   |   |   |   |
| 28. Utiliza estrategias de apoyo entre pares en la lectura de libros   |   |   |   |   |   |
| 29. Representa de forma teatral cuentos leídos en clase  |   |   |   |   |   |
| 30. Repite patrones de vocabulario y lenguaje en todas las actividades   |   |   |   |   |   |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 31. Usa libros predecibles (ejemplo, caperucita roja, los tres cochinitos, blanca nieves) con frases repetidas.   |   |   |   |   |   |
| <b>Alfabetización inicial y la inclusión: niños con discapacidades motoras y severas del habla</b>  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Si tiene un niño con dificultades motoras o del habla al momento de realizar la lectura de un libro usted lo ubica en un buen lugar durante la actividad para un desempeño óptimo.  |   |   |   |   |   |
| 33. Estabiliza los materiales literarios de alfabetización inicial con recipientes, cajas abrazaderas y / o velcro.   |   |   |   |   |   |
| 34. Proporciona métodos alternativos de comunicación, incluyendo el uso de símbolos gráficos como impresiones, etiquetas ambientales (paredes) y coloca el vocabulario necesario en tableros o sistemas de comunicación para que los niños puedan comentar, hacer preguntas y comunicarse de otras formas sobre historias compartidas o experiencias de alfabetización. |   |   |   |   |   |
| 35. Cuenta con algunos juegos que usen pilas o sean eléctricos, o uso de APPS en tabletas o computadoras que se relacionen con la alfabetización inicial  |   |   |   |   |   |
| 36. Suministra utensilios adaptados para escribir y colorear.   |   |   |   |   |   |
| 37. Coloca los libros en caballetes para facilitar el acceso a los niños.   |   |   |   |   |   |

| <b>Alfabetización inicial y la inclusión: niños ciegos o con dificultad visual</b>  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 38. Hace mayor uso de etiquetas accesibles en el entorno del aula para la lectura en braille.   |   |   |   |   |   |
| 39. Dirige la atención de los niños sobre las etiquetas en braille que están en el aula (etiquetas en braille en el aula, por ejemplo, puerta, estante de libros, espacio para las mochilas, etc..) |   |   |   |   |   |
| 40. Proporcionar libros impresos con letra grande   |   |   |   |   |   |
| 41. Proporcionar libros impresos con braille en el aula.  |   |   |   |   |   |
| 42. Proporciona libros táctiles (libros adaptados)  |   |   |   |   |   |
| 43. Proporciona un escritor de braille, pizarra, lápiz para "garabatear" y escribir en braille temprano.  |   |   |   |   |   |
| 44. Ubica a los niños de tal forma que la iluminación les permita tener una visión más eficaz.  |   |   |   |   |   |
| 45. Tiene disponible una caja de luz o un dispositivo de aumento para agrandar la letra o examinar objetos, entre otras estrategias.  |   |   |   |   |   |
| <b>Alfabetización inicial y la inclusión: niños sordos o con dificultades auditivas</b>   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Hace uso de amplificación (bocina y micrófono), como audífonos y sistemas de Frecuencia Modulada para facilitar la escucha de la lectura.   |   |   |   |   |   |

|   |          |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 47. Proporciona señales visuales para la lectura de la historia, incluidas las expresiones faciales y el lenguaje corporal.   |          |          |          |          |          |
| 48. Ubica a los niños para que puedan ver tanto el libro como el signo (cuando corresponda) o los labios del lector mientras se lee en voz alta una historia.                             |          |          |          |          |          |
| 49. Proporciona un asiento óptimo para el aprendizaje (por ejemplo, colocar al niño cerca del hablante asegurándose de que las fuentes de luz no estén detrás de las caras del hablante). |          |          |          |          |          |
| 50. Pone a disposición libros con signos, palabras e imágenes   |          |          |          |          |          |
| <b>Precurrentes para la lectura</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 51. Promueve la articulación de palabras (pronunciación de los fonemas y de sus componentes incluidos en palabras)  |          |          |          |          |          |
| 52. Promueve la imitación vocal (repetir frases)  |          |          |          |          |          |
| 53. Promueve la discriminación visual de componentes de letras como el tamaño (especificar la relación de tamaño entre letras, grande o chica.)   |          |          |          |          |          |
| 54. Promueve la discriminación visual de componentes de letras como la forma (bolita, palito): Identificar la igualdad respecto a la forma de las letras. (más grande, más chica e igual) |          |          |          |          |          |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 55. Promueve la discriminación visual de componentes de letras como ubicación (arriba a la derecha, arriba a la izquierda, abajo a la derecha y abajo a la izquierda; especificar la relación de ubicación entre letras) |  |  |  |  |  |
| 56. Promueve la discriminación visual de componentes de letras como conjuntos (identificación de grupos de letras, por ejemplo: <b>uopi</b> / liup - lkup - <b>uopi</b> )  |  |  |  |  |  |
| 57. Promueve la discriminación visual de componentes de letras como elementos de conjunto (identificación de grupos de letras, por ejemplo: <b>lunp kl</b> / kuji kl yht <b>lunp kl</b> mhn)                             |  |  |  |  |  |
| 58. Promueve la discriminación visual de componentes de figuras como el tamaño: Especificar la relación de tamaño entre figuras. (más grande, más chica e igual)   |  |  |  |  |  |
| 59. Promueve la discriminación visual de componentes de figuras como la forma: Identificar la igualdad respecto a la forma de las figuras  |  |  |  |  |  |
| 60. Promueve la discriminación visual de componentes de figuras como la ubicación (direccionalidad de la imagen: arriba a la derecha, arriba a la izquierda, abajo a la derecha y abajo a la izquierda)                  |  |  |  |  |  |
| 61. Promueve la discriminación visual de componentes de figuras como conjuntos (relacionar figuras o imágenes iguales)   |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 62. Promueve la discriminación visual de componentes de figuras como elementos de conjunto (identificar en un dibujo diferentes figuras geométricas que se le pidan) |  |  |  |  |  |
| 63. Promueve la denominación de objetos (verbalizar el nombre de los objetos o imágenes presentadas)   |  |  |  |  |  |
| 64. Promueve la descripción de situaciones (enunciar la acción que ejecuta la persona correspondiente al dibujo presentado)  |  |  |  |  |  |
| 65. Promueve la narración de secuencias (ordenar los episodios y narrar la secuencia de acciones que se observa en los dibujos presentados)                          |  |  |  |  |  |
| 66. Promueve la ilustración de objetos (ilustrar gráficamente al objeto o sujeto indicado)   |  |  |  |  |  |
| 67. Promueve la ilustración de situaciones (ilustrar gráficamente las acciones que realiza los individuos en correspondencia con lo indicado)                        |  |  |  |  |  |
| 68. Promueve la ilustración de secuencias (ilustrar gráficamente en secuencia los episodio conforme a lo narrado)  |  |  |  |  |  |
| 69. Promueve la realización de trazo de líneas rectas y curvas   |  |  |  |  |  |
| 70. Promueve la imitación gráfica de secuencia de líneas (copiar secuencias de líneas y escribirlas respetando los espacios vacíos)                                  |  |  |  |  |  |

## Anexo 2. Elementos del cuestionario sobre las precurrentes de la lectoescritura y la lectura de cuentos inclusivos en educación básica.

El cuestionario sobre las precurrentes de la lectoescritura la lectura de cuentos inclusivos en educación básica tiene 3 objetivos:

### Objetivos del instrumento:

- 1) Evaluar las habilidades de narradora de cuentos en docentes
- 2) Identificar las prácticas inclusivas en la alfabetización inicial
- 3) Identificar las prácticas de las precurrentes de la lectoescritura y la lectura en docentes

La siguiente tabla muestra los indicadores, la definición operacional, el número de sentencias por cada indicador y las opciones de respuesta por cada indicador.

| INDICADOR  | DEFINICIÓN OPERACIONAL   | Nº DE SENTENCIAS | OPCIONES DE RESPUESTA  |
|--|--|------------------|--|
| 1. Habilidades como lectora-narradora de cuentos                   | Habilidades que el docente debe de tener en la narración de un cuento para obtener un nivel alto de atención por parte de los alumnos                          | 7                | 1= nunca, 2= muy pocas veces. 3= frecuentemente, 4= casi siempre, 5= siempre |
| 2. Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula | Habilidades del docente para promover interacciones lingüísticas entre los alumnos con el texto del libro.   | 7                | 1= nunca, 2= muy pocas veces. 3= frecuentemente, 4= casi siempre, 5= siempre |
| 3. Habilidades para enseñanza incidental                           | Habilidades por parte de los docentes para presentar comentarios, preguntas o consejos de tipo moral, conductual o de corrección lingüística hacia los alumnos | 5                | 1= nunca, 2= muy pocas veces. 3= frecuentemente, 4= casi siempre, 5= siempre |

|  |  |    |  |
|--|--|----|--|
| 4.<br>Alfabetización inicial y las dificultades para el aprendizaje del lenguaje     | Estrategias que el docente aplica al desarrollar la alfabetización inicial en niños con dificultades para el aprendizaje del lenguaje. | 12 | 1= nunca, 2= muy pocas veces. 3= frecuentemente, 4= casi siempre, 5= siempre |
| 5.<br>Alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas del habla | Estrategias que el docente aplica al desarrollar la alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas en el habla   | 6  | 1= nunca, 2= muy pocas veces. 3= frecuentemente, 4= casi siempre, 5= siempre |
| 6.<br>Alfabetización inicial en niños ciegos o con dificultad visual                 | Estrategias que el docente aplica al desarrollar la alfabetización inicial en niños ciegos o con dificultad visual                     | 8  | 1= nunca, 2= muy pocas veces. 3= frecuentemente, 4= casi siempre, 5= siempre |
| 7.<br>Alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas            | Estrategias que el docente aplica al desarrollar la alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas                | 5  | 1= nunca, 2= muy pocas veces. 3= frecuentemente, 4= casi siempre, 5= siempre |
| 8.<br>Precurrentes de lectura  | Actividades por parte del docente para promover precurrentes de la lectoescritura y la lectura en los alumnos.                         | 20 | 1= nunca, 2= muy pocas veces. 3= frecuentemente, 4= casi siempre, 5= siempre |

A continuación, se presentan los ocho indicadores propuestos para medir los conocimientos y las prácticas sobre las precurrentes de lectoescritura y la lectura de cuentos inclusivos en educación básica.

| INDICADOR   | SENTENCIAS   |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><b>1.</b></p> <p><b>Habilidades como lectora-narradora de cuentos</b></p> <p>Habilidades que el docente debe de tener en la narración de un cuento para obtener un nivel alto de atención por parte de los alumnos</p> | 1. Lee el texto del libro al contar un cuento  |
|   | 2. En la lectura de cuentos utiliza un tono de voz adecuado para expresar estados de ánimo como tristeza, enojo, alegría, admiración, duda |
|   | 3. Monitorea que los niños pongan atención cuando les lee un cuento  |
|   | 4. Cuando cuenta un cuento muestra el libro para que los niños puedan ver las imágenes y el texto.   |
|   | 5. Cuando cuenta un cuento señala las imágenes del cuento  |
|   | 6. Describe algún aspecto de las imágenes del libro  |
|   | 7. Señala las palabras del texto del cuento cuando lo va leyendo   |
| <p style="text-align: center;"><b>2.</b></p> <p><b>Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula</b></p> <p>Habilidades del docente para promover interacciones lingüísticas entre los alumnos con el texto del libro.</p>          | 8. Describe o narra algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto del cuento.   |
|   | 9. Interactúa con los niños a través de preguntas, instigación de respuestas, respuestas o parafraseando la historia previamente leída.    |
|   | 10. Motiva la interacción (comunicación) de los niños a través de miradas o sonrisas dirigidas a los alumnos.                              |
|   | 11. Promueve comunicación lingüística relacionada con el contenido de la lectura   |
|   | 12. Promueve comunicación lingüística relacionada con aspectos de la vida cotidiana  |
|   | 13. Promueve comunicación lingüística relacionada con el libro o las imágenes  |
|   | 14. Promueve la comunicación entre compañeros en la lectura de cuentos   |
| <p style="text-align: center;"><b>3.</b></p>  | 15. Realiza una enseñanza incidental a través de un comentario   |

|   |  |
|---|--|
| <b>Habilidades para enseñanza incidental</b><br><br>Habilidades por parte de los docentes para presentar comentarios, preguntas o consejos de tipo moral, conductual o de corrección lingüística hacia los alumnos                  | 16. Realiza una enseñanza incidental a través de una pregunta  |
|   | 17. Realiza una enseñanza incidental a través de un consejo de tipo moral  |
|   | 18. Realiza una enseñanza incidental a través de un consejo de tipo conceptual                                   |
|   | 19. Realiza una enseñanza incidental a través de alguna corrección lingüística                                   |
| <b>4. Alfabetización inicial y las dificultades para el aprendizaje del lenguaje.</b><br><br>Estrategias que el docente aplica al desarrollar la alfabetización inicial en niños con dificultades para el aprendizaje del lenguaje. | 20. Realiza lecturas repetidas de libros con niños en contextos de grupos pequeños                               |
|   | 21. Realiza lecturas repetidas de libros con un solo infante   |
|   | 22. Realiza lecturas repetidas de libros con grupos grandes de niños   |
|   | 23. Realiza lecturas repetidas de libros incluyendo que los niños escuchen audio libros mientras siguen el texto |
|   | 24. Usa gestos, movimientos o expresiones faciales para demostrar o enfatizar el significado del libro           |
|   | 25. Incorpora el aprendizaje del lenguaje de las palabras vistas en el libro en las rutinas del grupo            |
|   | 26. Utiliza ayudas visuales o símbolos para ilustrar el lenguaje oral o escrito del libro                        |
|   | 27. Cambia el ritmo de la narración cuando se proporciona información clave                                      |
|   | 28. Utiliza estrategias de apoyo entre pares en la lectura de libros   |
|   | 29. Representa de forma teatral cuentos leídos en clase  |
|   | 30. Repite patrones de vocabulario y lenguaje en todas las actividades   |

|  |   |
|--|---|
|  | 31. Usa libros predecibles (ejemplo, caperucita roja, los tres cochinitos, blanca nieves) con frases repetidas.   |
| <p><b>5. Alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas del habla.</b></p> <p>Estrategias que el docente aplica al desarrollar la alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas en el habla</p> | 32. Si tiene un niño con dificultades motoras o del habla al momento de realizar la lectura de un libro usted lo ubica en un buen lugar durante la actividad para un desempeño óptimo.  |
|  | 33. Estabiliza los materiales literarios de alfabetización inicial con recipientes, cajas abrazaderas y / o velcro.   |
|  | 34. Proporciona métodos alternativos de comunicación, incluyendo el uso de símbolos gráficos como impresiones, etiquetas ambientales (paredes) y coloca el vocabulario necesario en tableros o sistemas de comunicación para que los niños puedan comentar, hacer preguntas y comunicarse de otras formas sobre historias compartidas o experiencias de alfabetización. |
|  | 35. Cuenta con algunos juegos que usen pilas o sean eléctricos, o uso de APPS en tabletas o computadoras que se relacionen con la alfabetización inicial  |
|  | 36. Suministra utensilios adaptados para escribir y colorear.   |
|  | 37. Coloca los libros en caballetes para facilitar el acceso a los niños.   |
| <p><b>6. Alfabetización inicial en niños ciegos o con dificultad visual.</b></p> <p>Estrategias que el docente aplica al desarrollar la alfabetización inicial en niños ciegos o con dificultad visual.</p>                                  | 38. Hace mayor uso de etiquetas accesibles en el entorno del aula para la lectura en braille.   |
|  | 39. Dirige la atención de los niños sobre las etiquetas en braille que están en el aula (etiquetas en braille en el aula, por ejemplo, puerta, estante de libros, espacio para las mochilas, etc..)   |
|  | 40. Proporcionar libros impresos con letra grande   |
|  | 41. Proporcionar libros impresos con braille en el aula.  |
|  | 42. Proporciona libros táctiles (libros adaptados)  |
| 43. Proporciona un escritor de braille, pizarra, lápiz para "garabatear" y escribir en braille temprano.   |   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>44. Ubica a los niños de tal forma que la iluminación les permita tener una visión más eficaz.</p>   |
|   | <p>45. Tiene disponible una caja de luz o un dispositivo de aumento para agrandar la letra o examinar objetos, entre otras estrategias.</p>   |
| <p><b>7.<br/>Alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas.</b></p> <p>Estrategias que el docente aplica al desarrollar la alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas.</p> | <p>46. Hace uso de amplificación (bocina y micrófono), como audífonos y sistemas de Frecuencia Modulada para facilitar la escucha de la lectura.</p>  |
|   | <p>47. Proporciona señales visuales para la lectura de la historia, incluidas las expresiones faciales y el lenguaje corporal.</p>  |
|   | <p>48. Ubica a los niños para que puedan ver tanto el libro como el signo (cuando corresponda) o los labios del lector mientras se lee en voz alta una historia.</p>  |
|   | <p>49. Proporciona un asiento óptimo para el aprendizaje (por ejemplo, colocar al niño cerca del hablante asegurándose de que las fuentes de luz no estén detrás de las caras del hablante).</p>                                |
|   | <p>50. Pone a disposición libros con signos, palabras e imágenes</p>  |
| <p><b>8.<br/>Precurrentes de lectura</b></p> <p>Actividades por parte del docente para promover precurrentes de la lectoescritura y la lectura en los alumnos.</p>  | <p>51. Promueve la articulación de palabras (pronunciación de los fonemas y de sus componentes incluidos en palabras)</p>   |
|   | <p>52. Promueve la imitación vocal (repetir frases)</p>   |
|   | <p>53. Promueve la discriminación visual de componentes de letras como el tamaño (especificar la relación de tamaño entre letras, grande o chica.)</p>  |
|   | <p>54. Promueve la discriminación visual de componentes de letras como la forma (bolita, palito): Identificar la igualdad respecto a la forma de las letras. (más grande, más chica e igual)</p>                                |
|   | <p>55. Promueve la discriminación visual de componentes de letras como ubicación (arriba a la derecha, arriba a la izquierda, abajo a la derecha y abajo a la izquierda; especificar la relación de ubicación entre letras)</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>56. Promueve la discriminación visual de componentes de letras como conjuntos (identificación de grupos de letras, por ejemplo: <b>uopi</b> / liup - lkup - <b>uopi</b>)</p>                                |
|  | <p>57. Promueve la discriminación visual de componentes de letras como elementos de conjunto (identificación de grupos de letras, por ejemplo: <b>lunp kl</b> / kuji kl yht <b>lunp kl</b> mhn)</p>            |
|  | <p>58. Promueve la discriminación visual de componentes de figuras como el tamaño: Especificar la relación de tamaño entre figuras. (más grande, más chica e igual)</p>  |
|  | <p>59. Promueve la discriminación visual de componentes de figuras como la forma: Identificar la igualdad respecto a la forma de las figuras</p>   |
|  | <p>60. Promueve la discriminación visual de componentes de figuras como la ubicación (direccionalidad de la imagen: arriba a la derecha, arriba a la izquierda, abajo a la derecha y abajo a la izquierda)</p> |
|  | <p>61. Promueve la discriminación visual de componentes de figuras como conjuntos (relacionar figuras o imágenes iguales)</p>  |
|  | <p>62. Promueve la discriminación visual de componentes de figuras como elementos de conjunto (identificar en un dibujo diferentes figuras geométricas que se le pidan)</p>                                    |
|  | <p>63. Promueve la denominación de objetos (verbalizar el nombre de los objetos o imágenes presentadas)</p>  |
|  | <p>64. Promueve la descripción de situaciones (enunciar la acción que ejecuta la persona correspondiente al dibujo presentado)</p>   |
|  | <p>65. Promueve la narración de secuencias (ordenar los episodios y narrar la secuencia de acciones que se observa en los dibujos presentados)</p>   |
|  | <p>66. Promueve la ilustración de objetos (ilustrar gráficamente al objeto o sujeto indicado)</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | 67. Promueve la ilustración de situaciones (ilustrar gráficamente las acciones que realiza los individuos en correspondencia con lo indicado) |
|  | 68. Promueve la ilustración de secuencias (ilustrar gráficamente en secuencia los episodio conforme a lo narrado)                             |
|  | 69. Promueve la realización de trazo de líneas rectas y curvas  |
|  | 70. Promueve la imitación gráfica de secuencia de líneas (copiar secuencias de líneas y escribirlas respetando los espacios vacíos)           |

**Anexo 3. Formato de evaluación del “Cuestionario sobre las precurrentes de la lectoescritura y la lectura de cuentos inclusivos en educación básica”.**

Nombre del evaluador: \_\_\_\_\_

| <b>ASPECTOS GENERALES</b>  | <b>SÍ</b> | <b>NO</b> | <b>OBSERVACIONES</b> |
|--|-----------|-----------|----------------------|
| El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario |           |           |                      |
| Hay claridad en la redacción de los ítems  |           |           |                      |
| Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación                           |           |           |                      |
| El número de ítems es suficiente para recoger la información                           |           |           |                      |
| Pertinencia de la variable con los indicadores   |           |           |                      |
| Es factible la aplicación  |           |           |                      |
| El lenguaje utilizado es adecuado es adecuado para el informante                       |           |           |                      |

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada una de las dimensiones según corresponda.

| <b>CATEGORIA</b>  | <b>CALIFICACIÓN</b>   | <b>INDICADOR</b>  |
|---|---|---|
| <b>SUFICIENCIA</b><br>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta. | 1 No cumple con el criterio<br>2 Bajo Nivel<br>3.Moderado nivel<br>4.Alto nivel | 1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.<br>2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.<br>3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.<br>4. Los ítems son suficientes |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>CLARIDAD</b></p> <p>Los ítems se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p> | <p>1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel<br/>3. Moderado nivel<br/>4. Alto nivel</p> | <p>1. Los ítems no son claros<br/>2. Los ítems requieren bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.<br/>3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos de los ítems.<br/>4. Los ítems son claros, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p> |
| <p><b>COHERENCIA</b></p> <p>Los ítems tienen relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>     | <p>1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel<br/>3. Moderado nivel<br/>4. Alto nivel</p> | <p>1. Los ítems no tienen relación lógica con la dimensión<br/>2. Los ítems tienen una relación tangencial con la dimensión.<br/>3. Los ítems tienen una relación moderada con la dimensión que están midiendo.<br/>4. Los ítems se encuentran completamente relacionados con la dimensión que están midiendo.</p>   |
| <p><b>RELEVANCIA</b></p> <p>Todos los ítems son esenciales o importantes, es decir deben ser incluidos</p>           | <p>1. No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel<br/>5. Moderado nivel<br/>Alto nivel</p>    | <p>1. Hay ítems que pueden ser eliminados sin que se vea afectada la medición de la dimensión.<br/>2. hay ítems que tienen alguna relevancia, pero otros pueden estar incluyendo lo que mide este.<br/>3. los ítems son relativamente importantes<br/>4. los ítems son muy relevantes y deben ser incluidos</p>  |

| INDICADOR  | ITEMS  | SUFICIENCIA |  |  |  | COHERENCIA |  |  |  | RELEVANCIA |  |  |  | CLARIDAD |  |  |  | OBSERVACIONES |
|--|--|-------------|--|--|--|------------|--|--|--|------------|--|--|--|----------|--|--|--|---------------|
|  |  |             |  |  |  |            |  |  |  |            |  |  |  |          |  |  |  |               |
| Habilidades como lectora-narradora de cuentos                                  | , 2, 3, 4, 5, 6, 7                             |             |  |  |  |            |  |  |  |            |  |  |  |          |  |  |  |               |
| Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula                | , 9, 10, 11, 12, 13, 14                        |             |  |  |  |            |  |  |  |            |  |  |  |          |  |  |  |               |
| Habilidades para enseñanza incidental  | 5, 16, 17, 18, 19                              |             |  |  |  |            |  |  |  |            |  |  |  |          |  |  |  |               |
| Alfabetización inicial y las dificultades para el aprendizaje del lenguaje     | 0, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, |             |  |  |  |            |  |  |  |            |  |  |  |          |  |  |  |               |
| Alfabetización inicial en niños con discapacidades motoras y severas del habla | 2, 33, 34, 35, 36, 37                          |             |  |  |  |            |  |  |  |            |  |  |  |          |  |  |  |               |

|   |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Alfabetización inicial en niños ciegos o con dificultad visual      | 8, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Alfabetización inicial en niños sordos o con dificultades auditivas | 6, 47, 48, 49, 50   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Precurrentes de lectura   | 1, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

#### Anexo 4. Cuento inclusivo de las precurrentes.

# el Ratón Sonador



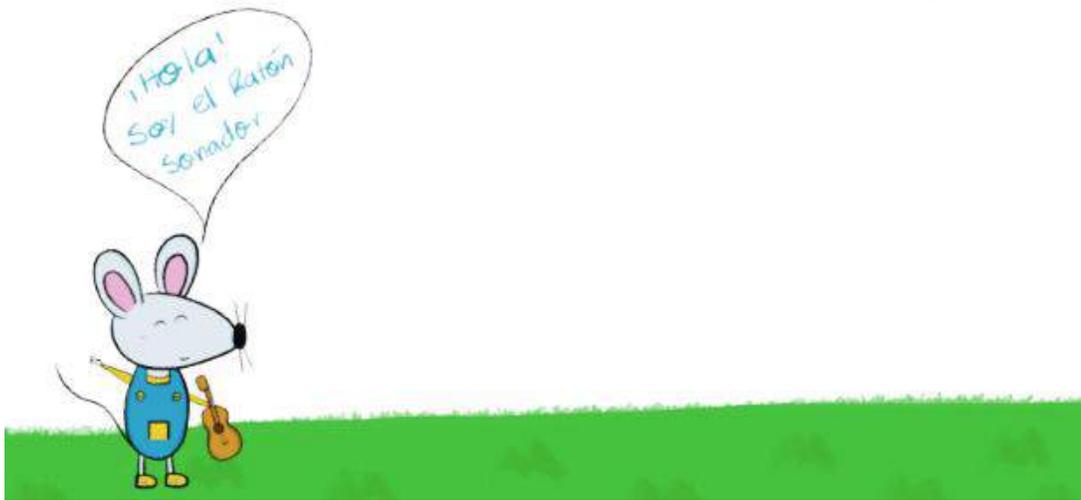
Autor Juan Guerrero  
Ilustraciones Tatzu  
Méndez

## Bienvenidos

¡Hola! ¡Hola! ¡¡Amigos!! ¡Buenos días! ¡¡Buenas tardes, y buenas noches tengan todos ustedes!! Hoy les voy a contar una historia de un Ratón, ¡sí!, un Ratón. ¿Saben cómo se llama? Se llama... “¡El Ratón Sonador”! ¡Ratón porque es un ratón y Sonador porque todo el día se la pasaba cantando, es decir, ¡sonando! iniciemos con esta grandiosa historia.

