

lecto

la lectura como
estimulación cognitiva



lecto

la lectura como estimulación cognitiva

Manual de Usuario

Coordinación del Proyecto

José Luis Vega Vega

Equipo de Investigación

Mercedes Isabel Rueda Sánchez

Belén Bueno Martínez

José Buz Delgado

Documentación

Jesús López Lucas

Desarrollo Multimedia

Juan Ramón Muñoz Rico

Colaboradores de investigación

María del Mar Arias Marcos
Ana María Cordón Sanz
Vicente Elías Aguilar
Silvia González Barcala
Laura Gragera Becerra
Sonia Ibáñez Villahoz

Diseño de Cubierta

Juan Ramón Muñoz Rico

Diseño manual y preimpresión:

Aranjo

Impresión:

EUROPA, Artes Gráficas



Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones para daños y perjuicios para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o comunicaran públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística, o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio sin la preceptiva autorización.



ASOCIACIÓN
SÍNDROME DOWN

EXTREMADURA

Índice

| | |
|--|-----|
| Prólogo de la Asociación Síndrome de Down de Extremadura | 7 |
| Introducción | 9 |
| El método LECTO | 13 |
| Tareas para el Aprendizaje y la Estimulación | 15 |
| • Palabra-Imagen | 17 |
| • Palabra-Palabra | 21 |
| • Sopa de Letras | 25 |
| • Escribe Palabras con Sílabas | 29 |
| • Escribe Palabras con Letras | 33 |
| • Graba Sonidos | 37 |
| • Taller de Categorías | 41 |
| • Sinónimos y Antónimos | 45 |
| • Busca Letras en Palabras | 49 |
| • Identificación de Fonos | 53 |
| • Taller de Oraciones | 57 |
| • Lectura de Textos | 63 |
| Contexto teórico de LECTO | 67 |
| Un modelo de lectura | 67 |
| El aprendizaje de la lectura | 68 |
| La estimulación cognitiva | 71 |
| Las dificultades del lenguaje en la vejez | 72 |
| La prevención del deterioro cognitivo a través de la lectura | 74 |
| El progreso en el aprendizaje | 79 |
| El cuaderno de ejercicios | 79 |
| La evaluación y la recogida de datos | 79 |
| La investigación | 80 |
| Nota final | 81 |
| Referencias bibliográficas | 83 |
| Bibliografía de consulta | 87 |
| Apéndices: Material de las tareas | 91 |
| • Grupos de palabras para las tareas 1, 2, 3, 4 y 5 | 91 |
| • Distractores de la tarea de "Escribe Palabras con Sílabas" | 95 |
| • Palabras para la tarea "Taller de Categorías" | 99 |
| • Palabras para la tarea de "Sinónimos y Antónimos" | 101 |
| • Palabras de la tarea "Busca Letras en Palabras" | 103 |
| • Palabras de la tarea de "Identificación de Fonos" | 105 |
| • Palabras para la tarea "Taller de Oraciones" | 107 |
| • Textos de la tarea de "Lectura de Textos" | 113 |
| ANEXOS | 137 |

Prólogo de la Asociación Síndrome de Down de Extremadura

La Asociación Síndrome de Down de Extremadura es una organización no gubernamental (ONG), que nació como iniciativa de un grupo de padres con el fin de optimizar tanto el desarrollo socio-escolar y laboral de las personas con síndrome de Down, como alcanzar la máxima proyección del movimiento asociativo Down (<http://www.downex.com>).

En los últimos años y con el esfuerzo de padres, profesionales, instituciones, organismos, entidades y empresas, se ha conseguido establecer un Modelo Extremeño de asociación a través de la puesta en marcha de cinco centros de Atención e Intervención a personas con Síndrome de Down (Badajoz, Cáceres, Mérida, Plasencia y Zafra). Todos ellos están enlazados en un programa común de actuación, coordinado por la Sede Regional y respaldado por sus más de 500 asociados.

Nuestras actuaciones están basadas en una serie de principios fundamentales. Así, insistimos en el concepto de dignidad de la persona, considerando a las personas con síndrome de Down como individuos, con sus sentidos, capacidades, experiencias, ambiciones, necesidades y defectos, asumiendo la necesidad de primar sus capacidades sobre sus limitaciones o diferencias.

