



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

Grado en Educación Primaria

Mención Audición y Lenguaje

**“ PROPUESTA DE INTERVENCIÓN  
PARA LA MEJORA DE  
LA LECTOESCRITURA A TRAVÉS DE  
LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y  
LAS FORTALEZAS PERSONALES”**

Autora: Carmen Gómez Vicente

Tutora: Raquel Martínez Sinovas

Valladolid, 2018.

## **RESUMEN**

Este trabajo se centra en el estudio de la psicología positiva y las fortalezas personales, y en la utilización de alguna de las mismas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de los primeros cursos de Educación Primaria, con la finalidad de que no solo mejore la capacidad de la lectoescritura, sino que a la vez el alumnado sea fortalecido personalmente, mejorando en concreto su creatividad, desarrollando sus intereses y potenciando la apertura mental.

El programa de intervención consta de una serie de sesiones donde se desarrollan diferentes actividades que alumnos con dificultades en la lectoescritura realizarán con el objetivo de mejorar dicha capacidad, a la vez que se potencian otras capacidades o fortalezas personales. Las actividades llevan un orden, puesto que comienzan con simples actividades para terminar con un proyecto final. Las actividades y tareas han sido adaptadas a un grupo de alumnos con unas características específicas, por lo que la metodología y la evaluación también están diseñadas para ello.

## **PALABRAS CLAVE**

Psicología positiva, fortalezas personales, creatividad, apertura, interés, lectoescritura, intervención, métodos, dificultades en lectoescritura, métodos, dificultades en lectoescritura.

# **ABSTRACT**

This dissertation focuses on the study of Positive Psychology and personal strengths and its uses on the improvement of literacy in students from early stages of Primary Education, aiming not only to improve literacy skills but also to develop their personal strengths, enrich their interests and widen their minds.

The intervention consists of a sequence of sessions with activities that students with literacy problems will perform in order to improve their skills while developing other abilities or personal strengths. These activities follow a progression, going from simple ones to a final more complex project. The sequence has been adapted to a certain group of students with specific characteristics so methodology and evaluation have been adjusted consequently.

# **KEY WORDS**

Positive Psychology, personal strengths, creativity, open-mind, interest, literacy, intervention, methodology, literacy difficulties.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>7</b>
<b>JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO</b> .....	<b>9</b>
<b>RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO</b> .....	<b>11</b>
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>13</b>
<b>PSICOLOGÍA POSITIVA</b> .....	<b>13</b>
1. <b>PSICOLOGÍA POSITIVA</b> .....	<b>13</b>
1.1.    Historia.....	13
1.2.    Definición. ¿Qué es la psicología positiva? ¿en qué consiste? .....	15
2. <b>FORTALEZA PERSONAL: UN MEDIO ESENCIAL PARA SER FELIZ</b> .....	<b>17</b>
2.1.    La importancia de ser emocionalmente fuerte.....	17
2.2.    Clasificación de fortalezas emocionales .....	19
2.3.    La psicología positiva en educación .....	22
2.4.    Creatividad, interés y apertura mental: intervención y evaluación. ....	26
<b>LECTOESCRITURA</b> .....	<b>34</b>
1. <b>PROCESO DE LECTOESCRITURA</b> .....	<b>34</b>
2. <b>ADQUISICIÓN-DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA</b> .....	<b>35</b>
3. <b>DIFICULTADES EN LECTOESCRITURA Y SU RELACIÓN CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS</b> .....	<b>37</b>
4. <b>LECTURA</b> .....	<b>38</b>
4.1.    Procesos de lectura: ruta indirecta o subléxica y ruta directa o léxica .....	38
4.2.    Evaluación .....	40
5. <b>ESCRITURA</b> .....	<b>42</b>
5.1.    Procesos de escritura: ruta fonológica o indirecta y ruta visual o directa .....	42
5.2.    Evaluación .....	43
6. <b>INTERVENCIÓN: MÉTODOS PARA ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR</b> .....	<b>44</b>
6.1.    Métodos para escribir un cuento .....	46
6.1.1.    Las funciones de Propp .....	46

6.1.2. Método de proceso a la hora de escribir un cuento .....	47
6.1.3. Técnicas de Rodari .....	47
<b>DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN .....</b>	<b>49</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>52</b>
<b>DESTINATARIOS.....</b>	<b>53</b>
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>53</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN .....</b>	<b>55</b>
<b>EVALUACIÓN.....</b>	<b>55</b>
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>57</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>59</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>64</b>

# INTRODUCCIÓN

El presente trabajo Fin de Grado tiene como finalidad última trabajar y mejorar la lectoescritura a través de los cuentos infantiles, ayudando al desarrollo integral del niño, desarrollando también las fortalezas personales.

Somerset Maugham señalaba en una de sus citas que: “adquirir el hábito de la lectura es construirse un refugio contra casi todas las miserias de la vida” (citado por Orellana, 2015). En este sentido, se ha de señalar que estando totalmente de acuerdo con esta premisa, se ha considerado fundamental aprovechar todos los beneficios que nos traen los cuentos para tratar uno de los aspectos más determinantes de la personalidad de los alumnos: las fortalezas. De ahí, la importancia de este tema como objeto de investigación.

La Psicología Positiva es una nueva corriente derivada de la Psicología Tradicional que amplía su campo de estudio, debido a que no se centra únicamente en los trastornos y en las enfermedades mentales, sino que tiene como objetivo trabajar las fortalezas y virtudes humanas para conseguir el bienestar de los individuos. En el presente Trabajo, se pretende profundizar en su concepto, evolución así como en aquellos aspectos más característicos que la definen, entre ellos, las virtudes y fortalezas personales que explican autores pioneros como Peterson y Seligman (2000). Además, en el Trabajo se relacionan algunas de las fortalezas personales con sus aplicaciones en educación para mejorar las capacidades de la lectoescritura en el alumnado de Educación Primaria.

Considerando la lectura y la escritura como elementos esenciales de la educación, puesto que propiciarán que los niños adquieran los conocimientos y destrezas necesarias que asegurarán aprendizajes futuros, considero de gran importancia su desarrollo y trabajo desde tempranas edades. Partiendo de estas premisas, en el presente Trabajo se pretenden relacionar ambas ideas para dar lugar a una intervención que no sólo mejore las capacidades a nivel académico, sino también fortalezca al alumno personalmente.

Por ello, el Trabajo sigue una estructura clara y definida. Por un lado, se encuentra la fundamentación teórica, la cual, sirve para sentar las bases sobre los conceptos básicos de la inteligencia emocional y la psicología positiva, así como su relación, a nivel general, con el currículo educativo vigente de la etapa que nos concierne y, en

particular, con el proceso de lectoescritura en Primaria. Asimismo, se ha profundizado en los aspectos claves de los cuentos infantiles como ayuda en la construcción de la identidad personal de los niños y niñas.

Una vez recabada la información suficiente, nos hemos adentrado en la segunda parte del trabajo, la cual, tiene un carácter eminentemente práctico. En concreto, se ha diseñado una intervención educativa dirigida a alumnos y alumnas de un curso de Educación Primaria con problemas en la lectoescritura, en la cual, se tiene como principal herramienta los cuentos infantiles. Para ello, se han tomado como referencia las técnicas de Rodari, las funciones de Propp y también el método basado en el proceso para escribir un cuento.

Una vez finalizada la intervención, a pesar de no haberse extraído una serie de resultados concretos se ha tomado conciencia de los objetivos posiblemente conseguidos, así como de las posibles limitaciones y dificultades encontradas durante todo el proceso. Todo ello, como es evidente, sirve como forma de aprendizaje para futuras experiencias educativas.

Por último, se obtendrán una serie de conclusiones finales, como producto de todo lo anteriormente abordado, realizando así, un ejercicio de reflexión, donde se plasmarán las principales aportaciones que han conllevado la realización del Trabajo Fin de Grado.

## **OBJETIVOS**

El principal objetivo de este trabajo es estudiar el proceso de lectoescritura y las dificultades que plantea en el alumnado así como profundizar en las fortalezas personales de la psicología positiva, para lograr una intervención para la mejora las habilidades en lectoescritura. También se pretende reflejar la importancia de la enseñanza de la lectoescritura utilizando la creatividad y los intereses de los niños, para que sean capaces de fortalecerse como personas en todos los aspectos. Otro propósito, de la misma línea que el anterior, que se persigue con este trabajo es el desarrollo y la mejora de las capacidades relacionadas con la lectoescritura utilizando las fortalezas y virtudes humanas, para potenciar el desarrollo de los niños y así conseguir un mayor grado de autonomía, autoestima, felicidad y bienestar.

Otro de los objetivos ha sido elaborar una propuesta de intervención que permita a los niños y niñas con problemas en la lectoescritura mejorar dichas habilidades, utilizando para ello las fortalezas personales. Para ello, se han estudiado diferentes técnicas para la identificación y evaluación de las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y se han aplicado en la propuesta de una manera lo más ajustada a las necesidades que presentaba el alumnado.

# JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

La lectura y la escritura son, sin lugar a duda, dos de las actividades más puramente humanas. La lectura es una fuente inmensa de placer y es clave en el aprendizaje escolar y la escritura se convierte en el medio de expresión más utilizado. Ambas son, también, actividades necesarias para la enseñanza-aprendizaje, es decir, sin la lectura o la escritura adquirida en los primeros años de escolarización, será muy complicado continuar con aprendizajes de cursos superiores, por ello, se considera una de las actividades más productivas. Así también, la ley educativa enuncia que finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas (...). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*

En cuanto a la psicología positiva, es una ciencia reciente pero que considero de gran interés y utilidad. Uno de los motivos en los que encuentro su relevancia se encuentra en la importancia de conseguir niños y niñas emocionalmente fuertes, felices y con recursos propios que les permitan solucionar situaciones adversas. En el campo educativo antiguamente, la mayoría de los maestros concebían su trabajo de un modo más autoritario, sin poner cuidado sobre las características del alumnado, sus necesidades o preocupaciones. Por suerte, el sistema educativo ha ido cambiando y actualmente los docentes nos formamos para cumplir con las funciones de un maestro, pero también nos formamos en actitudes, valores y aspectos del alumnado. Sin embargo, “creemos que ser feliz es algo que vendrá dado automáticamente por el mero hecho de poseer una formación básica, un trabajo y una familia. Pero, ¿realmente ayudamos a nuestros alumnos a aprender a ser felices?” (Arguís Rey et al., 2012, p. 5). Debemos enseñar a fortalecer los puntos fuertes que tengan, a mejorar con optimismo los débiles y a tener interés por aprender.

Durante mis años en la carrera, y especialmente en los periodos de prácticas en colegios, he podido observar como la lectura y la escritura poseen esa gran importancia en cortas edades. Pero el punto de inflexión, el momento en que me he dado cuenta de

su gran trascendencia ha sido al impartir clases particulares a un chico de 15 años. Falta de motivación, de interés por aprender, bloqueos y frustraciones caracterizaban su aprendizaje. Y posiblemente todo partiera de las dificultades en la lectura (una lectura silabeante, sin entonación ni comprensión de lo leído) y en la escritura, que era muy pobre, con muchos errores ortográficos y de expresión. Todo ello comenzaba cuando en los primeros años de primaria le detectaron dislexia. A mi parecer, hoy en día, sigue presentando grandes dificultades, y como él me confirmó, no se sentía bien, le daba miedo leer en público y nunca tuvo un apoyo o una motivación que le hiciera tener ganas de superar esas dificultades. Este hecho se ha ido arrastrando hasta que, en la E.S.O. plantea grandes dificultades de aprendizaje, que surgen de una lectura y escritura muy deficiente.

Fue al tratar con este chico y ver sus dificultades cuando me di cuenta, una vez más, en la importancia de un correcto desarrollo de las habilidades para la lectoescritura, pero no solo desde un punto de vista formal, sino mostrándoles dichas habilidades como una fuente de placer y de aprendizaje. Por ello mi trabajo, un trabajo que permita desarrollar capacidades pero también las fortalezas, porque en la mayoría de los casos, este grupo de niños sienten grandes frustraciones, y si no son corregidas y encauzadas hacia algo positivo acabarán en el fracaso. Servirse de la psicología positiva, y en concreto de la creatividad y el interés, para mejorar la lectoescritura me pareció un método que ayudaría a alcanzar dichos objetivos. Conseguir que los niños potencien sus aspectos positivos y sus fortalezas personales hará que desarrollen un mayor bienestar, mejorando la calidad de vida, fomentando el pensamiento creativo, el optimismo y los sentimientos de autoeficacia y entusiasmo mejorando la autoestima y la motivación.

# **RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO**

A lo largo de los años recorridos para obtener el título en Educación Primaria se van adquiriendo una serie de competencias necesarias para poder desempeñar las funciones de un maestro. Dichas competencias aparecen divididas en competencias generales y competencias específicas de la Mención en Audición y Lenguaje. A lo largo del Trabajo he podido observar que se desarrollan todas ellas, algunas aparecen de forma subyacente a lo largo del mismo y otras de forma más concreta.

## **Relación con las competencias generales del título**

La primera de las competencias que se desarrolla en el presente trabajo consiste en poseer y comprender conocimientos sobre la Educación, la terminología, las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado en Educación Primaria, así como el conocimiento y comprensión de los principios y técnicas de enseñanza-aprendizaje y la estructura del currículum. Otra de las competencias que se desarrolla consiste en aplicar conocimientos para resolver situaciones dentro de un área de estudio, realizando un diseño de intervención para un determinado grupo de alumnado. En tercer lugar, la competencia que hace referencia a la capacidad de reunir e interpretar datos y estudios utilizando procedimientos eficaces de búsqueda de información, trabajando con diferentes autores y tipos de información. Por otro lado, se incluye la competencia que permita transmitir información e ideas. Y por último, la competencia para que los estudiantes desarrollen un compromiso ético, que se debe potenciar con la idea de la educación integral e igualitaria, promoviendo actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales, en concreto, en este trabajo, el grupo de alumnado con dificultades en el área de Audición y Lenguaje, en concreto la lectoescritura.

En el anexo 1: Desarrollo de competencias generales de Educación Primaria; aparece de forma detallada como se ha trabajado cada una de ellas.

## **Relación con las competencias específicas del título**

En cuanto al segundo grupo, de igual manera que en el anterior, se desarrollan en mayor o menor grado cada una de las competencias específicas de la mención de Audición y Lenguaje. En primer lugar, se potencia el conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica en el aula relacionando la teoría que se ha trabajado durante los cuatro años del grado con la práctica. Es necesario conocer la teoría para alcanzar y adquirir un conocimiento práctico del aula, aplicando los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias con el fin de lograr un clima de aprendizaje y convivencia en la misma. Por otro lado, con este trabajo se adquieren competencias para controlar y hacer un seguimiento del proceso educativo y de enseñanza demostrando un dominio de técnicas y estrategias adaptadas a cada momento y al alumnado. Otra de las competencias que se desarrolla consiste en aprender a saber a hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con perspectiva de innovar y mejorar la labor docente, tratando de proponer respuestas de mejora en los distintos ámbitos del centro escolar. Además, la competencia para capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes entre los 6 y 12 años de edad es, a mi parecer, una de las competencias más importantes y más trabajada. También se ha desarrollado la capacidad de colaborar con los distintos sectores de la comunidad y el entorno social, así como adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

# FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

## PSICOLOGÍA POSITIVA

Este primer apartado tendrá como fin dar a conocer el término de psicología positiva, tanto a nivel histórico, contemplando la evolución y desarrollo que ha ido sufriendo desde hace siglos hasta la actualidad; como a nivel conceptual, descubriendo las definiciones que han aportado distintos autores y estudiosos de la disciplina psicológica.

### 1. PSICOLOGÍA POSITIVA

#### 1.1. Historia

Al pensar en *psicología positiva* se podría considerar que se está ante un término eminentemente reciente. En cierto modo, esto es verdad; sin embargo, si se tienen en cuenta las múltiples investigaciones y estudios que se han producido desde hace siglos en torno a este concepto, se hace evidente que, en realidad, tiene una gran tradición que ha dado lugar al término que actualmente se conoce.

A fin de hacer una aproximación al origen y evolución del término de psicología positiva, este apartado estará centrado en plasmar los momentos más significativos del estudio de este concepto.

Si se reflexiona sobre el origen del término, es necesario trasladarse a la Segunda Guerra Mundial, etapa en la que miles de psicólogos hicieron servicio en las fuerzas armadas contrarrestando las alteraciones emocionales que padecían. A raíz de este contexto, y una vez terminado el conflicto, se empezó a hablar de *psicología aplicada a la problemática clínica*, pues estaba enfocada casi por completo al estudio de la patología y de la enfermedad mental (Mariñelarena, 2012).

De hecho, tal y como señalan Seligman y Csikszentmihalyi (2000):

Justo después de la guerra (...), en 1946, se fundó la Administración de Veteranos, y miles de psicólogos descubrieron que podían vivir del tratamiento de las enfermedades mentales. En 1947, se fundó el Instituto Nacional de Salud Mental, y los académicos descubrieron que podían

obtener subvenciones si investigaban sobre la patología. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p.6).

De este modo, por lo tanto, se contempla por primera vez la psicología como profesión. Este acontecimiento favoreció, en gran parte, a que esta disciplina se basara en curar enfermedades, evidentemente, de tipo mental (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006).

Por otro lado, en América del Sur, en la década de 1980, la psicología positiva encontró su máxima representante en la investigadora y catedrática María Martina Casullo. En su libro *Psicología salugénica o positiva*, publicado en el año 2000, destaca tres grandes momentos históricos relacionados con este término:

- Las aportaciones ofrecidas por la psicología humanística, donde los estudiosos hacen una equivalencia entre la salud de la mente y el desarrollo de potencialidades del psiquismo.
- Las investigaciones independientes sobre el bienestar psíquico, la resiliencia, la creatividad y la inteligencia emocional, entre otros.
- Las afirmaciones realizadas por Aaron Antonovsky, al indicar que salud y enfermedad son dos extremos de un continuo y es necesario estudiar los factores que promueven la salud.

Años más tarde, ya en 1998, Martín Seligman, en su discurso inaugural como presidente de la *American Psychological Association* (APA) fue el responsable de utilizar por primera vez el término de psicología positiva tal y como se conoce en la actualidad. Además, dio un giro a la forma de contemplar esta disciplina, estableciendo una clara diferencia con respecto a autores anteriores. En este sentido, Seligman señala: “La Psicología no es solo el estudio de la debilidad y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud. El tratamiento no es solo arreglar lo que está roto, es también alimentar lo mejor de nosotros” (Seligman, 2003, citado por Gancedo, 2008, p. 85).

El cambio de enfoque desde el centramiento en la enfermedad al desarrollo de las potencialidades que Seligman percibe (...), ya se venía gestando desde otras disciplinas y también en la propia psicología, en forma más o menos explícita. Seligman tuvo la virtud de actuar como cristizador de una tendencia en ciencias sociales que emergía progresivamente, cada vez con más fuerza, desde décadas atrás. Su aporte

consistió en identificarla, nombrarla, adaptarla a los cánones ortodoxos de la ciencia, organizarla en una estructura programática e impulsar su investigación y difusión. (Gancedo, 2008, p. 13).

Se puede concluir, por lo tanto, que tanto el propio término de psicología positiva, como el sentido y significado que tiene hoy en día se lo debemos, en gran parte, a Martín Seligman, aunque sin olvidar en ningún momento la preocupación de diversos estudiosos en acercarse a la verdadera esencia del término, haciendo posible su transformación desde su origen en los Estados Unidos.

### **1.2. Definición. ¿Qué es la psicología positiva? ¿en qué consiste?**

Como ya se adelantaba anteriormente, el término de psicología positiva ha sufrido numerosos cambios a lo largo de la historia, y lo cierto es que, en cada momento, aunque se estuvieran refiriendo a una misma realidad, los autores han definido este concepto de formas muy diversas. A continuación, se mostrarán algunas de estas aportaciones realizadas a partir del lanzamiento del término en el año 2000 hasta otras más recientes:

En primer lugar, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) indicaban que “el propósito de la Psicología Positiva consiste en comenzar a catalizar un cambio en el foco de la Psicología, superando la preocupación única en reparar las peores cosas de la vida, en pos de la construcción de cualidades positivas” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, citado por Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012, p.15).

Esta definición se puede considerar, por lo tanto, el punto de inflexión que marca la diferencia entre la manera de orientar la psicología en épocas anteriores, enfocada a la recuperación de enfermedades mentales y patologías psíquicas; y la que predomina en su discurso, resaltando las fortalezas, virtudes y aspectos psicológicos que ayudan por sí mismos al bienestar de la persona.

Además, Seligman (2002) señala que para llevar una vida plena es necesario considerar: las emociones positivas, el compromiso, la vida con significado y los vínculos sociales positivos.

Avanzando en el tiempo, ya en el año 2006, contamos con la definición propuesta por los autores Linley, Stephen, Harrington y Wood, que señalan lo siguiente:

La psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. (...) Pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, e integrándolos dentro de nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humanos. (Linley, Stephen, Harrington y Wood, 2006, citados por Arguís, et al., 2012, p.15).

Si se hace una comparación entre esta definición y la aportada por Seligman, se puede observar que tienen múltiples similitudes. En ambos casos, se habla de anteponer las fortalezas y capacidades psíquicas intrínsecas del individuo sobre los puntos débiles que puedan rodearle. Como novedad, en la definición dirigida por Linley se reconoce de forma explícita a la psicología positiva el carácter científico, lo que le otorga un mayor rigor y formalidad a la hora de tratarlo.