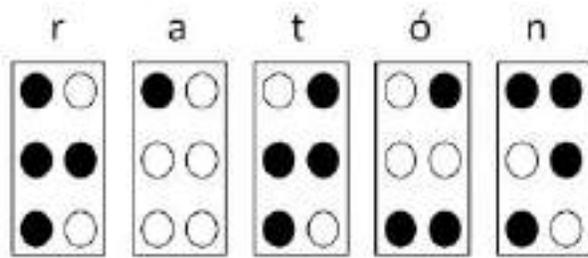


Había una vez un ratón que le encantaba la música, para ser más exacto, creaba canciones y las cantaba.



Este Ratón era del tamaño de una manzana mordida, su cabeza era como una hojita gordita acostada, tenía una nariz puntiaguda y en la punta una bolita como una semillita de papaya acompañada de 4 pelitos cortos que eran sus bigotes. Arriba de su cabeza le sobresalían dos orejitas como 2 nopalitos chiquitos. Su cuerpo tenía forma como de una uva parada con dos bracitos y dos piernitas cortas y delgaditas. Aparte, el Ratón tenía atrás de él una colita delgada como un pedacito de estambre.





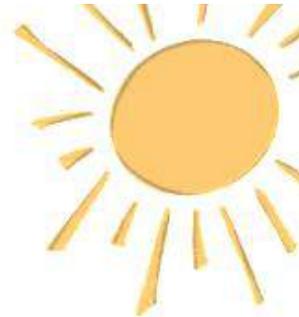
El Ratón Sonador siempre iba acompañado de su gran amiga la guitarra, esa guitarra se la había construido y regalado su abuelito con mucho cariño en su cumpleaños número 1 del Ratón.



Su guitarra tenía forma como de una pera partida a la mitad, con un hoyo en medio y un palo que salía de arriba. También tenía 6 cuerdas amarradas desde la punta del palo hasta la parte de abajo de la pera.



Esa guitarra era la cosa más valiosa y querida que el Ratón podía tener. Gracias a ella se adentró al maravilloso mundo de la música y con ella hacía toda la música de sus canciones.



Él podía crear como 10 canciones en un solo día. Las canciones las hacía alegres o tristes, o románticas, o divertidas, o de todo tipo que a él se le ocurrieran.



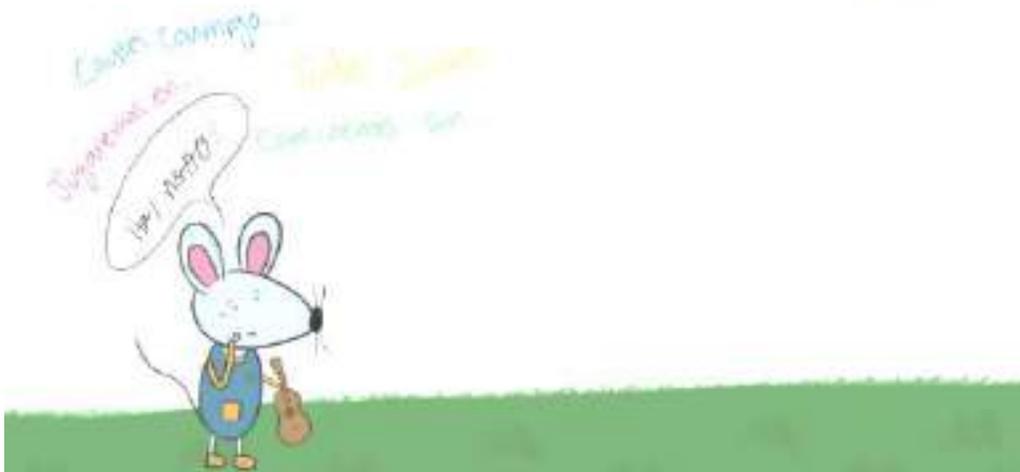
Cuando el Ratón Sonador cantaba sentía como si se fuera a un lugar mágico, como a otra dimensión donde todo le era posible, incluso sentía que con su voz y su guitarra volaba por los cielos como si fuera un pájaro que podía pasar entre las nubes. Por esta razón, todo el tiempo estaba cantando y cantando y cantando y cantando...



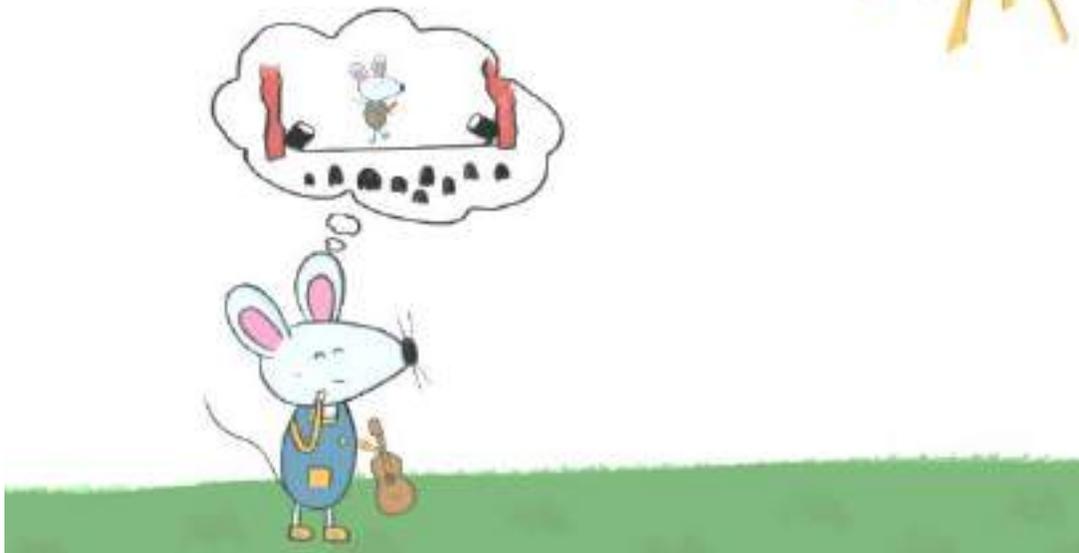
Solo tenía un pequeño problema, un problema que, aunque no pareciera muy grande, le afectaba muchísimo para crear sus canciones.



El ratón tenía muy mala memoria y se le olvidaba todo lo que cantaba, por ejemplo, si él cantaba 3 canciones a él se le olvidaban 3 canciones, si él cantaba 5 canciones a él se le olvidaban 5 canciones y si él cantaba 10 canciones, 10 canciones se le olvidaban y lo más horrible de todo, es que nunca más las podía volver a recordar.



Esta situación lo ponía muy triste, porque lo que él más deseaba era convertirse en un gran y famoso cantante; dando muchos conciertos alrededor del mundo, y que miles y miles lo escucharan, le aplaudieran y le pidieran muchos autógrafos.



Pero ¿cómo lo iba a lograr si se le olvidaba todo lo que cantaba? Era una gran pregunta que todo el tiempo se la hacía a sí mismo. ¿Cómo podré conservar mis canciones sin que se me olviden? Muy triste se lo preguntaba. Fue cuando empezó a cantar la siguiente canción.



## El Ratón Sonador

Yo soy, un ratoncito que suena  
Todo lo digo cantando  
Pero tengo un problema, que  
No me deja recordar  
Lo que acabo de cantar  
Tengo, miles y miles de anhelos  
Que una canción por lo menos  
Se haga famosa y todos la escuchen  
Pero se me va a olvidar  
Por no poderla guardar  
Y no sé, porque  
Todo lo que yo quiero cantar  
Se me tiene que, escapar de mi mente  
Sin dejar siquiera  
Una huella para que recuerde  
Y así, cante para siempre  
Pienso, que si me esfuerzo un momento  
Podré cantar sin lamentos  
Que alguien me ayude  
¿Quién podrá ser?



## ACTIVIDAD



Desarrollo: Hacer un recorte del Ratón Sonador en fomi y pegarlo en una hoja de papel o cartulina.  
Materiales: Fomi, colores, plumones, tijeras, resistol

### Propuestas de adaptación

Sordo: Misma actividad

Ciego: Una vez que tengan listo el ratón, la maestra les tapaná los ojos a sus alumnos y les pedirá que ubiquen con las yemas de sus dedos distintas partes del cuerpo del ratón.

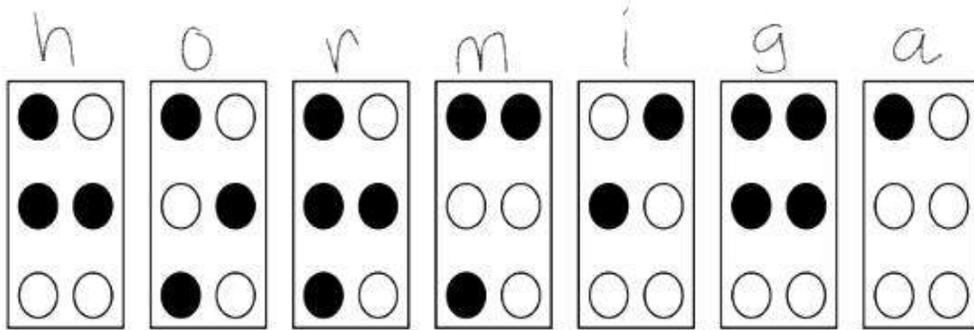
Motriz: Que siga la silueta de un molde con varios colores o plumones.

El Ratón Sonador se sentó en una piedra triste y angustiado por no saber cómo podía resolver este problema. Y de tanto pensar y llorar, se quedó dormido encima de una gran piedra; tan dormido que empezó a roncar.



De pronto, apareció un animalito chiquito con una cabeza grande y redonda como un plato. Sus ojos eran 2 bolitas negras y tenía una linda sonrisa simple. Su cuerpo era como tres bolitas de plastilina; una encima de la otra. En la bolita de en medio tenía 4 patitas parecidas a 4 ramitas de madera y en la bolita de abajo también tenía 2 patitas. Además, en las últimas 2 patitas siempre portaba 2 botitas padrisimas.





¡Ella era la hormiga Juana! que de lejos escuchó la extraordinaria canción que el ratón cantó. Juana se le acercó lentamente al Ratón e intentó despertarlo.



Le dijo: Ratón sonador, y él roncaba, la hormiga volvió a intentarlo un poco más fuerte y dijo: Ratón sonador... y el ratón, seguía roncando. Hasta que Juana, desesperada gritó: ¡RATÓN SONADOR! ¡DESPIERTA QUE TE ESTOY HABLANDO!



El ratón se despertó muy asustado, y por el grito, saltó tan alto que llegó hasta la punta de una palmera. El ratón gritaba: ¡está temblando!, ¡sálvese quien pueda! ¡niños y mujeres primero! ¡NO, mejor yo primero!



La hormiga Juana se le quedó viendo al Ratón, pensó: qué ratón tan exagerado. Juana le dijo al Ratón- no Ratón, no está temblando, yo soy, ¡la hormiga Juana!



El ratón miró hacia abajo y vio una pequeña hormiguita, entonces se calmó y bajó lentamente de la palmera.



Cuando llegó al suelo le reclamó a la hormiga Juana: ¡¿Qué te pasa?!, ¿por qué me asustaste así? Hay Ratón, pues es que te estaba hablando, y hablando, y no me hacías caso -le respondió Juana- Por si no te habías dado cuenta, estaba ¡DORMIDO! -dijo el Ratón- ¡casi me matas de un susto!



Ya ratón sonador -contestó Juana-, cálmate no es para tanto, a parte, hubieras visto cómo saltaste hasta llegar la punta de la palmera jajaja.



Pero bueno -continuó Juana-, lo que pasó fue que no pude evitar escuchar la extraordinaria canción que estabas cantando y creo que yo te puedo ayudar a solucionar tu problema.



El Ratón se llenó de alegría y le dijo: ¿en serio? ¿tú sabes cómo puedo dejar de olvidar mis canciones? La hormiga Juana respondió: no precisamente, -sonrió apenada- pero te puedo ayudar a buscar la forma de que aprendas a guardar tus canciones en un papel. Yo pienso que debes de aprender a relee y a esbircri tus canciones.



## CANCIÓN 1

Yo soy la hormiga que te ayudará  
Mi nombre es Juana y me gusta bailar  
Oír tu música me hizo vibrar  
Pero como es eso  
Que la olvidarás  
No puedo, permitir que eso pase  
Debemos, empezar a buscar  
Escucha bien, no descansaremos  
Hasta encontrar  
La forma en que logres recordar  
Al fin, todas tus canciones  
Y la música la puedas  
Tu música podamos disfrutar  
Yo he escuchado  
Que puedes guardar  
Información que en papel plasmaras  
Relee y esbircri se parece llamar  
La forma en que podrás registrar  
Haremos, un espléndido viaje  
Iremos tras nuestra meta  
Escucha bien, no descansaremos  
Hasta encontrar  
La forma en que logres recordar  
Al fin, todas tus canciones  
Y la música la puedas  
Tu música podamos disfrutar  
Escuchar bien, no descansaremos  
Hasta encontrar  
La forma en que logres recordar  
Al fin, todas tus canciones  
Y la música la puedas  
Tu música podamos disfrutar  
Disfrutar, disfrutar.



¿A qué? Preguntó el Ratón. A relee y a esbircri, mm bueno creo que así se dice. He escuchado que esbircri es una forma de guardar información en un papel y la forma de saber qué dice en ese papel es relee.



A parte, dicen que en la aldea del Perico existe un gran y enorme pericote que sabe releer y esbircri, yo creo que si vamos para allá él te podría enseñar y así dejaras de perder todas tus canciones.



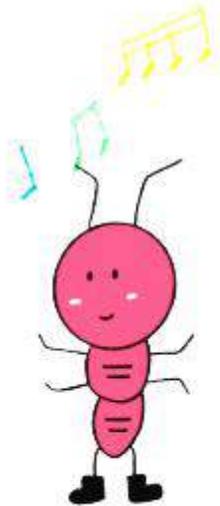
Bueno, dijo el Ratón, si eso me ayudará, ¡acepto, aprenderé a releer y a esbircri! Entonces, ¿cómo llegamos a esa aldea? -preguntó el Ratón-, mmm me parece que es por esa cueva, ¡vamos para allá! -dijo Juana-







## ACTIVIDAD



Precurrente: Articulación de palabras

Actividad 2: Diseñar un camino (cueva) donde los alumnos vayan escuchando palabras para que ellos las repitan.

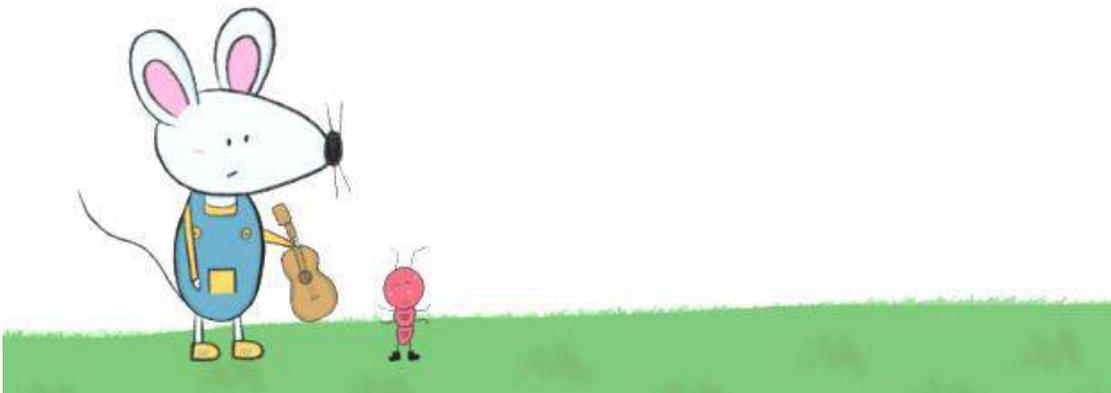
### Propuestas de adaptación

Sordos: Utilizar imágenes de las palabras y hacer la seña mientras se enseña la imagen.

Ciegos: Tomar el hombro de un compañero para guiarse en el camino mientras repite las palabras que escucha.

Motriz: Ayuda de un compañero.

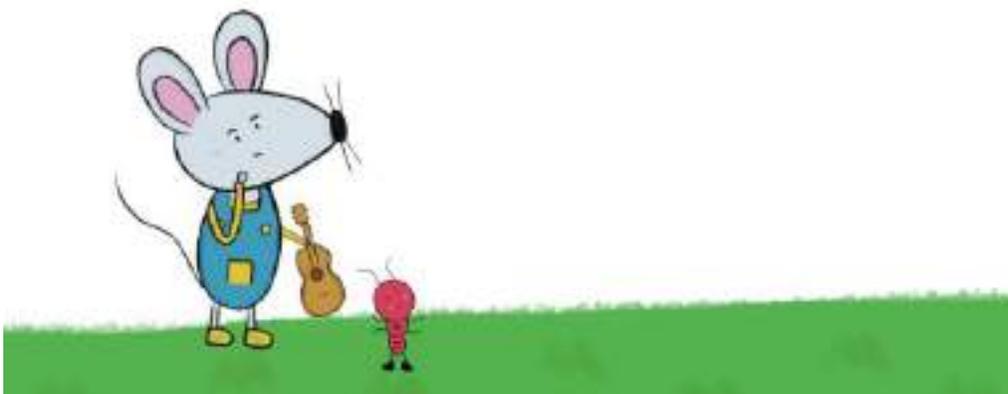
Por fin el Ratón Sonador y Juana lograron salir de la gran cueva. Uff, ¡qué divertido estuvo eso del eco! -exclamó el Ratón- ¿y ahora qué sigue? Juana apenas contestó: te vas a enojar conmigo, es que nunca había cruzado esa cueva y no sé cómo llegar a la aldea del Perico.



Pero hay que irnos por ese camino. -El Ratón contestó- No, cómo nos vamos a ir por ese camino si dices que no sabes por donde es, mejor vámonos por allá. No -contestó Juana- tú tampoco sabes por donde es. Entonces Juana y el Ratón empezaron a discutir sobre cuál de los caminos llevaba a la aldea del Perico Mayor.



Cuando de repente, se escuchó un silbido, ¡algo venía cayendo del cielo! Mientras veían al objeto caer, se preguntaron: ¿será un avión?, ¿será Superman?, ¿qué es?



¡Puumm! Cayó en medio de ellos, era el perico Paco, pero cayó tan fuerte que su cabeza quedó enterrada bajo tierra y solo se podían ver sus patas que salían.



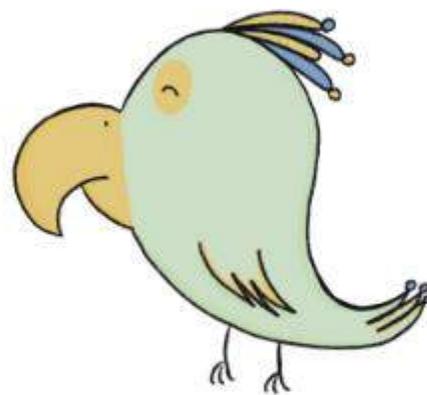
¿Qué es eso? -se preguntaron Juana y el Ratón-. No lo sé -dijo el Ratón- pero parece un perrito con plumas. Jajaja cómo un perrito con plumas si los perros no pueden volar -dijo Juana-. Yo creo que es un pollo -afirmó Juana-.



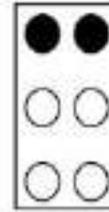
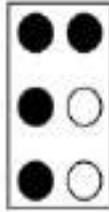
¡No soy ni un perro con plumas ni un pollo! – se escuchó desde abajo de la tierra- ¡soy un perico y me llamo Paco, me podrían ayudar a salir! Juana y el Ratón se apresuraron a desenterrar al perico Paco.



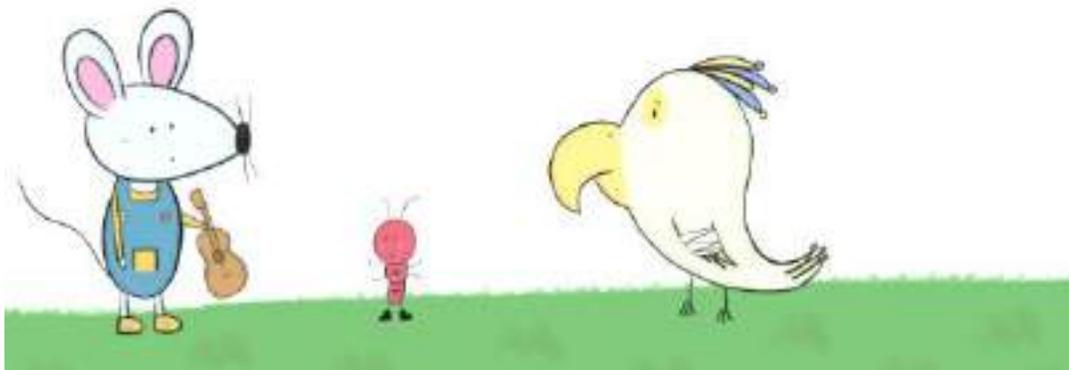
Pequeño como una pelota con forma de aguacate. Con un pico duro, con forma de un gancho, con plumas, con patas flacas y garras pequeñas. Con ojos pequeños. Con dos alas. Con plumas en la cola.



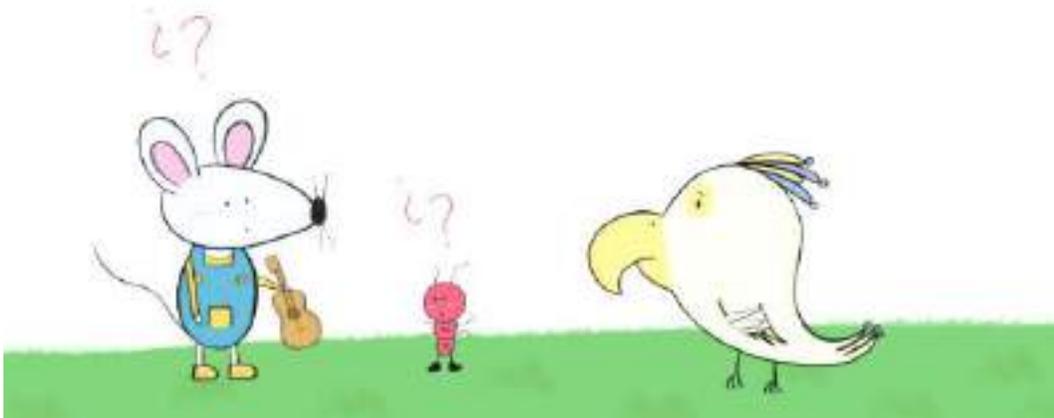
p e r i c o



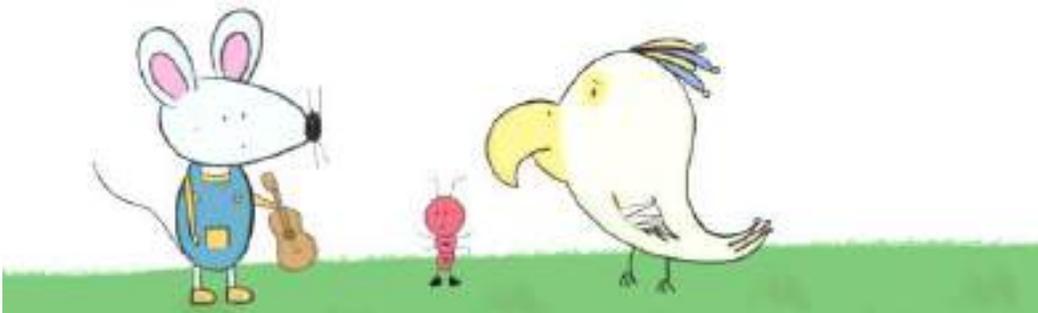
Quando por fin lograron desenterrarlo se dieron cuenta que se habia lastimado una pata y un ala. El perico se sacudió y les agradeci6 por haberle ayudado.



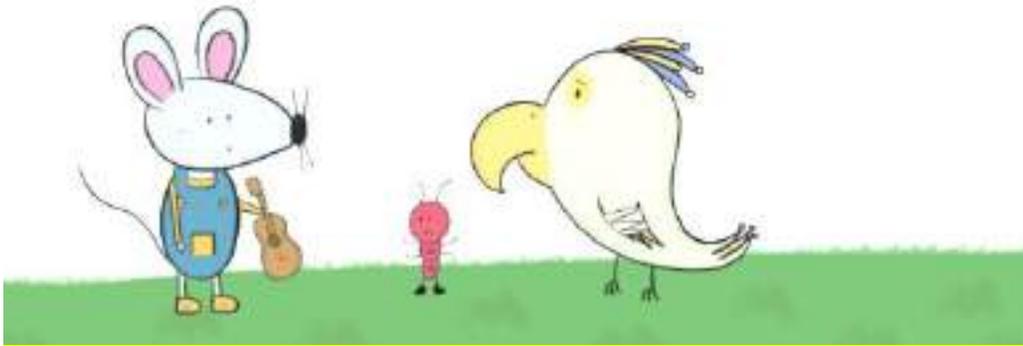
Hola -dijo Juana- yo soy una hormiga y me llamo Juana, y yo -interrumpió en Ratón- soy eeeel ¡Ratón Sonador!, pero... ¿Qué fue lo que te pasó? Y ¿por qué te caíste así? -le preguntaron Juana y el Ratón-.



Uff es una larga historia -contestó Paco-, lo que pasa es que me echaron de mi aldea, la aldea del Perico, me echaron por repetir malas palabras, a pesar de que ya me habían advertido que no lo siguiera haciendo, yo no quise entender y me tuvieron que subir a la catapulta y apuntaron hacia esta dirección y me expulsaron de la aldea.