Por otro lado, y como consecuencia de lo establecido en la LISMI, en la LOGSE, en los documentos de las Naciones Unidas y en el Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad, afirmamos que el principio de igualdad de derechos entre las personas con discapacidad y sin discapacidad significa que las necesidades de todos los individuos son de la misma importancia, que estas necesidades han de constituir la base de la planificación social, y que todos los recursos se han de emplear de tal forma que garanticen la igualdad de oportunidades para todas las personas, defendiendo que la igualdad de derechos en la sanidad, la educación, el trabajo, los servicios sociales, la cultura y el ocio sólo es posible mediante la utilización de los servicios ordinarios de la Comunidad, que han de respon-



Introducción

LECTO es, no sólo un método de iniciación a la lectura, sino también un método multimedia de estimulación cognitiva. Se encuadra en un esfuerzo por adaptar, en el contexto de la sociedad de la información, los tradicionales métodos de enseñanza a las nuevas tecnologías aprovechando las posibilidades de aprendizaje que ofrecen.

La necesidad de desarrollo de productos modelo que puedan ser directamente utilizados por los profesionales y por el profesorado estimula la incorporación rutinaria de estas tecnologías. La intervención y los tratamientos que efectúan los profesionales dependen de los recursos con los que cuentan. Estos recursos constituyen un elemento importante de formación y un objetivo de investigación.

La generalización del uso no se va a producir si no se desarrollan productos adaptados a cada situación concreta. Es indudable que un mismo recurso puede utilizarse como material y estrategia en diferentes situaciones. Sin embargo, para conseguirlo ha de incluir las adaptaciones necesarias a cada situación.

Corresponde a la Universidad, en coordinación con empresas y asociaciones, la investigación básica y el desarrollo aplicado de recursos y productos innovadores. Todo ello ha de facilitar la formación de los universitarios, el trabajo de los profesionales y, en definitiva, la calidad de vida de las personas que más pueden necesitar de esa ayuda.

La dimensión internacional de estas iniciativas garantiza su calidad y difusión, aumentando con ello la permeabilidad de los universitarios y de los profesionales a las nuevas tecnologías y a la sociedad de la información.

El objetivo del método **LECTO** es aprovechar la experiencia previa en el campo de la lectura y la estimulación cognitiva para generar un método que recoja de forma extensiva la automatización de las principales estrategias que son necesarias para un correcto aprendizaje de la lectura y que a su vez

der a las necesidades de las personas con Síndrome de Down con el mismo nivel de calidad que lo hacen para el resto de la población, de acuerdo con el artículo 49 de la Constitución Española.

La atención personalizada y especializada en los programas de prevención, salud, educación, incorporación al trabajo, etc., que tenderán a cubrir las necesidades específicas de las personas con síndrome de Down, y que se aplicarán por especialistas en los centros o servicios ordinarios, consideramos que es una de las claves fundamentales para garantizar la normalización e integración a todos los niveles y en todos los servicios. Sólo excepcionalmente, como prevé la LISMI y la LOGSE, cuando la integración no sea posible por la gravedad o complejidad de las limitaciones, la persona será atendida en servicios o centros especiales, de acuerdo con la familia.

En cualquier caso, la Asociación Síndrome de Down de Extremadura optará por una línea de trabajo lo más integradora posible, exigiendo a la Administración competente una respuesta eficaz y adecuada desde los servicios ordinarios de la comunidad educativa, y creando y prestando servicios de forma integrada en los servicios ordinarios de la comunidad. Esta filosofía de actuación es una prioridad de nuestra Asociación. La experiencia de estos años nos lleva a afirmar que cada persona con síndrome de Down es única e irrepetible, con sus actitudes y habilidades, y proporcionándoles los recursos necesarios, entre todos seremos capaces de conseguir una mayor calidad de vida para las personas con Síndrome de Down.

esta pueda ser un medio o instrumento de estimulación cognitiva.

El método es progresivo y se puede aplicar en la iniciación a la lectura de niños muy pequeños sin discapacidad aparente y en niños que se suponga que van a tener dificultades especiales en el proceso de aprendizaje. Este es el caso de los niños con síndrome de Down o con otro tipo de dificultades de aprendizaje.

Además, el método también puede servir para la iniciación a la lectura de aquellas personas mayores que nunca aprendieron a leer o que han perdido esta habilidad como consecuencia de algún proceso degenerativo del Sistema Nervioso Central o de algún accidente cerebral.

En este último caso, LECTO cumplirá la función de un programa de estimulación lectora y/o de reentrenamiento en la lectura y de estimulación cognitiva.