También cabe mencionar la definición ofrecida por la Asociación Internacional de Psicología Positiva (2012), que entiende este concepto como: “Una disciplina implicada en mejorar la calidad de vida de las personas, no solamente a través de la actuación sobre trastornos psicológicos, sino también por medio del estudio científico de aquello que nos hace sentir felices” (International Positive Psychology Association, 2012).

Por último, se ha considerado oportuno hacer referencia a la definición que realiza la OMS, sobre la salud, por guardar una estrecha similitud con el término clave que estamos abordando. Así, la OMS (1946), señala que la salud es: “Un estado de bienestar físico, mental, y social completo, y no sólo la ausencia de enfermedad e incapacidad, sino un estado positivo que concierne al individuo en sí mismo en el contexto de su vida” (OMS, 1946, citado por World Health Organization, nº 2, p. 100).

Partiendo de esta premisa expuesta por la Organización Mundial de la Salud y enlazándolo con las definiciones expuestas anteriormente, se podría concluir que la psicología positiva es una rama de la ciencia que persigue, de forma predominante, la exaltación de fortalezas que sirven no sólo para superar las cargas emocionales o situaciones negativas que afectan al individuo, sino sobre todo, para mantener en él un estado de salud y bienestar pleno (físico y psíquico) de forma estable y continuada.

## **2. FORTALEZA PERSONAL: UN MEDIO ESENCIAL PARA SER FELIZ**

Una vez sentadas las bases sobre la psicología positiva y tomando como referencia las definiciones aportadas, se ha considerado oportuno centrar la investigación en uno de los términos clave de este campo de estudio: la fortaleza personal.

Por ello, este apartado estará dedicado a dos fines fundamentales: Por un lado, se indagará en la esencia del término, descubriendo así, la importancia de ser una persona emocionalmente fuerte; mientras que, por otro lado, se mostrará una de las clasificaciones referentes sobre los tipos de fortalezas personales existentes, que no es otra que la establecida por el grupo de investigación dirigida por el prestigioso psicólogo Martin Seligman.

### **2.1. La importancia de ser emocionalmente fuerte**

A lo largo de la vida, las personas llegan a encontrarse en muy diversas situaciones que, de un modo u otro, van a trastocar su rutina de forma irremediable. Estos momentos que se podrían calificar como novedosos, serán positivos o negativos según cada caso, pero de cualquier modo, tendrán una clara repercusión en la capacidad emocional de la persona implicada.

En muchas ocasiones, la sensación que se experimenta ante un acontecimiento nuevo o desconocido es el de temor. Esta “cualidad” aparece de manera innata y sirve para estar alerta ante algo considerado como un peligro. Por lo tanto, a priori, se podría calificar de positivo, pues sirve al ser humano como herramienta instintiva para enfrentarse a cualquier amenaza (López, 2012).

El problema surge, sin embargo, cuando el miedo se apodera de la persona sin un motivo fundamentado. Este es uno de los casos, según Brea Feijoo (2015), en los que se deben poner en marcha todas las herramientas posibles para ser emocionalmente fuertes. En este sentido, el autor señala:

La clave está en librarse de los temores infundados, absurdos o irracionales. Pero también en desdramatizar, en evitar el tremendismo, en no imponernos excesivas exigencias ni metas, en no obsesionarnos con nada, en no esperar demasiado de los demás y, seguramente lo más difícil,

en la capacidad de resiliencia, de sobreponerse al dolor emocional y a las situaciones adversas, en una sociedad hostil que nos condiciona (Brea Feijoo, 2015).

De este modo, el autor resalta la importancia de minimizar, en la medida de lo posible, las sensaciones negativas o contraproducentes que puedan surgir como consecuencia de una situación adversa. No obstante, al mismo tiempo, también hace mención a un término del que hasta ahora no se había hecho mención en el presente Trabajo Fin de Grado, y cuya relevancia es incuestionable; este no es otro que el de resiliencia.

Y es que la resiliencia constituye una rama de la psicología positiva, la fortaleza emocional y el optimismo. A modo genérico, y tomando como referencia el artículo sobre resiliencia de Elisardo Becoña (2006), se podría definir como la capacidad de superar las situaciones adversas y simultáneamente, extraer un aprendizaje significativo de ellas, incorporando a la mente los aspectos positivos de dicha experiencia.

Sabiendo esto, se puede llegar a plantear la siguiente cuestión: *¿entonces no se debería experimentar nunca la sensación de angustia, frustración o miedo?*

Como se ha mencionado anteriormente, este tipo de sensaciones, como por ejemplo el miedo, son necesarias para proteger a la persona ante los posibles peligros; sin embargo, no sería correcto exagerarlas, sobre todo, cuando el peligro no es real. Siguiendo este argumento y de una forma muy explícita, Rafael Santandreu aprovecha para definir la fortaleza emocional como la capacidad de “evitar que la tristeza se convierta en depresión, que la inquietud se convierta en ansiedad, que el enfado se convierta en rabia y en ira, que la vergüenza se convierta en timidez pronunciada”. (Santandreu, 2011, citado por Brea Feijoo, 2015, parr.3).

Por otro lado, Thomas Holmes y Richard Rahe (1967) concluyeron en sus investigaciones que, en muchas ocasiones, las creencias o percepciones que se crean a raíz de un suceso vivido son más significativas que los propios sucesos (citados por Lazarus y Folkman, 1984).

Cuando esto ocurre, es decir, cuando se le da una importancia excesiva a una determinada situación, la persona que no tiene una capacidad emocional fuerte de

manera innata o no le ha sido estimulada, tiende a centrarse únicamente en los rasgos negativos, sin tener en cuenta las alternativas que le ayudarían a superar dicho trance.

Para evitar llegar a esto, es esencial, según Santandreu (2011), ser capaz de canalizar las emociones, pudiendo controlar conscientemente las negativas, encauzándolas hacia un pensamiento constructivo y creativo, que nos permita pensar en posibles soluciones.

Esta postura también es respaldada por el psicólogo y autor Tomás Navarro (2015), quien literalmente nos dice que: “Cuando somos capaces de analizar –libres de culpa, de vergüenza, y de deseo– qué es lo que ha ocurrido, y sacar un aprendizaje, y transferirlo a nuevas situaciones con carácter preventivo, entonces sí nos hemos vuelto más fuertes”. (Navarro, 2015, p.83)

Asimismo, los investigadores Bryant y Veroff (2006) señalan tres vías para llevar una vida plena, las cuales, están recogidas de forma expresa en el Programa Aulas Felices (2012, p.41):

- Rememorar: revivir las emociones positivas experimentadas en el pasado;
- saborear el momento: intensificar y prolongar el disfrute de la experiencia actual;
- anticipar: mirar hacia el futuro, esperar con ilusión y fantasear sobre las buenas cosas que nos pueden traer.

Así, se constata, por lo tanto, la importancia de poseer, ya sea de manera natural o aprendida, la capacidad emocional de enfrentarse a las adversidades de un modo lógico y constructivo, aplicando las técnicas personales suficientes para que el individuo pueda salir de ellas emocionalmente fortalecido. Para ello, se considera desde este apunte, que es fundamental la educación en la gestión de emociones, desde las primeras edades, a fin de que los niños y niñas aprendan a canalizarlas lo antes posible. De este tema, no obstante, se hablará de una forma más concreta en el apartado dedicado a las fortalezas aplicadas a la educación del presente documento.

## **2.2. Clasificación de fortalezas emocionales**

El tema que hace referencia al desarrollo de una vida plena a través de las fortalezas personales, tiene como fiel representante a Martín Seligman. Este reconocido psicólogo dirigió un grupo de investigadores que llevaron a cabo un trabajo de

indagación, posteriormente plasmado en la que luego se ha reconocido como la gran obra por antonomasia en el campo de la psicología positiva. Esta obra, publicada en el año 2004 y titulada *Character Strengths and Virtues: A Hand-boock and Classification*, tenía como fin último describir y concretar los rasgos positivos o fortalezas que poseen todas las personas (Arguís et al., 2012).

A la hora de enfrentar esta laboriosa tarea, se encontró con múltiples discrepancias y contradicciones que dificultaron la concreción de un determinado número de fortalezas, ya que dependiendo de la comunidad o cultura al que se refiriera, predominaban unas u otras. Aun así, el grupo logró hallar un conjunto de seis rasgos positivos aceptados por una amplia proporción de la población a nivel mundial, a los que llamaron *virtudes*, que son: Sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia. (Arguís et al., 2012).

Estas virtudes, a su vez, han sido concretadas y caracterizadas por el propio grupo de Seligman en distintas fortalezas personales. A fin de mostrar esta estructura, aunque teniendo en cuenta la extensión limitada de este documento, se hará mención de las distintas fortalezas más significativas de cada virtud sin profundizar en la explicación de cada una de ellas, recogéndolas en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Clasificación de las virtudes y fortalezas personales* (Seligman, 2004, citado por Arguís et al., 2012, p.47)

<b>Virtud</b>	<b>Fortalezas</b>
Sabiduría y conocimiento	Creatividad
	Curiosidad
	Apertura mental
	Amor por el aprendizaje
	Perspectiva
Coraje	Valentía
	Perseverancia
	Integridad
	Vitalidad
Humanidad	Amor
	Amabilidad
	Inteligencia social
Moderación	Capacidad de perdonar, misericordia.
	Modestia, humildad
	Prudencia
	Autocontrol
	Apreciación de la belleza y la excelencia

Trascendencia	Gratitud
	Esperanza
	Sentido del humor
	Espiritualidad

Como se puede comprobar conforman un total de veinticuatro fortalezas, agrupadas en función de sus características y rasgos, en las seis virtudes anteriormente comentadas. A la hora de definir esta clasificación, el grupo de Seligman estableció una serie de criterios de selección, que según Arguís et al. (2012), son los siguientes:

- Ubicuidad: Este criterio hace referencia al grado de aceptación de la fortaleza, lo cual siempre se procurará que sea universal;
- Plenitud: La fortaleza, para calificarla como tal, no sólo ha de servir para evitar un determinado trastorno o malestar, sino también para lograr conseguir una vida plena;
- Valor moral: Esto quiere decir que ha de poseer un valor por sí mismo, que lo haga deseable por su propia naturaleza;
- No empañarse a los demás: Las personas con una inteligencia emocional desarrollada y fortalecida tienen la capacidad de admirar a aquellos que consiguen objetivos supremos, alejándose en todo momento del sentimiento de envidia;
- Opuestos no deseables: Esto es que existe la forma antagónica negativa a dicha cualidad;
- Apariencia de rasgo: Las personas con fortalezas personales concretas se diferencian fácilmente por las cualidades que las caracterizan, las cuales, permanecen en el tiempo de forma estable;
- Medible: Cada fortaleza ha de haber sido adecuadamente medida en el trabajo de investigación como diferencia individual;
- Distintividad: Se procurará que no posean rasgos iguales o muy similares, de forma que puedan ser fácilmente distinguibles;
- Ejemplos paradigmáticos: A lo largo de la historia, se han visto personas que sirven como claros ejemplos de fortaleza emocional y personal;
- Niños prodigio: La fortaleza puede ser adquirida en niños desde las primeras edades.
- Ausencia selectiva: También ha de ser una fortaleza que pueda ser susceptible de no aparecer en algunas personas;

- Instituciones: Las fortalezas, por su propia virtud, serán fomentadas desde diferentes organismos de la sociedad.

Como es evidente, la clasificación y criterios establecidos por el grupo liderado por Seligman no es la única existente en el campo de la psicología positiva, aunque sí se la podría calificar como la más significativa. No obstante, es digno de mencionar otros modelos también ampliamente conocidos como el propuesto por la Organización Gallup, perteneciente a Estados Unidos, o el planteado por el Centro de Psicología Positiva Aplicada, ubicada en Reino Unido (Gordon, 2006; Linley, 2008, citados por Arguís et al., 2012).

### **2.3. La psicología positiva en educación**

Hasta ahora, se ha hablado de la psicología positiva y fortalezas personales en términos generales. A partir de este momento, se ampliará la línea de investigación, dirigiendo la atención, sobre todo, hacia el campo educativo.

Para ello, en primer lugar, se describirá la relación existente entre las fortalezas personales anteriormente citadas y los principios educativos junto con los objetivos de Educación Primaria; en segundo lugar, se hará una vinculación entre dichas fortalezas y las competencias claves establecidas en el currículo de esta etapa, así como con las inteligencias múltiples postuladas por Howard Gardner; Y por último, se focalizará el estudio en la intervención y evaluación de tres fortalezas clave en la escuela: creatividad, interés o curiosidad y apertura mental.

#### **2.3.1. Relación de las fortalezas personales con los principios de educación y los objetivos de la etapa de Primaria.**

La práctica educativa en la etapa de Primaria está guiada, a nivel legislativo, por dos documentos esenciales: La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de Diciembre de 2013 (L.O.M.C.E.), y la ORDEN EDU 519/2014, por la que establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en Castilla y León.

Desde ambas leyes, se puede contemplar la intención de tratar las fortalezas en los alumnos. Por ejemplo, el artículo 1 de la L.O.M.C.E mantiene la mayoría de los

principios de educación establecidos por la Ley anterior, la L.O.E. Entre estos principios, se encuentran algunos que tienen mucho que ver con las fortalezas, como el esfuerzo individual y la motivación, o “la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias” (M.E.C., 2013, p.9)

En el caso de la ORDEN EDU 519, se puede ver que las fortalezas personales se pueden contemplar, aunque no de manera directa, a través de los objetivos generales de etapa, establecidos en el artículo 4, y en las competencias claves, expuestas en el artículo 10 de la citada orden (M.E.C., 2013).

En base a los objetivos generales de etapa, se ha hecho una selección tomando como criterio su relación clarividente con las fortalezas personales. Uno de estos objetivos es “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor” (Orden EDU 519, 2014, p.44183).

Este objetivo, que se concretará en el trabajo diario de clase, ayudará a los alumnos a tomar conciencia de la relevancia que posee el esfuerzo para desenvolverse en situaciones complicadas o problemáticas con las que se encuentre, así como podrá transferir sus sentimientos de autoconfianza e iniciativa en todas las facetas de su vida. Así las cosas, las fortalezas personales que se tratarán serán la creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el aprendizaje y perspectiva.

Otro objetivo digno de mención para el presente estudio es “adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan” (Orden EDU 519, 2014, p. 44183). En este caso, se pretende que los alumnos sean capaces, por sí mismos, de resolver los problemas que pueden surgir en su relación con los demás, de modo que, se estará fomentando la fortaleza de modestia o humildad y autocontrol.

Y por último, se señalará el objetivo de “desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (Orden EDU 519, 2014, p. 44184). Como es evidente, todos los niños y niñas

han de ir construyendo progresivamente su propia personalidad, haciéndose conscientes de sus emociones y sentimientos en todo momento, y en todo caso, llevando una conducta constructiva que promueva el bien propio y común. Este objetivo, por lo tanto, está relacionado con las fortalezas de amor, amabilidad e inteligencia social.

### **2.3.2. Relación entre las fortalezas personales, las competencias clave y las inteligencias múltiples.**

Las competencias claves del currículo de Educación Primaria, como ya se adelantaba en páginas anteriores, se establecen en el artículo 10 de la Orden EDU 519. En concreto, son un conjunto de 7 competencias que, por separado, hacen alusión a las distintas facetas del desarrollo del niño (desarrollo matemático, lingüístico, social...), las cuales, coinciden casi en su totalidad con las llamadas inteligencias múltiples de Howard Gardner. Este psicólogo y autor nos habla de: inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Así las cosas, se contempla la idea de que, a través de los contenidos de matemáticas, ciencias o lenguaje, se pueden fomentar los sentimientos y pensamientos que dan lugar a las fortalezas de cada individuo. Por ejemplo, en clase de Lengua Castellana pueden realizar un debate sobre un tema en concreto, donde deban aprender a defender sus ideas sin faltar el respeto a las de los demás. De esta manera, estamos fomentando, entre otras, las fortalezas de apertura mental e inteligencia social.

No obstante, a pesar de esta visión, es importante reconocer que el papel que juegan las competencias claves en este terreno no es el mismo en todos los casos, ya que existen dos que, a nuestro parecer, invitan de manera directa al fomento de la psicología positiva y las fortalezas. Estas dos competencias son: competencias cívicas y sociales, y aprender a aprender (Orden EDU 519, 2014).

A continuación, se muestra un cuadro-resumen donde se plasma claramente la relación de las fortalezas con estas dos competencias:

Tabla 2. *Relación entre fortalezas personales y competencias clave.* (Arguís et al., 2012, p.52).

Competencias	Cívicas y sociales	Aprender a aprender
	Perspectiva	Creatividad

Fortalezas personales	Integridad	Curiosidad
	Amor	Apertura mental
	Amabilidad	Amor por el aprendizaje
	Inteligencia social	Perspectiva
	Ciudadanía	Perseverancia
	Sentido de la justicia	Ciudadanía
	Liderazgo	Autocontrol
	Capacidad de perdonar	
	Gratitud	

Y respecto a la relación de las fortalezas personales con las inteligencias múltiples, es conveniente mostrar la siguiente tabla donde se muestra de manera clara dicha unión:

Tabla 3. *Relación entre las Inteligencias Múltiples de Gardner y las fortalezas emocionales* (Arguís et al., 2012, p. 53).

Inteligencias Múltiples	Fortalezas Personales (agrupadas por virtudes)
Inteligencia Lingüística	Sabiduría y conocimiento
Inteligencia Lógico-Matemática	Sabiduría y conocimiento
Inteligencia Naturalista e Inteligencia Corporal-Cinestésica	Sabiduría y conocimiento
Inteligencia Interpersonal	Sabiduría y conocimiento Coraje Humanidad Justicia Moderación Trascendencia
Inteligencia Musical, Inteligencia Viso-espacial e inteligencia corporal-cinestésica	Sabiduría y conocimiento Trascendencia
Inteligencia Intrapersonal	Sabiduría y conocimiento Coraje Humanidad

	Justicia Moderación Trascendencia
--	---

## **2.4. Creatividad, interés y apertura mental: intervención y evaluación.**

En páginas anteriores se daba a conocer la importancia de desarrollar todas las fortalezas para mejorar el estado físico y sobre todo, psíquico de las personas y por ende, su calidad de vida. No obstante, teniendo en cuenta el elevado número de fortalezas que existen y la extensión de este documento, la cual es limitada, se ha optado por focalizar el estudio en las tres que resultan más esenciales y susceptibles de intervención en la escuela: creatividad, interés y apertura mental.

Atendiendo a su clasificación, es evidente que estas fortalezas forman parte de la virtud de sabiduría y conocimiento y, aunque son innatas en todos los niños, se pueden y deben estimular a lo largo de los años, por lo que, el centro educativo es un medio idóneo para poner en práctica la intervención y evaluación adecuadas a fin de fomentarlas desde las primeras edades.

### **2.4.1. Creatividad**

Según el autor Earl J. Ogletree (1996), la creatividad es “la capacidad de una persona para producir composiciones, productos o ideas relacionadas para tareas particulares que son esencialmente nuevas (...). Una manera nueva de buscar en un problema, situación o evento, donde la libertad de la persona es la base de la expresión” (Ogletree, 1996, p. 7).

En la actualidad, cada vez son más los colegios e institutos que valoran el aspecto creativo de los alumnos y por ende, están apostando por el impulso de medidas de intervención que estimulen dicha capacidad (Belmonte, 2016). Sin embargo, a la hora de enfrentarse a esta tarea, los docentes se topan con múltiples dudas, haciéndose la idea de que es un proceso complejo.

Ante esta tesitura, se considera que es importante contar con la aportación del autor y consultor educativo Steven Anderson (2014), quien señala lo siguiente:

Como educadores, cuando se trata de la creatividad en el aula, hay dos cosas que podemos hacer. Podemos tomar el camino de menor resistencia y sacar la creatividad de los procesos de aprendizaje. O podemos crear un entorno que fomente la creatividad en el aprendizaje y permitir a los niños que exploren sus talentos (p.1).

Con esto se quiere dar a entender que el docente puede elegir entre organizar los tiempos y metodologías del aprendizaje oportunos a fin de que posibiliten el pensamiento divergente; o puede hacer una redistribución de los espacios del aula que inviten al uso de la creatividad.

Respecto a esta última opción, tanto en libros como en Internet se pueden encontrar numerosas pistas que muestran metodologías sobre cómo fomentar la creatividad en el aula. No obstante, para la elaboración de este trabajo, se ha preferido tener como referencia la ideada por Anderson (2014), por su experiencia y calidad investigadora. La reformulación que se ha hecho de su aportación es la siguiente:

- Cambiar la distribución del aula: Una manera adecuada de promover la colaboración entre compañeros y la lluvia de ideas es a través del trabajo colaborativo, por lo que, la disposición de las mesas ha de ser acorde a esta metodología. En este sentido, Anderson indica que es idóneo colocarlas juntas, agrupadas, por ejemplo, de cuatro en cuatro, de modo que los niños puedan verse fácilmente e intercambiar ideas de manera conjunta.
- Hacer uso de las Nuevas Tecnologías (T.I.C): Con esto, Anderson quiere decir que se debe aprovechar el potencial que tienen las TIC, en cuanto a la motivación e interés que suscita entre el alumnado y en cuanto a sus posibilidades innovadoras de aprendizaje, ya que pone en disposición de los alumnos nuevos métodos de conocer y transmitir la información que recaban. Por ejemplo, en vez de plasmar las producciones artísticas de los alumnos en la pared de la clase, se pueden publicar en un blog de internet. De esta manera, los alumnos están dando a conocer sus trabajos de una manera innovadora y creativa.
- Basar el aprendizaje en la autenticidad: Para Anderson, esta metodología también llamada “aprendizaje basado en proyectos”, integra situaciones y

hechos reales, concretos y cercanos a los alumnos, que despiertan en ellos su lado más creativo al intentar buscar soluciones creativas a problemas cotidianos.