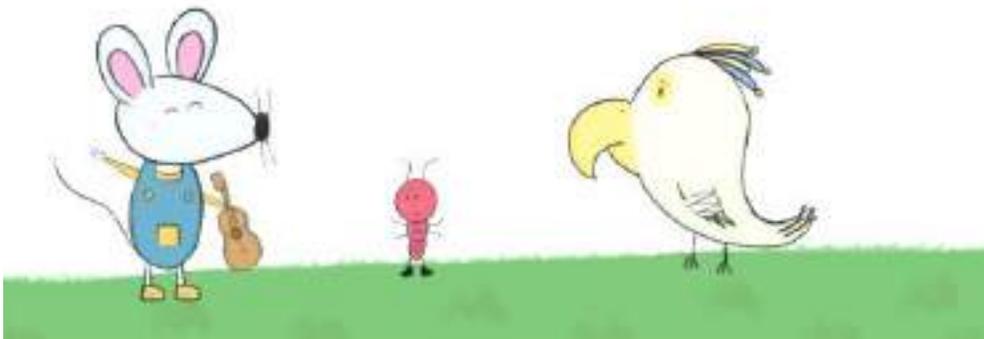
Pero yo quiero regresar y decirles que ahora sí, no volveré a decir malas palabras. A parte, allá está mi casa, mi familia, mis amigos, mi escuela y todas mis cosas están allá -Paco lo decía llorando-.



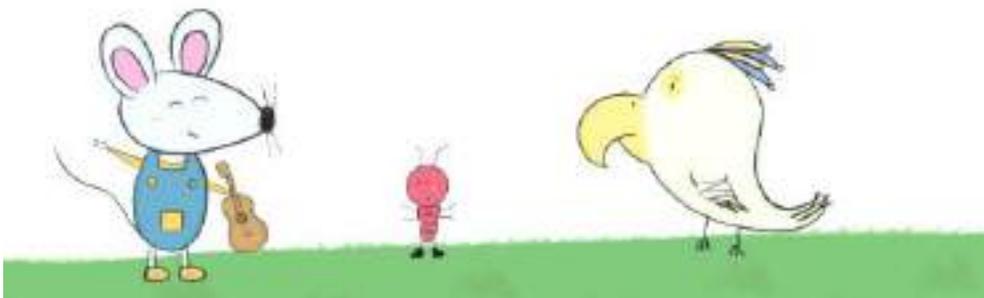
La hormiga y el Ratón Sonador trataron de consolarlo y le dijeron: tranquilo ya no llores, mira nosotros te vamos a ayudar a regresar a tu aldea.



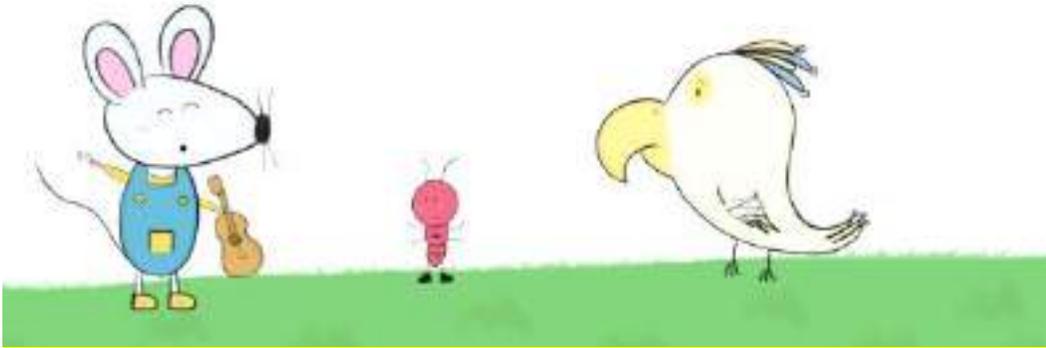
Cuando de repente el Ratón Sonador le pregunto, oye perico Paco: ¿tú eres un perico verdad?, sí -respondió Paco- y ¿vives en la aldea del perico verdad?, sí – volvió a responder Paco-, entonces, ¡tú sabes relee y esbircri!



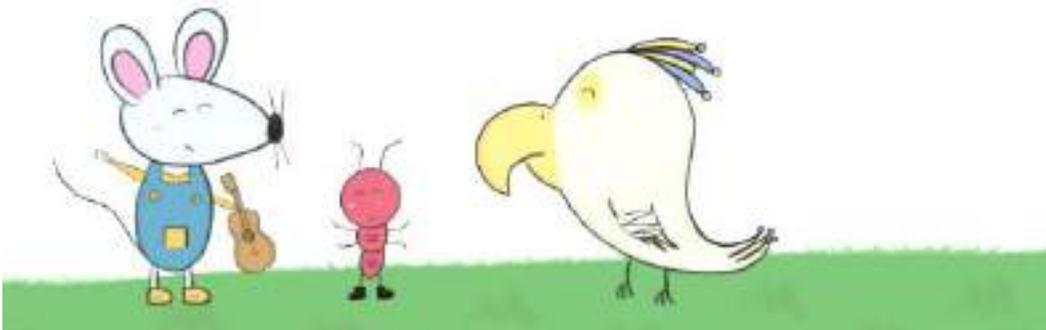
Paco respondió: ¿qué? Sí, relee y esbircri -repitió el Ratón-. ¿Qué es eso? -preguntó Paco-. Juana dice que si yo logro aprender a relee y a esbircri, nunca volveré a olvidar mis canciones.



Juana intervino diciendo muy sabiendamente: lo que pasa es que este ratón es un Ratón Sonador y compone muchas canciones, pero todo lo que canta se le olvida, yo le dije que él tenía que aprender a relee y a esbircri para guardar sus canciones y que no las pierda nunca más.



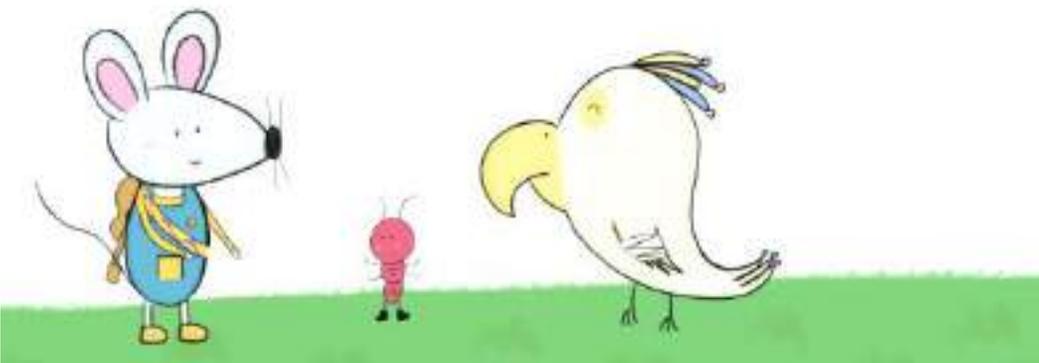
Jajaja -exclamó Paco- no se dice relee y esbircri, ¿a no? -preguntó apenada Juana- se dice leer y escribir -afirmó Paco-. ¡Ho! Eso mismo -dijo Juana-



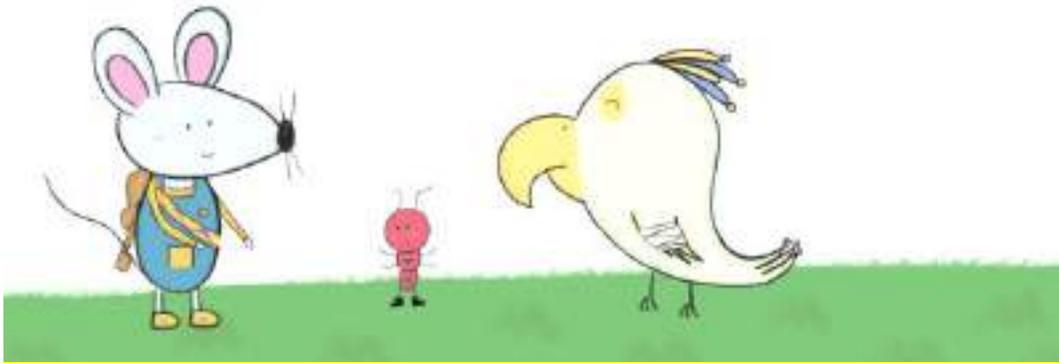
¡Oye Paco! -exclamó el Ratón- Juana me dijo que en tu aldea me podrían enseñar a leer y a escribir, o aún mejor, ¿tú me podría enseñar? Y así ya no tenemos que ir tan lejos. ¡Es cierto! -exclamó Juana- qué inteligente eres Ratón.



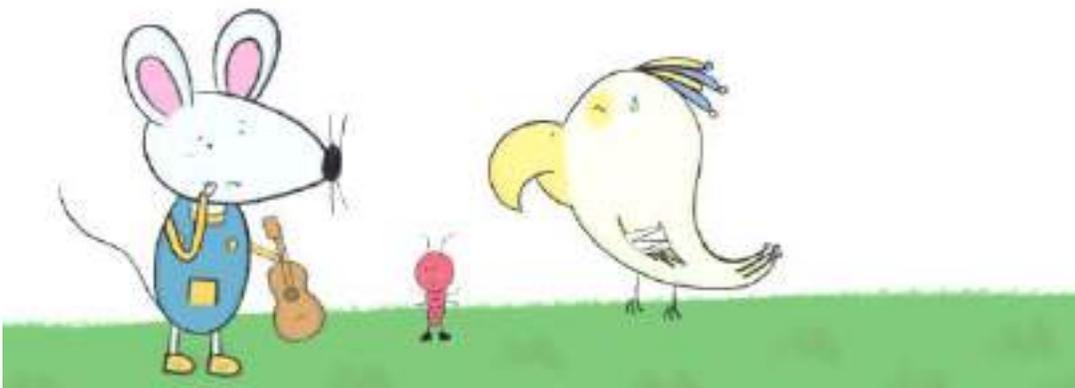
Entonces ¿cuándo podríamos empezar con las clases? -preguntó Juana- porque sabes, a mí también me gustaría aprender a, ¿cómo dices que se dice? leer y escribir, ¿verdad?



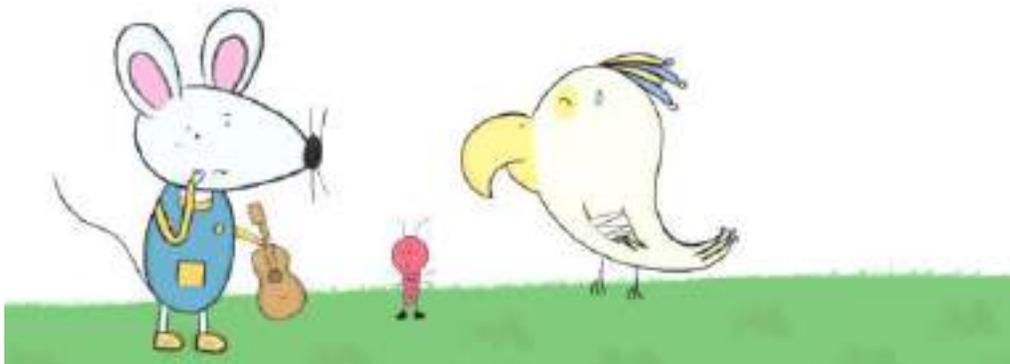
Pero Ratón, -dijo Juana- recuerda que le prometimos que le íbamos a ayudar a regresar a su aldea. Ho, es cierto, bueno, pero tal vez nos puede ir enseñando en el camino - dijo el Ratón alegremente-



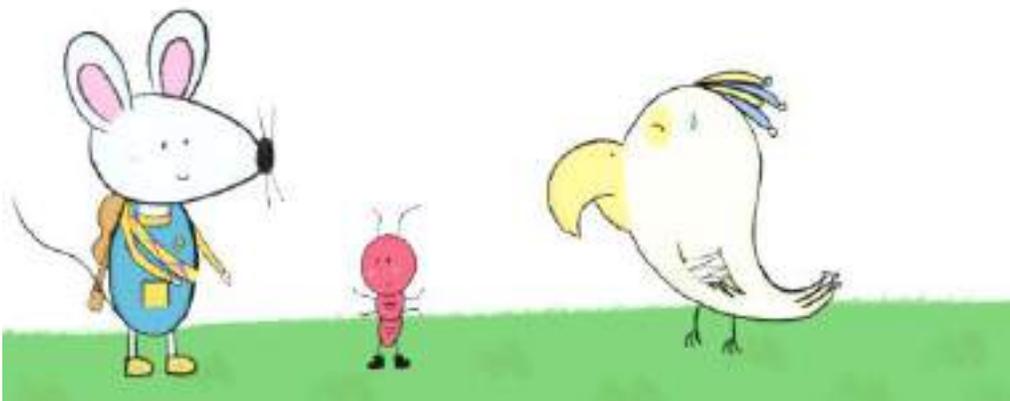
Paco respondió: les tengo una mala noticia... yo soy el único perico que no sabe leer ni escribir. ¡Nooooo! ¿por qué? - preguntó el Ratón frustrado-



Lo que pasa es que me escapaba del salón y no entraba a las clases -respondió Paco apenado- ¿por qué hacías eso? -preguntó el Ratón- ¿Qué no ves que yo necesito aprender a leer y a escribir mis canciones para convertirme en un impresionante cantante? ¡Y tú saliéndote de tus clases! -exclamó el Ratón-



Perdón amigos -dijo el perico. Pero sí sé que antes de aprender a leer y a escribir debes de poder repetir correctamente frases completas y eso lo sé hacer muy bien. A mí me encanta repetir todo tipo de frases, hasta las que no debo decir -dijo con vergüenza- pero te puedo enseñar a repetir frases de las buenas.



## CANCIÓN: YA LO SÉ

### Canción: El Perico repetidor

Déjame contarle la historia, de un perico repetidor

Que acabó pata ca'riba, por un gran acciòn

Se ha ganado muchas cosas, un helado un petiscòn

Por repetir lo que escucha, hasta frases que no son

Hay, hay, lo echaron de su aldea

Hay, hay, con mucha, mucha razón

Hay, hay, ahora lora de tristiza

X, y, casi le cae encima a un ratòn

Dicen que el perico que es verde, es verde en toda ocasiòn

Este salió bien marcado, pues a escribir no aprendió

Se calla de sus clases, la tarea nunca entregó

Por repetir mala palabras a contaputo se subió

Hay, hay, lo echaron de su aldea

Hay, hay, con mucha, mucha razón

Hay, hay, ahora lora de tristiza

X, y, casi le cae encima a un ratòn

Hay, hay, Ahora ya se arrepentí

Hay, hay, ya aprendió bien la locuciòn

Hay, hay, regresará a su aldea

X, y, repetirá solo frases, que ú son.

## ACTIVIDAD



Precurrente: Imitación vocal

Hacer una tómbola de frases. Escribir frases en papelitos para meterlas en una caja. Cada niño sacará una frase para dársela a la maestra y posteriormente ella se las dirá a los alumnos para que la repitan.

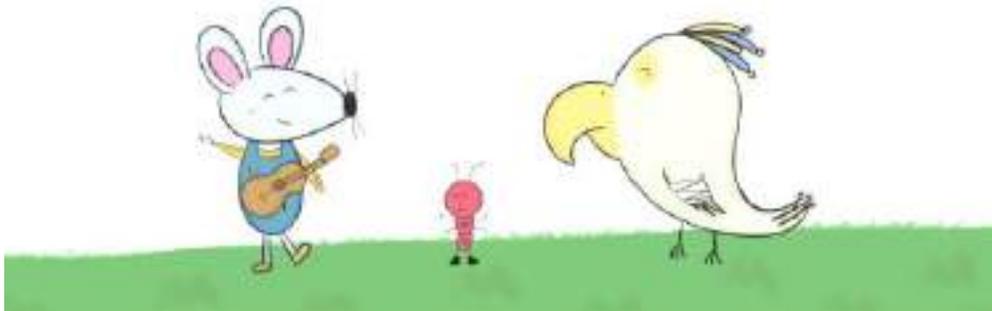
### Propuestas de adaptación para la diversidad funcional

Auditiva: Incluir la imagen en la frase y practicar la lectura labiofacial.

Visual: Poner la frase en braille y que todos los niños puedan sentir la frase con las yemas de sus dedos.

Motriz: Sin cambios

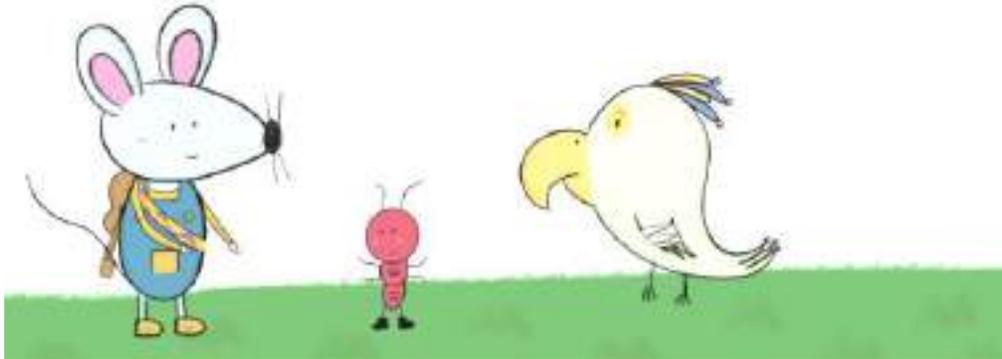
Muy bien ratón, lo hiciste jexcelente! Digan, si si me acompañan a la aldea del Perico, tal vez puedo convencer al Perico Mayor de que les enseñe a leer y a escribir, yo pienso que no se negará, y de paso le pediré si puedo regresar a vivir a la aldea otra vez.



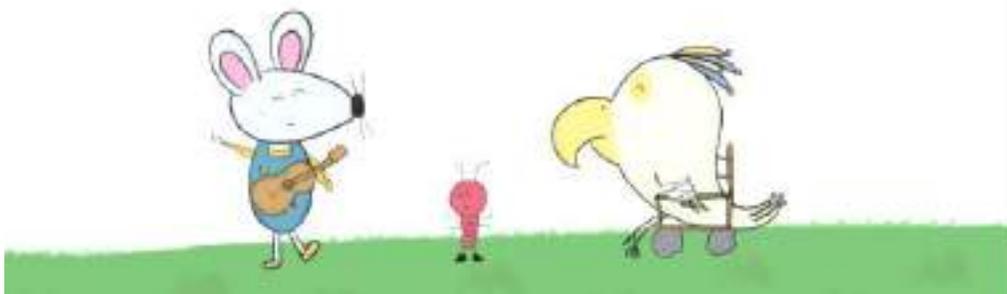
¡Qué suerte tenemos Juana! -exclamó el Ratón- ¡vamos a poder ir a la aldea del Perico y nos enseñaran a leer y a escribir!



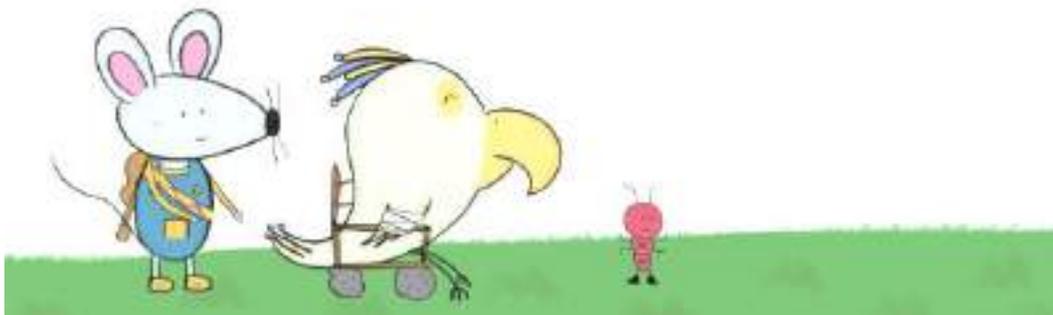
¡Claro vamos para allá! – exclamó Paco- Solo que tendremos que irnos por tierra porque me lastimé una pata y un ala, y así ni de chiste podría volar, incluso no creo poder ni siquiera caminar, míren, auch me duele si muevo mi pata o mi ala. ¡Sí, está bien! -Respondieron alegremente Juana y el Ratón-.



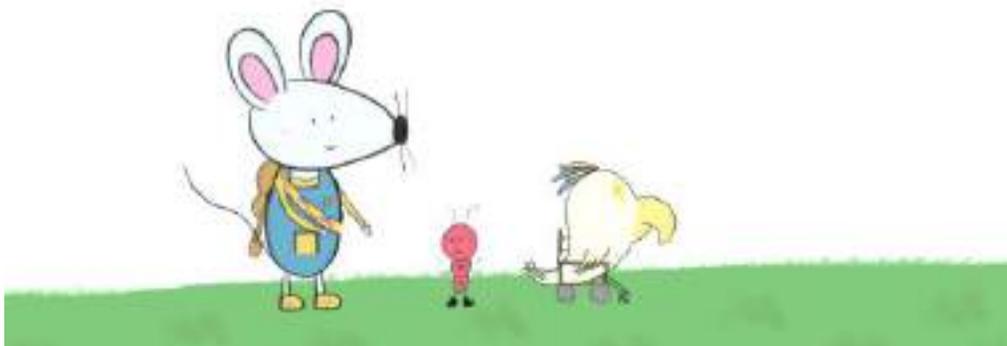
Lo tu pata y tu ala no te preocupes, te vamos a hacer una silla de ruedas para poderte llevar con nosotros - exclamaron Juana y el Ratón-. Entonces buscaron palos, piedras, cuerdas y más materiales, hasta que lograron construir una silla de ruedas para transportar a Paco. ¡Les quedó perfecta amigos!, muchas gracias -dijo Paco-.



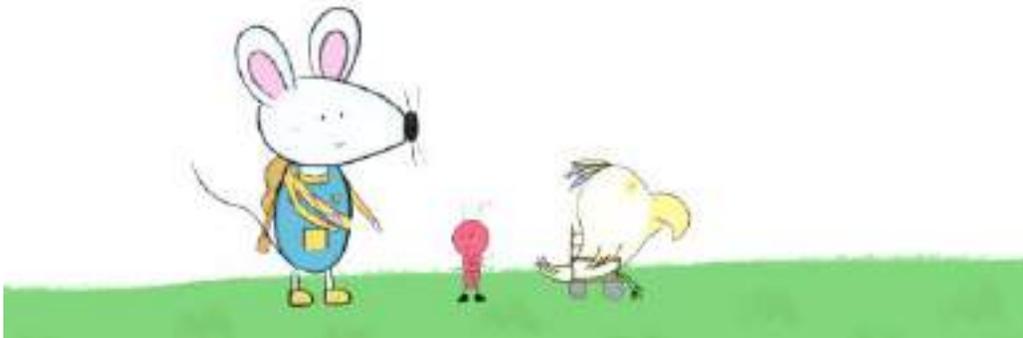
Entonces se fueron, el perico Paco, la hormiga Juana y el Ratón Sonador rumbo a la aldea del Perico para conocer al perico Mayor y que les enseñará a leer a Juana y al Ratón Sonador.



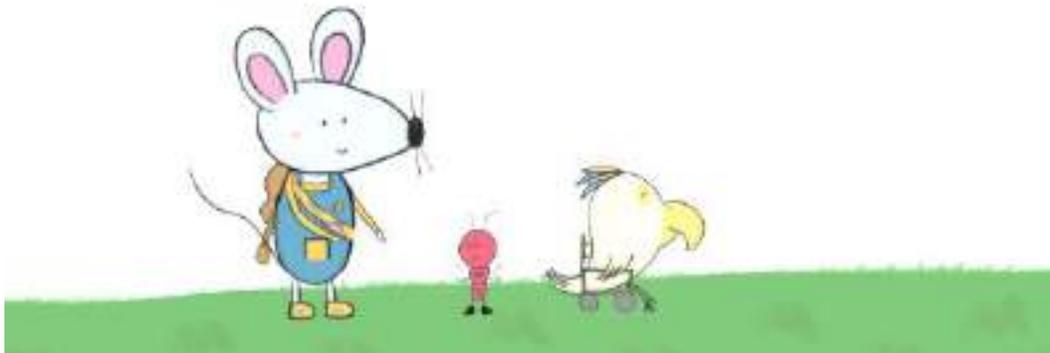
¿Y hacia dónde está tu aldea?, preguntó Juana. Paco respondió: por tierra me cuesta un poco ubicarme, porque siempre estoy volando....



El ratón dijo: tú venías cayendo desde allá, tal vez ese sea el camino. Sí, dijo Paco, es muy buena idea vamos hacia allá.



Caminaron y rodaron con la silla de ruedas de Paco, hasta que llegaron a una montaña con mucha tierra y aunque les costó mucho empujar a Paco con la silla, lograron llegar hasta la cima.



De pronto, escucharon: ¡puchi, puchi, bla, blas!, ¡puchi, puchi, blas!, ¿de dónde vienen esos ruiditos? Se preguntaron nuestros 3 amigos. ¡Puchi, puchi, bla, blas!, ¡puchi, puchi, blas! se escuchó otra vez.



Entonces nuestros amigos se asustaron. ¡Son fantasmas! -dijo Paco- Paco y el Ratón se fueron a esconder atrás de una piedra pero a Paco se le atoró su silla en un charco de lodo.



¡Ayúdenme! -grito Paco-, el Ratón asustado se regresó por Paco y cuando ya lo estaba empujando, Juana les dijo -suspirando de vergüenza por ellos-: tan grandotes y tan miedosos.



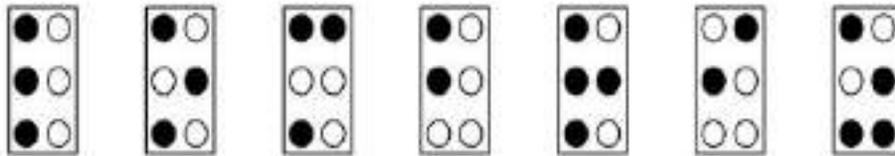
¡No son fantasmas, son esas lombrices! –exclamó Juana-. Apenados Paco y el Ratón, dijeron: lo que pasa es que tu eres muy pequeña y por eso las pudiste ver.