Recientemente se han publicado resultados de investigaciones sobre el entrenamiento de diferentes habilidades relacionadas con la lectura, las matemáticas o el conocimiento de las ciencias. Estas estrategias de entrenamiento y estimulación se van desarrollando con la propia evolución de la investigación, la tecnología y los recursos de programación. Estos desarrollos no se han incorporado del todo en las enseñanzas de la Psicología, la Pedagogía, la Psicopedagogía y la Formación del Profesorado debido, fundamentalmente, a la carencia del material didáctico y profesional que se requiere para su aplicación.

Son necesarias actualizaciones periódicas de estos procedimientos multimedia que recojan no sólo los avances científicos en los procedimientos y en las metodologías, sino también las innovaciones en multimedia y nuevas tecnologías.

Presentamos, en definitiva, un método de iniciación a la lectura y de estimulación cognitiva en el contexto de las nuevas tecnologías y de la sociedad de la información. Este método ha de servir para la iniciación a la lectura en las primeras etapas del desarrollo y como un recurso de estimulación lectora a los niños con dificultades especiales en el aprendizaje. El método se ha desarrollado en español y se está pensando en adaptar para ser utilizado en portugués.

El método completo que proponemos con LECTO incluye un CD multimedia, un manual y un cuaderno de ejercicios.

El manual está pensado para que sirva de guía al profesional y al alumno que va a utilizar LECTO. Por tal motivo en el manual se incluyen las instrucciones de uso y el marco teórico y científico básico y fundamental sobre el que se sustenta la elaboración de todo el CD. Este manual, por tanto, es un manual de usuario y no un tratado de Psicología de la lectura.

Para aquellas personas interesadas en formarse en el campo de la lectura incluimos al final del manual un conjunto de referencias bibliográficas que pueden ser de interés.

lecto lecto lecto lecto lecto

EL MÉTODO LECTO

LECTO es un instrumento que pretende, como ya se ha apuntado, facilitar el aprendizaje de la lectura y, sobre todo, utilizar la lectura como un instrumento para potenciar la estimulación cognitiva, en aquellos sujetos en los que sea pertinente. Es de fácil manejo y el hecho de utilizar un procedimiento multimedia supone un atractivo intrínseco para niños y adultos. Este formato favorece la captación y mantenimiento de la atención, y desarrolla el interés por la tarea, además de despertar la motivación. Todos estos aspectos generales, que son necesarios en cualquier tipo de aprendizaje, lo son también en el aprendizaje de la lectura y en la estimulación de capacidades cognitivas generales y específicas.

Es un método pensado para que el tutor pueda efectuar una enseñanza individualizada, trabajando con cada persona aquellas áreas que más necesite sin necesidad de tener que pasar por todas y cada una de las tareas propuestas en el método.

LECTO se ha construido, desde un punto de vista teórico, atendiendo a los principios teórico/científicos que nos aporta la Psicología Cognitiva sobre: ¿qué es leer? y ¿cómo se aprende a leer? (véase para una revisión Cuetos, 1990; Rueda, 1995, Sánchez, 1998). Desde este punto de vista, leer (en su acepción más sencilla) supone decodificar los signos escritos. No obstante, si somos más precisos, podemos decir que la lectura es un proceso complejo en el que, además de decodificar los signos escritos, debemos atribuir un significado al texto. En este sentido, la lectura es un proceso dinámico y constructivo en cuanto que reúne y combina los elementos que ofrece el texto con los conocimientos previos que el lector posee.

Para la elaboración del CD hemos recogido material léxico de cuatro contextos diferentes: la escuela, el parque, la familia y la residencia. Se trata de ambientes frecuentes y que pueden ser comunes y familiares para las personas que practiquen con este material.

En la mayoría de las tareas se incluyen cuatro niveles progresivos de complejidad o dificultad. Se ha seleccionado material que progresivamente suponga nuevos retos a la persona que trabaja.

Las tareas que se han diseñado en LECTO están pensadas para que el alumno trabaje con la supervisión de un tutor, maestro, mediador, colaborador o como se desee llamar a esta figura que planifica, marca los objetivos, colabora en la ejecución de la tarea, supervisa y evalúa los progresos que el alumno hace.

No obstante, el alumno también puede trabajar solo, y en ocasiones es conveniente, al objeto de ir explorando las diferentes tareas o una vez que se le han establecido claramente los objetivos que se desean alcanzar en la sesión.