- Permitir al alumno elegir: Esta forma metodológica, nos dice Anderson, está muy ligada a la anterior. El hecho de dejar la suficiente autonomía a los alumnos para pensar y exponer sus propias ideas o soluciones a determinados problemas es lo que invita a impulsar su creatividad. Además, en ocasiones, es importante dejarles tomar una decisión entre varias tareas que pueden hacer en las tareas de clase como: hacer, pintar, programar o construir.
- Proporcionar tiempo de reflexión y *feedback*: Como última consideración, Anderson señala como importante el hecho de marcar un tiempo donde los alumnos puedan explicar y comunicar al resto de la clase lo que han hecho en sus trabajos o tareas de clase. De esta manera, nos dice este autor, el alumno se dará cuenta de su propio progreso, sus avances y también de los aspectos a mejorar. Y será precisamente esto último lo que le hará pensar en nuevas formas de abordar sus tareas.

Y en cuanto a la evaluación, es necesario reconocer que la capacidad creativa de una persona es susceptible de múltiples interpretaciones, pues esta depende de numerosos factores como por ejemplo: el contexto en el que se encuentra el niño (factor social), sus pensamientos e ideas (factor psicológico) y también sus sentimientos, intereses y motivaciones (factor afectivo). En definitiva, se podría decir que la creatividad está asociada a la personalidad de cada individuo. Por ello, se hace evidente la enorme complejidad que conlleva la evaluación de la creatividad (Mitjás, 1993).

Aun así, numerosos estudiosos de este campo han propuesto distintos modos de evaluar esta capacidad, tratándose, en su gran mayoría, de test psicométricos basados en el pensamiento divergente, que tienen en cuenta tanto la cantidad como la calidad de las respuestas ante diferentes situaciones planteadas (Busi, 2014).

Uno de los test más reconocidos en el ámbito de la creatividad es el diseñado por E. Paul Torrance, que abarca desde las edades más tempranas hasta la adultez. Este psicólogo se basó en el test de estructura intelectual de Guilford, y a partir de esto, realizó una serie de ejercicios con la finalidad de medir cuatro aspectos fundamentales en la creatividad: la fluidez o cantidad de ideas, la elaboración y detalle de las ideas, la originalidad y la expresión emocional. (Busi, 2014).

El formato del test está compuesto por dos partes fundamentales: una de tipo verbal y otra de tipo figurativo.

La parte verbal incluía tres tareas o pruebas:

- Prueba de preguntas y respuestas, a partir de la exposición de una fotografía donde se encontraban varias personas realizando una determinada acción. En este caso, la tarea de los niños consistía en dar razones que justificaran por qué se estaban realizando dichas acciones.
- Prueba de mejora de productos, utilizando en este caso una fotografía de un juguete, de modo que los niños debían expresar diferentes maneras de mejorarlo y cambiarlo.
- Prueba de usos inusuales, donde los niños debían escribir las diferentes funciones que podía tener una caja.

En cuanto a la segunda parte, también se realizaban tres pruebas:

- Prueba de construcción de imagen, donde los niños debían pintar un cuadro original que incluyera una forma determinada;
- Prueba de completar la imagen, que consistía en encajar las piezas que faltaban en una figura incompleta.
- Prueba de círculos, que consistía en realizar un dibujo a partir de una serie de círculos.

Una vez finalizadas las pruebas, el docente ha de completar una rúbrica de evaluación, previamente preparada, con los aspectos fundamentales a valorar. Un ejemplo de este tipo de rúbrica es el que se muestra en el anexo 2.

#### **2.4.2. Interés o curiosidad**

El psicólogo Daniel Berlyne (1960) fue uno de los primeros en estudiar y definir el concepto de curiosidad. Para él, este término hace referencia a “una energía, un estado motivacional persistente que lleva a comportamiento exploratorio” (Citado por Bernal y Román, 2013, p. 117).

David Whitin (2000), por su parte, concibe la curiosidad o interés por el mundo como “un ciclo, que comienza con la observación atenta y lleva hacia la formulación de preguntas; posteriormente, estimula la indagación o búsqueda de información en varias fuentes, el hallazgo de respuestas propias a los interrogantes planteados y, finalmente, la

transferencia de esas respuestas a contextos cotidianos (citado por Bernal y Román, 2013, p.121)

A la hora de pensar sobre la intervención para el fomento de la curiosidad o interés es oportuno tener en cuenta la aportación de Francisco Mora (2013) quien indica que: “La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación del conocimiento” (Mora, 2013, p.73).

En base a esta teoría, Mora (2013) selecciona diez estrategias claves para estimular el interés o curiosidad en el aula, las cuales, se han tenido como referencia para la elaboración de este trabajo:

- Una de ellas consiste en comenzar la sesión de clase con un objeto, frase, dibujo que resulte novedoso para el alumnado. Esto, de acuerdo con Mora, despertará su curiosidad por saber lo que es.
- Otra estrategia es enunciar una situación problemática, cercana a los alumnos, que les invite a mantener la atención e interés por lo que están tratando. Por ejemplo, el docente puede empezar a decir: “Al venir hoy para acá he visto en el parque...”.
- También resulta clave, según Mora, proporcionar un clima adecuado para el intercambio de ideas entre alumnos.
- Otro aspecto a tener en cuenta es que se debe dejar un tiempo para las dudas y preguntas de los alumnos, así como para su aporte de argumentos.
- Por el contrario, no es oportuno, indica Mora, preguntar sobre un tema concreto, sino más bien incitar al alumnado para que sean ellos mismos los que lo propongan.
- Por otro lado, durante el desarrollo de la clase es importante introducir elementos que impliquen incongruencia, desconcierto, incertidumbre...a fin de que los alumnos se den cuenta y aporten sus ideas.
- En relación a la anterior, cabe señalar que el número de incongruencias no ha de ser elevado, ya que esto podría provocar ansiedad en el alumnado.
- La participación del alumnado, por su parte, ha de ser activa, aunque sin llegar a presionar a ningún alumno a hablar o exponer sus ideas.
- En todo caso, es necesario reforzar el mérito y los avances producidos por los alumnos, a fin de que estos se sientan incentivados para seguir interesándose por el aprendizaje.

- Y por último, sólo queda indicar que el maestro debe dirigir el tema o tarea pero, en ningún caso, proporcionar la solución de manera inmediata.

Respecto al modo de evaluar el interés o la curiosidad en la escuela, se tendrán en cuenta los aspectos o criterios establecidos por Maw y Maw (1972), que son los siguientes (Maw y Maw, 1972, citado por Bernal y Román, 2013, p. 119):

- a. Reacciona positivamente ante los estímulos novedosos, misteriosos o incongruentes en su entorno, aproximándose hacia ellos, observándolos/escuchándolos y manipulándolos.
- b. Expresa la necesidad o deseo de saber más acerca de sí mismo o de su entorno, a través de afirmaciones o preguntas.
- c. Examina su entorno en busca de nuevas experiencias.
- d. Persiste en el examen y exploración de los estímulos, con el propósito de conocer más acerca de ellos.

No obstante, estudios posteriores confirmaron la existencia de otros modos de evaluar la curiosidad o interés, e incluso, otros indicadores que nunca han sido tenidos en cuenta (Bernal y Román, 2013).

En cuanto a las pruebas y cuestionarios que se han diseñado para evaluar la curiosidad cabe destacar: el California Test of Personality, el Behavior Preference Record, el Children's Personality Questionnaire, el Social Distance Scale, Self y el Peer and Teacher Rating of Curiosity. (Fulcher, 2004, citado por Bernal y Román, 2013).

### **2.4.3. Apertura mental**

En este caso recurrimos a la aportación de los autores Aurora Martínez y Pino Díaz (2008), quienes señalan que: “La persona con apertura mental tiende a percibirse capaz de superar las dificultades, sintiendo un afán por profundizar y avanzar en las cuestiones que se le presentan” (p. 45).

La apertura mental según Cillessen y Rose (2005) tiene una influencia positiva en el logro académico constituye un fuerte predictor de éxito escolar (citados por Sol, A., 2015). Por ello, es necesario llevar a cabo una intervención adecuada para el fomento y estimulación de dicha capacidad en el alumnado.

Según Hugo Castellano (2007), los maestros debemos considerar siete disposiciones a la hora de fomentar un pensamiento crítico o apertura mental en la escuela, las cuales, se han reformulado y plasmado en las siguientes líneas:

- Promover, entre los alumnos, el respeto por ideas diferentes a las suyas, así como invitarles a pensar por lo que ocurre a su alrededor;
- Mantener en el alumnado la curiosidad suficiente como para indagar e investigar sobre aquello que vemos o conocemos, descartando la posibilidad de aceptar explicaciones simples e incompletas;
- Estimular en los alumnos el deseo de saber e interpretar adecuadamente la verdad, no conformándose con la parte superficial de los hechos;
- Fomentar en el alumnado la búsqueda incansable de nuevos conocimientos;
- Advertir al grupo de alumnos de la prudencia que han de tomar ante hecho o datos que, aparentemente, son dudosos;
- Ayudar a los niños a buscar las causas últimas que producen cada fenómeno u acción;
- Y por último, nos señala Castellano (2007), es necesario fomentar en los alumnos la metacognición, es decir, hacerles conscientes de sus propios mecanismos para pensar, a fin de mejorarlos y controlarlos de forma voluntaria.

En relación a la evaluación de este aspecto, cabe destacar, por su gran reconocimiento y calidad, la teoría “Big Five” o también llamada “De los 5 Grandes”. Esta corriente aporta test psicométricos sobre la personalidad y uno de los aspectos que mide es la apertura mental (Edo, Moya, Lores, Luelmo e Ibáñez, 2002).

El test, compuesto por cinco dimensiones (energía, afabilidad, tesón, estabilidad emocional y apertura mental), tiene como último fin ofrecer el perfil de la personalidad de un individuo (Edo et al., 2002).

La dimensión de apertura mental está dividida en dos subdimensiones: Apertura a la cultura (AC) y Apertura a la Experiencia (AE). Según exponen Caprara, Barbaranelli, y Borgogni (1995):

La primera pretende medir los aspectos que atañen al interés por mantenerse informados, interés hacia la lectura e interés por adquirir conocimientos. La segunda mide aspectos de la Apertura Mental referidos

a la disposición favorable hacia las novedades a la capacidad de considerar cada cosa desde perspectivas diversas y a la apertura favorable hacia valores, estilos, modos de vida y culturas distintos (p.37).

En el anexo 3 se pueden ver la instrucción y el cuadernillo de aplicación del cuestionario *Big Five*, donde, entre otros aspectos, se evalúa la capacidad de apertura mental en los alumnos. Asimismo, en el anexo 3 se encuentra la hoja de respuestas y un modelo de interpretación de datos de dicho cuestionario.

Una vez terminado el cuestionario y analizadas las respuestas, se han de interpretar los datos. Si una persona ha obtenido una puntuación alta en apertura mental se entiende que es una persona culta, interesada por los hechos y acontecimientos que ocurren a su alrededor, informada y con actitud positiva para conocer nuevos conocimientos.

En cambio, un individuo que obtiene una calificación baja suele mostrar un escaso interés por las cosas desconocidas e incluso, rechazo ante lo diferente. Tiende a informarse poco y apenas se entusiasma por las experiencias nuevas.

Además de estos test pertenecientes a la teoría de los “Big Five”, existen otros métodos para medir el grado de apertura mental de los alumnos. Por ejemplo, a través de la formulación de preguntas sencillas, que atienden a un tipo de criterio. (López, 2012). Un ejemplo de este tipo de cuestionario es el que se muestra a continuación:

Tabla 4. *Clasificación de preguntas*. (Paul, 1993, citado por López, G., 2012, p.49)

Tipo	Preguntas
Clarificación	¿Qué quieres decir con eso? ¿Podrías darme un ejemplo?
Explora susposiciones y fuentes	¿Por qué alguien diría eso?
Investiga razones y evidencias	¿Qué razones tienes para decir eso? ¿En qué criterios basas ese argumento?
Investiga las implicaciones y consecuencias	¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento? ¿No crees que estarías sacando conclusiones precipitadas?
Acerca de puntos de vista o perspectivas	¿Qué otra forma habría para decir eso? ¿En qué se diferencian las ideas de María y Pedro?
	¿De qué manera nos puede ayudar esa

Sobre preguntas	pregunta? ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser útil?
-----------------	---

Estas preguntas se formulan a partir de un tema hablado en caso, por ejemplo, mediante un debate. A partir del análisis de las respuestas que ofrezca cada niño, se podrá extraer un perfil sobre su personalidad y por tanto, su grado de apertura mental.

## **LECTOESCRITURA**

A partir de este momento, el estudio se centrará en el proceso de lectoescritura en las primeras edades, ofreciendo así, una amplia visión sobre los aspectos básicos y fundamentales que se han de tener en cuenta a la hora de enseñar a los alumnos de la etapa de Educación Primaria.

### **1. PROCESO DE LECTOESCRITURA**

En primer lugar, se ha de señalar que la lectoescritura es un proceso continuo que implica: leer y escribir.

Para entender el proceso de la lectura se ha tomado como referencia a Paulo Freire (1989), un psicólogo que ha definido dicho proceso. Para él, “el acto de leer implica tres elementos ineludibles (...) que son: percepción crítica, interpretación y reescritura” (Citado por Caviedes y Francisco, 2013, p.225).

Con esto, el autor quiere decir que el acto de leer no se limita a decodificar signos, sino que va mucho más allá, implicando el hecho de comprender e interpretar adecuadamente aquello que se está leyendo y, al mismo tiempo, asociar la información recibida con las experiencias propias, cercanas a su contexto social y cotidianidad (Freire 2009, citado por Caviedes, y Francisco, 2013).

La escritura, por su parte, se constituye, según Luria (1984), como:

El instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del

lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (p.189).

En esta ocasión, la escritura se contempla como una herramienta psicológica ya que el propio acto de escribir requiere una actividad interna que influye en numerosos procesos cognitivos, como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, los cuales, son necesarios para llevar a cabo el proceso de la escritura. Así las cosas, “la escritura nos ayuda a organizar nuestro pensamiento y a elaborar nuevos conocimientos (...) y al mismo tiempo permite la expresión de ideas y sentimientos” (Valery, 2000, p. 41).

## **2. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA.**

Para la descripción de este epígrafe, se ha tomado como referencia la teoría expuesta por Uta Frith (1985) y González Álvarez (2003), los cuales, se muestran de acuerdo en el establecimiento de diferentes fases o etapas en el proceso de adquisición y desarrollo de la enseñanza de lectura y escritura en los niños. Estos autores diferencian tres etapas fundamentales: La etapa logográfica, la etapa alfabética y la etapa ortográfica. (Citados por Iribarren, 2005)

✓ Etapa logográfica: Es un periodo que corresponde con la edad de 4-5 años. El niño identifica una palabra de manera global, atendiendo a determinados indicios como la forma de su contorno (longitud, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) y del contexto donde aparecen, como su nombre, marcas publicitarias, etc (Uta Frith, 1985).

En esta etapa, los niños no tienen en cuenta el orden en que son enunciadas las letras dentro de una palabra y por ello, al escribir, a veces, omiten algunas letras.

Además, muestran gran dificultad al escribir palabras que tienen formas muy similares como por ejemplo: /sal/ y /sol/ (González Álvarez, 2003).

Por todo ello, se hace fundamental la figura de un mediador que inicie al educando en el proceso de leer y escribir. Entre las principales tareas que se pueden proponer, están: el reconocimiento de nombres de animales, personas u objetos cercanos al niño acompañados de su correspondiente ilustración; También se pueden plantear

actividades en las que los niños deban segmentar palabras, o asociar palabras y significados (González Álvarez, 2003).

- ✓ Etapa alfabética: En este momento, el niño es capaz de relacionar los sonidos y unidades orales con los signos gráficos que los representan, sílabas y letras, y automatiza esta relación. Por lo tanto, se produce el aprendizaje de la conversión del fonema al grafema. Esto supone, a efectos prácticos, un acercamiento al lenguaje escrito, a la decodificación, aunque es necesario reconocer que el análisis que el niño hace es más bien fonético que fonológico (Uta Frith, 1985).

Otro avance importante en esta etapa es que ya es capaz de percibir e identificar el orden de las letras dentro de las palabras. De esta manera, se da cuenta de que por ejemplo /pato/, /pota/, /tapo/ son palabras distintas y por lo tanto, su pronunciación es diferente (Uta Frith, 1985).

Esta etapa corresponde con la edad de 4-6 años, por lo que coincide con el final de la etapa de Educación Infantil y el comienzo de Primaria. Para el desarrollo y superación de la etapa alfabética, en el aula se han de utilizar materiales lúdicos, didácticos y cotidianos que ayuden al alumnado. Por ejemplo: juegos lingüísticos (trabalenguas, refranes), canciones, poesías y rimas. (González Álvarez, 2003).

- ✓ Etapa ortográfica: En primer lugar, es necesario aclarar que esta etapa coexiste durante un largo tiempo con la etapa alfabética, de modo ambas se manifiestan de forma paralela. No obstante, también es verdad que a partir de los siete u ocho años de edad, se produce un impulso espectacular de la etapa ortográfica (Uta Frith, 1985).

El hito más destacable de esta etapa es que el niño es capaz de reconocer de forma global la agrupación sucesiva de fonemas, morfemas y palabras, grupos sintácticos y oración, y establece la correspondencia oral sin tener que ir traduciendo cada uno de sus grafemas en fonemas. A nivel ortográfico, se considera que la escritura es correcta (González Álvarez, 2003).

En cualquier caso, es necesario que el niño esté en contacto directo con cuentos, revistas, periódicos, etc., ya que cuanto más lea, más se verá favorecido tanto este proceso como el de la escritura. (González Álvarez, 2003).

### 3. DIFICULTADES EN LECTOESCRITURA Y SU RELACIÓN CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

Según Celdrán y Zamorano (2012) algunos de los errores o dificultades más frecuentes en la lectoescritura son:

- Omisiones: Esto es frecuente en palabras de tres o más fonemas. Omiten una letra o la sílaba, en ocasiones por la pronunciación de la palabra. Ej: *colorao* = colorado.
- Inversiones o metátesis: Se trata de un cambio de orden en las sílabas, o transposiciones. Ej: *es = se; sol= los; pardo = prado.*
- Adiciones o añadidos. Ocurre cuando añaden una letra en la estructura consonante- vocal. Al leer de forma rápida, se produce esta confusión. Ej: *plato= palato.*
- Contaminaciones (por perseveración o por anticipación): Tienden a fusionar un sonido con algo que viene detrás o delante, por la concentración en la siguiente letra. Esto suele darse cuando los sonidos son muy parecidos. Ej: *paloma = lalona.*
- Disociaciones: Se trata de fragmentar una palabra en dos partes o, por el contrario, fusionar sílabas de palabras distintas. Ej: *El caballo corría = El cabal loco rría.*

Otras dificultades que afectan a la lectura y, por consiguiente, a la escritura son: lectura excesivamente rápida, disrítica, arrastrada, repetida, saltos de renglones, regresiones, titubeos o por ejemplo, la comprensión lectora deficiente.

También existen dificultades más específicas que necesitan una intervención concreta y personalizada como es el caso de las dislalias y dislexias.

Aunque es cierto que en cada caso existen unos factores y rasgos que propician la aparición de estas dificultades, se han de reconocer una serie de características comunes que se encuentran en la mayoría de los niños y niñas que cometen con asiduidad este tipo de errores (Celdrán y Zamorano, 2012). A nivel general, está presente:

- Falta de atención: Suelen ser niños con dificultad para centrar la atención, lo que dificulta conseguir la concentración que requiere el acto de leer y escribir.
- Inseguridad: Este sentimiento es consecuencia de una baja autoestima y estado emocional algo inestable.

- Desmotivación: Por lo general, estos niños muestran un bajo interés por las tareas de lectoescritura, lo que lleva a las dificultades en el proceso que, a su vez, provoca la desmotivación.
- Problemas conductuales: A veces, existe una relación entre las dificultades en lectoescritura y los comportamientos disruptivos de los alumnos. Es decir, el hecho de cometer errores o tener dificultades a la hora de leer o escribir, les puede llevar a sentir frustración, lo que se manifiesta en problemas de conducta que afectan a la dinámica del grupo.

No obstante, se ha de señalar que cada niño es diferente y por lo tanto, el modo de actuación por parte del docente a la hora de subsanar los errores en la lectoescritura ha de ser personalizado, considerando, en cada caso, las causas y origen interno de dichas dificultades.

## **4. LECTURA**

### **4.1. Procesos de lectura: ruta indirecta o subléxica y ruta directa o léxica**

#### **4.1.1. Ruta indirecta o subléxica**

Esta ruta implica el proceso de conversión del grafema al fonema, es decir, de las palabras a los sonidos gracias al sistema de conversión grafema-fonema (Cuetos, 2013). En particular, los procesos mentales que sigue el niño al utilizar esta vía son los siguientes (Cuetos, 2013):

En primer lugar, analiza a simple vista la palabra que está escrita, es decir, se realiza un análisis visual del grafema. Posteriormente, a cada grafema se le asigna un fonema, o dicho de otro modo, a cada sonido se le asigna una letra. A continuación, se unen los fonemas, formando así, las palabras.