Es como una tirita espagueti, babosa, un poco dura y se retuerce por todos lados. En un extremo tiene su cabeza y en el otro su colita. Tienen como un collar y siempre están sonriendo.



l o m b r i z

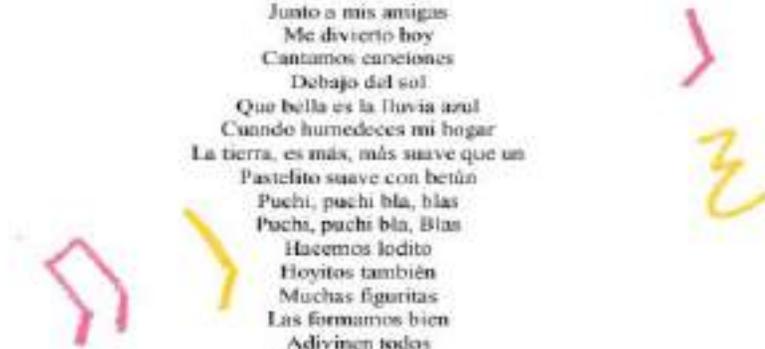


Vamos a preguntarles, -dijo Juana- tal vez ellas sepan cómo llegar a la aldea del Perico.  
Mientras se iban acercando se escuchaba la siguiente canción.



### Canción 3 Las lombrices

Puchi, puchi bla, blas  
Puchi, puchi blas  
Soy una lombriz que  
En la tierra estoy  
Junto a mis amigas  
Me divierto hoy  
Cantamos canchones  
Debajo del sol  
Que bella es la lluvia azul  
Cuando humedeces mi hogar  
La tierra, es más, más suave que un  
Pastelito suave con betún  
Puchi, puchi bla, blas  
Puchi, puchi bla, Blas  
Hacemos lodito  
Hoyitos también  
Muchas figuritas  
Las formamos bien  
Adivinen todos  
Qué figura es...  
Que bella es la lluvia azul  
Cuando humedeces mi hogar  
La tierra, es más, más suave que un  
Pastelito suave con betún  
Puchi, puchi bla, blas  
Puchi, puchi blas  
Todas retorcidas  
Nos encanta estar.



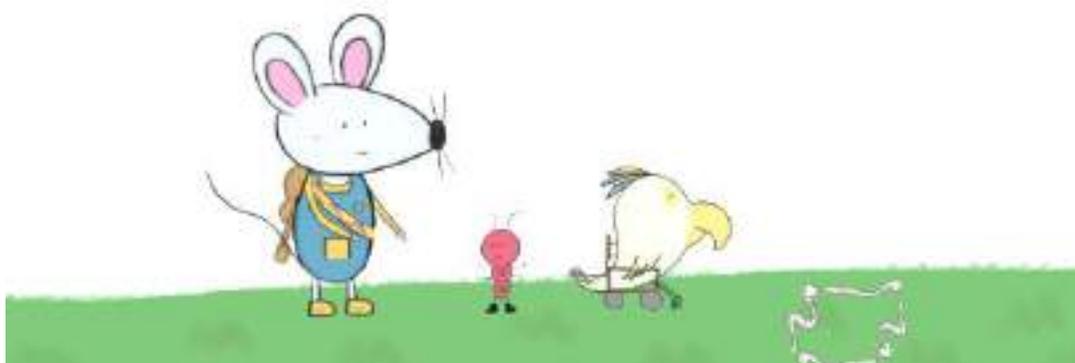
Ratón, Juana y Paco iban cantando la canción mientras se iban acercando a las lombrices -puchi, puchi bla, blass, turu, turu, ruuu-.



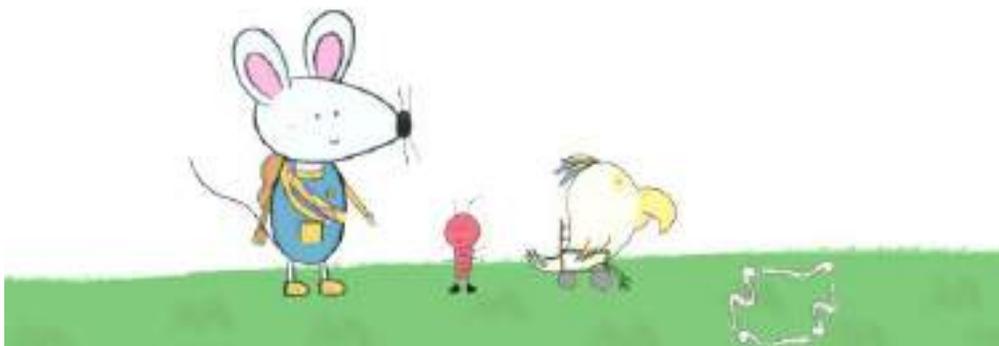
Oigan -dijo el Ratón sonador-, escuchen lo que dice la letra de la canción, pero Juana y Paco seguían cantando y bailando – Puchi, puchi, bla, Blas, turu, turu, ruu.



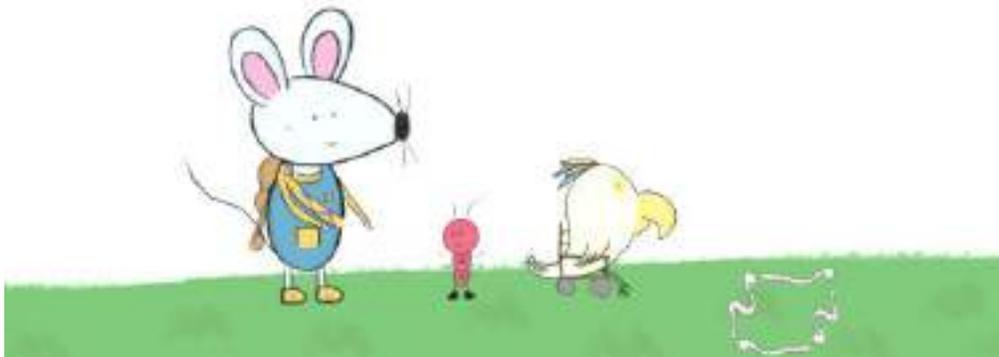
¡Hey! Chicos escúchenme -exclamó el Ratón mientras trataba de llamar su atención- ¿ya escucharon la letra de la canción?! No y déjanos bailar -dijeron Juana y Paco-.



Pero... ¿ya vieron las figuras que están formando? -dijo Juana-. Es cierto, exclamó Paco, y la letra dice que adivinemos las figuras que están haciendo -dijo el Ratón-.



Juana y paco dijeron: ¡sí, hagamos eso!  
Entonces nuestros amigos se pusieron a  
adivinar todas las figuras que hacían las  
lombrices.



## ACTIVIDAD



Precurrente: Discriminación visual

Actividad 4: Discriminar o identificar el tamaño, la ubicación de  
figuras y letras de forma visual.

### Propuestas de adaptación para la diversidad funcional

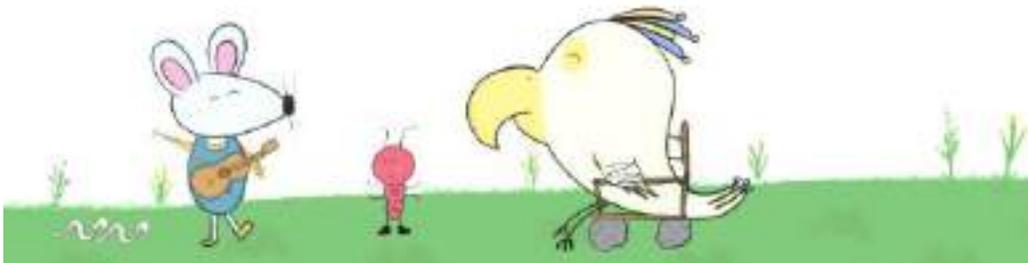
Ciegos: Uso de plastilina, cartón, letras con relieve, pintura gorda,  
(plastilina fomi)

Motriz: señalar la figura correcta o identificarla verbalmente.

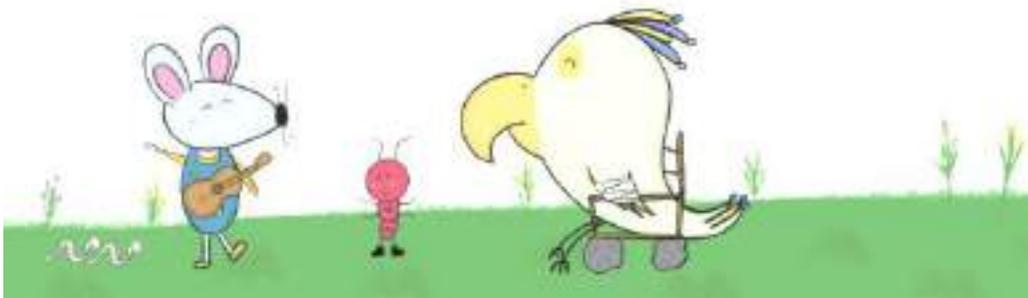
Auditiva: Usar formas digitales o físicas



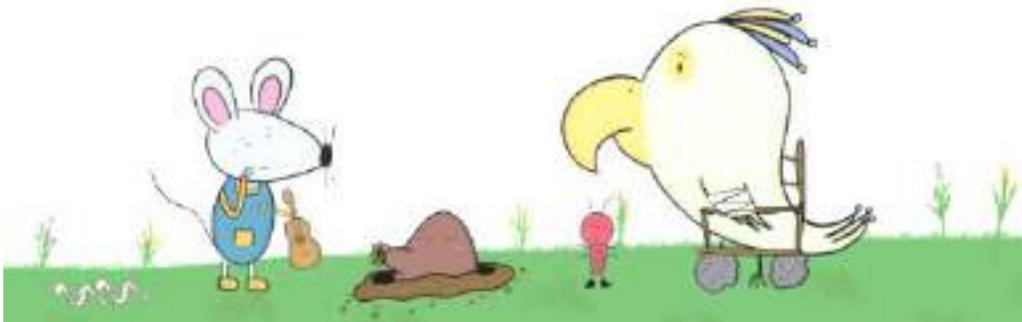
Paco, Juana y el Ratón Sonador se estaban divirtiendo mucho con las lombrices - Puchi, puchi, bla, Blas, turu, turu, ruu, cantaban y bailaban-



Pero de repente empezó a vibrar el piso, Juana les preguntó, oigan Paco y Ratón, ¿no sienten que está temblando? Paco y Ratón se estaban divirtiendo tanto que no la escucharon, hasta que Paco también preguntó: oigan, ¿sienten eso, creo que está temblando?



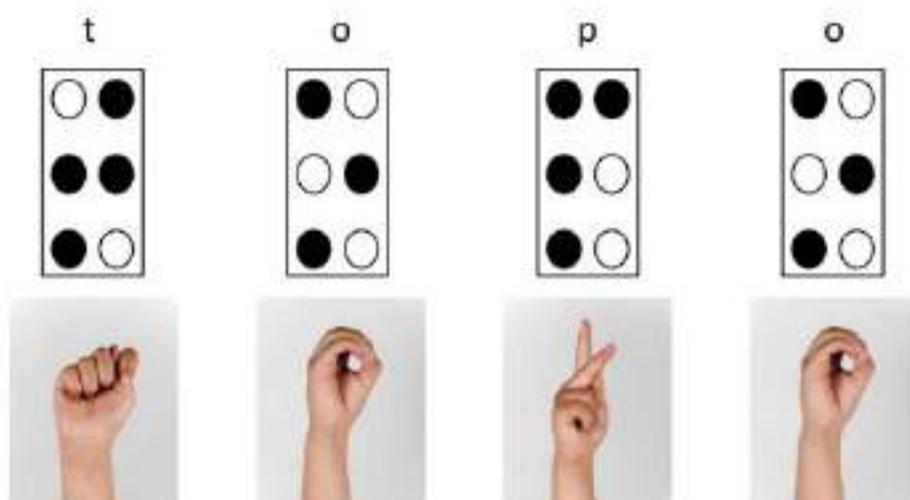
Juana, les dijo: sí, es lo que les estaba diciendo a los 2, pero no me hacían caso. El Ratón se quedó pensando... Entonces vieron que las lombrices salieron huyendo y todo empezó a moverse. Nuestros 3 amigos se asustaron mucho y justo cuando se pusieron a gritar: ¡¿qué está pasando?! ¡la silla se atoró otra vez! – gritó Paco- Salió un pequeño topo de la tierra saltando.



Este Topo venía de tierras muy lejanas pues le encantaba viajar por todos lados, por eso siempre traía con él una gran maleta donde traía, ropa, juguetes, comida, y muchas otras cosas que necesitaba para viajar y aunque él tenía muy mala visión con sus demás sentidos lograba, conocer y describir todo a su alrededor.

El Topo Ring, tenía forma como de un huevo duro y peludito, su nariz era como un conito con una estrellita en la punta, sus piernas y brazos eran gorditos y chiquitos, sus ojos eran chiquitos y todo su cuerpo era de color café.

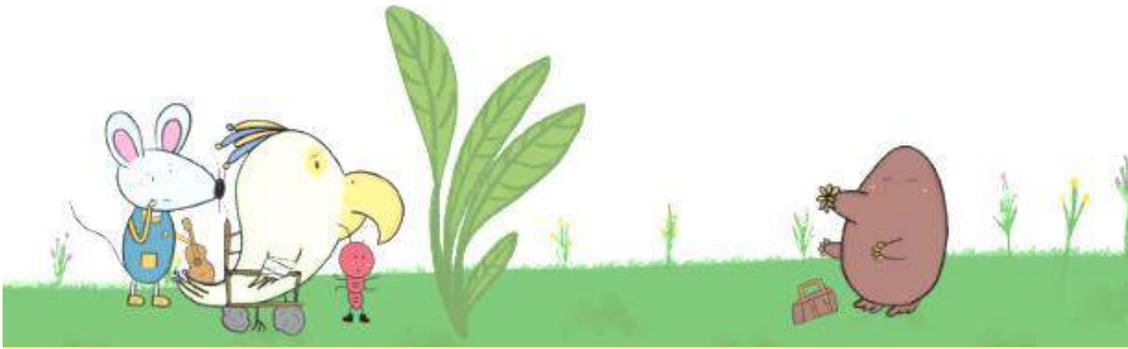




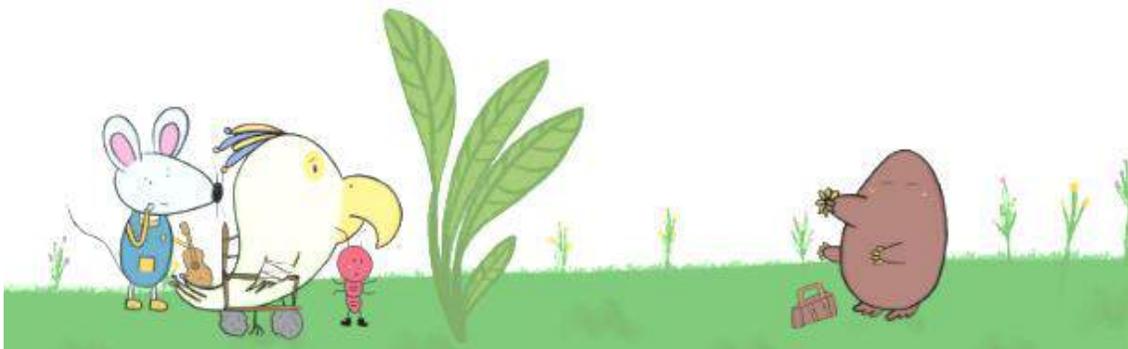
¡Hola a todos! -exclamó Ring-, pero nadie contestó, ¿hola? -preguntó Ring-, mmm yo estaba seguro de que aquí había amigos para conocer y jugar con ellos, de hecho hasta música se escuchaba.



Nuestros 3 amigos estaban abrazados y escondidos detrás de unas hojas grandes y entre ellos se preguntaban: ¿qué es esa bola peluda? Y ¿Cómo llegamos hasta aquí, si la silla de Paco se nos atoró?



El Topo Ring los escuchó, porque él tenía muy buen oído, también se dio cuenta que le tenían miedo por el tono en que decían las cosas, así que empezó a cantar la siguiente canción mientras se acercaba poco a poco a ellos.

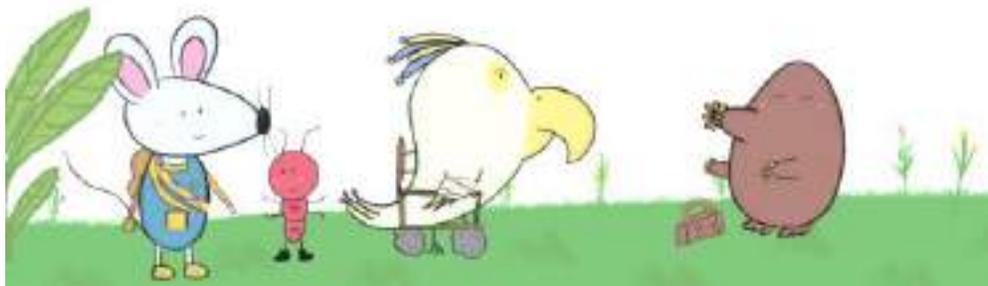


## El Topo Ring

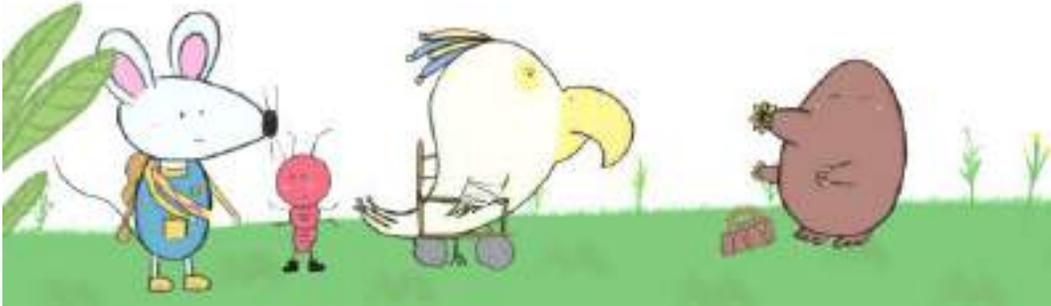
Yo soy un topo  
Que le gusta viajar  
Con su maleta andar  
En todo lugar  
Y pasear a través de los túneles  
Rascando bajo tierra llegaré  
Sin boleto de avión ni pasaporte  
Viajo del pueblo hasta el mar  
Soy un viajero  
Que le gusta sentir  
Con sus garras tocar  
Texturas y más  
Disfrutar con mi oído  
Nuevos sonidos  
Olfatear muchos olores  
Con mi nariz  
Contar todos mis viajes a los amigos  
Pues todo lo puedo describir



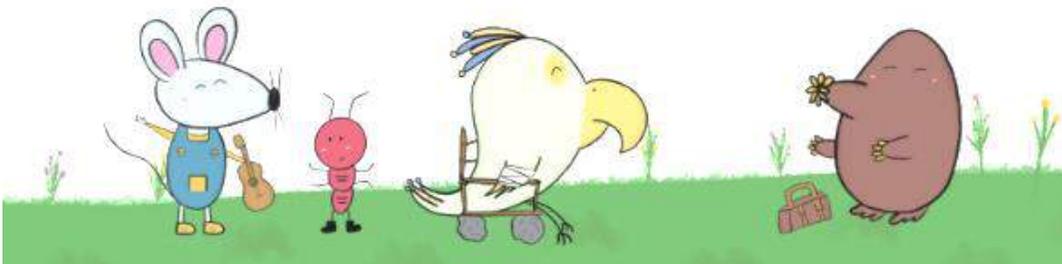
Ho muy bien – dijo Ring... ¿Qué hay aquí? Por acá huele como a Ratón musical, y por acá, huele como a una Hormiga aventurera y por acá, huele a ¡Guacala! ¿Qué es esto? Huele como si fuera un perrito con plumas o a pollo recién desenterrado.



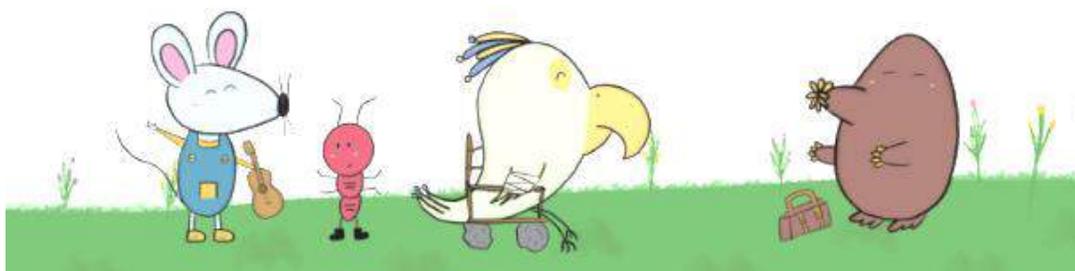
¡Hey! -exclamó Paco- no te pases bolita con pelos, también estos me confundieron con un perrito con plumas y con un pollo, pero ¡no! Yo Soy un ¡Pericooooo! Y me llamo Paco. Jajaja se empezaron a reír Ratón y Juana.



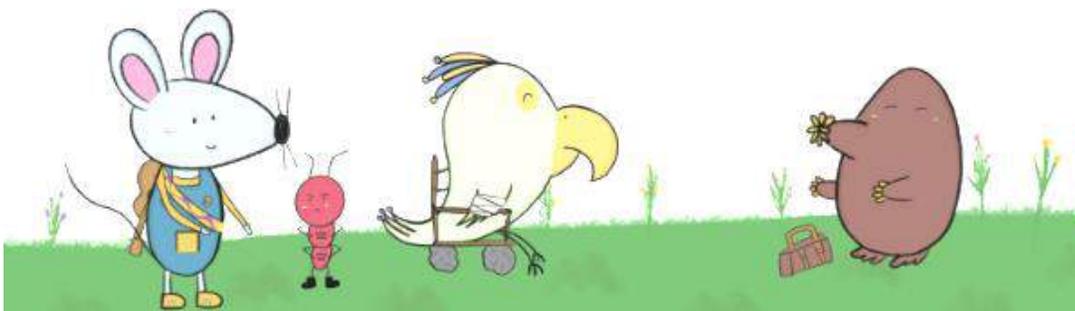
Hola bolita Topo, soy el ¡Ratón Sonador! Y un día seré un gran cantante – dijo el Ratón-, y soy la hormiga Juana y soy amiga de estos dos.



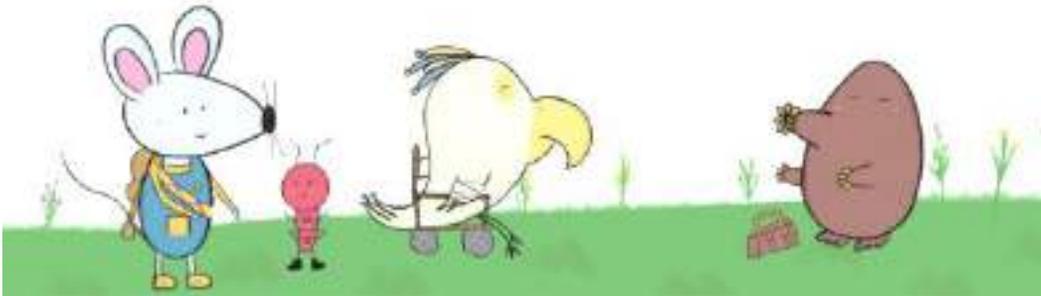
Ho, muy bien -exclamó Ring- pero mi nombre no es bolita  
Topo amigos, mi nombre es el Topo Ring. Oye Topo Rong -dijo  
Juana-, Topo Ring por favor, amiga Juana -corrigió Ring-, sí eso  
-dijo Juana-.



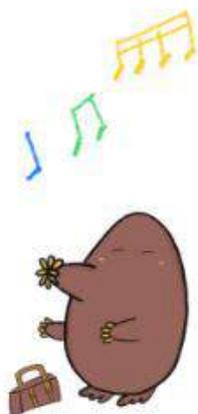
Fíjate que andamos un poco perdidos y según entiendo yo tú has visitados  
muchos lugares, así es -respondió Ring- entonces -continuó Juana-, pero el Ratón  
la interrumpió, ¡Topo Ring! Cuéntanos de tus viajes -le pidió el Ratón- es que yo  
nunca he viajado, de hecho, este es mi primer viaje.



Claro con mucho gusto les platicaré y describiré cosa por cosa de mis viajes - respondió Ring-. ¡Sí! -exclamaron Paco y Ratón-, mientras Juana se puso un poco molesta porque la interrumpió el Ratón, pero también se sentó a escuchar los viajes del Topo Ring.



## ACTIVIDAD



Precurrente: Expresión oral

Actividad 5: Denominar varios objetos y describir situaciones a través de láminas. Antes de describir los objetos o situaciones tendrán que inventar un pequeño escenario simulando los viajes del Topo Ring.

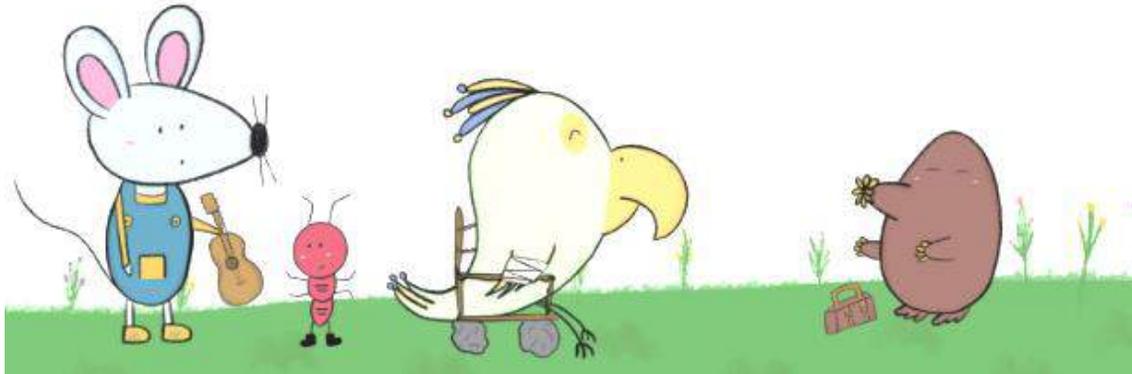
### Propuestas de adaptación para la diversidad funcional

Auditivo: descripción con mímica.