Por último, señalar que, junto con la bibliografía de referencia y de interés, en el apéndice de este manual se recoge el conjunto de palabras, frases y textos con los que han sido confeccionadas las diversas tareas de LECTO. En este sentido se podrá observar que los grupos de palabras u oraciones son diferentes en cada uno de los niveles y contextos. La inclusión de este material está pensada para que el tutor en todo momento sepa, sin necesidad de recorrer el CD, qué tipo de material léxico se va a trabajar en cada tarea. De esta forma se facilita su labor de planificación y definición de los objetivos de cada sesión.

TAREAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ESTIMULACIÓN

A continuación vamos a describir todas y cada una de las tareas que hemos diseñado en LECTO. Es evidente que las tareas seleccionadas en LECTO no son las únicas con las que se puede trabajar para fomentar el proceso de adquisición de la lectura y la estimulación cognitiva; sin embargo, sí entendemos que las seleccionadas son importantes y beneficiosas para el alumno si se trabajan de manera sistemática y con unos objetivos claros apoyados por unos buenos principios teóricos. En este sentido, intentaremos ofrecer al lector una justificación de la tarea.

Incluimos, también, una breve descripción de cómo acceder a la realización de cada tarea en LECTO. Esta labor en LECTO la realizan dos personajes: Moncho en la presentación infantil y Don Casimiro en la presentación para mayores. D. Casimiro o Moncho aparecerán siempre que pulsemos el botón de Explicación de la Tarea .



Moncho



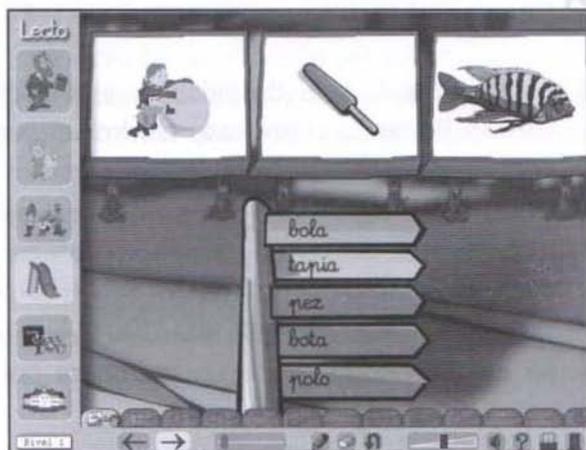
Don Casimiro

Justificación teórica

Esta tarea es clásica en el aprendizaje de la lectura. El aprendiz se familiariza con la palabra escrita permitiéndole desarrollar adecuadamente una estrategia logográfica, lo que implica una lectura global de la palabra, bien porque se asocia a un determinado contexto o porque el alumno se ayuda de claves visuales. Dominar esta estrategia supone superar la primera fase en la adquisición de la lectura (Frith, 1989).

El aprendiz en esta fase reconoce la palabra como un todo, sin atender a los elementos que la constituyen. Generalmente, utilizar o no este tipo de estrategia en los primeros momentos del aprendizaje de la lectura no suele tener consecuencias importantes para el aprendizaje en los sujetos en los que no se detecta ninguna deficiencia. No obstante, puede ser interesante y enriquecedor trabajar con los aprendices lectores distintas áreas del desarrollo cognitivo con este material léxico. En última instancia, y ya con alumnos más avanzados en lectura, la ejercitación continuada en este tipo de tareas puede favorecer la rapidez de acceso al léxico a través de una ruta visual.

Procedimiento básico



Presentación
para niños



Presentación
para mayores

La tarea que presentamos consiste en arrastrar cada palabra sobre el dibujo que le corresponde. En la parte superior de la pantalla aparecen tres dibujos que se corresponden con tres de las cinco palabras (dos de ellas son distractores) que se encuentran en la parte inferior de la pantalla.

En el diseño de la tarea para niños la lista de palabras se encuentra situada sobre carteles de madera de modo que, al pulsar sobre las palabras de cada cartel, éstas podrán desplazarse debajo de las imágenes.

En el diseño de los mayores, la lista de palabras está escrita sobre una hoja de cuaderno. Pulsando sobre cada palabra se podrá arrastrar para situarla debajo de cada una de las imágenes.

Los botones de Avance/Retroceso (←) (→) permiten pasar a una nueva pantalla con otras tres imágenes y a una nueva lista de cinco palabras.

El botón Repetir (↺), repite una palabra pero no la secuencia completa. Al finalizar la sesión de aprendizaje y/o estimulación se puede

imprimir el último ensayo usando el botón de imprimir  para que el alumno siga trabajando con la tarea.