Luego, se activa el programa articulatorio, a fin de pronunciar las palabras escritas y, al mismo tiempo, se realiza un análisis auditivo de lo que se está enunciando, es decir, del *out put* oral. Esta representación activada en el léxico auditivo activa el significado de la palabra, por lo que es necesario hacer uso del sistema semántico. Los últimos procesos consisten en activar la representación en el léxico fonológico y activar el programa de articulación y la consiguiente lectura oral de la palabra.

Por lo general, la ruta fonológica se utiliza en el caso de palabras infrecuentes, extrañas o irregulares, lo que hace que la lectura sea más lenta.

No obstante, desde la escuela es necesario tener en cuenta las orientaciones que dan Peter Bryant y Linette Bradley (1998) para facilitar el proceso de lectura por medio de esta vía. Son las siguientes:

- Fomentar la conciencia de los sonidos en los alumnos.
- Enseñarles a establecer generalizaciones ortográficas.
- Resaltar y demostrar las relaciones entre la lectura y la ortografía y entre los aspectos fonológico y visual de la lectura y la escritura.
- Tener presente el hecho de que cada lector retrasado puede iniciarse en la lectura de forma distinta (p.111).

#### **4.1.2. Ruta directa o léxica**

Esta vía permite al sujeto asociar cada palabra con su significado. Esto ocurre cuando reconoce de manera global, directa y visual las palabras ya que las tiene adquiridas y procesadas en sus estructuras mentales, en concreto, en el léxico visual y el sistema semántico (Vázquez, 2011).

Según Fernando Cuetos (2013), los procesos mentales que sigue el niño para llevar a cabo el proceso de lectura mediante esta vía son los siguientes (Citado por Vázquez, 2011, p.3):

- Análisis visual de la palabra escrita.
- Identificación de la representación correspondiente en el léxico visual.
- Activación del significado asociado a ella en el léxico visual.
- Activación de la representación sonora correspondiente en el léxico fonológico.
- Repaso de la representación fonológica activada en la Memoria a corto plazo hasta ser enviada al programa articulatorio.
- Activación del programa de articulación y consiguiente lectura oral de la palabra.

Así las cosas, se hace comprensible que la lectura sea mucho más rápida que por la vía fonológica. No obstante, el uso de esta vía solo será posible en el caso de las palabras conocidas y regulares.

## 4.2. Evaluación

El proceso de lectura de los niños ha de ser evaluado periódicamente por los docentes, de modo que exista un seguimiento sobre la evolución progresiva que se va produciendo en el alumno.

Entre todas las técnicas de evaluación que se pueden realizar, este Trabajo se centrará en el estudio de dos: la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada, también llamada PROLEC-R, y el *Reversal Test*. Estos dos métodos de evaluación serán los que, en la segunda parte del Trabajo, se aplicarán a la hora de evaluar al niño en el que se ha centrado la intervención educativa.

- **PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada**

Tal y como señalan desde la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (E.F.P.A) el llamado PROLEC-R “es una prueba particularmente importante en la detección de dificultades de la lectura en castellano por el modelo teórico en que se inspira y por el ajuste de los ítems de evaluación a dicho modelo” (E.F.P.A, s.f., p. 3).

Esta prueba analiza de forma exhaustiva los procesos cognitivos que están implicados en la lectura, como son los semánticos, gramaticales, léxicos y de identificación de letras, y reconoce en ellos las posibles dificultades. Esta evaluación, dependiendo de los resultados que ofrezca, pondrá en marcha un tipo de intervención u otra (Arribas y Santamaría, 2008).

De esta manera, el PROLEC-R posee una ventaja añadida respecto a otros test: no sólo mide el rendimiento de los alumnos en lectura, sino que además identifica los aspectos cognitivos que están dificultando el desarrollo de una adecuada lectura. De ahí, el motivo por el que actualmente este medio de evaluación está teniendo una aceptación tan amplia en el campo de la docencia y más en concreto, entre los profesionales de Audición y Lenguaje.

En cuanto a la estructura de esta batería, se ha de señalar que está formada por nueve tareas, distribuyéndose de la siguiente manera (Cuetos, Rodríguez, Ruano, y Arribas, 2014):

Las pruebas 1 y 2 están dirigidas a los procesos de identificación de letras, lo cual, es esencial para conseguir una adecuada lectura. Por otro lado, las pruebas 3 y

4están destinadas a los procesos léxicos o de reconocimiento visual de palabras. En este nivel es donde se reconocen, en su gran mayoría, a los niños disléxicos (Cuetos et al., 2014). Las pruebas 5 y 6, por su parte, tienen como objetivo evaluar los procesos sintácticos, mientras que las tres últimas pruebas están destinadas a los procesos semánticos.

Por otro lado, las variables que se tienen en cuenta a la hora de proponer estas tareas al alumno son dos: el número de aciertos y el tiempo que transcurrido en terminar. Por lo general, los niños con dificultades son los que más tiempo tardan en completar el ejercicio, además de mostrar algunos errores que, en el caso de los niños con una buena capacidad lectora, no se ven (Cuetos et al., 2014).

- **Reversal Test- Diagnóstico de la Madurez para la Lectura**

Esta prueba se basa en la muestra de pares de ilustraciones, entre las que el alumno ha de identificar aquellas que no son totalmente iguales, a fin de comprobar su grado de madurez perceptiva. Por lo general, se utiliza como índice de éxito en el aprendizaje de la lectura (De Miguel, 1980).

En cuanto a su finalidad, Mario De Miguel Díaz (1980) señala que es: “Diagnosticar funciones básicas como la percepción visual, estructuración espacial, orientación izquierda-derecha, etc., que son claves para el aprendizaje lector” (p.69). Por lo tanto, a la hora de evaluar los resultados del test, se han de seguir los ítems previamente establecidos, los cuales, hacen referencia a las funciones básicas ya citadas.

El test se compone por ochenta y cuatro pares de figuras, entre las cuales, la mitad son iguales y la otra mitad, diferentes. Así, la tarea del niño consiste en ir tachando las figuras que no son exactamente iguales. Los errores que más suelen cometer se encuentran en aquellas figuras que son similares pero no idénticas (De Miguel, 1980).

En caso de que el niño consiga completar la prueba de forma satisfactoria, se ha de interpretar que posee un nivel de maduración de la percepción desarrollado y acorde a la etapa de Educación Primaria.

## **5. ESCRITURA**

### **5.1. Procesos de escritura: ruta fonológica o indirecta y ruta visual o directa**

#### **5.1.1. Ruta fonológica o indirecta**

Fernando Cueto (2008), autor de referencia en el objeto de estudio que nos ocupa, señala que la ruta fonológica o indirecta permite obtener la ortografía aplicando las reglas de transformación de fonema a grafema. En concreto, los pasos que sigue el niño para escribir siguiendo esta ruta es la siguiente:

En primer lugar, elige el mensaje o ideas que quiere transmitir y plasmar en el papel. Inmediatamente después de hacer dicha elección, se activa en sus estructuras cognitivas el concepto que desea utilizar, por lo que acude al llamado almacén o sistema semántico del cerebro.

Una vez que el niño ya tiene en conocimiento el concepto (palabra y significado), indica Cueto (2008), comienza la búsqueda de la forma fonológica (sonidos) de dicha palabra, para lo que ha de hacer uso del léxico fonológico que ya tiene adquirido.

Posteriormente, hará la conversión de los sonidos en signos gráficos gracias al mecanismo de conversión de fonema a grafema. Por último, depositará esta conversión en la memoria o almacén grafémico a fin de ejecutar los signos gráficos (Cueto, 2008).

Es importante hacer una adecuada intervención docente para que el niño realice todo este proceso de una manera rápida y efectiva, puesto que los niños con más dificultades, cometerán errores, sobre todo, en aquellas palabras que suenan igual pero se escriben con ortografía diferente. Por ejemplo: /kastiyo/ en vez de /castillo/.

En todo caso, para hacer uso de esta ruta no es necesario haber visto con anterioridad la palabra, lo que quiere decir que se utiliza sobre todo para palabras desconocidas y pseudopalabras.

#### **5.1.2. Ruta visual o directa**

La ruta visual o directa, según Cueto (2008) sigue un proceso similar al de la ruta fonológica, aunque con un matiz muy importante. Para verlo de una forma más clara, se mostrará a continuación:

- El niño elige el mensaje que quiere transmitir, al igual que anterior ruta descrita;
- Activa el concepto que desea utilizar en el almacén o sistema semántico cerebral, lo cual, también se hace en la ruta fonológica;
- Activa la representación ortográfica (la palabra) que ya tiene interiorizada previamente en el léxico ortográfico. Esta es la principal diferencia con respecto a la ruta indirecta.
- Y por último, deposita dicha representación en el llamado almacén ortográfico, para su correspondiente ejecución sobre el papel.

Como se puede observar, esta ruta conlleva un proceso más rápido y breve que la de tipo fonológico, pues únicamente se usa cuando el individuo ya tiene una representación previa del léxico de la palabra. De esta manera, lo único que ha de hacer el niño en este caso es recuperar la representación ortográfica directamente del léxico mental.

## **5.2. Evaluación**

El hecho de hacer un seguimiento y valoración sobre el desarrollo de la escritura en el alumno es tan importante como el de la lectura; sin embargo, en la literatura científica se encuentran muchos más estudios centrados en esta última. A fin de terminar con esta problemática, Fernando Cuetos (2002) ha elaborado un sistema de evaluación sobre escritura equivalente al que se explicaba en el apartado anterior sobre lectura. En este caso, se habla de PROESC, o lo que es lo mismo, Batería de Evaluación de los procesos de escritura.

Esta prueba tiene como finalidad valorar cada uno de los aspectos cognitivos que intervienen en el trabajo de la escritura de los alumnos desde tercero de Educación Primaria hasta cuarto de Educación Secundaria.

En concreto, esta batería consta de seis pruebas: las cuatro primeras se basan en dictados (de sílabas, palabras, pseudopalabras y frases), la quinta consiste en escribir un cuento y en la última prueba han de escribir una redacción (Cuetos, 2002).

De manera conjunta, los aspectos que pretenden evaluar estas pruebas son: “el dominio de las reglas de conversión fonema-grafema, conocimiento de la ortografía,

dominio de las reglas ortográficas y de acentuación, uso de las mayúsculas y de signos de puntuación y capacidad de planificar un texto narrativo y uno expositivo” (Cuetos, 2002, p. 11).

En el anexo 4 y 5 se puede observar un modelo del cuestionario PROESC, así como la correspondiente hoja de respuestas.

## **6. INTERVENCIÓN: MÉTODOS PARA ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR**

En este último apartado de la fundamentación teórica se dará a conocer, de una manera conjunta, los métodos de intervención que existen para enseñar a leer y escribir a los niños desde edades tempranas.

Para ello, se ha tomado como referencia la aportación de Prado Aragonés (2011), ya que los métodos recogidos por esta autora resumen diferentes formas metodológicas que se han llevado a cabo durante toda la historia hasta la actualidad. Así las cosas, teniendo en cuenta toda la evolución de la educación hasta el momento, Prado Aragonés diferencia dos tipos de métodos fundamentales: los tradicionales y los nuevos o también llamados eclécticos.

Cada método, a su vez, está formado por varios subtipos, los cuales, se muestran a continuación:

- a) Métodos tradicionales: Se basan en la observación y decodificación de unidades lingüísticas. Este método es muy útil para la lengua castellana ya que la pronunciación y grafía de las palabras es casi siempre igual. No obstante, aunque no ocurre lo mismo con otros idiomas (Prado Aragonés, 2011). Dentro de los métodos tradicionales, se encuentran:
  - Métodos sintéticos: Se centran, sobre todo, en el aprendizaje del código. El aprendizaje comienza con el conocimiento de las letras y su valor fónico y continúa hasta la formación de sílabas, palabras y frases. Se realiza, por lo tanto, un proceso ascendente, que va desde lo más sencillo a lo más complejo. La metodología se basa fundamentalmente en la repetición y el refuerzo (Cassany, Luna y Sanz, 1994, citados por Prado Aragonés, 2011).  
Los métodos sintéticos, a su vez, se dividen en tres tipos: Alfabéticos, fonéticos y silábicos. Los métodos alfabéticos son los más antiguos. La tarea del niño

consiste en memorizar el nombre de las letras del abecedario, sin tener en cuenta su valor fonético, y asociarlas de forma oral con la grafía que corresponde.

Los métodos fonéticos, por su parte, son más evolucionados, ya que se centra en la enseñanza de la forma y el sonido de las letras, de modo que, el niño aprende a pronunciar las palabras a partir de sus sonidos y con ellos forma sílabas, palabras y frases.

Y en los métodos silábicos, la enseñanza se centra mayoritariamente en la emisión de sílabas. En este caso, las todas las letras se aprenden de forma conjunta (vocales y consonantes) y se combinan para formar palabras.

- **Métodos analíticos:** Estos métodos buscan el sentido de la escritura. Por ello, toman como punto de partida una frase o texto para ir analizando a partir de ello las palabras, sílabas y letras. Se entiende, por lo tanto, que es un proceso descendente, que busca la comprensión global de las palabras y de la frase. La forma metodológica en este método es la lectura silenciosa y los elementos icónicos. Los métodos más representativos de esta corriente son el Método Decroly y el método Freinet (Prado Aragonés, 2011). Los métodos analíticos, a su vez, pueden ser de tres clases: Léxicos, fraseológicos y contextuales.
  - Los métodos léxicos basan la enseñanza en la presentación de palabras relacionadas con imágenes y después de muchas repeticiones se forman frases con ellas.
  - Los métodos fraseológicos parten de la frase como una unidad lingüística natural con sentido completo y con una entonación propia.
  - Y los métodos contextuales parten de texto como unidad base, como por ejemplo, un cuento.
  
- **Métodos nuevos o eclécticos:** Se caracterizan por ser integrales, globales y mixtos. Esto se debe a que integran estrategias de los sintéticos y de los analíticos. En concreto, el docente que utiliza esta metodología utiliza la imagen como ayuda para que los alumnos entiendan las palabras. Se basan en la lectura ideovisual que da prioridad al significado en vez de a la mecánica de la lectura. Por ejemplo, al inicio del proceso el docente mostrará textos con muchos pictogramas y progresivamente los irá disminuyendo, quedando, sobre todo, la

parte textual. Esta forma de enseñanza es más motivadora para los alumnos y permite tratar las frases directamente.

En conclusión, se ha de señalar que la elección que cada docente toma a la hora de elegir una forma metodológica u otra para tratar la lectoescritura va a determinar, en muchos aspectos, el modo y la rapidez en que el alumno llega a adquirirla y dominarla. Dicho de otro modo: “La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Reyes, S., 2004, citado por Montealegre, R. y Forero, L.A, 2006, p.30).

### **6.1. Métodos para escribir un cuento**

El hecho de escribir un texto, ya sea un artículo, relato o novela, es una tarea mucho más metódica de lo que, a priori, puede parecer. En el caso de los cuentos, se han de tener en cuenta una serie de técnicas, métodos, estructuras y características indispensables que cumplan con la labor que nos proponemos.

Dado que la parte práctica de este Trabajo Fin de Grado, - la intervención-, está centrada en los cuentos infantiles tradicionales, ocuparemos este espacio en dar a conocer algunos de los aspectos más importantes a la hora de escribir un cuento que tiene como destinatarios a los más pequeños. En concreto, se hablará de: las funciones de Propp, el método de proceso y las técnicas de Rodari.

#### **6.1.1. Las funciones de Propp**

Vladimir Propp es el autor de la obra *Morfología del cuento* (1928), un gran avance para establecer y entender la estructura de los relatos infantiles.

Y es que este estudioso observó que todos los cuentos infantiles guardaban una estrecha similitud, independientemente de la trama o estilo utilizados. En palabras del propio autor (1971): “La única conclusión que se saca es que los cuentos parecidos se parecen” (p.28). Esto le llevó a dislumbrar hasta treinta y una funciones que aparecen en la mayoría de cuentos infantiles o “cuentos de hadas”, aunque no en todos y que, normalmente, aparecen siempre en el mismo orden. Son las siguientes:

Tabla 5. *Funciones de Propp*. (Propp, 1928, citado por Ramírez, s.f.)

1) Alejamiento.	11) Partida.	21) Persecución.
2) Prohibición.	12) Prueba.	22) Socorro.

3) Trasgresión.	13) Reacción del héroe.	23) Regreso de incógnito.
4) Conocimiento.	14) Regalo.	24) Fingimiento.
5) Información.	15) Viaje.	25) Tarea difícil.
6) Engaño.	16) Lucha.	26) Cumplimiento.
7) Complicidad.	17) Marca.	27) Reconocimiento.
8) Fechoría.	18) Victoria.	28) Desenmascaramiento.
9) Mediación.	19) Enmienda.	29) Transfiguración.
10) Aceptación.	20) Regreso.	30) Castigo.
		31) Boda.

### 6.1.2. Método de proceso a la hora de escribir un cuento

Actualmente, existen cuatro enfoques metodológicos reconocidos para enseñar a escribir: el basado en la gramática, basado en las funciones, basado en el proceso y también el basado en el contenido. En este trabajo, haremos uso del enfoque basado en el proceso, por lo que conviene hacer una revisión teórica del mismo, a fin de comprender su significado antes de ponerlo en práctica.

Los defensores de este método entienden que el proceso es mucho más importante que el resultado final o producto. Esto, desde el punto de vista docente, quiere decir que el maestro prestará atención a la evolución que los alumnos han hecho desde sus inicios en la escritura hasta el momento de su finalización, reconociendo sus progresivos logros y, durante el proceso, corrigiendo las posibles limitaciones o dificultades que los niños vayan encontrando, guiándoles continuamente de manera adecuada para que consigan organizar sus ideas y sean capaces de plasmarlas de forma estructurada y clara en el texto, consiguiendo así, las competencias necesarias de un escritor.

### 6.1.3. Técnicas de Rodari

También conviene adentrarnos en otra de las aportaciones más importantes de la literatura infantil, como son las técnicas para escribir un cuento infantil, publicadas por Gianni Rodari (1973) en su libro “Gramática de la fantasía, introducción al arte de contar historias”.

Algunas de las técnicas que el autor plantea son las que se resumen a continuación:

- 1) La piedra en el estanque: A partir de una palabra dada, los niños han de buscar contenidos relacionados, atendiendo a su similitud sonora, semántica o función.
- 2) Binomio fantástico: Se escriben dos palabras al azar y con ellas se narra una historia.
- 3) Hipótesis fantásticas: Se formula una pregunta hipotética para responderla libremente, en función de las ideas de cada uno.
- 4) El prefijo arbitrario: Se unen prefijos al azar en distintas palabras y se definen para, posteriormente, contar una historia.
- 5) El error creativo: Se trata de aprovechar los errores ortográficos de los niños para hacer una historia.
- 6) Juegos: Son un recurso útil para buscar el tema de una narración.
- 7) Explotación de las posibilidades de una frase o verso: Se trata de inventar una frase o verso después de haber recitado el original.
- 8) Construcción de adivinanzas: Se trata de estimular la imaginación con la elaboración de acertijos que, en algunos casos, narran breves historias.
- 9) Juego con los cuentos: Por ejemplo, *equivocar historias*, *palabra extraña dentro de una serie*, *cuentos del revés* o *¿qué sucede después?*
- 10) Funciones de Propp: Rodari considera válidas las funciones de Propp aunque señala la necesidad de reducir su número, quedándonos únicamente con las más útiles.
- 11) Cartas en cartulinas: Se trata de inventar historias a partir de diversos recortes de revistas, los cuales, se irán pegando en cartulinas.
- 12) Fábulas en clave obligatoria: Se trata de variar el relato original de un cuento, dándoles un nuevo desenlace o variando la trama descrita.
- 13) Aprovechar los cómics: Se trata de crear historias nuevas con los personajes de los cómics que ya conocen.
- 14) La resta fantástica: Consiste en inventar historias partiendo de la idea de que hay algo que ha desaparecido.
- 15) Historias para reír: Se trata de crear historias con contenidos absurdos, que llevan a la risa.
- 16) Las matemáticas de las historias: A través de un mismo relato se pueden tratar contenidos lógico-matemáticos.

17) Trabajo de la creatividad con los más pequeños: Se le asigna una función distinta a la habitual a un objeto, lo que hacen reír a los niños y concederle a las historias un carácter realmente cómico.

## **DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN**

La presente propuesta de intervención recoge diferentes aspectos que un maestro de Audición y Lenguaje debe conocer y tratar en el aula, no solo podrá ser aplicable en un caso concreto de un niño con dificultades en lectoescritura, sino que se podrá realizar nivel general. Como el ámbito de la lectoescritura es muy amplio, se propondrá trabajar aspectos más significativos que ayuden a mejorar dicha capacidad del niño a lo largo de aproximadamente un mes y medio.

Se plantearán un conjunto de estrategias y técnicas orientadas a mejorar la capacidad de lectoescritura del alumno, teniendo en cuenta sus intereses, capacidades, estilos de aprendizaje y motivaciones del alumno. La intervención estará orientada a un aprendizaje constructivo, significativo y funcional, es decir, buscamos que el alumno adquiera y desarrolle capacidades que le permita mejorar en su proceso de aprendizaje.