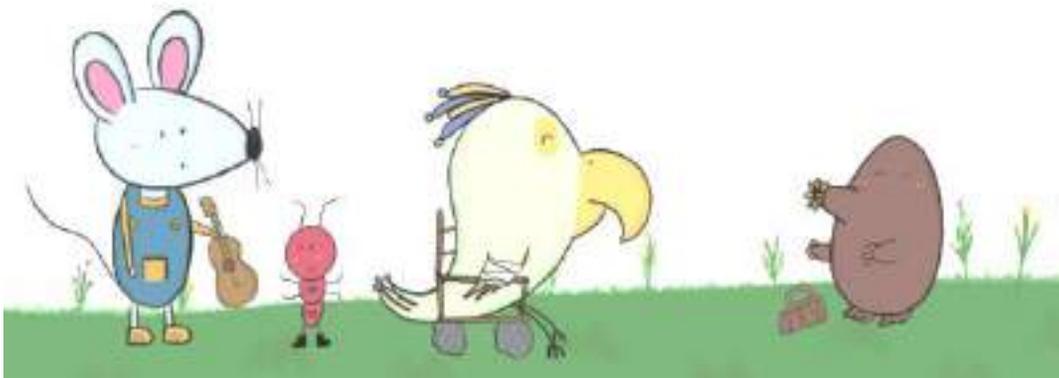
Ciegos: hacer la actividad a través del tacto, oído u olfato.

Motriz: De forma verbal.

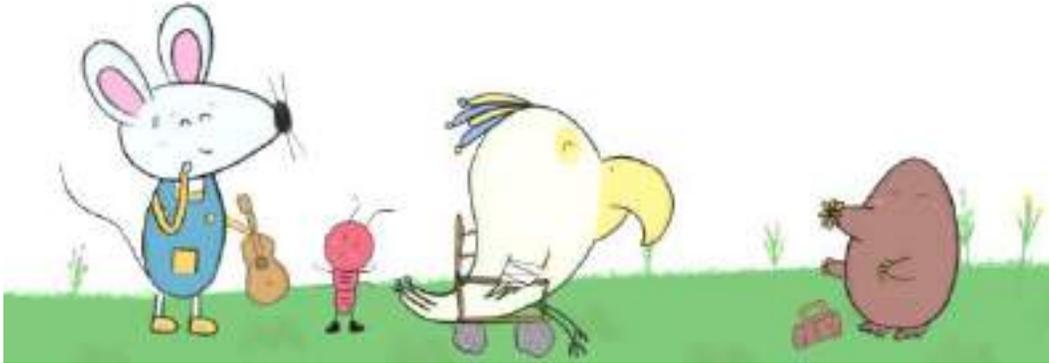
Wow... que viajes tan impresionantes has tenido Topo Ring, porque no te conocimos antes así tal vez nos hubieras llevado a alguno de tus aventuras -dijeron Paco, Ratón y hasta Juana-.



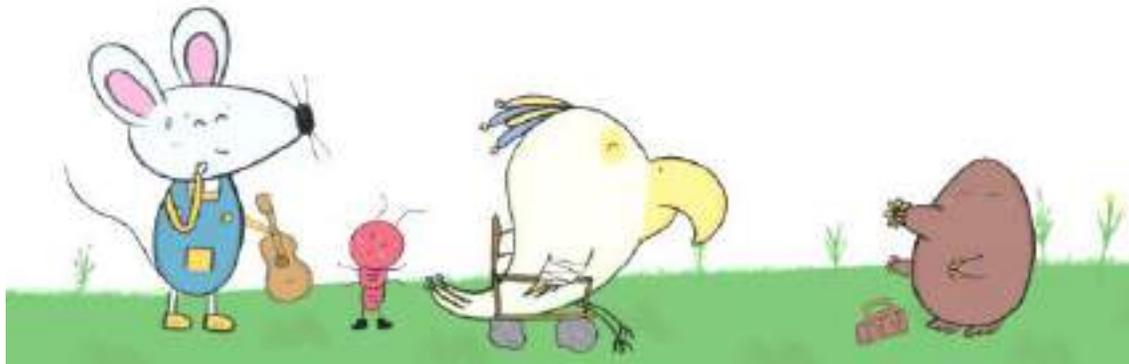
De pronto Ring se acordó y le preguntó a Juana, oye amiga Juana ¿no tenías una pregunta muy importante que hacerme? ¡Ha! Es cierto, solo que el metiche del Ratón siempre me interrumpe -contestó Juana-.



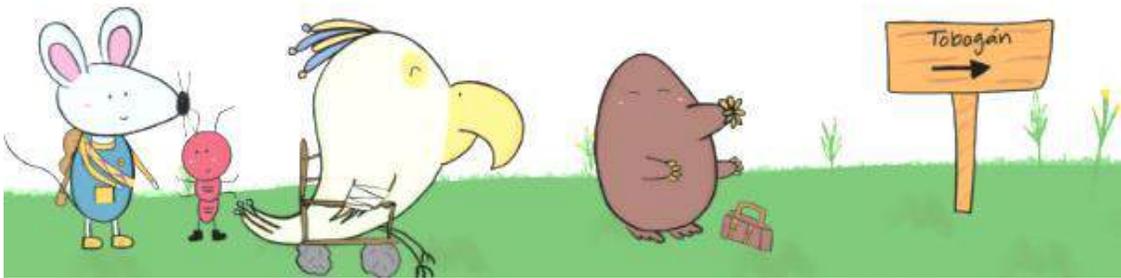
Fíjate que... -pero Juana volteó a ver al Ratón si no la interrumpía otra vez-, – el Ratón solo se le quedaba viendo a Juana-, no me vayas a interrumpir he, Ratón - exclamó Juana-, no -respondió el Ratón-.



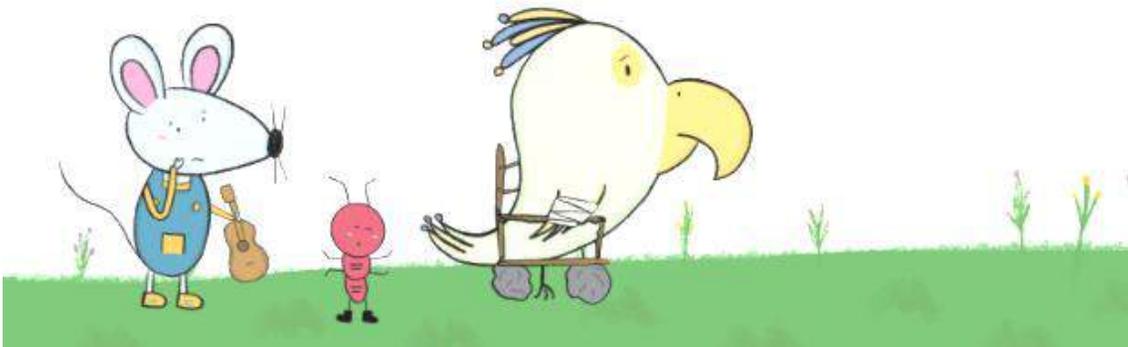
Bueno -reinició Juana- lo que pasa es que queremos llegar a la aldea del perico y... Es cierto -dijo el Ratón interrumpiendo otra vez a Juana- ¿tú nos podrías decir por donde es? ¡Me volviste a interrumpir otra vez Ratón! -dijo Juana-, el Ratón apenado le pidió una disculpa a Juana.



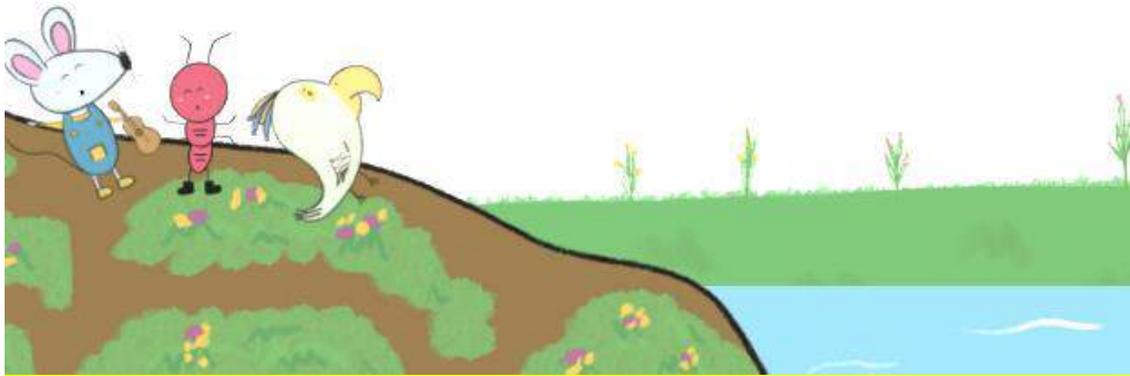
Sí por supuesto que sé cómo llegar a la aldea del Perico -dijo Ring-váyanse por ahí, solo tengan mucho cuidado al bajar porque hay un tobogán muy empinado. Muchas gracias -exclamaron nuestros amigos y se fueron al tobogán.



Cuando llegaron al tobogán lo vieron muy empinado y se preocuparon de que Paco se volviera a lastimar. Pero Paco dijo: debemos de arriesgarnos porque si no nunca aprenderás a leer y a escribir Ratón y yo no podré regresar a mi aldea. Pero me da mucho miedo que te vayas a lastimar, y se que te duele mucho -contestó Ratón-. Vamos -respondió Paco- somos amigos y se que no van a dejar que me lastime.



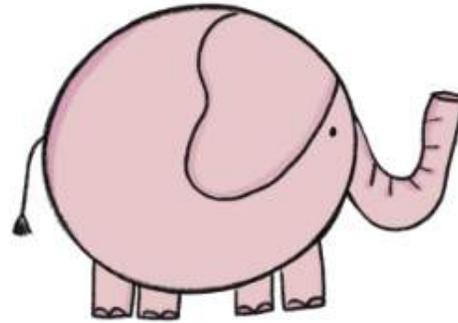
Muy bien dijo el Ratón, entonces se fueron muy pero muy despacio pero ya cuando estaban por terminar el camino no aguantaron más y se fueron al fondo del tobogán, ¡Ha Paco se va a lastimar! -gritaron el Ratón y Juana- ¡No, me voy a matar! -gritó Paco-



Al final del tobogán, había una hermosa laguna y un bosque muy bonito. En la orilla de la laguna estaba un amable elefantito tratando de pintar un paisaje.



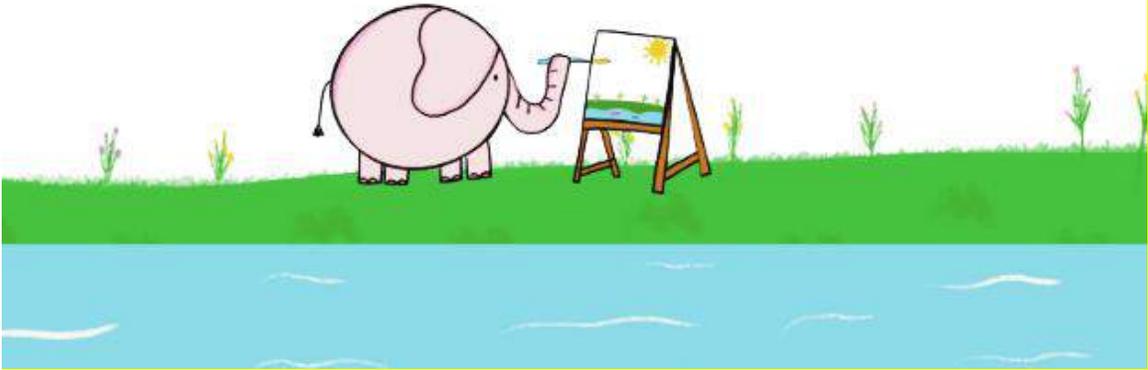
Este elefante se llamaba Miguel Ángel y era como un globito rosa inflado con una trompa que parecía manguera, tenía 4 patas muy gruesas y una colita que parecía una pequeña escobita. A Miguel Ángel le encantaba pintar y dibujar, pero tenía una alergia que todo el tiempo lo hacía estornudar. Y esta era su frustración, que por más que él quería acabar una pintura no la podía terminar porque siempre estornudaba y echaba a perder toda su obra.



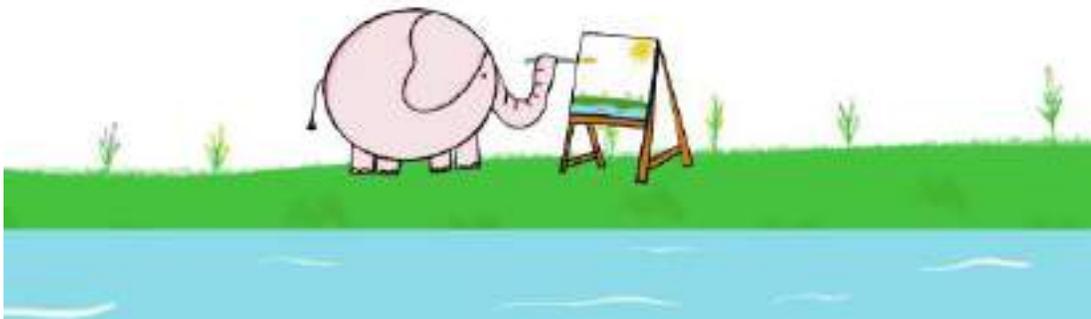
e l e f a n t e

|     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ● ○ | ● ○ | ● ○ | ● ● | ● ○ | ● ● | ○ ● | ● ○ |
| ○ ● | ● ○ | ○ ● | ● ○ | ○ ○ | ○ ● | ● ● | ○ ● |
| ○ ○ | ● ○ | ○ ○ | ○ ○ | ○ ○ | ● ○ | ● ○ | ○ ○ |

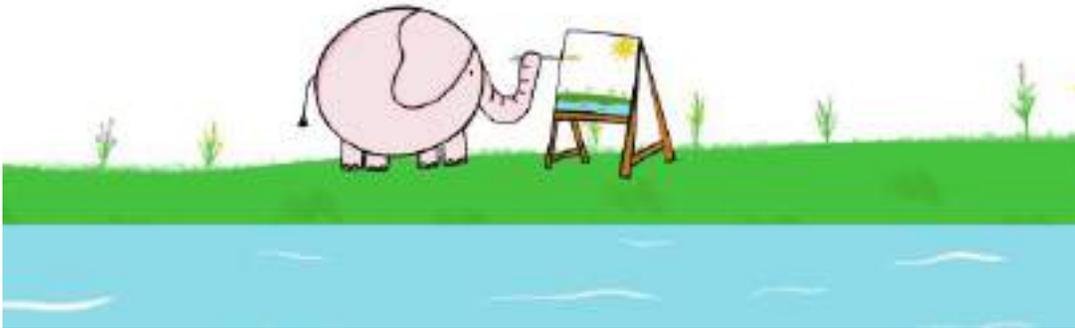
Pero en este momento por alguna razón no había estornudado y ya estaba por terminar su pintura, él pensó: ¡por fin terminaré una pintura!, estoy muy contento -seguía pensando-.



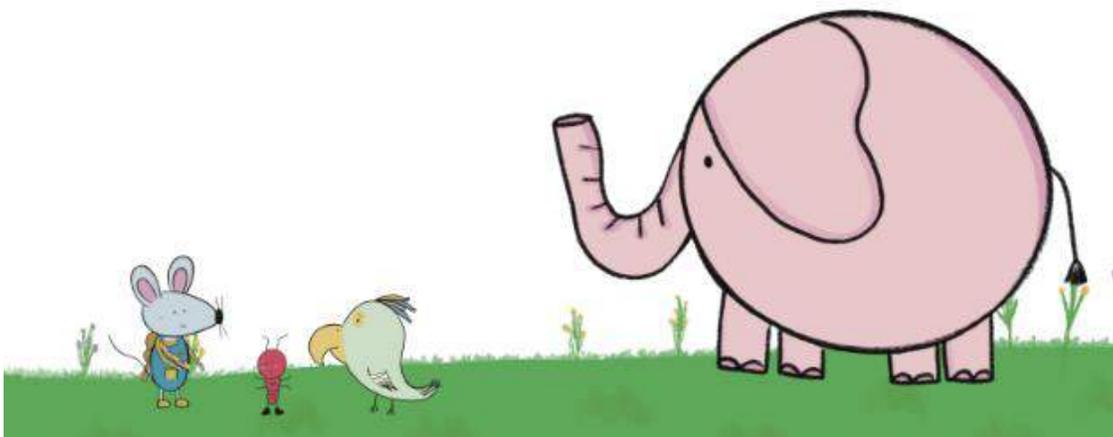
Cuando se empezó a escuchar un griterío en el tobogán, eran nuestros amigos, Juana, Paco y Ratón que cayeron en la laguna y salpicaron tanto que mojaron la pintura de Miguel Ángel.



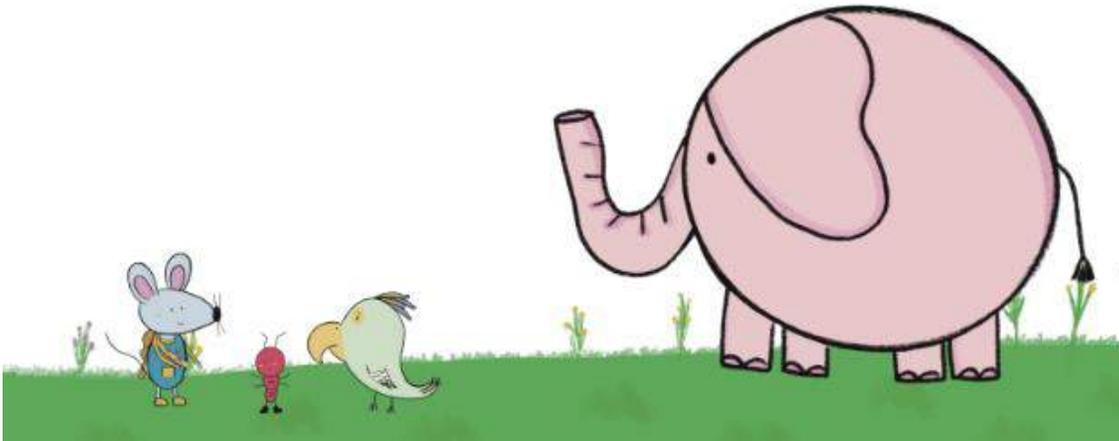
¡No! -exclamó Miguel Ángel- ¡porque nunca puedo terminar una pintura! Miguel Ángel, escuchó que pedían ayuda desde la laguna, entonces se apresuró a ayudar a nuestros amigos y los sacó de la laguna. ¿Están bien? -Preguntó Miguel Ángel- Sí, creo que sí estamos bien -contestaron Juana, Paco y Ratón-.



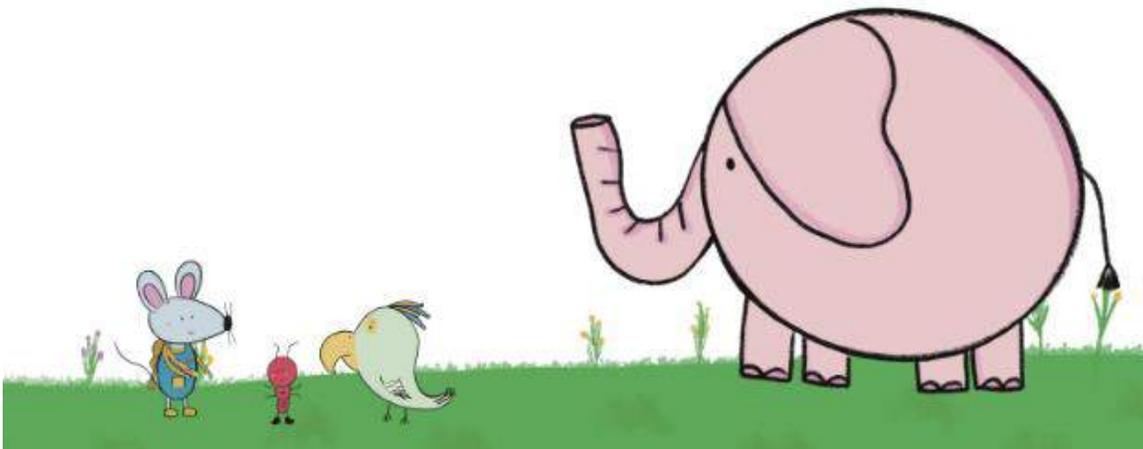
¡Oigan! -exclamó Paco- mi silla ¿dónde está?, ¿es esta? -preguntó Miguel Ángel- sí, -contestó Paco- pero está rota, yo creo que ya no sirve. ¿Y ahora cómo vamos a poder llegar a la aldea del Perico? -se preguntaron nuestros 3 amigos angustiados-.



Aparte estamos todos mojados, cuando se empezó a escuchar un ruido, ¿eso qué es? -preguntaron nuestros amigos- y se escuchó: ¡achuuuu! Fue tan grande el estornudo que Paco, Juana y el Ratón Sonador quedaron totalmente secos.



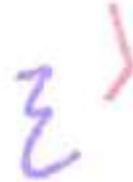
¿Qué fue eso? -preguntaron- Ups, perdón -contestó Miguel Ángel- fui yo, perdón, es que tengo una alergia que me hace estornudar mucho. Por cierto, me presento -dijo Miguel Ángel- yo soy el elefante Miguel Ángel y me encanta pintar, pero por lo mismo de mi alergia no puedo terminar ninguna pintura porque siempre estornudo y hecho a perder todas mis obras de arte.



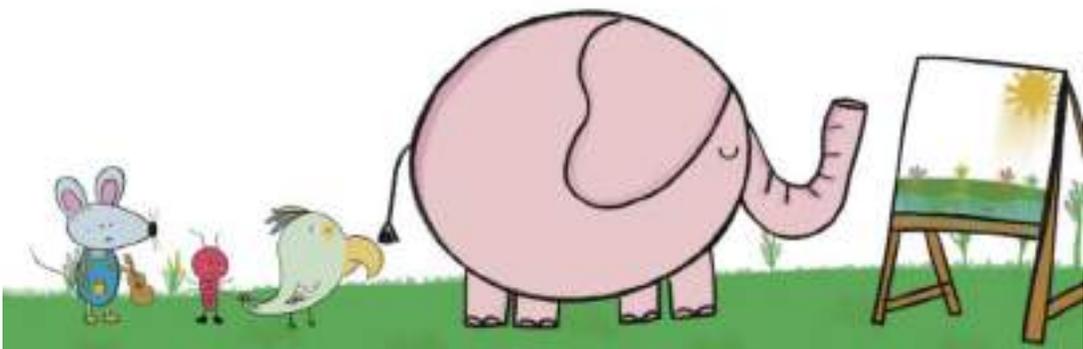


## El Elefante

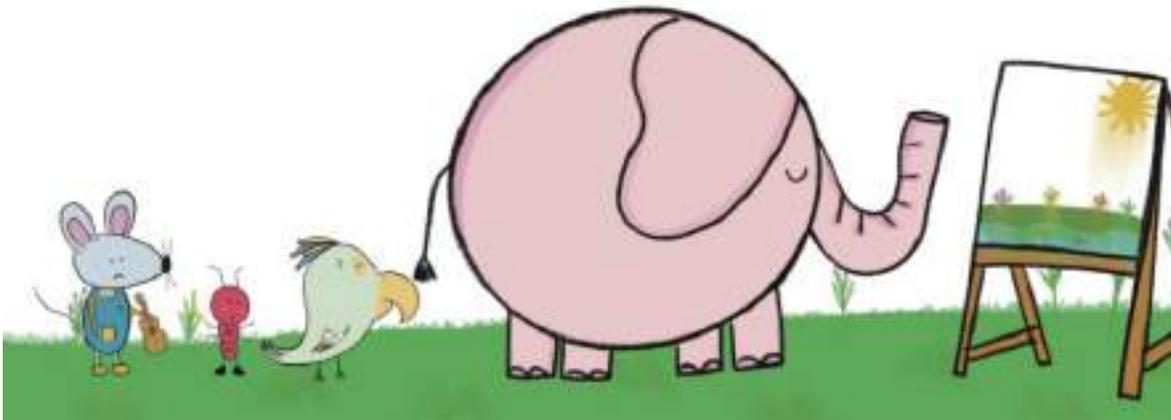
Nunca me gustó tejer ni cocinar.  
 Tampoco coque ni al ajedrez jugar.  
 A mí lo que me gusta, es dibujar.  
 Pero algo pasa antes de terminar  
 ¡Acha!!! Hu, hu, hu.  
 No sé por qué pasa  
 Acha!!! Hu, hu, hu.  
 No lo puedo controlar  
 Es que cuando podré al fin dibujar  
 Es que parece que esto no tiene final!  
 No sé con quién me podría acercar  
 No tengo amigos con quien poder hablar  
 Porque cuando alguien viene para a mí  
 Siempre huye asustado y corre por mí  
 ¡Acha!!! Hu, hu, hu.  
 No sé por qué pasa  
 Acha!!! Hu, hu, hu.  
 No lo puedo controlar  
 Es que cuando podré al fin dibujar  
 Es que parece que esto no tiene final!  
 (bajar el tiempo)  
 Y cuando mi obra estoy por acabar  
 No puedo evitar el estornudar  
 Como si una pelusa viviera dentro de  
 Mi nariz y bailara para que yo no pueda  
 ¡Acha!!! Hu, hu, hu.  
 No sé por qué pasa  
 Acha!!! Hu, hu, hu.  
 No lo puedo controlar  
 Es que cuando podré al fin dibujar  
 Es que parece que esto no tiene final!



Pero justo hace rato, no había estornudado y ya estaba a punto de terminar mi pintura -dijo Miguel Ángel molesto-, pero ustedes al caer ¡me mojaron toda mi pintura! -Paco, Juana y Ratón bajaron la cabeza y le pidieron perdón a Miguel Ángel por mojar su pintura-.



Pero que tal si hacemos un trato -dijo Miguel Ángel- ustedes me ayudan a terminar mi pintura y yo les ayudo cargando a Paco para que lleguen a la aldea del Perico. ¡Nos parece una grandiosa idea! -respondieron Paco, Juana y el Ratón-. Entonces yo les iré diciendo lo que deben de hacer -dijo Miguel Ángel-. Y así nuestros amigos le ayudaron a Miguel ángel a terminar su pintura.