Dificultades y soluciones

En el caso de presentarse alguna dificultad durante la realización de la tarea pueden utilizarse diferentes tipos de ayudas:

Al pulsar sobre el Lápiz de Ayuda Visual  aparecen durante tres segundos degradadas las palabras correctas situadas en los cuadros correspondientes a cada dibujo.

Pulsando primero sobre el Altavoz de Ayuda Auditiva , y luego sobre las palabras de la lista, puede escucharse el sonido de dichas palabras. Lo mismo puede hacerse con las imágenes.

En el diseño de la tarea para los mayores las palabras colocadas correctamente sobre la imagen son premiadas con un único tipo de refuerzo positivo. En la tarea de niños se escuchan diferentes refuerzos positivos. Se procede del mismo modo cuando se castigan los errores con sonidos aversivos.

Tras haber colocado correctamente las tres palabras correspondientes a los dibujos, se escucha un refuerzo de mayor intensidad.

Implicaciones de la tarea: otros usos y funciones

Esta tarea también puede ser utilizada para estimular las capacidades mnésicas de niños y mayores. En el caso de los mayores, no debemos olvidar que los procesos degenerativos del sistema nervioso se ven acompañados, en la mayor parte de los casos, de un deterioro importante de la memoria. Consideramos especialmente relevante la estimulación de esta función cognitiva en nuestros mayores, atendiendo al papel fundamental que desempeña la capacidad mnésica en el proceso de aprendizaje/reaprendizaje de la lectura.

PALABRA-PALABRA

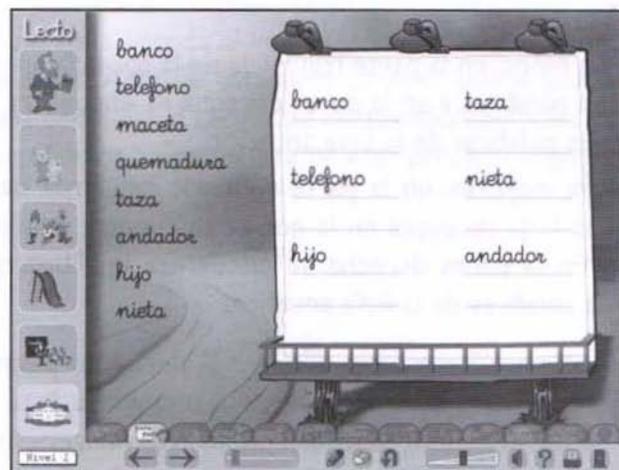
Justificación teórica:

A través de una tarea que implica la asociación de una palabra con su semejante se refuerza uno de los momentos claves en el proceso de adquisición de la lectura. Estamos de nuevo ante la potenciación del uso de la estrategia logográfica.

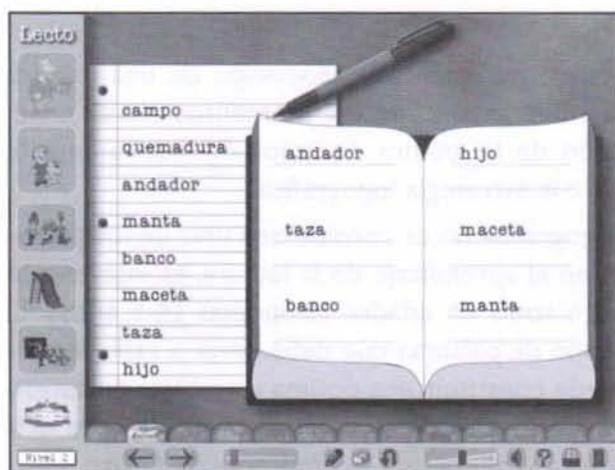
Aunque la etapa logográfica no es considerada uno de los periodos más importantes en el aprendizaje de la lectura, es interesante trabajar con ella, sobre todo en edades tempranas (4-5 años). El ejercicio de comparación de palabras que debe llevar a cabo la persona en esta tarea puede constituir una óptima estrategia de aprendizaje en los inicios de la lectura de sujetos con algún tipo de dificultad como pueden ser los alumnos con Síndrome de Down.

Esta tarea y la anterior (Palabra-Imagen) pueden utilizarse con lectores con el objeto de enriquecer su vocabulario visual y su rapidez de acceso al léxico.

Procedimiento básico



Presentación
para niños



*Presentación
para mayores*

La tarea consiste en arrastrar cada palabra situada en la parte izquierda de la pantalla bajo la palabra que es igual que ella misma y que está situada a la derecha.