La psicología positiva puede ser aplicada en cualquier ámbito, y centrándonos en las capacidades o fortalezas que queremos trabajar (creatividad, curiosidad y apertura mental), utilizaremos la lectoescritura como medio. La vía para hacerlo serán los

cuentos infantiles. Sabemos que los niños a estas edades, uno de sus fuertes puntos de interés son los cuentos y las historias de fantasía, por ello, trabajaremos partiendo de ellos las diferentes fortalezas citadas anteriormente.

El objetivo principal de estas actividades será mejorar la capacidad de lectoescritura, estimular el lenguaje y la expresión, así como la comprensión de diferentes escritos. Por otro lado pretendemos trabajar la creatividad de los niños, de igual forma, la apertura mental, y esto no es más que buscar nuevos caminos, nuevas ideas o percepciones diferentes a las que ya conocemos.

A continuación, se resume en una tabla las sesiones con las actividades que lleva cada una de ellas y lo que se trabaja a grandes rasgos. En el Anexo 6 aparece de forma desarrollada cada una de las sesiones, actividades y materiales.

Tabla 6. *Diseño de la intervención por sesiones.*

<b>SESIONES Y ACTIVIDADES</b>	<b>SE TRABAJA...</b>
<b>Sesión 1. Comenzamos.</b> 1.- ¿Qué es? 2.- Al país de los cuentos.	Primera toma de contacto con los cuentos, para conocer sus intereses y su nivel de lectura. Actividades para motivar.
<b>Sesión 2. La ovejita que vino a cenar.</b> 3.- La ovejita y el lobo... y ¿al revés? 4.- ¿Cómo fue la historia?	Trabajar un cuento con matices especiales en sus personajes. Las actividades serán de lectura y escritura.
<b>Sesión 3. Caperucita y el lobo.</b> 5.- Caperucita roja y el lobo 6.- ¿Y si el lobo no es tan malo?	Lectura de un cuento tradicional y otra versión del mismo y caracterización de los personajes.
<b>Sesión 4. Jugando con Propp.</b> 7.- Las funciones de Propp 8.- Adivina el cuento	Trabajaremos las funciones de Propp a través de tarjetas. Una vez que las conozca, escribirá un cuento a partir de ellas.

**Sesión 5. Necesitamos las palabras para crear los cuentos.**

- 9.- Palabras que se copian sílabas**
- 10.- Se me trabó la lengua**

Utilizaremos palabras para trabajar la conciencia fonológica y la escritura y lectura de palabras. También se trabajarán con trabalenguas.

**Sesión 6. Investigo sobre...**

- 11.- Elegimos personajes**
- 12.- Detective**

Consiste en la búsqueda de información sobre un personaje y la realización de una ficha que nos permita caracterizarlo.

**Sesión 7. Creando historias.**

- 13.- Ingredientes para un cuento**
- 14.- Cocinamos el cuento**

A partir de las pautas que diseñó Rodari se escribirá un cuento.

**Sesión 8. Palabras iguales y diferentes.**

- 15.- Ordenando sílabas**
- 16.- Palabras que se parecen**
- 17.- ¡Fíjate bien!**

Se trabaja a través de diferentes juegos las palabras que mayor dificultad pueden presentar en su escritura y lectura.

**Sesión 9. Adivina y rima.**

- 18.- Adivina, adivinanza...**
- 19.- Mi adivinanza**
- 20.- Rima que te rima**

Se trabajarán diferentes adivinanzas para terminar creando una. Además, en una actividad se trabajará la conciencia fonológica a través de la rima.

# OBJETIVOS

## Objetivo general

El objetivo general es elaborar un programa de intervención que mejore la lectura y la escritura del alumnado, a través del desarrollo de sus fortalezas personales, en concreto, la creatividad, la apertura mental y sus intereses.

## Objetivos específicos

Se pretende que el alumnado que lleve a cabo el presente programa de intervención adquiera los siguientes objetivos específicos presentados en los dos grandes bloques de los que consta la intervención:

### a. Objetivos de lectoescritura:

- Leer y descifrar correctamente los grafemas.
- Mejorar la comprensión lectora.
- Desarrollar y mejorar la fluidez lectora.
- Promover el gusto por la lectura.
- Fomentar en el alumnado la expresión y la comunicación, tanto oral como escrita.
- Trabajar la conciencia fonológica.
- Disminuir errores ortográficos.
- Trabajar la expresión por escrito de ideas.
- Leer y escribir palabras que pueden presentar dificultades.
- Organizar y planificar antes de crear escritos.

### b. Objetivos de fortalezas personales:

- Despertar la curiosidad y el interés de los niños por el mundo que les rodea y los aprendizajes que conlleva.
- Desarrollar la capacidad creativa e investigadora del alumnado.
- Desarrollar la escritura y el pensamiento creativo.
- Ampliar los puntos de vista del alumnado.
- Crear nuevos escritos a partir de unas pautas.
- Mostrar interés y curiosidad por los temas planteados.

## DESTINATARIOS

La secuencia de actividades que se plantea está dirigida a los alumnos de 2º curso de Educación Primaria, esto es, niños entre 7 y 8 años. Las actividades se podrían realizar con el grupo clase en el aula, aunque está destinada a aquellos momentos en los que un especialista de Audición y Lenguaje trabaja de forma individual con el alumno, pues podrá centrarse en aquellos aspectos en los que el niño presente mayores dificultades. En concreto, está destinada para aquellos alumnos del primer ciclo de Educación Primaria que presentan problemas en la lectoescritura.

## METODOLOGÍA

La metodología que se va a desarrollar será activa y participativa, ya que el niño será el principal protagonista del proceso de aprendizaje. Se llevará a cabo partiendo de la motivación y de los intereses del niño, trabajando la lectoescritura siempre como fuente de disfrute y medio de aprendizaje, incluyendo capacidades y fortalezas que favorecen el desarrollo integral del alumno y el enriquecimiento personal. La lectura y la escritura se plantearán como medios de expresión y comunicación, gusto por hacer producciones, por crear, para expresar intereses, emociones y el deseo de aprender a través de las mismas. La metodología, además, será constructivista, ya que pretendemos partir de los conocimientos de los alumnos, para que a partir de ellos elaboren otros nuevos, convirtiéndose en un aprendizaje útil y significativo. De igual forma, las actividades que se propongan no buscan una memorización o repetición de lo explicado, sino que son actividades que se sirven de lo explicado, pero que necesitan también una tarea de reflexión personal sobre aquello que se está haciendo.

La metodología estará basada en el principio de actividad, ya que el alumno trabajará de forma activa, autónoma y se le plantearán situaciones y preguntas que deberá resolver. Se le darán tiempos y oportunidades para explorar, pensar y construir sus propios esquemas y conocimientos para lograr el aprendizaje significativo. Partiremos del nivel de conocimientos del niño, la individualización, cada alumno tiene sus experiencias, capacidades y conocimientos, por ello es necesario una atención personalizada, respetando el ritmo de aprendizaje. El juego en estas actividades se convierte en un recurso metodológico básico, puesto que es una actividad innata y

placentera para el niño que le ayuda a expresarse y a relacionarse con el mundo y otros compañeros. Además, fomenta la motivación estimulando el desarrollo personal. Pretendemos formar alumnos que aprendan y tomen decisiones por sí mismos, siendo el profesor un guía-mediador del proceso de aprendizaje buscando que el alumno adquiera progresivamente mayor grado de autonomía. A través de las actividades planteadas se busca el desarrollo de la imaginación y la creatividad, así como la apertura mental.

## **PROCEDIMIENTOS EN LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES**

La secuencia de actividades planteada desde el enfoque funcional lleva una estructura inductiva: análisis, teoría y explotación. Se comienza proporcionando a los niños varios documentos que corresponden con diferentes géneros literarios, entre los cuales deben identificar el cuento. Se trabajará con modelos auténticos y reales, de esta forma se garantizará que lo que aprenden en clase pueden utilizarlo fuera del aula. A partir de los diferentes documentos, el alumnado hará una tarea de diferenciación y comparación entre ellos, para llegar a extraer las características del género cuento, así como sus partes. Una vez caracterizado el género que se va a trabajar, los alumnos irán realizando una serie de actividades para continuar trabajando diferentes capacidades que busquen mejorar tanto la capacidad lectora como escritora, así como el interés y curiosidad, la creatividad y la apertura mental.

Se plantearán actividades basadas en el proceso: la redacción de cuento, partiendo de diferentes situaciones. Comenzaremos con una planificación previa al inicio de la escritura del cuento, siendo el profesor un guía y permaneciendo presente durante todo el proceso, proporcionando material, corrigiendo y explicando las tareas. El modelo basado en proceso parte siempre de que el proceso de escritura comienza con una planificación, antes de comenzar a escribir. En la secuencia de actividades se reserva un tiempo a que el alumno planifique y piense qué va a escribir antes de hacerlo. Después de la planificación, viene la redacción, donde el alumno además de escribir, tendrá que revisar su texto para corregir la ortografía, la sintaxis, el vocabulario empleado o el uso de conectores... El docente seguirá actuando como guía en el proceso, pudiendo orientar la realización de borradores previos, le hará preguntas para que el alumno piense lo que esta haciendo, ya que debemos hacer conscientes a los niños de aquellos aspectos que deben mejorar para convertirlos en puntos fuertes.

Por último, decir que esta forma de trabajo, este proceso, pone el énfasis en el proceso de aprendizaje y no en el producto final. Lo importante no es enseñar cómo debe ser la versión final de un escrito, un cuento en este caso, sino que el alumno aprenda a seguir unos pasos y utilice una serie de estrategias para el proceso de creación y redacción.

Los recursos empleados en las actividades tendrán la principal finalidad de ayudar y guiar el aprendizaje de los niños. Por otro lado, las narraciones elegidas se han seleccionado en base a criterios de calidad, calidez y cercanía al lector.

## **TEMPORALIZACIÓN**

La intervención se desarrolla durante 9 sesiones de una hora cada una de ellas. La duración será de 4 semanas y media, puesto que se harán dos sesiones semanales. La mayoría de las sesiones llevan una estructura similar: un primer momento de recuerdo de conocimientos de sesiones anteriores, a continuación comienzo y desarrollo de una actividad de actividades. Por otro lado, uno de los objetivos principales es que en cada una de las sesiones se trabaje la lectura y la escritura a través de diferentes recursos y actividades que impliquen constancia y esfuerzo diario. Se pretende que diariamente haya algún momento donde el niño pueda trabajar y potenciar su creatividad así como el interés y la curiosidad.

En el anexo 6 aparecen de forma desarrollada cada una de las sesiones con sus actividades y materiales correspondientes.

## **EVALUACIÓN**

La evaluación que se llevará a cabo en la puesta en práctica del programa será global, continua y formativa. Contará con tres momentos clave donde se recogerá información sobre el alumnado: una evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final. Con esta manera de evaluación, se pretende centrarse no solo en los resultados finales, sino bastarnos en el proceso educativo, para ello se recogerá

información permanentemente; además será formativa, ya que seguiremos el proceso de aprendizaje para detectar los logros, dificultades y progresos.

#### A. Pre-evaluación

La finalidad de realizar una evaluación antes de la realización del programa de intervención se centra en conocer el nivel del niño, así como aquello que se debe mejorar y hacer más hincapié en la intervención, así como conocer aquellos aspectos que ha superado. Para ello se utilizarán diferentes instrumentos para evaluar los aspectos que se van a trabajar.

En primer lugar, para evaluar la creatividad del alumnado se utilizará el test explicado en la parte de fundamentación del presente trabajo, diseñado por Paul Torrance. Consta de dos partes fundamentales:

- Una parte verbal que incluye tres pruebas. En una primera parte, se mostrarán fotografías a los niños y tendrá que contestar a cuestiones sobre la misma, una prueba donde deben mejorar un producto y otra prueba donde tendrá que pensar diferentes utilidades para una caja.
- En la segunda parte, tendrán que crear una imagen o cuadro, pruebas donde deberán completar figuras y una prueba en la que tendrá que realizar un dibujo a partir de círculos.

Para realizar una evaluación del interés o curiosidad se utilizará el test descrito anteriormente, puesto que en varias de sus partes, el niño mostrará el nivel de interés que presenta ante ciertos retos, tareas o actividades que se plantean.

Para terminar la evaluación de las fortalezas personales, se pasará el test de la teoría “Big Five” sobre la personalidad, centrándonos en el bloque que midan la apertura mental. Esta parte del test consta de dos subdimensiones: la apertura a la cultura y la apertura a la experiencia.

En cuanto a la evaluación de la lectura, se utilizarán los dos test mencionados en el Trabajo, la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada, también llamada PROLEC-R.

Por último, la evaluación de la escritura se realizara a través de la Batería de Evaluación de los procesos de escritura, también llamada PROESC.

## B. Evaluación continua

Una evaluación continua permite seguir el progreso del niño a lo largo de las semanas de la intervención. Durante todo el programa se recogerá información relevante de forma diaria o semanal de los alumnos y alumnas señalando sus progresos y sus dificultades a través de diferentes medios.

Las técnicas de evaluación que se utilizarán será la observación sistemática, el análisis de las producciones del alumno y los intercambios orales con el mismo. Para ello, se utilizarán una serie de instrumentos: la escala de valoración, que gradúa el nivel de consecución de un aspecto observado, plasmando en una tabla diferentes ítems relacionados directamente con los objetivos planteados, así como el grado de logro a lo largo del tiempo, permitiendo observar la evolución a lo largo de las semanas (anexo 7). Por otro lado, se utilizará un cuaderno de campo, donde anotará diferentes tipos de información del trabajo diario del alumno.

## C. Evaluación final

La evaluación final consistirá en recopilar los datos que se han ido recogiendo a lo largo del proceso. Se partirá de la pre evaluación, se comprobará la evaluación, para terminar concluyendo el grado de consecución de los objetivos generales, que han sido desglosados y observados con la escala de valoración.

# RESULTADOS

Cuando comencé el presente trabajo tenía la posibilidad de llevar a cabo la intervención con un niño de 8 años, pero a medida que ha ido pasando el tiempo, ha sido difícil llevar a cabo, y sobre todo a distancia, el programa de intervención.

El caso concreto de la intervención se contextualiza con un alumno de 2º de Primaria que muestra problemas tanto en la lectura como en la escritura. Las características que presenta se especifican a continuación. En cuanto a la escritura, plantea grandes dificultades al diferenciar ciertas letras: escritura en espejo de grafías

como h-q, b-d... planteando el mismo problema en la grafía de los números como 5.... Además, plantea problemas de omisiones, sustituciones y rotaciones en la escritura de letras y sílabas, especialmente en las sílabas trabadas.

Por otro lado, la lectura, es mecánica y silabeante sin entonación adecuada. También añade y omite palabras, así como sustituciones de letras y rotaciones de sílabas. En cuanto a los errores de identificación de grafías, plantea los siguientes: a la “c” la llama “k”, a la “q” la llama “p”, a la “p” la llama “g”, a la “u” la llama “n”, también confunde la “b” y la “v”. En la lectura de palabras también hay varios errores: lee “d” en lugar de “b”, lee “g” en “b”, la “c” la asocia con el sonido /z/, confunde “bl” y “br” y rota las letras en sílabas complejas. También plantea dificultades en la decodificación y comprensión de oraciones sencillas.

Para finalizar, según ATDI se sitúa en dificultades específicas de aprendizaje, en la tipología: lectoescritura.

En este caso, las intervenciones se realizarán en dos sesiones a la semana de una hora de duración. Las actividades se presentan de manera global, es decir, cada una de las actividades está compuesta de otras más simples que permiten llegar a un objetivo final. En cada una de ellas, se trabajarán los errores que se han registrado en su informe y en la pre-evaluación, por ejemplo, cuando deba escribir palabras, estas serán elegidas teniendo en cuenta los grafemas y los fonemas que más dificultades presenta. Así mismo, en cada sesión, de una manera u otra, se trabajan las fortalezas personales que queremos trabajar; la creatividad a través de la creación de nuevos escritos o el interés a través de la búsqueda de información.

Aunque solo se hayan realizado algunas de las actividades planteadas, a continuación, siguiendo lo establecido en la evaluación, se propone una serie de métodos para comprobar la efectividad del programa:

En primer lugar, semanalmente se recogerán diferentes anotaciones realizadas por el maestro en el cuaderno de campo, además de completar una escala de valoración que evaluará diferentes aspectos observables en el niño. También se tendrán diferentes producciones del alumno así como los intercambios orales que nos permitirán comprobar su evolución.

En segundo lugar, y para evaluar de una forma más cuantitativa la eficacia del programa de intervención, utilizaremos las pruebas utilizadas en la pre-evaluación: para la evaluación de la creatividad y el interés se utilizará el test diseñado por Paul Torrance, para conocer la evolución de la fortaleza de la apertura mental se utilizará el test *Big Five*; en el caso de la lectura se hará uso del PROLEC-R y para la escritura, PROESC. En este caso, no utilizaremos las prueba al completo, sino que tomaremos solo aquellos aspectos donde mayor dificultad presentó. Cada uno de los test o Baterías que se han utilizado presenta diferentes partes, y tras haberlas utilizado para la pre-evaluación, se tendrá un registro de los resultados; será en el momento del final de la intervención cuando retomaremos los primeros resultados o informaciones que tomamos sobre nuestro alumno. Tras haber llevado la intervención, se supone y se espera que cometa menos errores, sobre todo en la lectura y escritura. En concreto, se buscará una comparación en la lectura y escritura de palabras, en el área de la identificación de letras, dictados de sílabas, palabras, pseudopalabras y frases...

## CONCLUSIONES

El trabajo, como se ha explicado anteriormente, pretende desarrollar habilidades que permitan la mejora de la lectoescritura sirviéndose de las fortalezas personales de la Psicología Positiva. Tras la revisión bibliográfica sobre ambos aspectos se plantea un programa de intervención que utiliza los cuentos infantiles para lograr muchos de los objetivos.

Se ha pretendido crear una intervención que haga ver al alumnado el valor y la importancia que tiene la lengua escrita, no solo como algo escolar, sino también como medio de disfrute. Para trabajar este género, se han propuesto actividades motivadoras, variadas y realistas, ya que ellos mismos podrán observar su utilidad y funcionalidad. Se trabajarán diferentes tipos de cuentos, para llegar a extraer unas conclusiones, de forma que sea un proceso enriquecedor para el alumno y el docente. No cabe duda del gran valor educativo que los cuentos nos ofrecen: desarrollan la sensibilidad hacia la belleza a través del lenguaje literario, facilitan la construcción y la estructuración de la mente infantil, potencian y satisfacen el deseo de conocer y saber, sin olvidar lo motivadores.

Por otro lado se han planteado actividades de trabalenguas, que son uno de los pasatiempos educativos más usados para desarrollar habilidades del habla en los niños. Por medio del uso de palabras y frases ordenadas de forma creativa, los pequeños aprenden a familiarizarse con las palabras mientras juegan y comparten. Es muy útil para mejorar la autoestima de los niños, mejorar la dicción, acabar con la timidez y enseñarles a hablar mejor.

Para concluir, y centrándonos ahora más en el tema de la Psicología Positiva, el trabajo me ha hecho ver ciertos aspectos que me gustaría destacar a continuación. En primer lugar, no debemos olvidar que como maestros, somos ejemplos para nuestros alumnos, debemos mostrar también una actitud de curiosidad e inquietud por aprender, para que estos sentimientos se puedan contagiar a los niños. También debemos potenciar en nuestro alumnado sus aficiones, animarles a que investiguen, conozcan y experimenten, sin duda, aquellas personas que hacen lo que les gusta encuentran la felicidad. Desde la escuela es posible plantear infinidad de temas que conlleven aprendizajes, a través de la introducción de temas en el aula que tengan la capacidad de incitar la curiosidad y el deseo de conocer.

## **PUNTOS FUERTES**

El trabajo trata de una propuesta de intervención dirigida a un grupo de alumnado con dificultades en la lectoescritura. A pesar de que es un aspecto que se trabaja en el colegio desde el primer año de primaria, en muchas ocasiones muchos de los niños cogen pavor a esta tarea debido a que sus problemas les impiden sentirse seguros. Por ello, en parte, mi propuesta de intervención y mi desarrollo del tema escogido: plantear una mejora en las habilidades de la lectoescritura a través de determinadas fortalezas personales, fomentando el interés, la curiosidad y la creatividad de nuestro alumnado. Existen multitud de programas de intervención en la lectoescritura en cortas edades, pero lo que más eché de menos en ellos fue el hecho de plantearse los intereses de los niños, y que su aprendizaje no se convirtiera en algo arduo si no que sea algo que le motive.

Así mismo y por el motivo explicado en las líneas anteriores, gran parte de la intervención versa sobre el género literario cuento. Como futura docente, creo muy necesario acercar este género literario a todos los alumnos, y en especial, a aquellos que

les plantean dificultades. La lectura es una gran fuente de placer y de enriquecimiento personal y proporcionar al alumnado diferentes lecturas para desarrollar hábitos de lectura me parece una tarea imprescindible y uno de los puntos fuertes del presente trabajo. Trabajar con cuentos con niños me ha permitido observar su entusiasmo, su felicidad y su motivación en actividades planteadas, y creo que si esto se fomenta en edades tempranas, será recompensado en edades adultas.

## **PUNTOS DÉBILES**

Sin duda, el no poderlo llevar a la práctica de una manera personal ha sido el punto de flaqueza de este trabajo. También es cierto que el haber tenido toda la información disponible sobre el alumno en cuestión me ha facilitado el trabajo, pero el hecho de no haberlo podido llevar a la práctica de manera completa y presencial ha hecho que el trabajo quede sin una parte importante. De todas formas, algunas de las ideas que he utilizado para elaborar la intervención vienen de programas que aseguran su efectividad; incluso, algunas de ellas, las he podido realizar con niños de manera informal y me han dado buenos resultados, sobre todo de interés, curiosidad y motivación. Solo espero que, en un futuro no muy lejano, pueda ponerlo en práctica.