## ACTIVIDAD



Precurrente: Expresión gráfica

Actividad: La maestra irá diciendo a los alumnos qué es lo que deben dibujar (puede pedir que dibuje objetos como pelota, hasta situaciones o acciones como un niño en el parque).

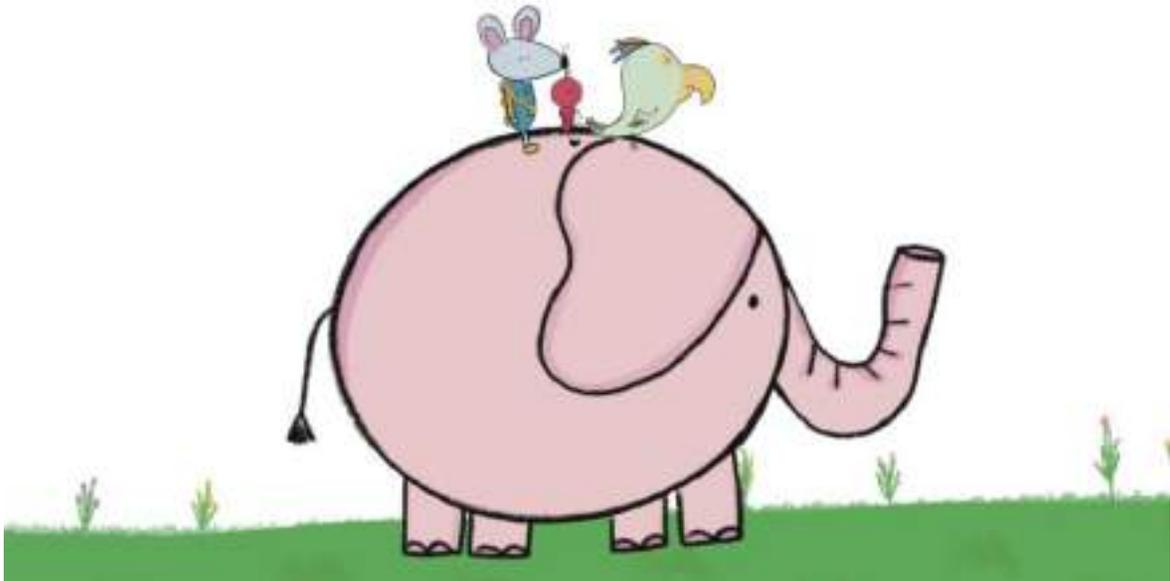
**Propuestas de adaptación para la diversidad funcional**

Sordos: uso de imágenes.

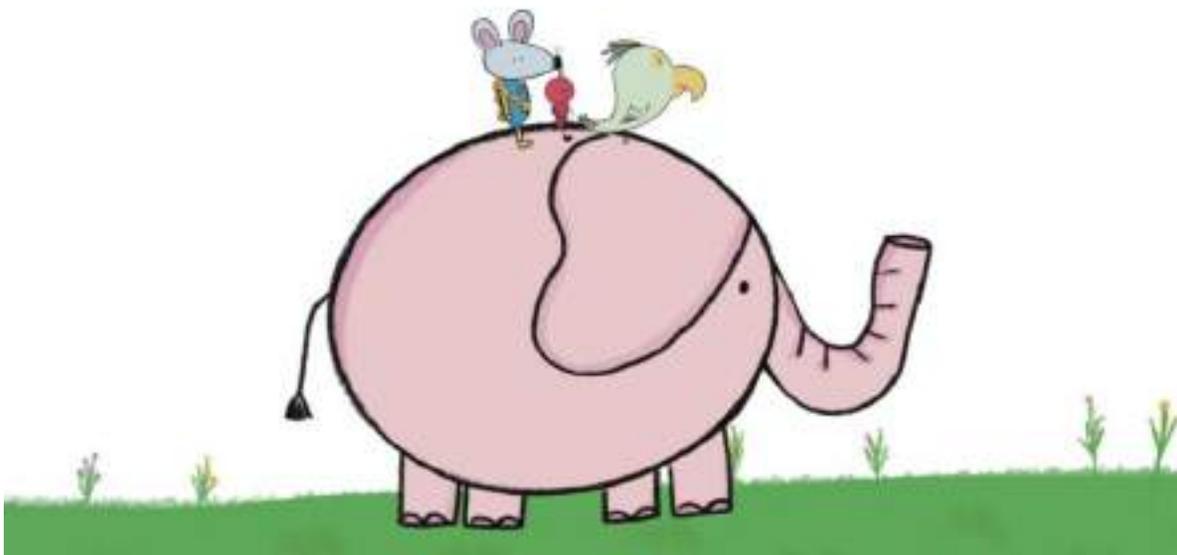
Ciegos: con un puntero haga un dibujo. Hacer figuras con plastilina

Motriz: pintura digital.

¡Perfecto! -exclamó Miguel Ángel- me encantó mi pintura. Muy bien, entonces yo haré mi parte del trato, -Miguel Ángel tomó a Paco con su trompa y lo sentó en su espalda-, wow -exclamó Paco- se siente padrísimo estar en tu espalda.



Miguel Ángel también tomó a Juana y al Ratón y los sentó en su espalda junto a Paco. Wow -exclamaron Juana y Ratón- muchas gracias. Muy bien ya estamos todos listos -dijo Miguel Ángel- entonces vámonos a la aldea del Perico.



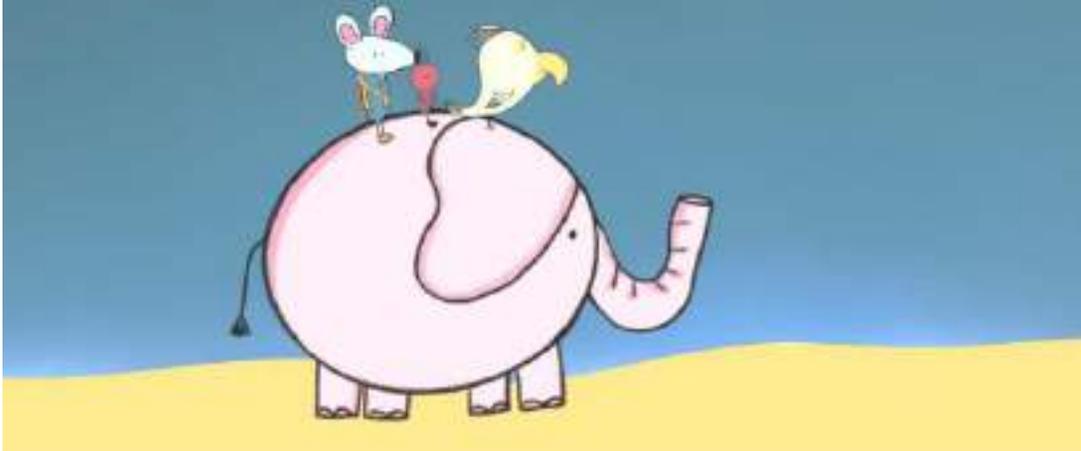
Cruzaron un gran desierto, era tan grande que empezó anochecer por lo que, se fueron a refugiar a unas piedras. Todo ya estaba muy oscuro cuando Miguel Ángel se acordó que por ahí tenía a unas pequeñas y brillantes amiguitas. Las Lulus, luciérnagas.



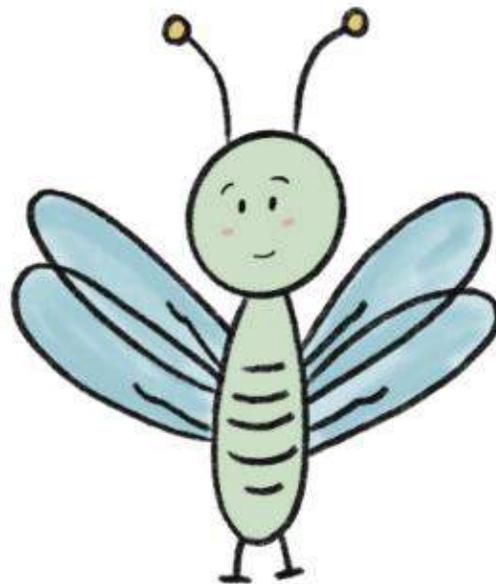
Oigan -dijo Miguel Ángel- yo tengo unas amigas que nos pueden ayudar - Paco, Juana y Ratón lo escuchaban atentamente-, solo que ellas solo vienen con música porque a ellas les encanta la música. Juana dijo: que el Ratón les componga una canción, sí – exclamaron Paco y Miguel Ángel-

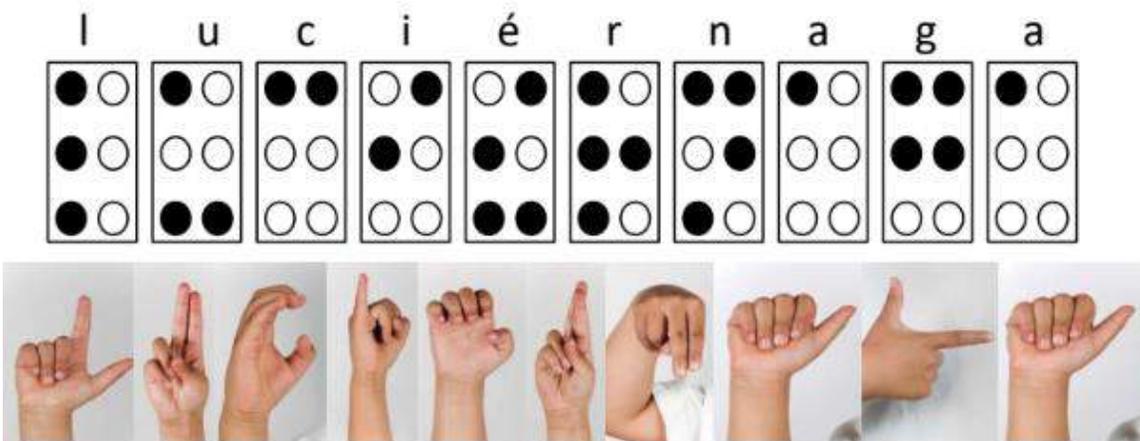


Así que le pidieron al Ratón Sonador si podía componerles una canción para llamar a la Lulus y así ellas les podrían ayudar a salir del desierto. El Ratón dijo: sí, pero ¿cómo son la Lulus? ¿me podrías hablar más sobre ellas?



Sí -respondió Miguel ángel- las Lulus son unas luciérnagas chiquitas, son como hormiguitas, pero con 4 alitas en sus espaldas con las que pueden volar a todos lados y en su colita tienen una lamparita que brilla. Con esa lamparita ellas pueden iluminar toda la noche y con su hermosa luz, pueden trazarnos líneas para guiarnos hacia la aldea del Perico.



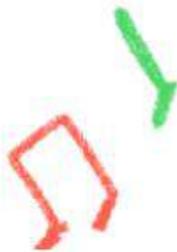


Juana, enojada lo fue a despertar: ¡Ratón despierta! Todos te estamos esperando. El Ratón despertó, -dijo- perdón ya tenía la canción, pero me quedé dormido. Ese Ratón dormilón -exclamó Juana- Bueno pues cántala -le dijo Juana al Ratón-. Sí ahí va -contestó el Ratón- espero les guste:

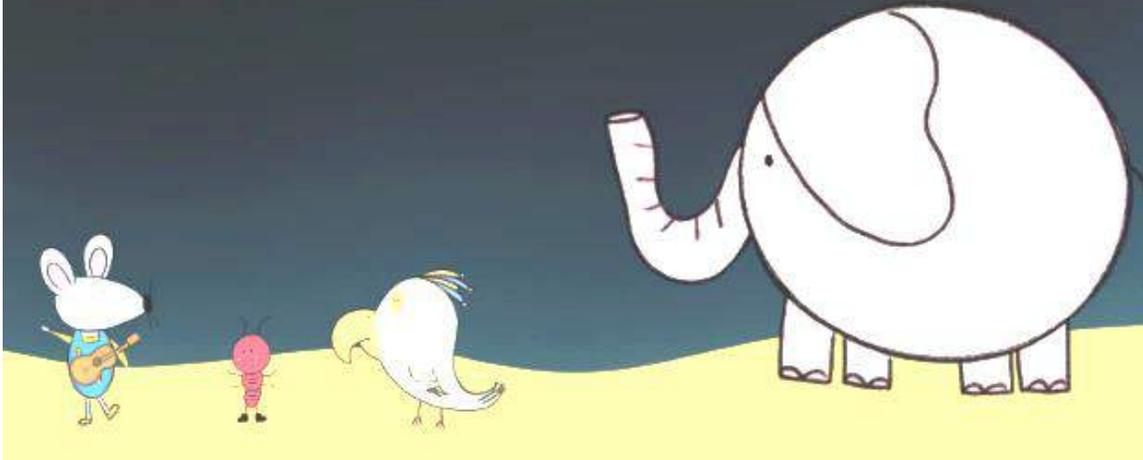


## Las luciérnagas

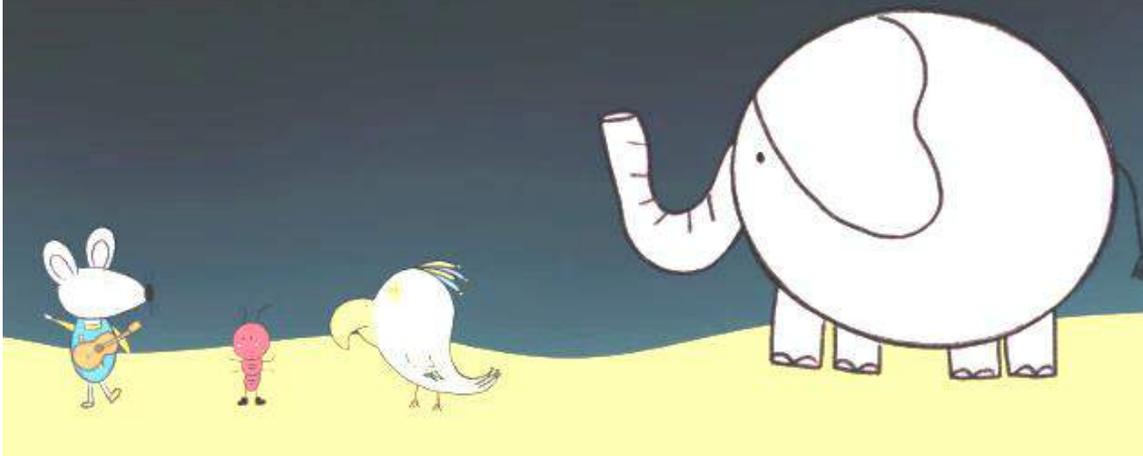
//Lu, Luciérnagas//  
¿Dónde están?  
Quiero verlas volar  
Quiero verlas brillar  
Y esta noche iluminar  
Huu, huu, huu, huu  
//Lu, Luciérnagas//  
¿Dónde están?  
Quiero verlas jugar  
Quiero verlas trazar  
Muchas líneas en la oscuridad  
Huu, huu, huu, huu



Qué bonita canción hiciste -dijo Miguel Ángel- ¿la podrías repetir? No, -contestó apenado el Ratón-. ¿Por qué? -preguntó Miguel Ángel-, lo que pasa, -intervino Juana- es que el Ratón puede componer muchas canciones de todo tipo, pero todas se le olvidan, de hecho por eso es que vamos a la aldea del perico para que el perico Mayor le enseñe a leer y a escribir y así nunca más pierda sus canciones, como esta.



Hoo -exclamó Miguel Ángel- con razón van para allá, yo pensé que iban a llevar a Paco a su aldea. Sí también -contestó Juana- pero a este lo echaron de la aldea por decir malas palabras. ¡Guarda silencio! -exclamó Paco- no se tiene que enterar todo el mundo de lo que hice Juana, me avergüenzas. Jajaja se rieron todos.



De pronto se empezaron a ver lucecitas verdes en el cielo. Todos quedaron admirados. ¿Son estrellas? -preguntó el Ratón-, no Ratón – dijo Miguel Ángel- son las Lulus. Bajaron como una cortina de luces verdes y empezaron a volar alrededor de ellos. Wow decían nuestros amigos con la boca abierta y admirando el espectáculo.



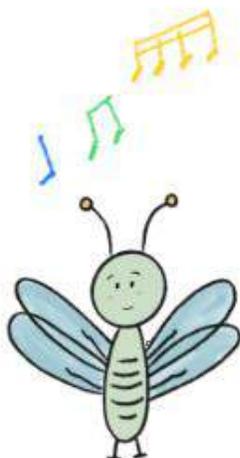
Que hermoso -exclamó Juana-. Miguel Ángel se acordó de preguntarles, si los podían gular para salir del desierto. Amigas – dijo Miguel Ángel- ¿Nos podrían hacer el gran favor de ayudarnos a salir de este desierto? Lo que pasa es que con la oscuridad de la noche no se puede ver absolutamente nada.



Las luciérnagas respondieron que sí y empezaron a formar líneas para que ellos las siguieran. Así que nuestros amigos siguieron las líneas que hacían la Lulus.



## ACTIVIDAD



**Precurrente:** Trazos de líneas

**Actividad:** La maestra les enseñará a los niños una línea y ellos tendrán que copiarla con un lápiz (color, crayola, plumón, etc.) en una hoja de papel.

Esto lo repetirá varias veces, pero con diferentes líneas.

**Propuestas de adaptación para la diversidad funcional**

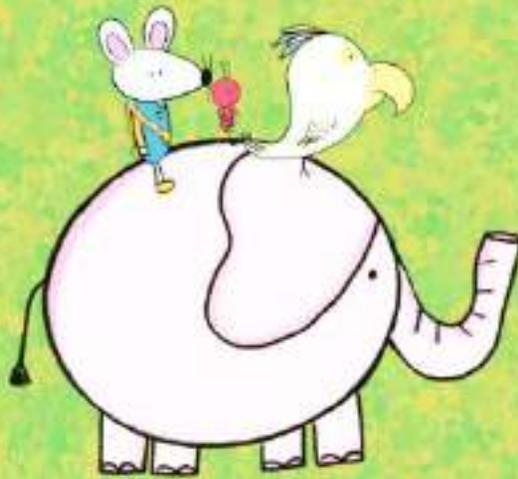
**Sordos:** De forma visual.

**Ciegos:** presentarle la línea de forma táctil y usar un puntero para hacerla.

También podría ser con plastilina u otro material que sea identificable con el tacto.

**Motriz:** pintura digital.

Qué sorprendente fue ver a las Lulus brillar -dijo el Ratón Sonador-, si fue genial -respondieron los demás-. Pues ya salimos del desierto -dijo Miguel Ángel-, les cierto! -exclamó Paco- ya reconocí todo, ¡por fin hemos llegado a mi aldea!



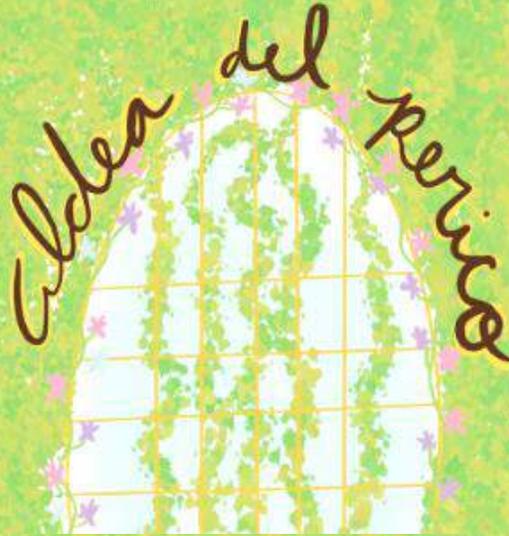
Aldea del

Miren por aquí hay una pequeña cueva donde yo jugaba, aquí podremos dormir un poco. Sí, vamos -respondieron los demás- porque nos estamos muriendo de sueño. Nuestros amigos pasaron la noche en esa pequeña cueva y cuando amaneció, empezaron a despertar poco a poco. Vean -dijo Paco- esa es la entrada a la aldea del Perico.



Aldea del

La entrada de la aldea era como una puerta de jaula de pájaro, era enorme y de color dorado, también tenía muchas flores adornándola. Qué bonita reja tiene tu aldea -dijeron Miguel Ángel, Juana y Raton-. Sí -respondió Paco- ya extrañaba mi hogar.



¿Y cómo entramos? -preguntó Juana-. Ho, -respondió Paco- hay una contraseña, miren, acérquense, en esta madera aparece una serie de líneas y cada uno debe igualar la serie y apuntarlas en la madera.



Si lo haces bien, entonces puedes pasar, pero si te equivocas debes de regresar en un mes e intentarlo de nuevo. Muy bien -dijo el Ratón- yo primero. Y así uno por uno de nuestros amigos fueron dibujando correctamente la secuencia de líneas que aparecía en la madera.



## ACTIVIDAD



**Precurrente:** imitación gráfica de secuencias de líneas.

**Actividad:** Los niños simularán que están fuera de la reja y cada uno deberá de hacer una secuencia de líneas para que puedan pasar a escuchar el gran final del cuento.

### **Propuestas de adaptación para la diversidad funcional**

**Sordos:** De forma visual.

**Ciegos:** presentarle la línea de forma táctil y usar un puntero para hacerla.

También podría ser con plastilina u otro material que sea identificable con el tacto.

**Motriz:** pintura digital.

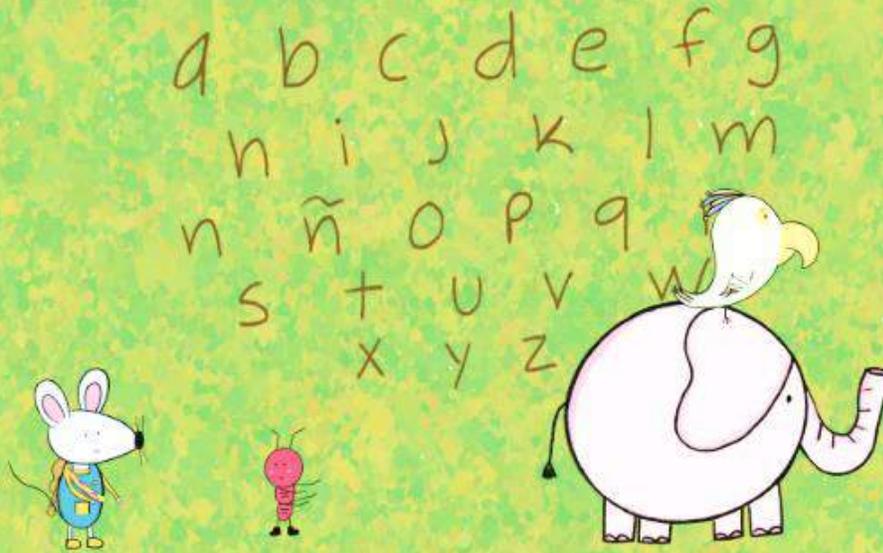
Lo logramos todos -exclamó Paco- ahora vámonos por este lado. En las paredes había muchas letras dibujadas y todos los demás se preguntaban ¿qué serán esos símbolos? Paco les explicó que esos símbolos se llamaban letras y que con eso se podían formar palabras. ¡Ho! -exclamó Ratón- qué interesante es este lugar.



Paco los llevo por el camino difícil porque no quería pasar por el patio pues ahí estaban los otros pericos y lo iban a reportar. El plan que él tenía era pasa desapercibido hasta llegar con el Perico Mayor y tener la oportunidad de convencerlo.



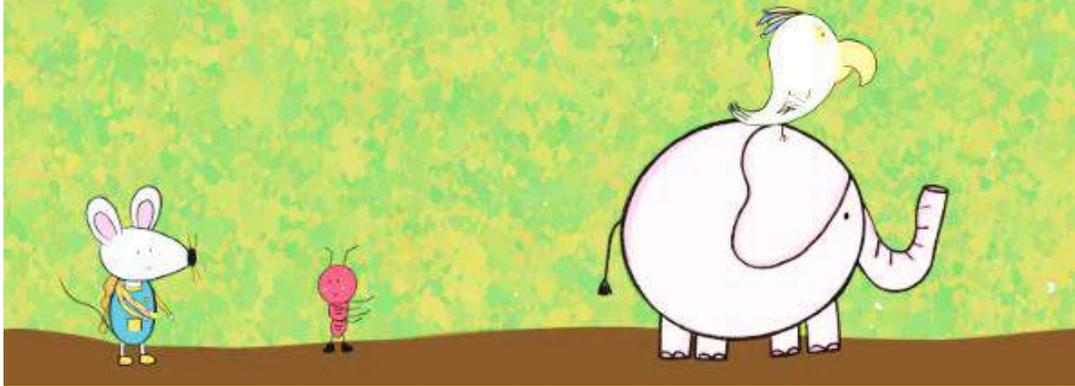
Amigos -exclamó Paco- debo contarles que nos vamos a ir por el camino difícil porque no quiero que me vean los demás pericos ya que si me ven me van a reportar y me echaran de aquí otra vez, entonces vamos a intentar llegar directamente con el perico Mayor.



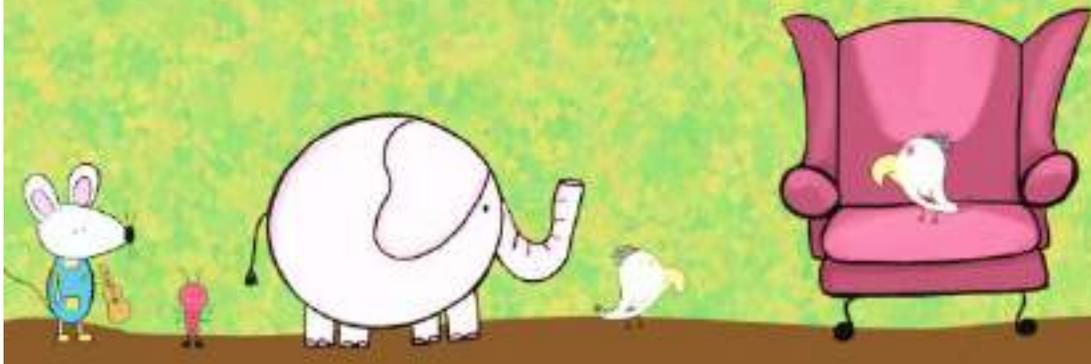
Si, está bien -contestaron sus amigos-. Muy bien solo que deben de estar preparados por que en el camino difícil nos harán varias pruebas y así iremos pasando de nivel hasta que llegemos con el Perico Mayor.