En el diseño para niños, en la parte izquierda de la pantalla aparece una lista de ocho palabras y en la parte derecha se encuentra un cartel con seis de las palabras de la lista anterior.

En el diseño para mayores, en la parte superior izquierda de la pantalla aparece una hoja de papel en la que se encuentra una lista de ocho palabras. En la parte derecha se encuentra un libro que contiene seis de las palabras de la lista anterior.

Los botones de Avance/Retroceso   permiten pasar a una nueva pantalla con otras tres imágenes y a una nueva lista de cinco palabras. Si se desea repetir la tarea con las tres imágenes del ensayo anterior se puede pulsar sobre el botón Repetir .

Al finalizar la sesión de aprendizaje se puede imprimir el último ensayo con el botón Imprimir  para que el alumno siga trabajando con la tarea.

Dificultades y soluciones

En el caso de que durante el desarrollo de la tarea surja alguna dificultad pueden utilizarse diferentes tipos de ayudas:

Pulsando sobre el Lápiz de Ayuda Visual  aparecen las palabras correctas situadas bajo cada palabra del cartel o del libro durante tres segundos.

Pulsando sobre el Altavoz de Ayuda Auditiva  y posteriormente en cada palabra de la lista, se escucha dicha palabra. De igual manera ocurre pulsando sobre cualquiera de las palabras situadas en el cartel (para los niños) o en el libro (para los mayores).

Implicaciones de la tarea: otros usos y funciones

Esta tarea también puede ser utilizada como procedimiento con el que trabajar la memoria. El emparejamiento de palabras requiere que la persona acceda al vocabulario visual que tiene almacenado en su memoria. Además, esta tarea también puede utilizarse como ejercicio para estimular la capacidad de atención. Su práctica de forma repetida contribuiría a una mejora de este proceso cognitivo.

Justificación teórica

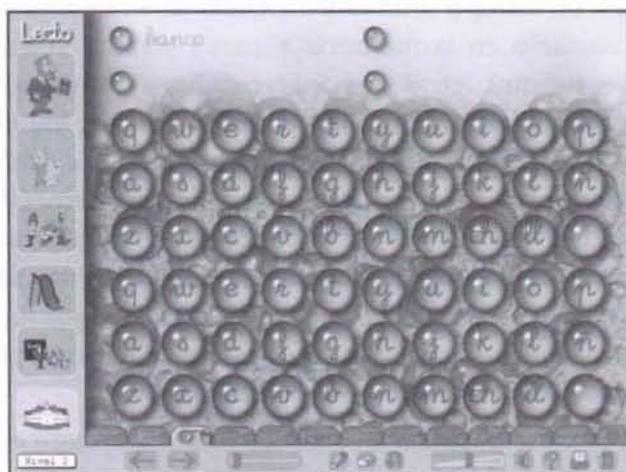
La tarea a la que hemos denominado "Sopa de Letras" entraña cierta complejidad por el número de procesos cognitivos que el alumno tiene que poner en marcha. Por ejemplo, el alumno tiene que identificar una letra en un tiempo limitado, asociarle el sonido que le corresponde, mantenerlo en la memoria a corto plazo y sumarle sucesivamente las siguientes letras que aparecen hasta completar la palabra que surge de la síntesis de todos los sonidos que ha ido acumulando en su memoria de trabajo. Una vez que construye la palabra puede acceder al significado de ésta y a su representación ortográfica de tal manera que el alumno identifique la palabra que ha construido fonológicamente de entre las opciones que se le ofrecen escritas en la pantalla. Con esta tarea se trabaja el acceso rápido a los códigos fonológicos y la conciencia de que a partir de un conjunto de letras se pueden formar unidades con significado como son las palabras.

En este tipo de tarea se potencia un proceso muy importante en la lectura: la síntesis, es decir, el ensamblaje o capacidad de construir una palabra a partir de sus elementos mínimos constituyentes (grafemas y fonemas). En la misma medida se favorece en el alumno la conciencia fonológica o sensibilidad y capacidad de poder jugar con los diferentes elementos que constituyen el lenguaje (palabras, sílabas, fonos). La conciencia fonológica es condición necesaria, aunque no suficiente, para un buen desarrollo del aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético como es el nuestro (Rueda, 1995).