Para poder ver unos resultados, debemos mirar a lo largo de un curso, ya que las habilidades en lectoescritura se desarrollan poco a poco y es probable que con pocas semanas no se perciba un gran cambio. Esto nos permitía trabajar con más profundidad los aspectos en los que más carencias observemos e ir adaptando las actividades a su nivel de evolución. A continuación, en el siguiente apartado, se profundiza en este aspecto.

## **FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO**

Para futuras líneas de trabajo sería muy interesante y recomendable la puesta en práctica de un proyecto más a largo plazo, para así poder observar una mayor evolución debido al lento proceso de mejora de las capacidades que se han trabajado. Dicho proyecto podría contar con un desarrollo mayor de todas y cada una de las fortalezas personales a través de actividades para la mejora de la lectoescritura. Esto permitiría que los alumnos y alumnas se fortalezcan personalmente. Además, sería interesante que no

solo se llevase a cabo con un determinado grupo de alumnado, sino que fuese a nivel de aula, con trabajos y actividades en grupo para mejorar así también la cooperación y desarrollar el trabajo en equipo.

Otra de las líneas de investigación que sería interesante trabajar sería el estudio de fortalezas personales en personas que presentan otro tipo de necesidades educativas, como puede ser un caso de Autismo, Asperger o incluso discapacidad intelectual. Trabajar las emociones, las fortalezas personales y el desarrollo de las mismas en este tipo de colectivos me parece muy interesante, puesto que, debido a tener este tipo de trastornos, aquello que tenga que ver con la personalidad o los sentimientos se encuentra menos desarrollado, y me parece imprescindible para que puedan sentirse felices, se quieran y sepan expresar sus ideas, pensamientos y emociones.

Una consideración que me gustaría añadir sería trabajar estos aspectos desde el primer año de Educación Primaria, o incluso, desde infantil. Como se ha dicho, tanto la lectoescritura como las fortalezas personales no se desarrollan a corto plazo, sino que necesitamos un largo periodo. Es importante detectar y solventar los problemas en las primeras edades para que no se vayan incrementando y causando mayores frustraciones o dificultades en el aprendizaje.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Para finalizar y a modo de conclusión, debemos resaltar la importancia de llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Para ello, ha sido necesario recopilar información sobre los procesos que se llevan a cabo para lograrlo, así como una evaluación de los mismos. También se han podido reunir datos sobre las mayores dificultades que pueden presentar el alumnado en la etapa de Educación Primaria, así como métodos para mejorar ciertas habilidades. No obstante, sea cual sea el método que utilicemos, el entrenamiento o actividades que propongamos, es necesario hacerlo a través de actividades lúdicas, que motiven al niño, potenciando su interés y gusto por la lectura y escritura y desarrollando así las fortalezas personales.

Tras la revisión bibliográfica sobre la Psicología Positiva se ha comprobado que con la intervención de programas centrados en esta rama, se obtienen beneficios en multitud de aspectos de la vida, como en el ámbito académico, motivación, autoestima, satisfacciones personales o, simplemente, la felicidad. Pero si hoy en día en las escuelas no se realizan intervenciones de este tipo... ¿cómo motivaremos a los niños para que

continúen sus aprendizajes? ¿qué resultados tendría la aplicación de programas de Psicología Positiva a largo plazo? ¿mejorarían los logros académicos y personales? Quiero señalar también la relevancia que tiene la escuela para promover el estado de bienestar en el alumnado, y más aún cuando presentan necesidades especiales. Este trabajo se ha profundizado en la Psicología Positiva para buscar medios que mejoren estas situaciones.

Para concluir, en primer lugar tengo que resaltar el enriquecimiento profesional y personal que me ha supuesto la realización de este trabajo. Me ha permitido conocer con gran profundidad una rama de la psicología que siempre me había llamado la atención desde los primeros años de carrera, y relacionarla con la lectoescritura y servirse de ella para mejorar las habilidades que el acto conlleva me pareció, en un primer momento, muy interesante, y ahora añadiría el adjetivo de muy necesario.

En segundo lugar, comentar que el presente trabajo ha supuesto para mí un gran reto personal. A lo largo de la carrera nos hemos enfrentado a multitud de trabajos en grupo, en solitario o pequeñas tareas que entregar. Pues bien, ha sido al tener de cara el TFG cuando me ha surgido el “pánico”. Un trabajo tan amplio, con tanto que decir y seleccionar, en muchas situaciones me ha superado. Sinceramente, en muchas situaciones me he sentido frustrada y muy agobiada en momentos en los que me ponía con ello. Para mí ha sido un reto superado, personalmente, de los mayores conseguidos hasta ahora, no solo porque pone punto a cuatro años de carrera, sino a nivel personal, ha supuesto una gran superación. Ahora, una vez terminado y escribiendo las últimas líneas me planteo que si, en su momento, cuando era pequeña, hubiera trabajado en la escuela las fortalezas personales, mi autoestima y cómo solventar mis frustraciones esto habría cambiado. De lo que no me cabe duda es que leeré sobre ello, trabajaré para mejorarlo y, sobre todo, lo aprenderé para ponerlo en práctica con mis futuros alumnos.

# BIBLIOGRAFÍA

Anderson S. (2014). Fostering Creativity in the Learning Process. Disponible en: [http://www.wise-qatar.org/fostering-creativity-steven-anderson?\\_ga=2.135606962.2050162989.1511602458-2111015717.1511602458](http://www.wise-qatar.org/fostering-creativity-steven-anderson?_ga=2.135606962.2050162989.1511602458-2111015717.1511602458)

Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A.P., Hernández Paniello, S., y Salvador Monge, M.M. (2012). Programa Aulas Felices. Psicología Positiva aplicada a la Educación. Disponible en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>

Arribas, D., y Santamaría P. (2008). PROLEC-R. Características y propiedades psicométricas. Disponible en: <http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PROLEC-R.pdf>

Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 11, nº3, pp. 125-146. Disponible en: [http://aepcp.net/arc/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://aepcp.net/arc/01.2006(3).Becona.pdf)

Belmonte, M.A. (2016). La importancia de desarrollar la creatividad en el aula. *La Vanguardia*. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/que-estudiar/20151214/30796639300/desarrollar-creatividad-aula.html>

Bernal, P., y Román, J. (2013). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico, vol.6, nº11, pp.116-127. Disponible en: <http://revistas.unac.edu.co/index.php/Unaciencia/article/viewFile/157/139>

Brea Feijoo, J.M. (2015). La necesaria fortaleza emocional. *Blog Medicina y Melodía*. Disponible en: <https://medymel.blogspot.com.es/2015/02/la-necesaria-fortaleza-emocional.html>

Busi, F. (2014). *Blog Paradigma educativo*. ¿Se puede medir la creatividad? Disponible en: <http://paradigmacreativo.com/se-puede-medir-la-creatividad/>

Bryant, P. y Bradley, L. (1998): *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: alianza.

Caprara, G., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (1995). *BFQ. Cuestionario Big Five*. Madrid: TEA Ediciones.

- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Argentina: Prometeo Libros Editorial.
- Casullo, M. (2000). Psicología salugénica o positiva. Algunas reflexiones. *Anuario de Investigaciones*, n°8, pp.340-346.
- Cavazos, R. (s.f.). Rúbrica evaluación sobre creatividad: Test de Torrance. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/116132481/Rubrica-Para-Evaluar-La-Creatividad>
- Caviedes, R., y Francisco, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, vol. 36, núm. 2. pp. 223-231. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos Vega, F. (2013). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos Vega, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada* (5ª Edición). Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Ramos, J.L., y Ruano, E. (2002). *PROESC. Bateria de Evaluación de los Procesos de Escritura*. Madrid: TEA Ediciones.
- De Miguel, M. (1980). Estudio sobre indicadores de validez del Reserval Test. *Aula Abierta*, vol.8, n°30, pp. 68-76. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309329>
- Edo, S., Moya, J., Lores, J., Luelmo, V. e Ibáñez, M.I. (2002). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de los cinco grandes para niños (BFQ-N). *Jornadas de Fomento de la Investigación*. Disponible en: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79660/Forum\\_2002\\_23.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79660/Forum_2002_23.pdf?sequence=1)
- E.F.P.A. (s.f.). Evaluación de la Bateria PROLEC-R. Disponible en: [www.cop.es/uploads/pdf/prolec-r.pdf](http://www.cop.es/uploads/pdf/prolec-r.pdf)
- Gancedo, M. (2008). Reflexiones y experiencias acerca del aprendizaje de la Psicología Positiva y los Enfoques Salugénicos. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5645354.pdf>

González Álvarez, C. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua en la Escuela Infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

International Positive Psychology Association (2012). Positive Psychology. Disponible en: <http://www.ippanetwork.org/>

Iribarren, I.C. (2005). *Ortografía española: bases históricas, lingüísticas y cognitivas*. Caracas: Editorial equinoccio.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.

Linley, A.; Joseph, S.; Harrington, S. & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 1, nº1, pp. 3-16.

López, A. (2012). ¿Qué función cumple el miedo? Blog Un laberinto de emociones. Disponible en: <https://unlaberintodeemociones.wordpress.com/2012/10/12/que-funcion-cumple-el-miedo/>

López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, vol.3, nº 22, pp. 41-60. Disponible en: [http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)

Luria, A.R. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

Mariñelarena, L. (2012). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Positiva. Análisis desde una historiografía crítica. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5645290.pdf>

Martínez, A., y Díaz, P. (2008). Creatividad y deporte: Consideraciones teóricas e investigaciones breves. Disponible en: <https://books.google.es/books?isbn=8498230802>

Mitjáns, A. (1993). ¿Cómo evaluar la creatividad? *Revista Cubana de Psicología*, nº2-3, vol. 10. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v10n2-3/03.pdf>

Montealegre, R. y Forero, L.A (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 9, núm. 1, pp. 25-40. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

Navarro, T. (2015). *Fortaleza emocional*. Barcelona: Zenith.

Ogletree, E. J. (1996): The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students: A Survey. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400948.pdf>

Pereña, J. (2006). Informe ilustrativo del cuestionario Big Five de personalidad para niños y adolescentes. Disponible en: [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Informe\\_BFQ-NA.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Informe_BFQ-NA.pdf)

Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Ribarren, I.C. Ortografía española: bases históricas, lingüísticas y cognitivas. Disponible en: <http://www.worldcat.org/title/ortografía-espanola-bases-historicas-linguisticas-y-cognitivas/oclc/71212243/viewport>

Santandreu, R. (2011). *El arte de no amargarse la vida: Las claves del cambio psicologico y la transformación personal*. Barcelona: Oniro.

Seligman, E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, vol.55, nº1, pp. 5-14.

Seligman, E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, NY: Free Press. Disponible en: [https://books.google.es/books?id=\\_JaY2K2dhC0C](https://books.google.es/books?id=_JaY2K2dhC0C)

Sol, A. (2015). El estudio de las fortalezas del carácter en niños: Relaciones con el bienestar psicológico, la deseabilidad social y la personalidad. *Psicodebate*, vol. 15, nº 1, pp.43.68.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, vol. 3, núm. 9, pp. 38-43. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

Vázquez, M.J. (2011). ¿Cómo acceden nuestros alumnos a la lectura?. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol 3, N° 25. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/25/mjvc.htm>

World Health Organization (s.f.). Summary Report on Proceedings Minutes and Final Acts. *Official Records of the World Health Organization*, N° 2, pp. 5-28. Disponible en: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85573/1/Official\\_record2\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85573/1/Official_record2_eng.pdf)

# ANEXOS

## ANEXO I: DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENERALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

1. *“Poseer y comprender aspectos principales de terminología educativa, además de conocer las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado en las diferentes etapas y las diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje, incluyendo objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación”.*

La primera de las competencias está presente a lo largo de todo el trabajo. En la primera parte se ponen en práctica conocimientos y terminología adquirida a lo largo de la carrera; y, en la segunda parte, se trabaja mediante la propuesta elaborada para la mejora de la lectoescritura de la mano de la psicología positiva y las fortalezas personales, donde se plantean actividades con objetivos, criterios de evaluación, metodologías, adaptándolo en todo momento a un determinado grupo de alumnado.

2. *“Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar diferentes prácticas de enseñanza-aprendizaje, trabajando tanto a nivel individual como cooperando con otras personas de diferentes áreas de estudio, para crear así una cultura de trabajo interdisciplinar”.*

La adquisición de esta competencia se ve reflejada principalmente en la parte de propuesta de intervención, puesto que se ha creado un plan de actividades elaboradas a partir del estudio de las necesidades que pueda presentar un alumno con dificultades en la lectoescritura. Por otro lado, estas actividades son flexibles, es decir, permiten adaptarlas al nivel del alumno así como realizarse con otros especialistas como los PT (maestro especializado en Pedagogía Terapéutica) o los tutores en el aula.

3. *“Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa, reflexionando sobre el sentido y la finalidad de dicha praxis y saber utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información”.*

Dicha competencia se trabaja a lo largo de todo el proyecto. En primer lugar, es necesario realizar un proceso de investigación que permita conocer los procesos de lectoescritura, las dificultades que puede plantear, así como la terminología de la psicología positiva y su fundamento; para que, en segundo lugar, se pueda hacer una propuesta de intervención adecuada al tipo de alumnado.

4. *“Desarrollar la capacidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado, aprendiendo habilidades de comunicación oral y escrita y habilidades interpersonales”.*

La cuarta de las competencias está presente de manera subyacente a lo largo de todo el trabajo. En todo momento se ha cuidado la expresión, así como una exposición clara de las ideas que pueda entender todo tipo de público.

5. *“Adquirir estrategias y técnicas de aprendizaje; comprender y dominar diferentes metodologías e iniciarse en actividades de investigación, desarrollando una actitud de innovación y creatividad”.*

Se trabaja de forma directa en el momento de plantear aspectos de la propuesta de intervención, como la metodología que se sigue. Por un lado, es necesario adaptar los contenidos y los aprendizajes a las características individuales, teniendo como referencias las dificultades características de la lectoescritura. Por otro lado, se ha procurado que las actividades sean creativas e innovadoras, siendo este, también, uno de los aspectos que se busca que mejoren los niños que lleven a cabo la propuesta.

6. *“Desarrollar un compromiso ético que potencie la idea de educación integral, fomentando valores como la tolerancia, la solidaridad, la justicia y la no violencia”.*

Una vez más, esta la competencia subyace a lo largo de todo el trabajo, principalmente en la idea de plantear una propuesta que permita estimular y mejorar la lectoescritura en aquellos niños con dificultades, pues es la base de aprendizajes posteriores y es necesario que la adquisición de la competencia en lectoescritura se trabaje y mejore a edades tempranas, ya que si no podrá repercutir en el resto de las áreas escolares.

**Anexo II. Modelo de rúbrica de evaluación sobre la creatividad. Test de Torrance (1974).**

EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LOS PRODUCTOS REALIZADOS EN EL TALLER DE INVENCIÓN CREATIVA	ORI: ORIGINALIDAD las respuestas novedosas y no convencionales			ELAB: ELABORACIÓN Detalles que embellecen y mejoran la producción creativa			FX: FLEXIBILIDAD Variedad de respuestas			CREA: FLUIDEZ Se mide por el número de respuestas que da el niño		
	SATISFACTORIO 3	SUFICIENTE 2	POR MEJORAR 1	SATISFACTORIO 3	SUFICIENTE 2	POR MEJORAR 1	SATISFACTORIO 3	SUFICIENTE 2	POR MEJORAR 1	SATISFACTORIO 3	SUFICIENTE 2	POR MEJORAR 1
Rasgos  Nombre del Alumno	Muestra su producto con originalidad y agrega variedad de detalles novedosos al mismo	Muestra su producto con originalidad con pocos detalles novedosos	Muestra su producto con poca originalidad y no agrega detalles novedosos	Agrega variedad de detalles para embellecer su producción creativa	Agrega pocos detalles para embellecer su producción creativa	No se observan detalles para embellecer su producción creativa	Ofrece variedad de respuestas sobre el uso que puede darle a su producción creativa	Ofrece algunas respuestas sobre el uso que puede darle a su producción creativa	Muestra el producto pero no ofrece respuestas sobre el uso que podría darle			
AGUIRRE ANASTACIO CARLOS ISAAC												
ANTONIO MARCIAL MARIANA												
BERNAL MONTALVO RUTH PALOMA												
CAVAZOS ALANÍS DIEGO												
CRUZ HERNÁNDEZ DIANA TRINIDAD												
DE LA PEÑA PEREZ XIMENA												
GARZA PÉREZ NÉSTOR												
HERNÁNDEZ CARRIZALES ALEXA YARETZY												
LUNA GUERRA JOSELINE ALESSANDRA												
PEREZ GAMEZ RAFAEL												
PÉREZ GONZALEZ MODESTO												

Figura 1. Rúbrica de evaluación sobre la creatividad: Test de Torrance. (Torrance, 1974, citado por Cavazos, R., s.f., p.1)

### Anexo III. Modelo de cuestionario BIG FIVE: Instrucciones y cuadernillo de aplicación.

**CUESTIONARIO “BIG FIVE”**  
Caprara, Barbaranelli y Borgogni

**INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará una serie de frases sobre formas de pensar, sentir o actuar, para que las vaya leyendo atentamente y marque la respuesta que describa mejor cuál es su forma habitual de pensar, sentir o actuar.

Para contestar utilice la HOJA DE RESPUESTAS y marque con una X el espacio de uno de los números (5 a 1) que encontrará por cada frase. Las alternativas de respuesta son:

- 5 Completamente VERDADERO para mí
- 4 Bastante VERDADERO para mí
- 3 Ni VERDADERO ni FALSO para mí
- 2 Bastante FALSO para mí
- 1 Completamente FALSO para mí

Vea como se han contestado aquí dos frases:

E1. Me gusta pasear por el parque de la ciudad.

REPRESENTACION DE LA HOJA DE RESPUESTAS					
	5	4	3	2	1
E1					X
	5	4	3	2	1

E2. La familia es el móvil de todos mis actos.

E2	X				
----	---	--	--	--	--

No existen respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas; la persona que contestó a las dos frases anteriores consideró que la frase E1 es “bastante falsa” para ella (señaló debajo del número 2) y que la frase E2 es “completamente verdadera” para ella (señaló debajo del 5) porque pone a la familia por delante del dinero y de los amigos.

Procure contestar a todas las frases. Recuerde que debe dar su propia opinión acerca de Ud. Trate de ser SINCERO CONSIGO MISMO y contestar con espontaneidad, sin pensarlo demasiado. Sus respuestas serán tratadas confidencialmente y sólo se utilizarán de modo global, transformadas en puntuaciones.

Al marcar su contestación en la Hoja asegúrese de que el número de la frase que Ud. contesta corresponde con el número colocado al lado del espacio que Ud. marca. Si desea cambiar alguna respuesta borre o anule la señal hecha y marque el otro espacio. No haga ninguna señal en este Cuadernillo.

5 Completamente VERDADERO para mí
4 Bastante VERDADERO para mí
3 Ni VERDADERO ni FALSO para mí
2 Bastante FALSO para mí
1 Completamente FALSO para mí

1. Creo que soy una persona activa y vigorosa.
2. No me gusta hacer las cosas razonando demasiado sobre ellas.
3. Tiendo a involucrarme demasiado cuando alguien me cuenta sus problemas.
4. No me preocupan especialmente las consecuencias que mis actos puedan tener sobre los demás.
5. Estoy siempre informado sobre lo que sucede en el mundo.
6. Nunca he dicho una mentira.
7. No me gustan las actividades que exigen empeñarse y esforzarse hasta el agotamiento.
8. Tiendo a ser muy reflexivo.
9. No suelo sentirme tenso.
10. Noto fácilmente cuando las personas necesitan mi ayuda.
11. No recuerdo fácilmente los números de teléfono.
12. Siempre he estado completamente de acuerdo con los demás.
13. Generalmente tiendo imponerme a las otras personas, más que ser complacientes con ellas.
14. Ante los obstáculos grandes, no conviene empeñarse en conseguir los objetivos propios.
15. Soy más bien susceptible.
16. No es necesario comportarse cordialmente con todas las personas.
17. No me siento muy atraído por las situaciones nuevas e inesperadas.
18. Siempre he resuelto de inmediato todos los problemas que he encontrado.
19. No me gustan los ambientes de trabajo en las que hay mucha competitividad.
20. Llevo a cabo las decisiones que he tomado.
21. No es fácil que algo o alguien me haga perder la paciencia.
22. Me gusta mezclarme con la gente.
23. Toda novedad me entusiasma.
24. Nunca me he asustado ante un peligro, aunque fuera grave.
25. Tiendo a decidir rápidamente.
26. Antes de tomar cualquier iniciativa, me tomo tiempo para valorar las posibles consecuencias.
27. No creo ser una persona ansiosa.
28. No suelo saber cómo actuar ante las desgracias de mis amigos.
29. Tengo muy buena memoria.
30. Siempre he estado absolutamente seguro de todas mis acciones.