Las pruebas son: 1. Articulación de palabras; 2. Imitación vocal; 3. Discriminación visual; 4. Expresión oral; 5. Expresión gráfica; 6. Trazo de líneas, e 7. Imitación gráfica de secuencias de líneas. Entonces nuestros amigos fueron pasando prueba por prueba y se dieron cuenta que todo eso lo habían practicado en el transcurso del camino. Hasta que, por fin llegaron al nivel del Perico Mayor.



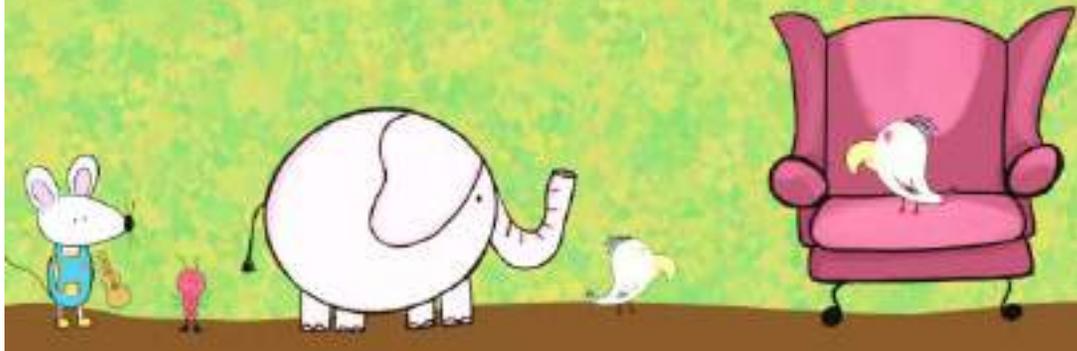
Nervioso Paco, abrió la puerta y se escuchó una gran voz que venía de un gran sillón: ¿Quién anda ahí? Hola Perico Mayor soy Paco. ¿Qué? -exclamó el Perico Mayor- ¿Paco? ¿No a ti te expulsamos por decir malas palabras? ¿Cómo te atreviste a venir hasta acá? Perdón, discúlpame, no se enoje -dijo Paco muy nervioso-



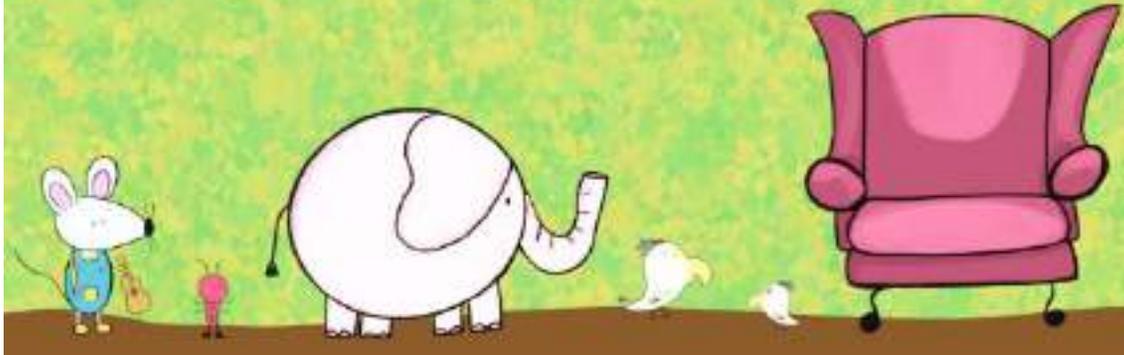
Lo que pasa es que estoy muy arrepentido de lo que hice y le prometo nunca volver a decir ninguna palabra, aparte le quiero presentar a un amigo. ¿A uno? Si son tres -dijo el Perico Mayor-. Si son tres -contestó Paco- pero este ratón es el Ratón Sonador. Sí -interrumpió el Ratón al Perico- yo seré un gran artista porque me encanta la música, haaaaa, -afinó una nota como soprano.



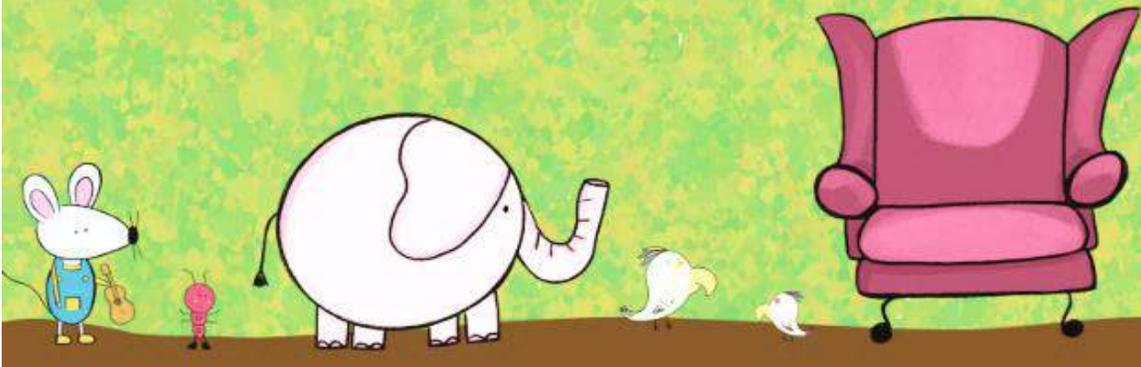
[Hey Ratón séntate y respeta] -regaló Paco al Ratón-. Jajaja -se escuchó una risa chillona- No, perdón -dijo el Perico Mayor- lojojojo -corrijo su risa-. Bueno, -continuó Paco- este ratón como ya se enteró -vio feo Paco al Ratón- le encanta cantar pero todo lo que canta se le olvida y jamás lo vuelve a recordar. El pizea que si aprende a leer y escribir podrá guardar en un papel todas sus canciones y nunca más perderlas de nuevo, su gran deseo es ser un famoso cantante.



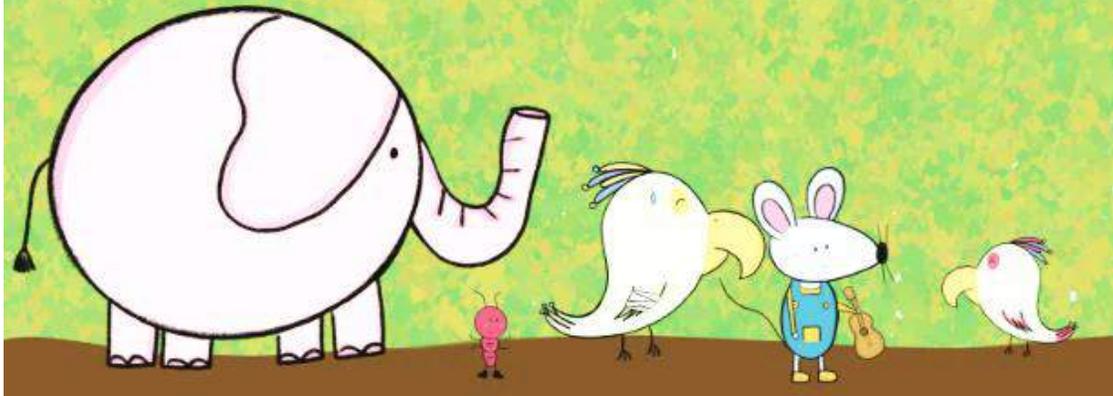
El Perico Mayor, lo vio muy triste y arrepentido y también le cayó muy bien el Ratón Sonador. Muy bien -se escuchó otra vez la voz chillona-, bajó del gran sillón una pequeña periquita y dijo: ¡me parece increíble! Acepto tu propuesta -dijo la periquita-.



¿Qué pasó aquí? -preguntó Juana- ¿ella quién es? -volvió a preguntar Juana- ¿no el Perico Mayor era un Perico enorme? - siguió preguntando Juana, - Paco respondió- Sí se supone que sí-. La periquita les respondió: sí el Perico Mayor era mi papá pero apenas se fue al cielo de los Pericos y me dejó a mí a cargo, ahora yo soy ¡la Periquita Mayor!



El Ratón Sonador interrumpió a todos y le preguntó a la periquita Mayor: ¿entonces me enseñaras a leer y a escribir? Sí -respondió la periquita Mayor- y también dejaré que Paco regrese a la aldea, -todos nuestros amigos se alegraron y se abrazaron- pero para que Paco regrese como ciudadano de esta aldea -exclamó la Periquita Mayor- tendrá una condición, que todos ustedes aprendan a leer y escribir también, si lo hacen bien, Paco se queda, pero si no, no. ¡Sí contestaron lo haremos! Entonces la Periquita Mayor se dirigió al Ratón Sonador y le dijo:



### Ven aquí

¿Quieres aprender a leer y a escribir?

Estas en el mejor lugar

Yo te enseñaré lo que tienes que saber

Ven aquí

Yo te enseñaré cosas

Que te ayudará

A resolver problemas para escribir

Las canciones que hoy olvidas

Y mañana no regresarán a ti

--Lo primero que debes hacer, es poner mucha atención, porque si no pones atención, no podrás ni leer ni escribir ninguna palabra, ¿entendiste? --

Pon atención

A todo lo que yo te diga

Y lograras, tus

Trazos mágicos que llevan un mensaje super musical

Mi Ratón Sonador, lo estás haciendo tu muy bien

Rápido aprenderás a leer y a escribir y tus canciones nunca perderás

Ya lo veras

Si practicas diariamente

Fácil se hará

Apuntar tus canciones y por siempre, siempre guardaras

¡Sí, por fin lo logré! Sé leer y escribir. Pensé que nunca lo lograría. ¿Lo viste? No fue tan difícil ¿verdad?

Ven aquí

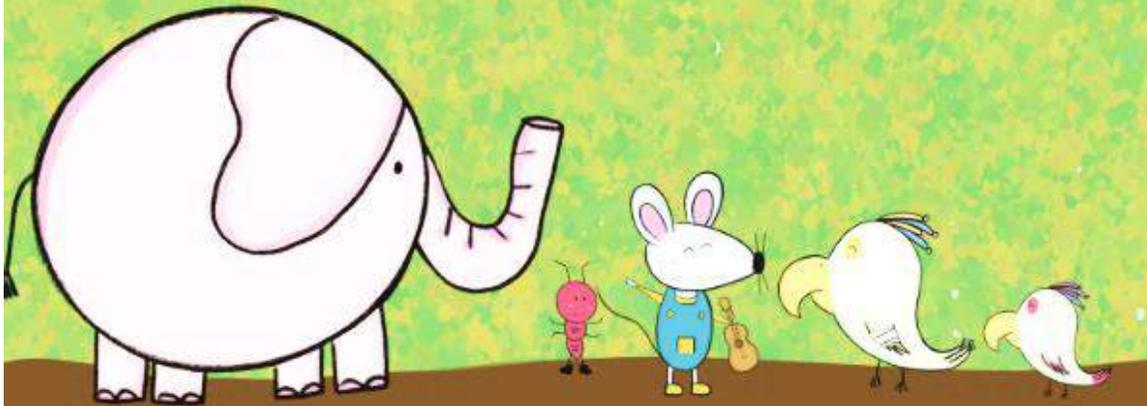
Déjame darte un abrazo

Y festejar

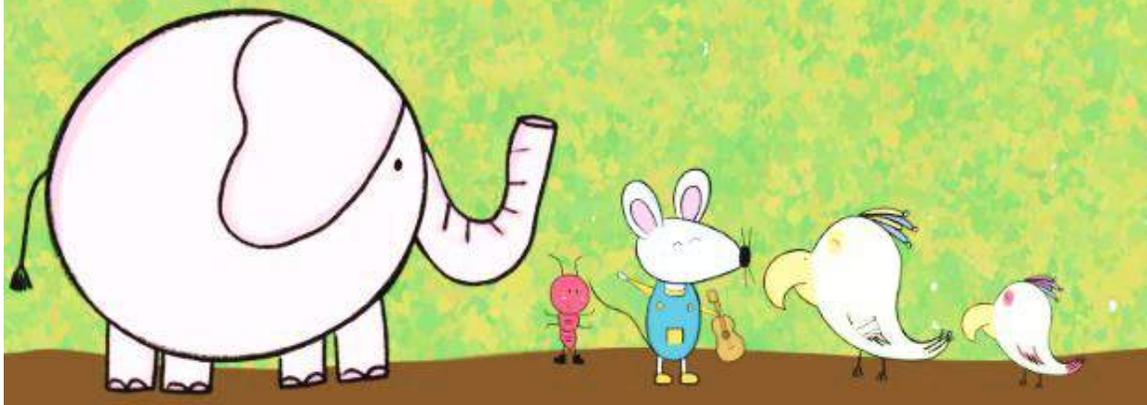
El esfuerzo que pusiste, yo sabía que lo ibas a lograr

-Muchas gracias, Periquita Mayor, sin ti no sé qué hubiera hecho yo-

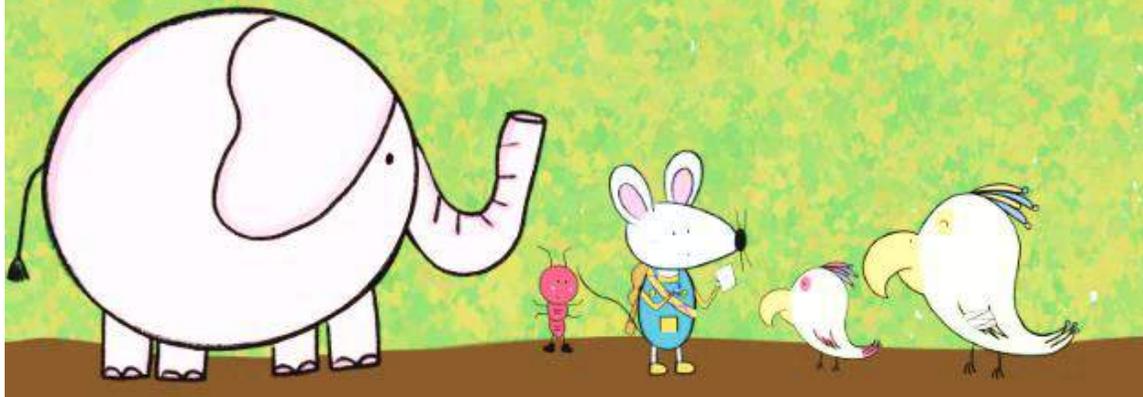
Wow -exclamó el Ratón- por fin, se leer y escribir y nunca más perderé mis canciones. Necesito un lápiz y un papel -dijo el Ratón- se me está ocurriendo una nueva canción para festejar este gran acontecimiento.



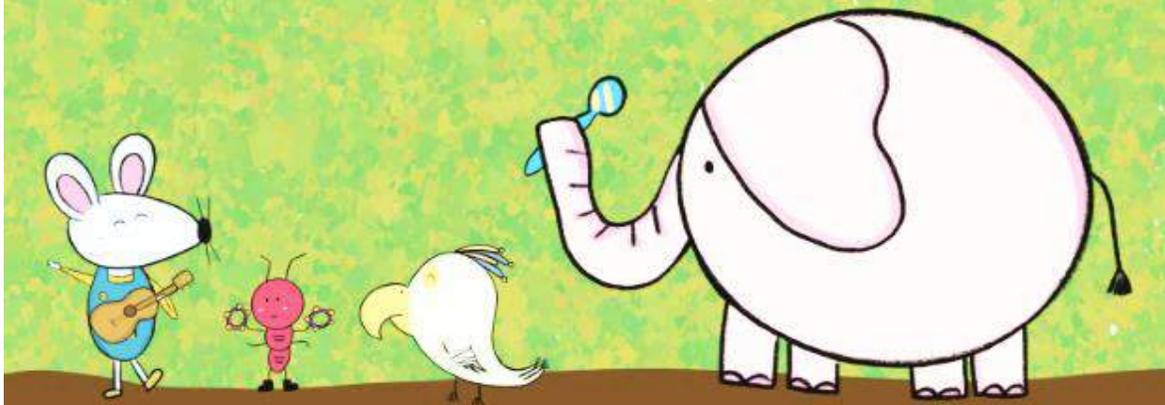
Entonces el Ratón tomó un papel y un lápiz y se sentó en una gran piedra a escribir su canción. Juana con los ojos llorosos, dijo: así conocí a este Ratón sonador, encima de una piedra, pero dormido de tristeza y ahora me da mucha alegría verlo tan feliz.



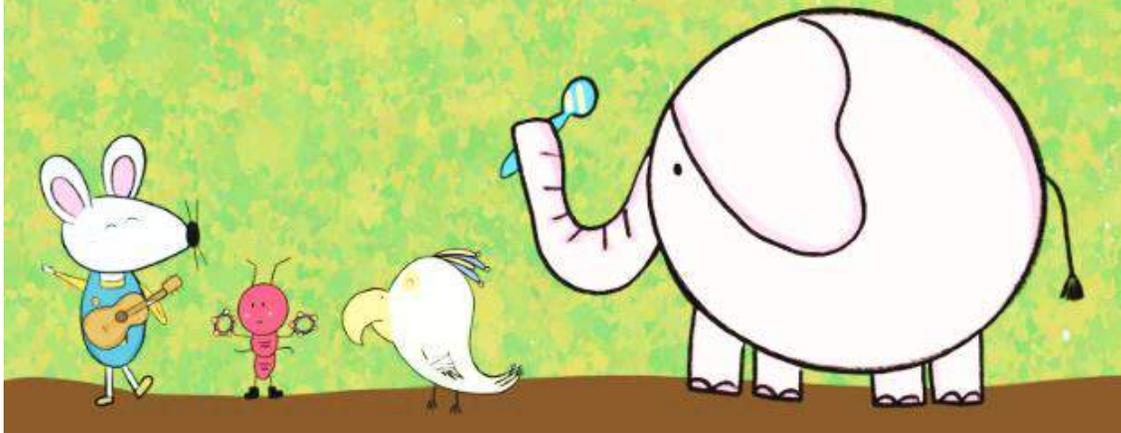
Mientras que el Ratón estaba escribiendo su canción la Periquita Mayor dijo: hey, no se les olvide que ustedes también deben de aprender a leer y a escribir para que Paco se quede en la aldea a vivir nuevamente. Sí - exclamaron todos-. Entonces nuestros amigos le echaron muchas ganas para aprender a leer y a escribir y así Paco regresara a vivir nuevamente a su aldea.



Aquí está la canción -gritó el Ratón-, también les escribí un coro a ustedes para que me ayuden a cantar. ¡Sí! -exclamaron todos-. Espera Ratón -dijo la Periquita- ya todos saben leer y Paco va a poder regresar a la aldea a vivir. Eso lo debemos festejar en grande -exclamó la Periquita Mayor-.



Entonces abrió la cortina del su balcón y les dijo a todos los pericos: Escuchen todos hoy vamos a hacer una gran fiesta porque Paco, nuestro hermano, a decidido arrepentirse y nunca más decir malas palabras, a parte ya sabe leer y escribir -todos los pericos gritaron ¡He!- y ahora tendremos un gran concierto. Con ustedes ¡el gran Ratón Sonador! Entonces la periquita Mayor les entrego a Paco, a Juana y a Miguel Ángel instrumentos para que acompañaran al Ratón Sonador con su canción.



## El Ratón Sonador

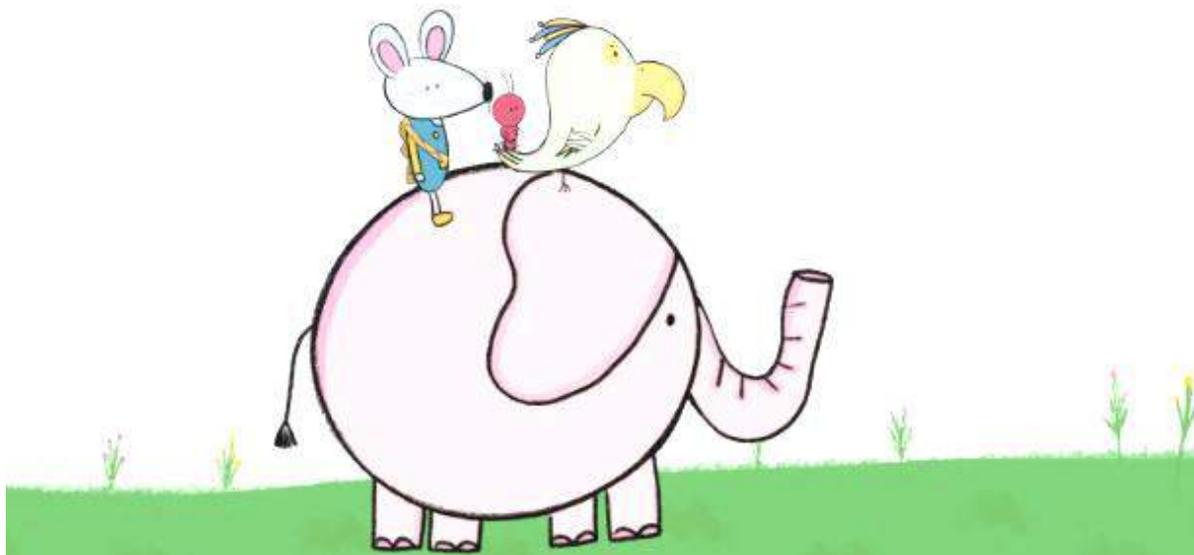
Estoy aquí  
 Con un cuaderno entre mis manos  
 Y una pluma  
 Que ya no hace garabatos  
 Quién iba a decir  
 Que mi nombre escribiría  
 Sin ningún temor de que nadie se ría  
 El Ratón Sonador  
 Veo un nuevo amanecer  
 El Ratón Sonador  
 Un gran músico seré  
 El Ratón Sonador  
 Muchas canciones escribiré  
 El Ratón Sonador  
 Nunca más las olvidaré

Hoy cantaré  
 Con toda esta pasión  
 Y guardaré por fin esta canción  
 Eres soñador, los ratones me decían  
 Hora cumpliré lo que nadie me creía  
 El Ratón Sonador  
 Veo un nuevo amanecer  
 El Ratón Sonador  
 Un gran músico seré  
 El Ratón Sonador  
 Muchas canciones escribiré  
 El Ratón Sonador  
 Nunca más las olvidaré

S O L O  
 El Ratón Sonador  
 Veo un nuevo amanecer  
 El Ratón Sonador  
 Un gran músico seré  
 El Ratón Sonador  
 Muchas canciones escribiré  
 El Ratón Sonador  
 Nunca más las olvidaré  
 Estoy aquí  
 Con un cuaderno entre mis manos

Todos ovacionaron al Ratón por su canción. Nuestros amigos decidieron hacer una banda e irse presentando de pueblo en pueblo. Tuvieron un gran éxito con las canciones del Ratón Sonador. ¡Y así terminó esta gran historia de amistad, esfuerzo y muchos logros!

FIN.



**Anexo 5. Programa de intervención sobre las precurrentes de lectoescritura y la narración inclusiva de un cuento musical.**

## **CARTA DESCRIPTIVA DEL CURSO**

### **DATOS GENERALES**

**Nombre del Curso:** narración inclusiva de un cuento musical

**Nombre del instructor(a):** Juan Guerrero Villanueva

**Lugar/Sede:** reunión en google.meet

**Días de impartición:** miércoles de 7 a 9

**Fechas de Impartición:** octubre 12, 19, 26 y noviembre 9, 16 y 23 de 2022

**Duración:** 6 sesiones

**Distribución del Tiempo de Trabajo:** dos horas cada una con un total de 12 horas

**Modalidad:** virtual

**Perfil del Participante:** docentes de preescolar y 1° de primaria

**Número de Participantes:** máximo 40

**Metodología:** Expositiva, Demostrativa, Dialogo discusión

**Criterios de Acreditación:** Permanencia durante la duración de toda la sesión y realización de las actividades.

### **REQUERIMIENTOS**

**Espacio:** aula de videoconferencia en google.meet

**Mobiliario y Equipo:** luz eléctrica, internet, computadora o dispositivos móviles, micrófono o audífono, cámara, presentación en power point, correo electrónico, formulario den google, link del formulario lista de asistencia, cuestionario en google

**Material del Participante:** luz eléctrica, internet, lápiz y papel para hacer apuntes, computadora, programa word, correo electrónico. cuestionario en google

**Material para la Impartición:** presentación en power point

## OBJETIVOS Y CONTENIDO TEMÁTICO

**Objetivo general:** promover habilidades en docente para una narración inclusiva de cuentos musical que promueva la alfabetización inicial en niños de tercero de preescolar y primero de primaria.