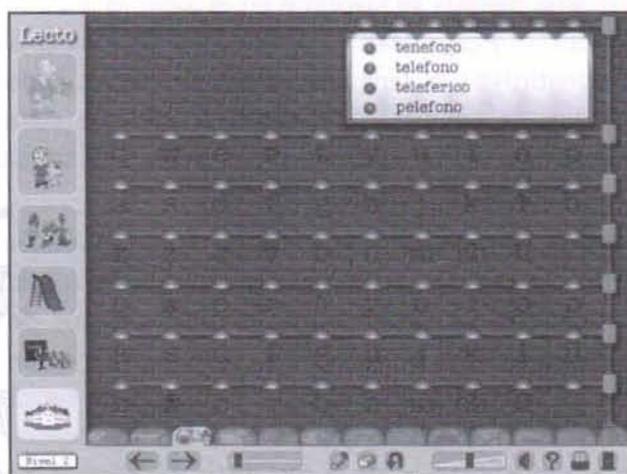
Esta tarea también requiere por parte del alumno de un buen nivel de atención. El ritmo de presentación letra a letra puede condicionar la velocidad de respuesta. La tarea incluye también tiempos de decisión. Con esta tarea se ejercita la memoria a corto plazo, memoria primaria o memoria de trabajo, puesto que la persona ha de recordar la secuencia de letras que compone una palabra. No hay solución de continuidad entre la presentación de la secuencia de letras y las alter-

nativas de respuesta. Esta inmediatez determina que la información previa sea recuperada de la memoria a corto plazo.

Procedimiento básico:



Presentación para niños



Presentación para mayores

Una vez elegido el contexto de vocabulario en el que se quiere trabajar y el nivel de dificultad, se van iluminando secuencialmente las letras que componen una palabra. La tarea del niño o de la persona mayor consiste en reconocer entre cuatro distractores la palabra que se le ha ofrecido de forma segmentada.

En pantalla aparecen diferentes barras de desplazamiento y botones. Las barras de desplazamiento permiten regular el tiempo de exposición de cada letra y el volumen.

La tarea ofrece como "priming" o ayuda para su realización la repetición auditiva de la palabra a través del Altavoz de Ayuda Auditiva .

Tanto si se responde correctamente como si la respuesta es equivocada, el ordenador lo señalará con un sonido. Aparecen sonidos distintos para diferenciar los aciertos de los errores.

Los botones de Avance/Retroceso   permiten pasar a una nueva imagen para escribir su nombre. Si el alumno desea escribir de nuevo la palabra que corresponde a la imagen puede pulsar sobre el botón Repetir .

Al finalizar la tarea se puede imprimir el último ensayo con el botón Imprimir para que el alumno siga trabajando en casa.

Dificultades y soluciones

La dificultad de la tarea de reconocimiento de la palabra puede modificarse aumentando o disminuyendo el tiempo en que aparece iluminada cada letra (desde 0,1 seg a 6 seg.). Para ello se utiliza la Barra de Desplazamiento .

Para facilitar el reconocimiento de la palabra se pueden usar dos tipos de ayuda: una visual y otra auditiva. La ayuda visual aparece al apretar en Lápiz de Ayuda Visual  permite ver la palabra difuminada. A nivel auditivo, la ayuda aparece apretando el Altavoz de

Ayuda Auditiva , que permite escuchar la palabra. Si el niño o el mayor quieren oír de nuevo la palabra deberán pulsar de nuevo sobre ese botón.

Los botones de Avance/Retroceso   sirven para volver a la palabra anterior, pasar a la siguiente o repetir la misma palabra.

Implicaciones de la tarea: otros usos y funciones

Atención, memoria de trabajo e inteligencia son aspectos cognitivos implicados en el proceso de la lectura. Las variables que afectan individualmente a estos procesos cognitivos (tiempos de exposición, niveles de dificultad o priming) afectan al resultado final, en este caso la lectura. Esta tarea es muy recomendable para el desarrollo de la lectura y para la estimulación de los componentes cognitivos mencionados, tanto en niños, como en personas mayores, sanas o con problemas de tipo cognitivo o demencia. Con la edad aparecen cambios tanto en la atención como en la memoria de trabajo.

Para reforzar el trabajo de reconocimiento de letras y palabras se pueden imprimir las palabras que presenten una mayor dificultad. En la hoja impresa va a aparecer una sopa de letras y el modelo correcto para que el aprendiz pueda trabajar la escritura.