Figura 2. Instrucciones Big Five (Caprara, 1995, citado por Sample, J., 2006, p.7) Figura 3. Cuadernillo Big Five (Caprara, 1995, citado por Sample, J., p.8)

### Anexo IV. Hoja de respuestas y modelo de interpretación de datos tras el análisis del cuestionario Big-Five

APELLIDOS Y NOMBRES: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_  
 GRADO: \_\_\_\_\_ OCUPACIÓN: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

5 Completamente VERDADERO para mí    4 Bastante VERDADERO para mí    3 Ni VERDADERO ni FALSO para mí  
 2 Bastante FALSO para mí    1 Completamente FALSO para mí

Contesta todas las frases con una sola respuesta. Marca con una X

1	5	4	3	2	1	46	5	4	3	2	1	91	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
2						47						92						
3						48						93						
4						49						94						
5						50						95						
6						51						96						
7						52						97						
8						53						98						
9						54						99						
10						55						100						
11						56						101						
12						57						102						
13						58						103						
14						59						104						
15						60						105						
16						61						106						
17						62						107						
18						63						108						
19						64						109						
20						65						110						
21						66						111						
22						67						112						
23						68						113						
24						69						114						
25						70						115						
26						71						116						
27						72						117						
28						73						118						
29						74						119						
30						75						120						
31						76						121						
32						77						122						
33						78						123						
34						79						124						
35						80						125						

Figura 4. Hoja de respuestas (Caprara et al., 1995, p.5)

**PERFIL**

Nombre: CASO ILUSTRATIVO  
 Edad: 9 años    Sexo: Mujer    Fecha de aplicación: 11/04/2006  
 Baremo: 8-9 años  
 Responsable de la aplicación: TEA Ediciones, S.A.

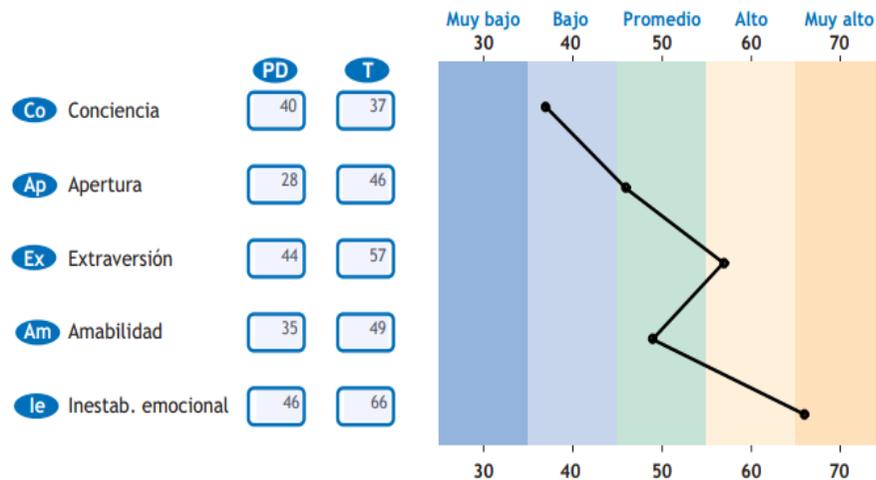


Figura 5. Modelo de interpretación de datos Big Five (Pereña, J., 2006, p.2)

**Anexo V. Cuaderno de aplicación y hoja de respuestas PROESC.**



Autores: F. Castro Vega, J. L. Ramos Sánchez y E. Ruano Hernández  
Copyright © 2002 by TEA Ediciones, S.L. - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.  
Este documento está disponible en GED. PROESC. Si se permite su uso en línea en una computadora o en un teléfono móvil, se garantiza su privacidad y en ningún caso se permite su uso en línea. PROESC. Prohibida la copia, impresión o el uso.

**Reglas ortográficas**

olcho	1		rey	11		rombo	21	
sirolo	2		zarpeño	12		proy	22	
undol	3		huele	13		gurtaba	23	
ropledo	4		alida	14		oredo	24	
galco	5		basfe	15		grodilla	25	
crystal	6		ampo	16				
erbol	7		sapillo	17				
bloma	8		banco	18				
grañol	9		huerta	19				
drubar	10		huerna	20				

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_ Localidad: \_\_\_\_\_

### 1. DICTADO DE SILABAS

Silabas	
fo	1
ja	2
du	3
os	4
mer	5
tun	6
il	7
grf	8
ga	9
ur	10
bl	11
ral	12
tre	13
zo	14
an	15
gür	16
tuon	17
go	18
plen	19
ju	20
glas	21
trian	22
gac	23
za	24
dien	25

### 2. DICTADO DE PALABRAS

Lista A: Ortografía arbitraria		Lista B: Ortografía reglada	
jete	1	burla	1
buito	2	centabo	2
ojera	3	reservar	3
mayor	4	octava	4
humano	5	hueso	5
voliente	6	rey	6
bolsa	7	debilidad	7
gerro	8	coraje	8
zanahoria	9	conservar	9
burvia	10	tiempo	10
yegua	11	recibir	11
harina	12	alrededor	12
balanza	13	ceplio	13
llevar	14	contabilidad	14
coger	15	israel	15
venir	16	buey	16
urbano	17	pensaba	17
llave	18	arcilla	18
vulgar	19	busto	19
echar	20	grave	20
bomba	21	viaje	21
inyectar	22	enredo	22
volcar	23	huerta	23
milla	24	escribir	24
zorro	25	sombra	25

### 3. DICTADO DE PSEUDOPALABRAS

olcho	1	rey	11	rombo	21
sirolo	2	zarpeño	12	proy	22
undol	3	huele	13	gurtaba	23
ropledo	4	alida	14	oredo	24
galco	5	basfe	15	grodilla	25
crystal	6	ampo	16		
erbol	7	sapillo	17		
bloma	8	banco	18		
grañol	9	huerta	19		
drubar	10	huerna	20		

### 4. DICTADO DE FRASES

Nota: En el apartado signos de puntuación se contabiliza como un acierto si el sujeto escribe dos por uno de los dos casos o en los dos. Se contabilizará el punto si no los escribe en ningún caso.

Juan cogió el libro de química y se fue a estudiar al salón.

Si aprobaba todos los exámenes, el miércoles se iría con su primo Antonio a Barcelona a ver un partido de fútbol entre España y Francia.

Su hermana Sandra le preparó un café con leche y azúcar y se lo puso encima del mármol de la mesa.

Le preguntó a Juan: ¿tienes un lápiz?

Y el chico le respondió: ¿te sirve un bolígrafo?

¡Por supuesto!

Figura 6. Cuaderno de aplicación PROESC (Cuetos, 2002, pp.27-28)

Nombre y apellidos			
Edad	Sexo	Fecha de nacimiento	
Centro		Curso	
Localidad			

**NO DOBLES ESTE IMPRESO AL CONTESTAR O PODRÍAS INVALIDAR TU PRUEBA**

1		2			
Sílabas		Lista A		Lista B	
1	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>	4	<input type="text"/>	4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>	5	<input type="text"/>	5	<input type="text"/>
6	<input type="text"/>	6	<input type="text"/>	6	<input type="text"/>
7	<input type="text"/>	7	<input type="text"/>	7	<input type="text"/>
8	<input type="text"/>	8	<input type="text"/>	8	<input type="text"/>
9	<input type="text"/>	9	<input type="text"/>	9	<input type="text"/>
10	<input type="text"/>	10	<input type="text"/>	10	<input type="text"/>
11	<input type="text"/>	11	<input type="text"/>	11	<input type="text"/>
12	<input type="text"/>	12	<input type="text"/>	12	<input type="text"/>
13	<input type="text"/>	13	<input type="text"/>	13	<input type="text"/>
14	<input type="text"/>	14	<input type="text"/>	14	<input type="text"/>
15	<input type="text"/>	15	<input type="text"/>	15	<input type="text"/>
16	<input type="text"/>	16	<input type="text"/>	16	<input type="text"/>
17	<input type="text"/>	17	<input type="text"/>	17	<input type="text"/>
18	<input type="text"/>	18	<input type="text"/>	18	<input type="text"/>
19	<input type="text"/>	19	<input type="text"/>	19	<input type="text"/>
20	<input type="text"/>	20	<input type="text"/>	20	<input type="text"/>
21	<input type="text"/>	21	<input type="text"/>	21	<input type="text"/>
22	<input type="text"/>	22	<input type="text"/>	22	<input type="text"/>
23	<input type="text"/>	23	<input type="text"/>	23	<input type="text"/>
24	<input type="text"/>	24	<input type="text"/>	24	<input type="text"/>
25	<input type="text"/>	25	<input type="text"/>	25	<input type="text"/>

3					
1	<input type="text"/>	11	<input type="text"/>	21	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>	12	<input type="text"/>	22	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>	13	<input type="text"/>	23	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>	14	<input type="text"/>	24	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>	15	<input type="text"/>	25	<input type="text"/>
6	<input type="text"/>	16	<input type="text"/>		
7	<input type="text"/>	17	<input type="text"/>		
8	<input type="text"/>	18	<input type="text"/>		
9	<input type="text"/>	19	<input type="text"/>		
10	<input type="text"/>	20	<input type="text"/>		

4	
FRASE 1	<input type="text"/>
FRASE 2	<input type="text"/>
FRASE 3	<input type="text"/>
FRASE 4	<input type="text"/>
FRASE 5	<input type="text"/>
FRASE 6	<input type="text"/>

Figura 7. Hoja de respuestas PROESC (Cuetos, 2002, pp.9-10)

## **ANEXO VI: DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA.**

El proceso de intervención comienza realizando la pre-evaluación al alumno, para conocer las dificultades que plantea en la tarea de la lectoescritura, cuales son sus puntos fuertes y cuales los débiles, así como sus intereses y motivaciones en el mundo de la lectura. Otras pruebas evaluarán más el aspecto creativo y la apertura al mundo.

### **Sesión 1. Comenzamos.**

El cuento es un elemento muy presente en el día a día de los niños, especialmente en edades tempranas. Para trabajar la lectoescritura, y de manera simultánea el género del cuento, elaboraremos una serie de actividades en diferentes sesiones que permitan el conocimiento del género, así como que el mismo niño se convierta en lector y en creador. La primera sesión comenzará con una actividad de manipulación e investigación: mostraremos al niño diferentes materiales correspondientes a géneros diferentes para que el alumno trate de identificar cada uno de ellos. Una vez que haya localizado los cuentos, se plantearán una serie de preguntas para comprobar los conocimientos previos y conocer cuales son sus preferencias e intereses en los cuentos infantiles. Como última actividad de la sesión, iremos a la biblioteca del centro para tener un contacto más directo con los cuentos. Con estas dos actividades pretendemos conocer el nivel del niño, saber qué le interesa, qué tipo de cuentos le gustan, su nivel lector y de comprensión.

- Actividad 1. “¿Qué es?”
  - Duración: 20 minutos.
  - Material: Muestras de diferentes tipos de géneros (cartas, recetas, cuentos, noticias...).
  - Fuente: Creación propia.
  - Objetivos: Promover el gusto por la lectura. Mostrar interés y curiosidad por los temas planteados.
  - Desarrollo de la actividad: El maestro colocará en la mesa del niño varios tipos de géneros que ha llevado al aula. El alumno comenzará a manipularlos, a leer los títulos, y el maestro irá guiándole con

preguntas hasta que localice los cuentos. Una vez que se hayan localizado, el maestro planteará a unas preguntas para conocer sus gustos y preferencias en relación a los cuentos.

- Actividad 2. “Al país de los cuentos”
  - Duración: 40 minutos.
  - Material: libros de la biblioteca del colegio.
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Promover el gusto por la lectura. Leer y descifrar correctamente los grafemas. Despertar la curiosidad y el interés de los niños por el mundo que les rodea y los aprendizajes que conlleva.
  - Desarrollo de la actividad: Una vez trabajados los diferentes géneros, el niño podrá escoger varios cuentos en la biblioteca del centro. Primero les echaremos un vistazo, pensando en qué puede tratar, los personajes que aparecen, comentando el título... Haremos hincapié en explicar que un cuento tiene diferentes partes, y se establecerán comparaciones con cuentos populares que conozca para que sea consciente que es así la mayoría de las veces. A continuación procederemos a escoger uno y leerlo, y una vez leído, el niño deberá contarlo como si fuese un “cuentacuentos” (con gestos, poniendo voces...), siendo creativo e ingenioso con su narración. Lo que se busca con esta actividad es que el niño descubra por sí mismo cómo son los cuentos y que trate de observar que partes podemos diferenciar en ellos, siendo el protagonista al narrar la historia.

## **Sesión 2. “La ovejita que vino a cenar.”**

Una vez que el alumno ha tenido una primera toma de contacto con los cuentos en general, nos centraremos en uno concreto para trabajar con él. La sesión de hoy comenzará con un recordatorio de lo que se hizo el anterior día para poder enlazarlo con las actividades.

- Actividad 3. “La ovejita y el lobo... y ¿al revés?”
  - Duración: 30 minutos.
  - Material: El cuento infantil “La ovejita que vino a cenar”, la pizarra digital y fichas.
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Leer y articular correctamente los fonemas. Desarrollar y mejorar la fluidez lectora. Trabajar la conciencia fonológica. Disminuir errores ortográficos. Leer y escribir palabras que pueden presentar dificultades. Ampliar los puntos de vista del alumnado.
  - Desarrollo de la actividad: La actividad comenzará recordando el cuento del lobo que se quiere comer la oveja, trataremos de que sea el niño quién lo vaya contando, siempre guiándole con preguntas sobre los personajes y lo que ocurre. A continuación, se leerá el cuento “La ovejita que vino a cenar” y se proyectará en la pizarra digital un video del cuento, en el que además de imágenes, está escrito, por lo que se seguirá la lectura. Una vez leído y comentado con el niño, tendrá que completar una ficha con las partes del cuento (ver Anexos). Con esta actividad se busca que sean capaces de utilizar el lenguaje y la escritura de forma correcta y establecer las partes en que se divide el cuento con la ficha de apoyo.
  
- Actividad 4. “ ¿Cómo fue la historia?”
  - Duración: 30 minutos.
  - Material: El cuento infantil “La ovejita que vino a cenar” y fichas.
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Leer y descifrar correctamente los grafemas. Mejorar la comprensión lectora. Trabajar la conciencia fonológica. Disminuir errores ortográficos. Leer y escribir palabras que pueden presentar dificultades.
  - Desarrollo de la actividad: Después de haber leído y trabajado el cuento en clase, el profesor colocará sobre la mesa diferentes partes escritas del cuento trabajado en un orden diferente al real, de manera que sea el niño quien deba colocar la historia. Pero estas partes no

estarán completas, sino que presentarán huecos en blanco para que el niño escriba la palabra correspondiente. Estas palabras están seleccionadas ya que contienen letras en las que el niño presenta dificultad (ver anexo).

### **Sesión 3. Caperucita y el lobo.**

En la sesión anterior se ha trabajado el cuento “La ovejita que vino a cenar”, la elección del cuento se debe principalmente a la temática, ya que es un cuento al revés, en el que el personaje “malo” no lo es, pediremos al niño que piense en otros libros que tienen el lobo como personaje malo, y elegiremos el cuento de “Caperucita Roja”. Primero leeremos la versión conocida, identificaremos los personajes, su función en el cuento y sus rasgos. A continuación, leeremos otra versión de “Caperucita Roja” en la cual, la historia es contada por el lobo y haremos también la ficha con los datos relevantes del cuento, para poder elaborar comparaciones entre ambos.

En esta clase comentaremos este tipo de aspectos de los cuentos y empezaremos con una tarea de creatividad y apertura mental cambiando papeles a los personajes y creando nuevas historias.

- Actividad 5. “Caperucita roja y el lobo”
  - Duración: 30 minutos.
  - Material: El cuento “Caperucita roja y el lobo”.
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Leer y descifrar correctamente los grafemas. Mejorar la comprensión lectora. Trabajar la conciencia fonológica. Disminuir errores ortográficos. Trabajar la expresión por escrito de ideas.
  - Desarrollo de la actividad: Para comenzar la sesión, preguntaremos al niño sobre el cuento que se trabajó el último día. Las preguntas que se harán irán en torno al contenido del cuento, los personajes, su caracterización, y sobre todo, hacerle consciente del cambio de papel del lobo, que siempre se le ha visto como el malo del cuento, pero puede ser bueno. A continuación, después de escoger el cuento de “Caperucita roja y el lobo” porque vuelve a aparecer el lobo como protagonista, leeremos la versión conocida del cuento, para hacer

posteriormente unas fichas donde complete información sobre las características de los personajes y su comportamiento (ver anexo).

- Actividad 6. “¿Y si el lobo no es tan malo?”
  - Duración: 30 minutos.
  - Material: El cuento de “Caperucita Roja, la versión del lobo”.
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Leer y descifrar correctamente los grafemas. Mejorar la comprensión lectora. Trabajar la conciencia fonológica. Disminuir errores ortográficos. Trabajar la expresión por escrito de ideas. Ampliar los puntos de vista del alumnado.
  - Desarrollo de la actividad: Comenzaremos leyendo la otra versión del cuento, donde el lobo narra la historia desde su punto de vista (ver anexo). Una vez leída, volveremos a rellenar las fichas de la actividad anterior con la información de este cuento y estableciendo diferencias y haciéndole ver al niño como puede haber más puntos de vista y que es necesario abrirse a ellos.

#### **Sesión 4. Jugando con Propp.**

Después de haber trabajado varios cuentos, explicaremos como en todos ellos hay una serie de elementos que siempre aparecen (nombraremos las más importantes funciones de Propp). Primero, leeremos un cuento y con ayuda de la baraja de las funciones, el niño tendrá que identificarlas en el cuento que hayamos leído.

- Actividad 7. “Las funciones de Propp”
  - Duración: 20 minutos.
  - Material: baraja de funciones de Propp (imágenes de internet).
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Promover el gusto por la lectura. Fomentar en el alumnado la expresión y la comunicación, tanto oral como escrita. Despertar la curiosidad y el interés de los niños por el mundo que les rodea y los aprendizajes que conlleva. Mostrar interés y curiosidad por los temas planteados.

- Desarrollo de la actividad: Comenzaremos explicando al niño las funciones de Propp en los cuentos de hadas. Le mostraremos las tarjetas (ver anexo) con las más significativas y cogeremos de ejemplo un cuento que conozca el niño para tratar de identificarlas en él.
- Actividad 8. “Adivina el cuento”
  - Duración: 40 minutos.
  - Material: baraja de funciones de Propp.
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Fomentar en el alumnado la expresión y la comunicación, tanto oral como escrita. Trabajar la conciencia fonológica. Disminuir errores ortográficos. Trabajar la expresión por escrito de ideas. Organizar y planificar antes de crear escritos. Desarrollar la escritura y el pensamiento creativo. Crear nuevos escritos a partir de unas pautas.
  - Desarrollo de la actividad: Una vez que se han trabajado las funciones a partir de un cuento, se hará la tarea inversa. Proporcionaremos al niño una serie de consignas que corresponden con algunas de las funciones del cuento de “Caperucita Roja”, pero se harán de tal manera que no aparezcan nombres de los personajes, ni pistas claras sobre el cuento al que pertenecen (ver anexo). Una vez comprendidas, pediremos al niño que escriba un cuento en el que ocurran y aparezcan las consignas que se le han dicho. Antes de escribir, planificaremos aquello que queremos plasmar en el cuento, se hará primero un borrador. Una vez que haya creado su cuento, le explicaremos que las funciones que le hemos dicho eran del cuento de “Caperucita Roja” y le haremos ver que una misma secuencia de funciones puede dar lugar a diferentes historias, como ha podido comprobar. Después de trabajar con él su borrador de cuento, haremos las correcciones sintácticas y ortográficas pertinentes y podrá pasarlo a limpio y completar con un dibujo sobre su historia.

## **Sesión 5. “Necesitamos palabras para crear los cuentos”**

Durante esta sesión trabajaremos las palabras, la conciencia silábica del niño, así como la lectura de trabalenguas. Con estas actividades buscamos que adquiera estrategias tanto de escritura como de lectura a través de una forma lúdica.

- Actividad 9. “Palabras que se copian sílabas”
  - Duración: 30 minutos.
  - Material: Cartulina con palabras.
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Leer y descifrar correctamente los fonemas. Trabajar la conciencia fonológica. Desarrollar la capacidad creativa e investigadora del alumno.
  - Desarrollo de la actividad: En la actividad, presentaremos una cartulina donde aparece una palabra en grande. Primero leeremos esa palabra, dando una palmada en cada sílaba. A continuación, leeremos las palabras que aparecen al lado en pequeño, también marcando las sílabas. El niño tendrá que darse cuenta que hay sílabas que se repiten. Una vez identificada la sílaba repetida, trataremos de buscar palabras que contengan esa sílaba. Se hará lo mismo con las siguientes palabras (ver anexo). Para terminar le pediremos que cree palabras que contengan determinadas sílabas, inventando también el significado de la palabra inventada.
  
- Actividad 10. “Se me trabó la lengua”
  - Duración: 30 minutos.
  - Material: trabalenguas procedentes de internet.
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Leer y descifrar correctamente los fonemas. Trabajar la conciencia fonológica. Leer y escribir palabras que pueden presentar dificultades. Mostrar interés y curiosidad por los temas planteados.
  - Desarrollo de la actividad: La actividad se centra en la lectura de unos trabalenguas. Se le irán proporcionado al niño en diferentes cartulinas (ver anexo) de uno en uno, de manera que para conseguir

el siguiente tenga que dominar el anterior. Primero se hará la labor de lectura, descifrando despacio cada grafema y convirtiéndolo en fonema. A continuación, trataremos que el niño vaya adquiriendo fluidez en su lectura.