### Objetivos Específicos:

- Conocer los puntos básicos de la educación inclusiva aplicados a la narración de cuentos
- Adquirir estrategias para la inclusión en la narración de cuentos
- Conocimiento de 7 precurentes de la lectoescritura
- Identificas las características de un cuento musical
- Adquirir habilidades para la narración de un cuento musical inclusivo que promueva alfabetización inicial en alumnos de preescolar y primaria

## CONTENIDO TEMÁTICO

### 1.- Narración inclusiva.

- Lectura compartida de cuentos.
- Interacciones para la actividad de lectura de cuentos.
- Desarrollo de habilidades para la configuración del tono de la voz y así poder expresar diferentes estados de ánimo.
- Desarrollo de habilidades para la expresión corporal.
- Análisis de la estructura de una historia para la preparación de su narración.
- Educación inclusiva

### 2.-Precurentes de lectura y escritura.

- ¿Qué son las precurentes de lectura y escritura?
- Instrumento para la evaluación de precurentes instrumentales para la adquisición de la lectoescritura

### 3.- Cuento musical

- Características de inclusión del Cuento musical.
- Características del cuento musical

### 4.- Narración de un cuento musical

- Análisis de la estructura de los capítulos del Cuento musical.
- Discusión sobre la narración inclusiva del Cuento musical.
- Análisis de la actividad y su aplicación de forma inclusiva.
- Aplicación de las “Habilidades como lectora-narradora de cuentos, las Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula y las habilidades para enseñanzas incidentales”.
- Conductas por parte del alumno al escuchar el cuento: muestra atención.
- Puntos importantes que cumplir para una narración inclusiva.
- Conductas por parte del alumno al escuchar el cuento: muestra atención e interactúa con el narrador o con sus compañeros.
- Conductas por parte del alumno al escuchar el cuento: muestra atención, interactúa con el narrador o con sus compañeros e interactúa con el Cuento musical.
- Práctica narrativa de un cuento musical

5.- Actividades para la promoción de las precurrentes de la lectoescritura de forma inclusiva

### CARTA DESCRIPTIVA

#### Capacitación de lectura de textos musicales como precurrente de la lectoescritura

| SESIÓN   | TEMAS                     | ACTIVIDADES   |
|----------|---------------------------|---|
| sesión 1 | Introducción y bienvenida | El instructor mencionará su nombre completo y el semestre que actualmente cursa de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, se dará la bienvenida a los participantes |
|          | Presentación de objetivos | El instructor les hará saber a los participantes los objetivos y contenidos temáticos del curso a través de una presentación de Power Point.  |

|  |  |
|--|--|
| <p>Dinámica de integración</p>                                   | <p>Actividad “Frasas en silencio”</p> <p>Al inicio de la sesión el instructor pedirá que todos los participantes tengas sus cámaras prendidas con sus nombres y sus micrófonos apagados para iniciar la actividad.</p> <p>El instructor les dirá una frase con el micrófono apagado (se podrá auxiliar de mímica). Posteriormente los participantes identificarán la frase y la escribirán en un papel. Una vez que los participantes vayan terminando de escribir la frase en un papel, desactivarán sus cámaras para recibir la siguiente indicación: cuando yo cuente hasta tres, deberán de activar su cámara y escribir la frase en el chat sin ver el teclado. Al final 3 o 5 participantes compartirán su experiencia de la actividad. Para elegir los participantes se podrá utilizar una ruleta digital. Los participantes que no contaron su experiencia podrán escribirla en el chat.</p> |
| <p>Expectativas</p>  | <p>En esta sección se le pedirá a 3 o 5 participantes que, en 3 palabras, expresen qué esperan obtener del curso al final de la sesión. Para elegir los participantes se podrá utilizar una ruleta digital. Los participantes que no expresaron de forma oral sus 3 palabras podrán escribirlas en el chat.</p>  |
| <p>Acuerdos y contrato de aprendizaje</p>                        | <p>El instructor les pedirá que en una palabra mencionen a que se comprometen y qué aportarán al curso.</p> <p>comenzará la instructora mencionando, por ejemplo: escucha y le cederá la palabra a otra integrante, la cual al termina designará a la persona que sigue y así hasta que todos los participantes hablen.</p>  |
| <p>Metodología<br/>Estrategia de evaluación<br/>Acreditación</p> | <p>Se explicará a los participantes que deben de concluir con todas las actividades del curso para acreditarlo y tener su constancia.</p>  |

|                 |   |  |
|-----------------|---|--|
|                 | <p>Tema 1:<br/>Narración<br/>inclusiva.</p>                 | <p>Se comenzará con la actividad “Historia compartida”.</p> <p>Se continuará con la exposición por parte del instructor sobre la narración inclusiva. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lectura compartida de cuentos.</li> <li>● Interacciones para la actividad de lectura de cuentos.</li> <li>● Desarrollo de habilidades para la configuración del tono de la voz y así poder expresar diferentes estados de ánimo.</li> <li>● Desarrollo de habilidades para la expresión corporal.</li> <li>● Análisis de la estructura de una historia para la preparación de su narración.</li> <li>● Educación inclusiva</li> </ul> <p>Narración inclusiva</p> |
|                 | <p>Tema 2:<br/>Precurrentes de<br/>lectura y escritura.</p> | <p>Se comenzará con la actividad “Modifícate”.</p> <p>Se continuará con la exposición por parte del instructor sobre las precurrentes de lectura y escritura. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Qué son las precurrentes de lectura y escritura?</li> </ul> <p>Instrumento para la evaluación de precurrentes instrumentales para la adquisición de la lectoescritura, FACILITO.</p>  |
| <p>Sesión 2</p> | <p>Tema 3:<br/>Cuento<br/>musical</p>                       | <p>Se comenzará con el primer ejercicio de la aplicación de LSM.</p> <p>Se continuará con la exposición por parte del instructor sobre el Cuento musical. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Resumen de la historia del cuento “el Ratón Sonador”</li> <li>● Características de inclusión del Cuento musical.</li> <li>● Características del cuento musical.</li> </ul> <p>Características de las actividades.</p>  |

|                 |  |   |
|-----------------|--|---|
|                 | <p>Tema 4:<br/>Introducción del<br/>Cuento musical</p> | <p>Se comenzará con la exposición por parte del instructor sobre la Introducción del Cuento musical. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocimiento y análisis de la estructura de la Introducción del Cuento musical.</li> <li>● Aplicación de las “Habilidades como lectora-narradora de cuentos”.</li> <li>● Puntos importantes que cumplir para una narración inclusiva.</li> <li>● Narración de la Introducción por parte de los participantes.</li> <li>● Discusión sobre la narración inclusiva de la Introducción del Cuento musical.</li> <li>● Análisis de la actividad y su aplicación de forma inclusiva.</li> </ul> <p>Discusión sobre la actividad inclusiva de la Introducción del Cuento musical “el Ratón Sonador”.</p>                                    |
| <p>Sesión 3</p> | <p>Tema 5:<br/>Capítulo 1</p>                          | <p>Se comenzará con la exposición por parte del instructor sobre la Introducción del Capítulo 1. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de la estructura del Capítulo 1 del Cuento musical.</li> <li>● Aplicación de las “Habilidades como lectora-narradora de cuentos y las Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula”.</li> <li>● Puntos importantes que cumplir para una narración inclusiva.</li> <li>● Narración del Capítulo 1 por parte de los participantes.</li> <li>● Discusión sobre la narración inclusiva del Capítulo 1 del Cuento musical.</li> <li>● Análisis de la actividad y su aplicación de forma inclusiva.</li> </ul> <p>Discusión sobre la actividad inclusiva del Capítulo 1 del Cuento musical “el Ratón Sonador”.</p> |

|  |                               |   |
|--|-------------------------------|---|
|  | <p>Tema 6:<br/>Capítulo 2</p> | <p>Se comenzará con la exposición por parte del instructor sobre la Introducción del Capítulo 2. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de la estructura del Capítulo 2 del Cuento musical.</li> <li>● Aplicación de las “Habilidades como lectora-narradora de cuentos, las Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula y las habilidades para enseñanzas incidentales”.</li> <li>● Puntos importantes que cumplir para una narración inclusiva.</li> <li>● Narración del Capítulo 2 por parte de los participantes.</li> <li>● Discusión sobre la narración inclusiva del Capítulo 2 del Cuento musical.</li> <li>● Análisis de la actividad y su aplicación de forma inclusiva.</li> </ul> <p>Discusión sobre la actividad inclusiva del Capítulo 2 del Cuento musical “el Ratón Sonador”.</p> |
|--|-------------------------------|---|

|          |                       |  |
|----------|-----------------------|--|
| Sesión 4 | Tema 7:<br>Capítulo 3 | <p>Se comenzará con la exposición por parte del instructor sobre la Introducción del Capítulo 3. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de la estructura del Capítulo 3 del Cuento musical.</li> <li>● Aplicación de las “Habilidades como lectora-narradora de cuentos, las Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula y las habilidades para enseñanzas incidentales”.</li> <li>● Conductas por parte del alumno al escuchar el cuento: muestra atención.</li> <li>● Puntos importantes que cumplir para una narración inclusiva.</li> <li>● Narración del Capítulo 3 por parte de los participantes.</li> <li>● Discusión sobre la narración inclusiva del Capítulo 3 del Cuento musical.</li> <li>● Análisis de la actividad y su aplicación de forma inclusiva.</li> </ul> <p>Discusión sobre la actividad inclusiva del Capítulo 3 del Cuento musical “el Ratón Sonador”.</p> |
|----------|-----------------------|--|

|  |                               |  |
|--|-------------------------------|--|
|  | <p>Tema 8:<br/>Capítulo 4</p> | <p>Se comenzará con la exposición por parte del instructor sobre la Introducción del Capítulo 4. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de la estructura del Capítulo 4 del Cuento musical.</li> <li>● Aplicación de las “Habilidades como lectora-narradora de cuentos, las Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula y las habilidades para enseñanzas incidentales”.</li> <li>● Conductas por parte del alumno al escuchar el cuento: muestra atención e interactúa con el narrador o con sus compañeros.</li> <li>● Puntos importantes que cumplir para una narración inclusiva.</li> <li>● Narración del Capítulo 4 por parte de los participantes.</li> <li>● Discusión sobre la narración inclusiva del Capítulo 4 del Cuento musical.</li> <li>● Análisis de la actividad y su aplicación de forma inclusiva.</li> </ul> <p>Discusión sobre la actividad inclusiva del Capítulo 4 del Cuento musical “el Ratón Sonador”.</p> |
|--|-------------------------------|--|

|          |                       |  |
|----------|-----------------------|--|
| Sesión 5 | Tema 8:<br>Capítulo 5 | <p>Se comenzará con la exposición por parte del instructor sobre la Introducción del Capítulo 5. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de la estructura del Capítulo 5 del Cuento musical.</li> <li>● Aplicación de las “Habilidades como lectora-narradora de cuentos, las Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula y las habilidades para enseñanzas incidentales”.</li> <li>● Conductas por parte del alumno al escuchar el cuento: muestra atención, interactúa con el narrador o con sus compañeros e interactúa con el Cuento musical.</li> <li>● Puntos importantes que cumplir para una narración inclusiva.</li> <li>● Narración del Capítulo 5 por parte de los participantes.</li> <li>● Discusión sobre la narración inclusiva del Capítulo 5 del Cuento musical.</li> <li>● Análisis de la actividad y su aplicación de forma inclusiva.</li> </ul> <p>Discusión sobre la actividad inclusiva del Capítulo 5 del Cuento musical “el Ratón Sonador”.</p> |
|----------|-----------------------|--|

|  |                               |  |
|--|-------------------------------|--|
|  | <p>Tema 9:<br/>Capítulo 6</p> | <p>Se comenzará con la exposición por parte del instructor sobre la Introducción del Capítulo 6. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de la estructura del Capítulo 6 del Cuento musical.</li> <li>● Aplicación de las “Habilidades como lectora-narradora de cuentos, las Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula y las habilidades para enseñanzas incidentales”.</li> <li>● Conductas por parte del alumno al escuchar el cuento: muestra atención, interactúa con el narrador o con sus compañeros e interactúa con el Cuento musical.</li> <li>● Puntos importantes que cumplir para una narración inclusiva.</li> <li>● Narración del Capítulo 6 por parte de los participantes.</li> <li>● Discusión sobre la narración inclusiva del Capítulo 6 del Cuento musical.</li> <li>● Análisis de la actividad y su aplicación de forma inclusiva.</li> </ul> <p>Discusión sobre la actividad inclusiva del Capítulo 6 del Cuento musical “el Ratón Sonador”.</p> |
|--|-------------------------------|--|

|          |  |  |
|----------|--|--|
| Sesión 6 | Tema 10:<br>Capítulo 7                   | <p>Se comenzará con la exposición por parte del instructor sobre la Introducción del Capítulo 7. Cubriendo los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de la estructura del Capítulo 7 del Cuento musical.</li> <li>● Aplicación de las “Habilidades como lectora-narradora de cuentos, las Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula y las habilidades para enseñanzas incidentales”.</li> <li>● Conductas por parte del alumno al escuchar el cuento: muestra atención, interactúa con el narrador o con sus compañeros e interactúa con el Cuento musical.</li> <li>● Puntos importantes que cumplir para una narración inclusiva.</li> <li>● Narración del Capítulo 3 por parte de los participantes.</li> <li>● Discusión sobre la narración inclusiva del Capítulo 7 del Cuento musical.</li> <li>● Análisis de la actividad y su aplicación de forma inclusiva.</li> </ul> <p>Discusión sobre la actividad inclusiva del Capítulo 7 del Cuento musical “el Ratón Sonador”.</p> |
|          | Cumplimiento de objetivos y expectativas | Se les preguntara a los participantes que 1 palabra mencionen como le pareció el curso en relación a las expectativas que tenía  |
|          | Cierre                                   | Se realizará una retroalimentación por parte de los participantes hacia el instructor y se dará cierre al curso.   |

## Relación entre el cuento musical y la precurrentes de la lectoescritura

| Capítulo     | Precurrente  | Historia  | Actividad   |
|--------------|--|---|---|
| Introducción | No hay precurrente   | Explica quién es el protagonista del cuento y qué problema tiene para cumplir su sueño de ser un gran músico.   | Hacer la figura del Ratón con fomi.   |
| 1            | Articulación de palabras: pronunciación correcta de palabras.                        | La hormiga tiene problemas para pronunciar bien las palabras. La hormiga y el Ratón deben de cruzar una cueva. Para cruzarla deben de repetir correctamente las palabras que escuchan dentro de ella.   | Diseñar un camino (cueva) dónde los alumnos al cruzar, vayan escuchando palabras que la maestra les irá diciendo para que ellos las repitan.        |
| 2            | Imitación vocal: pronunciación correcta de frases.                                   | Al perico lo han echado de su aldea por repetir malas palabra. El Ratón le pide que le enseñe a leer y a escribir, pero el perico no lo sabe hacer. Lo que le enseña a hacer es a repetir frases.   | Escribir frases en papelitos para meterlas en una tómbola (caja). Cada niño sacará un papelito para que lo lea la maestra y los alumnos la repitan. |
| 3            | Discriminación visual: tamaño, forma, ubicación, conjuntos y elementos de conjuntos. | Rumbo a la aldea nuestros amigos (Ratón, la hormiga y el perico) encuentran a unas lombrices que les encanta cantar y hacer figuritas con sus cuerpos. En la canción de las lombrices les dicen a nuestros amigos si pueden adivinar las figuras que hacen. | Discriminar o identificar el tamaño, la ubicación de figuras y letras de forma visual. La maestra les enseñará imágenes u objetos.                  |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| 4 | Expresión oral: denominación de objetos, descripción de situaciones y narración de secuencias de sucesos.              | Mientras nuestros amigos cantan y bailan la canción de las lombrices empieza a temblar. Debajo de la tierra sale un Topo que a viajado mucho. Nuestros amigos le piden que les describa todos sus viajes.   | Denominar varios objetos y describir situaciones que verán en láminas. Antes de describir los objetos o situaciones tendrán que inventar un pequeño escenario simulando los viajes del Topo. |
| 5 | Expresión gráfica: ilustración de objetos, situaciones y secuencias.   | Nuestros amigos caen en un tobogán que los lleva a una laguna. En esa laguna esta un elefante que le gusta dibujar pero nunca a podido terminar un dibujo porque tiene una alergia que lo hace estornudar. Al caer en la laguna nuestros amigos mojan el dibujo del elefante. En compensación nuestros amigos le ayudan a acabar un dibujo. | La maestra irá diciendo a los alumnos qué es lo que deben de dibujar (objeto o situaciones).   |
| 6 | Trazos de líneas: rectas y curvas.   | Nuestros amigos el Ratón, la hormiga, el perico y el elefante cruzan un desierto, pero anochece. Para salir de ahí les piden ayuda a unas luciérnagas que a través de líneas le ayuden a salir de ahí.  | La maestra les enseñará a sus alumnos una línea para que ellos tendrán que copiarla en una hoja de papel.  |
| 7 | Imitación gráfica de secuencias de líneas: copia de secuencia de líneas y copia de secuencia con espacios intermedios. | Nuestros amigos se encuentran con la entrada de la aldea del Perico. Para entra deberán de hacer una contraseña que constarán de una secuencia de líneas.   | Los niños simularán que están afuera de la reja y cada uno deberán de hacer una secuencia de líneas y poder entrar a escuchar el final del cuento.   |

### **Criterios de eficacia para el análisis de un cuento con la taxonomía de Ribes**

| <b>Criterios de eficacia para el análisis de un cuento</b>  | <b>Aptitud funcional</b> |
|---|--------------------------|
| Leer el capítulo del cuento identificando la introducción de la historia.   | Selectora                |
| Leer el capítulo del cuento identificando el desarrollo de la historia.   | Selectora                |
| Leer el capítulo del cuento identificando el clímax de la historia.   | Selectora                |
| Leer el capítulo del cuento identificando el final de la historia.  | Selectora                |
| Leer el capítulo del cuento identificándola idea principal de la historia.  | Selectora                |
| Leer el capítulo del cuento identificando palabras clave en base a su frecuencia o relevancia en la historia para hacerlas en Lengua de Señas Mexicana            | Selectora                |
| Identificar el personaje principal de la historia del capítulo para realizar una descripción escrita conforme a sus características anatómicas y de temperamento. | Sustitutiva referencial  |

### **Criterios de eficacia para la narración inclusiva de cuentos con la taxonomía de Ribes**

| <b>Criterios de eficacia para la narración inclusiva de cuentos</b>  | <b>Aptitud funcional</b> |
|--|--------------------------|
| Leer el texto del libro  | Contextual               |
| Utilizar un tono de voz adecuado para expresar diferentes estados de ánimo como tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda. | Suplementaria            |

|   |                            |
|---|----------------------------|
| Monitorear que los niños pongan atención.   | Suplementaria              |
| Mostrar el libro de cuentos a los niños para que puedan ver las imágenes y el texto.  | Contextual                 |
| Señalar las imágenes.   | Contextual                 |
| Describir algún aspecto físico de las imágenes del libro.   | Suplementaria              |
| Señalar con el dedo las palabras del texto que va leyendo.  | Contextual                 |
| Describir o narrar algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto.  | Sustitutiva referencial    |
| Interactuar con los niños a través de: preguntas, instigación de respuestas o parafraseando la historia previamente leída.  | Sustitutiva referencial    |
| Durante la interacción reforzar a través de miradas o sonrisas dirigidas al alumno  | Suplementaria              |
| Promover interacciones lingüísticas: relacionadas con el contenido de la lectura, relacionadas con aspectos de la vida cotidiana, relacionadas con el libro o las imágenes. | Sustitutiva referencial    |
| Promover la interacción lingüística entre compañeros.   | Suplementaria              |
| Realizar una enseñanza incidental a través de un comentario de tipo moral, de tipo conceptual o de corrección lingüística.  | Sustitutiva no referencial |
| Mantener una postura correcta conforme a lo que se está narrando.   | Selectora                  |
| Utilizar gestos para reforzar el contenido de la lectura.   | Selectora                  |
| Utilizar pausas para resaltar el contenido del texto.   | Selectora                  |
| Hacer uso de la mímica para imitar animales, acciones, emociones, objetos o sensaciones.  | Selectora                  |
| Narrar el capítulo del cuento cumpliendo los criterios de eficacia de la narración de cuentos inclusiva   | Sustitutiva referencial    |



Cuernavaca, Morelos, a 21 de noviembre del 2023

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis "**CAPACITACIÓN DOCENTE SOBRE LA NARRACIÓN INCLUSIVA DE UN CUENTO MUSICAL PARA PROMOVER PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS**" elaborada por el estudiante **JUAN GUERRERO VILLANUEVA**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente  
*Por una humanidad culta*  
*Una universidad de excelencia*

**ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA UAEM**

**DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES**  
**COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

#### Sello electrónico

**FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES** | Fecha:2023-11-20 18:53:30 | Firmante

xFBQYTCamBGAsloIFXgDI8awYeObXqeX2XLGberTFKgei7xHf1zSszB9x97J7PK8luSg55nxKyPXf5BCJkd8nLQUckBKceRrJx#QM2XDZolPWBSKVBPdZwfGP9ixSc+NAmUVV  
GezAik188TYH+vBgPACeX9EikkxM6VMQ9Xhmnq4DMesX0JPHpkIHLJm9w7dpNBBdVevzhJpcS1ygUwTRU6sedvePrTOIMSsurK2ubudYNAYhmqjk2zhZUbVBc4fh/bkeRBF1z5  
gQLC78AHhD3qKpgiD6vbKh4KRc/qwITRMBiObCpcSeZUp5MKgow5XqFsTvBpoHRf91rA==



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

[5hVg1G9Ko](#)

<https://efirma.uaem.mx/hoRepublio/YuODbobTpxpOn1yKhuhoXsra8VpEhna>



Cuernavaca, Morelos, a 21 de noviembre del 2023

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis "**CAPACITACIÓN DOCENTE SOBRE LA NARRACIÓN INCLUSIVA DE UN CUENTO MUSICAL PARA PROMOVER PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS**" elaborada por el estudiante **JUAN GUERRERO VILLANUEVA**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente  
*Por una humanidad culta*  
*Una universidad de excelencia*

**ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA UAEM**

**DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ**  
**COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2023-11-20 19:06:03 | Firmante

PKnio/mYdi3ve6A9cH9y/V3Tka1PGWHD2sddis397SeeGbuA15V328HsNPj7MjVJITowV9CZdY3879jAmouUSu+lgkVZFaFE08UKILmNpVgQbUJckdoVrqIG4ZRkqk0rR4KjbChBbwErjKd3KMWlQpoSwKSJqb+u47dXc9kRTpJFO20U4PllasKF4uPJU4s7aLD7j6C9PTIE6woypIRLnKJYFRerpaNIEcaKDvX1leggO+IZJMQj+IAFr+dbkKFGk0fxzN8zUlr9oPbqbcxwg3WlUduRlFX6puCgmCONwL+2kYkEo6Lv3ZV/KVD00YQ66BejAcDCZeg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



X3mhc85z2

<https://efirma.uaem.mx/noReputio/ZsXRBIMJN9DBIV3PhBYXL47iOutoCvg>



Cuernavaca, Morelos, a 21 de noviembre del 2023.

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis "**CAPACITACIÓN DOCENTE SOBRE LA NARRACIÓN INCLUSIVA DE UN CUENTO MUSICAL PARA PROMOVER PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS**" elaborada por el estudiante **JUAN GUERRERO VILLANUEVA**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente  
*Por una humanidad culta*  
*Una universidad de excelencia*

**ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA UAEM**

**DRA. YOLANDA ROSAS RIVERA**  
**COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

#### Sello electrónico

YOLANDA ROSAS RIVERA | Fecha:2023-11-20 19:39:31 | Firmante

oZQ2ENICKab9a7tgZvX00qrYtnZWshEJUMQ9jYoSHBFmpEiHeiQV+hcUdA8HsgjRyI6+2gCdRtInXGslKVCe8nPvJNb3ueB/Kqfimt2HabZLqN30JQbqvPMDwdx5vm4htWeT6/wl76bFjX7hHa7i9q8aY6mKA5XuFSEQDmOJuWEm0zsaQ4VA7MzNR+r0HKBcXP5ZwYLI0CgSLsMGWaOHT+XyjxawL.GnQNNfYdFGZCzo3hBWHcZDxuOQ4R7Wn0JVTNqHoIFMukTAu4hOw4QDrT03dQdXTuVdppCOvZDqWUugGVIRYQLuUdpXa8QDhT3C7aZmjCKM3h/ATTHXCcQ==



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

[8KnzqRV65](#)

<https://efirma.uaem.mx/InoRepudlo/Qa7MBuMnb9BLEoVOEte5R073q7raeXsH>



## FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA



### MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cuernavaca, Morelos, a 21 de noviembre del 2023

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

#### CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis "**CAPACITACIÓN DOCENTE SOBRE LA NARRACIÓN INCLUSIVA DE UN CUENTO MUSICAL PARA PROMOVER PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS**" elaborada por el estudiante **JUAN GUERRERO VILLANUEVA**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente  
*Por una humanidad culta*  
*Una universidad de excelencia*

**ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA UAEM**

**DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE**  
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

#### Sello electrónico

ALMA JANETH MORENO AGUIRRE | Fecha:2023-11-21 06:49:33 | Firmante

CmKwLs8GaYv1OEYpBMnhgXHK0fwaqVP2pXirTiOyXB7RIMiaR0inVCZBDwHkL4Grp5AO+bNyLtyM4Wb+H0SeB36xUwsslzxxZAs/v0HU8v9VIdm1MtzOGAHBXgdQVCHyCT80bdHW4Ysolh9vapGDC1YegQu7MuvVzavTqszrYVvJU26AcE9RQLceeEMOON/dSRBW+7wMjokVy1yFaKzwZ+73+4Zrw3sKPAbnPdzjq7Pe65IA05Xoe9ANBp6rVc7eRavrW.sJyNuaD3auxPIEK2t9r0MjneTVSf6AzRIEoaBHdEckNQ3yfdIdlqTtk/LO#OKx5c9FdcDlw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



yK0vtQlgt

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/KGeqDTYUm8ewuleBpVeAIHNjs5LUXhF9>





Cuernavaca, Morelos, a 21 de noviembre del 2023

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis "**CAPACITACIÓN DOCENTE SOBRE LA NARRACIÓN INCLUSIVA DE UN CUENTO MUSICAL PARA PROMOVER PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS**" elaborada por el estudiante **JUAN GUERRERO VILLANUEVA**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente  
*Por una humanidad culta*  
*Una universidad de excelencia*

**ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA UAEM**

**MTRA. MARÍA ALEJANDRA GARCÍA ALONSO NAVARRETE**  
**COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

#### Sello electrónico

**MARIA ALEJANDRA GARCIA ALONSO NAVARRETE** | Fecha:2023-11-21 09:13:29 | Firmante

LX/qN6qAnkz00D2Oy0HTXCx+gTsOKKJNWNyDOo4bMIFSLRkon1WF069qMMD16Tz3I4agM4zZQ2uIK/gpnTsaocSLp+aRwLr4CkHSeFJP7A|Y5axKRnRs0+quLzXP8Dw8HZTk  
gMtwR4m34cxGa596Z8yUqJj%ClmrEXuEXH2bbwzdDUzwmUVV/p7GS/+7dk3T3ECqh+2LCragNKEK5z9heBJfNg+odac+jq6FXqL2dXkQuD48qTPZfHzzenFbAXH6G1EtyXNqg0  
WeI6OHZLEmkS471vHuoft16EdjVWMV5XorErOnQ8I2SZVwhNgI0ZcaheLo8omIQkSkfBr+ywaQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o  
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[zukd0i7BJ](#)

<https://efirma.uaem.mx/InoRepudio/RUeY3wjqXjkoJ5xJPTJUmROVQDJExD>