### **Sesión 6. “Investigo sobre...”**

La sesión comenzará preguntando al niño sobre los cuentos que más le gustan, qué temática y personajes, para terminar concluyendo en alguna tipología de personaje sobre la cual se pueda investigar. Algunos ejemplos podrían ser: caballeros, sirenas, piratas, dinosaurios... de los cuales se hará una investigación guiada con diferentes partes para llegar a conocer de dónde procede ese personaje y cuál es su historia.

- Actividad 11. “Elegimos personaje”
  - Duración: 10 minutos.
  - Material: no es necesario material.
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Promover el gusto por la lectura. Despertar la curiosidad y el interés de los niños por el mundo que les rodea y los aprendizajes que conlleva. Mostrar interés y curiosidad por los temas planteados.
  - Desarrollo de la actividad: Preguntaremos al niño sobre sus cuentos favoritos, qué personajes le gustan, para llegar a adivinar en base a sus gustos un personaje de cuento infantil que le motive. Le explicaremos que vamos a buscar información sobre él, su origen, la época en la que vivieron, sus costumbres...
  
- Actividad 12. “Detective”
  - Duración: 50 minutos.
  - Material: ficha del personaje.
  - Fuente: creación propia.
  - Objetivos: Mejorar la comprensión lectora. Disminuir errores ortográficos. Trabajar la expresión por escrito de ideas. Desarrollar la capacidad creativa e investigadora del alumno.

- Desarrollo de la actividad: La información sobre el personaje elegido será buscada en diferentes páginas de internet previamente seleccionadas, se irá a la biblioteca a buscar libros, revistas o enciclopedias donde se pueda recaudar información. A medida que vaya buscando y leyendo información, tendrá que ir haciendo anotaciones de aquellos aspectos que definen al personaje en un ficha orientativa (ver anexo). Para terminar, con ayuda de las anotaciones que ha realizado, tendrá que escribir un pequeño párrafo, uniendo las ideas para explicar a dicho personaje de forma ordenada.

### **Sesión 7. “Creado historias”**

En esta sesión utilizaremos la técnica para escribir cuentos de Rodari. Lo que queremos es desarrollar la creatividad y que traten de organizar relaciones que puedan existir entre dichos elementos para poder incluirlos en un mismo cuento, así como desarrollar la capacidad de inventar.

- Actividad 13. “Ingredientes para el cuento”
  - Duración: 20 minutos.
  - Material: pautas de Rodari para escribir un cuento.
  - Objetivos: Fomentar en el alumnado la expresión y la comunicación, tanto oral como escrita. Trabajar la conciencia fonológica. Leer y escribir palabras que pueden presentar dificultades. Desarrollar la capacidad creativa e investigadora del alumnado. Mostrar interés y curiosidad por los temas planteados.
  - Desarrollo de la actividad: Presentaremos al niño una serie de indicaciones sobre los “ingredientes” que debe tener su cuento. Se parte de una palabra cualquiera, buscando sus relaciones e ideas que nos evoca. A continuación, se escriben dos palabras al azar y se buscan más relaciones para crear una historia. A partir de las palabras, empezaremos a plantear hipótesis fantásticas, para responderlas libremente. También se añaden a las palabras prefijos de forma arbitraria, que darán lugar a palabras nuevas, de las cuales el niño tendrá que crear un significado. Comenzaremos a hablar

sobre ellos, inventar y crear su historia, pensando en cómo se pueden relacionar. En el momento de la lluvia de ideas, se irán anotando en un papel, a la vez que se va creando la estructura del cuento: inicio, nudo y desenlace. Por último, pediremos al niño que invente y cree algunos aspectos del cuento, como puede ser un país inventado, un instrumento, un personaje...

- Actividad 14. “Cocinamos el cuento”
  - Duración: 30 minutos.
  - Material: no requiere material.
  - Objetivos: Fomentar en el alumnado la expresión y la comunicación, tanto oral como escrita. Disminuir errores ortográficos. Trabajar la expresión por escrito de ideas. Organizar y planificar antes de crear escritos. Desarrollar la escritura y el pensamiento creativo. Crear nuevos escritos a partir de unas pautas.
  - Desarrollo de las actividades: Para poder elaborar el cuento, ya hemos hecho un borrador con la historia, los personajes y las acciones que ocuparán el cuento. Tendremos muy en cuenta en este proceso que el niño escriba adecuadamente las palabras que le hemos seleccionado. El paso siguiente es comenzar con la redacción de la historia, guiándose siempre del borrador realizado previamente. Por último, podrá colocar las fotos de los personajes y objetos utilizados y dibujar los inventados por él.

### **Sesión 8. “Palabras iguales y diferentes”**

En esta sesión se trabajarán aquellas palabras que son parecidas en la escritura y se diferencian solo en una letra, de esta manera haremos que el niño las conozca, establezca su significado y las utilice de manera correcta. Además trabajaremos también las palabras homófonas, partiendo del significado para llegar a la palabra.

- Actividad 15. “Ordenando sílabas”
  - Duración: 20 minutos.
  - Material: ficha de palabras.

- Fuente: plataforma educativa Orientación Ándujar.
  - Objetivos: Leer y descifrar correctamente los grafemas. Trabajar la conciencia fonológica. Disminuir errores ortográficos. Leer y escribir palabras que presenten dificultades. Desarrollar la escritura y el pensamiento creativo.
  - Desarrollo de la actividad: Daremos una ficha al niño donde aparecen una serie de sílabas desordenadas que tendrá que ordenar para descubrir la palabra, además, tendrá que escribir una nueva que empiece por la misma sílaba.
- Actividad 16. “Palabras se parecen”
    - Duración: 20 minutos.
    - Material: lista de palabras.
    - Fuente: creación propia.
    - Objetivos: Leer y descifrar correctamente los grafemas. Trabajar la conciencia fonológica. Disminuir errores ortográficos. Leer y escribir palabras que presenten dificultades. Desarrollar la escritura y el pensamiento creativo.
    - Desarrollo de la actividad: Daremos una ficha al niño en la que aparecen una serie dibujos (anexo). El primer paso será observar los dibujos e intentar descubrir la palabra que están describiendo. Una vez que haya identificado la palabra que está definiendo, tendrá que escribirla en una oración. Cuando haya completado las diferentes oraciones, tendrá ya las palabras de varios pares de palabras homófonas, por lo que finalmente estableceremos semejanzas y diferencias entre los pares de palabras.
- Actividad 17. “¡Fíjate bien!”
    - Duración: 20 minutos.
    - Material: lista de palabras.
    - Fuente: creación propia.
    - Objetivos: Leer y descifrar correctamente los grafemas. Trabajar la conciencia fonológica. Disminuir errores ortográficos. Leer y

escribir palabras que presenten dificultades. Desarrollar la escritura y el pensamiento creativo.

- Desarrollo de la actividad: Daremos al niño una ficha donde aparecerán varias imágenes. Debajo de cada una de ellas debe escribir lo que representan. Las palabras elegidas son muy parecidas y cambian en una o dos letras solamente. El objetivo es que sea consciente de la importancia de escribir correctamente todas las letras para escribir la palabra que deseamos. Finalmente tendrá que escribir una pequeña historia relacionando 4 de las palabras que ha escrito.

### **Sesión 9. “Adivina y rima”**

En esta sesión se trabajarán las adivinanzas y las rimas. Son dos juegos de palabras que pueden resultar interesantes y motivadores para los niños. Primero buscamos que las conozcan, que sepan lo que son y que lean algunos ejemplos. Después será el momento de crear una adivinanza y una rima por ellos mismos.

- Actividad 18. “Adivina, adivinanza...”
  - Duración: 15 minutos.
  - Material: Adivinanzas.
  - Fuente: plataforma Orientación Andújar.
  - Objetivos: Leer y articular correctamente los grafemas. Mejorar la comprensión lectora. Desarrollar y mejorar la fluidez lectora. Trabajar la conciencia fonológica. Ampliar los puntos de vista del alumnado.
  - Desarrollo de la actividad: La actividad comienza explicando lo que es una adivinanza, después se leerán algunos ejemplos sencillos para que se familiarice con la forma de expresión que tiene este acertijo (ver anexo).
  
- Actividad 19. “Mi adivinanza...”
  - Duración: 15 minutos.
  - Material: no requiere material.
  - Fuente: creación propia.

- Objetivos: Fomentar en el alumnado la expresión y la comunicación, tanto oral como escrita. Disminuir errores ortográficos. Trabajar la expresión por escrito de ideas. Desarrollar la capacidad creativa e investigadora del alumnado. Crear nuevos escritos a partir de unas pautas.
- Desarrollo de la actividad: Es el momento de crear nuestra propia adivinanza: primero elegiremos la palabra que queremos que adivinen, después buscaremos cosas que la caractericen, haciendo sintagmas simples y definiéndola de diferentes formas. Una vez que lo tengamos, lo uniremos y enlazaremos ideas y tendremos una adivinanza inventada.
- Actividad 20: “Rima que te rima”
  - Duración: 30 minutos.
  - Material: Lista de palabras que riman y poesía.
  - Fuente: poesías infantiles de internet.
  - Objetivos: Leer y descifrar correctamente los fonemas. Trabajar la conciencia fonológica. Leer y escribir palabras que pueden presentar dificultades. Desarrollar la escritura y el pensamiento creativo.
  - Desarrollo de la actividad: La actividad comienza explicando lo que es una rima, y la importancia en que coincidan las últimas letras de la palabra con la última palabra de la línea anterior. Para trabajar con las rimas, daremos al niño una serie de pequeñas poesías que tendrá que ir leyendo y completando con la palabra para que rime (ver anexo).

### **Preguntas que hace el maestro en la actividad 1.**

- ¿Qué hemos encontrado?
- ¿Cuáles son los cuentos?
- ¿Qué es un cuento?
- ¿Cuáles son tus cuentos favoritos?
- ¿Te gustan los cuentos de magia? ¿De animales? ¿De caballeros y princesas?
- ¿Para qué sirven los cuentos?
- ¿Dónde hay cuentos?

**Ficha para completar las partes del cuento en la actividad 3.**

**Había una vez**

---

---

---

---

**Entonces**

---

---

---

---

**Después**

---

---

---

---

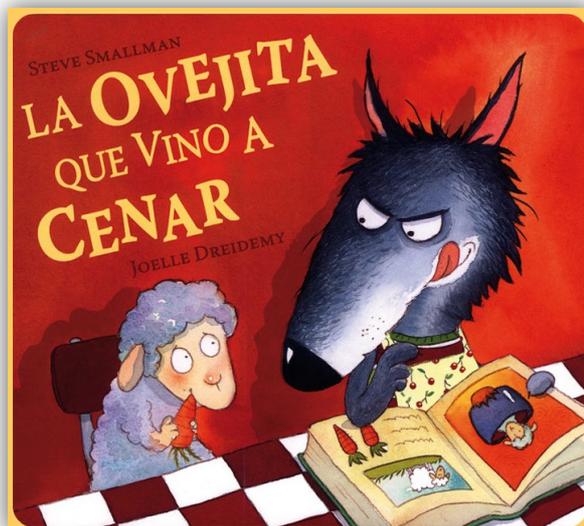
**Finalmente**

---

---

---

---



**Ficha para ordenar el cuento de la actividad 4.**

La ovejita tenía mucho \_\_\_\_\_, por lo que el lobo la puso al lado de la chimenea. Después la ovejita tenía \_\_\_\_\_ y le sonaban las tripas, ¡y también hipo!

La ovejita, finalmente se quedó dormida en los \_\_\_\_\_ del lobo. Después, la ovejita le dio un \_\_\_\_\_.



Cuando llegó a casa, ¡la ovejita había vuelto! Los dos se \_\_\_\_\_ y comieron sopa de verduras juntos.

El \_\_\_\_\_ echó fuera de la casa a la ovejita porque le dio mucha pena comérsela. Pero después, el lobo pensó en la ovejita en la oscuridad, en el \_\_\_\_\_, con el frío... y salió corriendo a buscarla, pero no la \_\_\_\_\_... El lobo volvió a casa solo.



Un lobo que iba a cenar una sopa de verduras cuando llamaron a la \_\_\_\_\_. El lobo, nada más ver a la ovejita, decidió que quería comerse para cenar y la invitó a pasar a su casa.

**Ficha para completar sobre personajes del cuento de la actividad 5.**



Nombre: \_\_\_\_\_.

Lugar donde vive: \_\_\_\_\_.

¿Cómo es físicamente?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

¿Cómo es en el cuento? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

Nombre: \_\_\_\_\_.

Lugar donde vive: \_\_\_\_\_.

¿Cómo es físicamente?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

¿Cómo es en el cuento? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.



Nombre: \_\_\_\_\_.

Lugar donde vive: \_\_\_\_\_.

¿Cómo es físicamente?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

¿Cómo es en el cuento? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

## Lectura del cuento de la actividad 6.

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio.

Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos turistas sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida en una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisieran que la vean. Andaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quien era, de donde venía, a donde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo.



Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un mosquito que volaba libremente, pues también el bosque era para él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a

maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita, le expliqué la situación. Y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista hasta que yo la llamara y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde yo estaba acostado vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor.

Ahora bien me agradaba la niña y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña tenía bonita apariencia pero empezaba a



serme antipática. Sin embargo pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban para verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizo. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero.

Se que debí haberme controlado pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y diciéndole que eran así de grande para comerla mejor. Ahora, piensen Uds.: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando y yo corría atrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr, me la quité pero fue mucho peor. La niña gritó aun más. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo mire y comprendí que corría peligro así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que este es el final del cuento, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme.

No se que le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero si les puedo decir que yo nunca pude contar mi versión. Ahora Ustedes ya lo saben.

FIN



Tarjetas para trabajar las funciones de Propp de la actividad 6.

1 Alejamiento



Uno de los miembros de la familia se aleja

2 Prohibición



Recae una prohibición sobre el héroe

3 Transgresión



La prohibición es transgredida

4 Conocimiento



El antagonista intenta obtener información

5 Información



El antagonista recibe información sobre el héroe

6 Engaño



El antagonista intenta engañar al héroe para apoderarse de él o de sus bienes.

7 Complicidad



La víctima es engañada y ayuda así a su agresor a su pesar

8 Fechoría



El antagonista causa algún perjuicio a uno de los miembros de la familia

12 Prueba



El héroe sufre una prueba que le prepara para recibir un objeto mágico.

13

Reacción



El héroe supera o falla la prueba

15

Viaje



El héroe es conducido a otro reino, donde se halla el objeto de su búsqueda

16

Lucha



El héroe y su antagonista se enfrentan en combate directo

19

Reparación



La fechoría inicial es reparada

22

Socorro



El héroe es auxiliado

25

Tarea difícil



Se propone al héroe una difícil misión

27

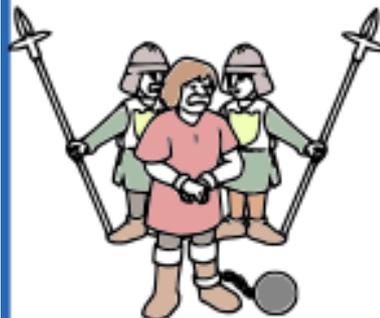
Reconocimiento



El héroe es reconocido

30

Castigo



El falso héroe o el agresor es castigado.

## Consignas para escribir el cuento de la actividad 7.

- ALEJAMIENTO → una persona se aleja de su hogar para hacer algo.
- PROHIBICIÓN → la prohibición consiste en que debe seguir un camino sin desviarse.
- TRANSGRESIÓN → la persona sigue otro camino.
- CONOCIMIENTO → se encuentra con alguien y comienzan a hablar.
- ENGAÑO → la persona que se ha encontrado le engaña.
- FECHORÍA → el que ha engañado causa a algún mal.
- PRUEBA → hay una prueba para conseguir algo.
- REACCIÓN → la persona sospecha algo y comienza a preguntar e investigar.
- SOCORRO → piden ayuda.
- LUCHA → entre el malo y el salvador.
- CASTIGO → el héroe castiga al malo.
- RECONOCIMIENTO → el protagonista es liberado.

Cartulina para trabajar palabras en la actividad 9

Amapola

Abaja, Martillo,  
Pollo y Lapicero.



Cafetera

Carota, feliz,  
tenedor y raqueta.



Semáforo

Señor, manta,  
foto y rodilla.

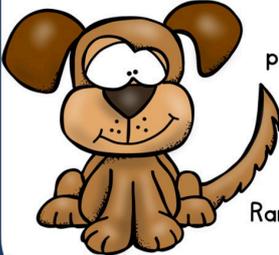


Manzana

Mano, zapato  
y nariz



**Trabalenguas para la actividad 10.**



El perro de San Roque no  
tiene rabo  
porque Ramón Ramírez se  
lo ha cortado.  
Y al perro de Ramón  
Ramírez ¿quién el rabo le ha  
cortado?



Tres tristes tigres comen  
trigo en un trigal.  
Tanto trigo tragan  
que los tres tigres tragones  
con el trigo  
se atragantan.



Pablito clavó un  
clavito en la cabeza  
de un calvito. En la  
cabeza de un calvito  
un clavo clavó  
Pablito.



Gallo y grillo,  
gritan, gozan.  
Gritan, gozan,  
grillo y gallo.



La bruja piruja  
prepara un brebaje  
con cera de abejas,  
dos dientes de ajo,  
cuatro lentejas, y pelos  
de pura oveja.



Quando cuentas cuentos,  
cuenta cuantos cuentos cuentas,  
porque si no cuentas cuantos cuentos  
cuentas  
nunca sabrás cuantos cuentos cuentas tú

Anexo IX: Ficha de identificación

**Ficha para completar información de un personaje de la actividad 12.**

Mi personaje...

Se llama \_\_\_\_\_.

Edad aproximada \_\_\_\_\_.

Vive en \_\_\_\_\_.

Se dedica a \_\_\_\_\_.

Descripción física \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Descripción de la personalidad \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Características especiales \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Costumbres, hábitos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**Ficha para trabajar las palabras en la actividad 15.**

**Ordenar sílabas para construir una palabra**

Construye la palabra adecuada a partir de las sílabas desordenadas

Sílaba 1	Sílaba 2	Sílaba 3	Palabra	Escribe otra palabra con alguna sílaba de las anteriores
Lla	ti	tor	tortilla	tormenta
ta	pan	lla		
fa	tu	es		
Pi	ra	za		

Palabras que se parecen para la actividad 16.



**Dibujos para la actividad 17.**



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Historia:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Adivinanzas para la actividad 18.**

**Soy astuto y juguetón  
y cazar un ratón  
es mi mayor afición.**

Gato

**Si lo escribes como es,  
soy de la selva el rey.  
Si lo escribes al revés  
soy tu Papá Noel.**

León

**Un solo portero,  
un solo inquilino,  
tu casa redonda  
la llevas contigo.**

Caracol

**Verde nace, verde se cria  
y verde sube  
los troncos arriba.**



Árbol

**Es la reina de los mares,  
su dentadura es muy buena,  
y por no ir nunca vacía,  
siempre dicen que va llena.**



**Tengo tinta y tengo plumas  
y brazos tengo de más  
pero no puedo escribir,  
porque no aprendí jamás.**

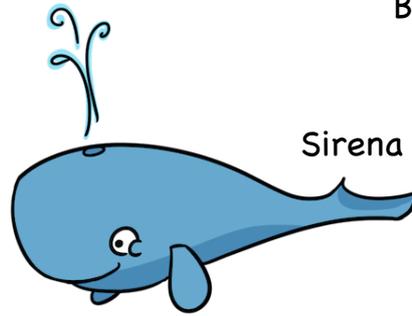


Ballena

Poesías para la actividad 20.

Pulpo

La ballena Elena  
es gorda y es \_\_\_\_\_  
nada por los mares  
como una \_\_\_\_\_.



Azul

Buena

Princesa

Sirena

Deporte

Silvina mi gallina

Maestro

Usa zapatos de \_\_\_\_\_

Se peina y se alista

Bailarina

Igual que un \_\_\_\_\_.

artista



Helados

Carnes y pescados  
Salchichas y fiambres  
cuencos con \_\_\_\_\_  
Todo me da \_\_\_\_\_.

Nueces

Hambre

Curiosidad



## ANEXO VII: ESCALA DE VALORACIÓN PARA LA EVALUACIÓN.

Semana número \_\_\_\_

ASPECTO A OBSERBAR	GRADO DE CONSECUCIÓN				
	1	2	3	4	5
<b>FORTALEZAS PERSONALES</b>					
Muestra una actitud de curiosidad e interés por lo que hace.					
Desarrolla la capacidad de creativa.					
Consigue ampliar los puntos de vista.					
Crea nuevas historias originales.					
Piensa sobre las cosas y examina diferentes posibilidades.					
Presenta riqueza de ideas en la resolución de actividades.					
Es capaz de mejorar su trabajo.					
<b>LECTOESCRITURA</b>					
Lee y descifra correctamente los grafemas.					
Comprende los textos escritos.					
Toma conciencia de la correcta escritura de las palabras.					
Toma conciencia de la correcta lectura de las palabras.					
Desarrolla el gusto por la lectura.					
Crea correctamente unidades significativas de texto: sintagmas					
Planifica los textos que va a escribir.					
Escribe correctamente el vocabulario utilizado.					
Reconoce distintos fonemas e identifica sílabas que se forman con dicha letra.					
Forma palabras con letras o grupos de letras.					
Lee palabras que contienen sílabas trabadas.					
Forma nuevas palabras manipulando sílabas.					
Identifica los fonemas que componen una palabra.					
Diferencia letras escritas en espejo.					
Escribe correctamente palabras (sin omisión, sustituciones o rotaciones).					
Lee correctamente las palabras (identificación de grafías).					