ESCRIBE PALABRAS CON SILABAS

Justificación teórica

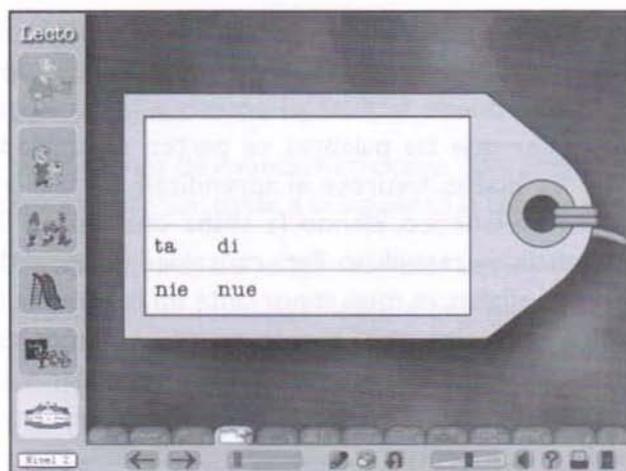
Este tipo de tarea permite potenciar el análisis y la síntesis de la palabra en sílabas, lo que puede facilitar el acceso a la conciencia silábica. Es decir, conocer que las palabras se parten en unidades más pequeñas, como las sílabas, favorece el aprendizaje de la lecto-escritura en un sistema alfabético, siendo la sílaba una unidad lingüística de gran relevancia en castellano. Esta capacidad de aprender a separar las palabras en sílabas es muy importante en la adquisición de la lectura en niños normales, pero aún lo es más en niños con dificultades especiales a los que es muy recomendable ayudar a aislar y segmentar las palabras en unidades más pequeñas, potenciando así la adquisición del conocimiento.

En los mayores, además, la tarea de hacer palabras con sílabas permite trabajar memoria a corto plazo y atención, capacidades que se ven afectadas por el envejecimiento. De igual forma se trabajan los automatismos.

Procedimiento básico



*Presentación
para niños*



Presentación
para mayores

La tarea consiste en construir palabras a partir de las sílabas que LECTO nos proporciona.

Para comenzar la tarea lo primero es elegir nivel. Posteriormente se oye una palabra, y el alumno debe seleccionar las sílabas que construyen la palabra que ha oído. El sujeto, por lo tanto, debe descomponer en sílabas la palabra que ha escuchado, identificar esas sílabas de entre el conjunto de sílabas que se le ofrecen y, finalmente, elegir las y colocarlas en el lugar adecuado para construir la palabra.

Tanto si se responde con éxito como si la respuesta es equivocada, el ordenador lo indicará con un sonido.

Dificultades y soluciones

En caso de que la persona tenga problemas para realizar la tarea se pueden obtener dos tipos de ayuda. Por una parte, volver a escuchar la palabra apretando el Altavoz de Ayuda Auditiva . Si, a pesar de volver a escuchar la palabra, todavía tiene proble-

ESCRIBE PALABRAS CON SILABAS

mas, se puede dar un indicio visual pulsando sobre el Lápiz de Ayuda Visual  que le proporcionará de forma difuminada la siguiente sílaba que tiene que encajar.

LECTO ofrece, en consecuencia, dos tipos de ayuda en su realización: una global, volver a escuchar toda la palabra; otra específica, la siguiente sílaba que compone la palabra que está construyendo.

Los niveles de dificultad pueden reflejar niveles de razonamiento y fluidez verbal. La ausencia de la voz o de sonido activa la representación mental de las palabras y su descomposición en unidades más pequeñas.

Implicaciones de la tarea: otros usos y funciones

Las palabras más difíciles pueden imprimirse. Con el folio impreso pueden llevarse a cabo actividades complementarias que refuercen la tarea básica. Las actividades que proponemos para el trabajo complementario en esta tarea consisten en completar palabras a las que les falta una sílaba.

La tarea puede realizarse sin ningún apoyo visual. Poniendo a cero el volumen del Altavoz de Ayuda Auditiva  desaparece la voz que pronuncia la palabra y el alumno ha de realizar la tarea únicamente a partir de la visión de las sílabas que componen la palabra. La eliminación de la voz que pronuncia la palabra constituye una dificultad añadida. En este caso sólo puede ayudarse del *priming* visual.

Las personas con problemas auditivos pueden realizar la tarea usando las ayudas visuales que se les presentan. Las personas con problemas visuales necesitarían que el profesor vaya colocando en el lugar adecuado las sílabas que indique el alumno para ir siguiendo adecuadamente la tarea.

ESCRIBE PALABRAS CON LETRAS

Justificación teórica

La tarea que ahora presentamos se justifica en función de la necesidad que tiene el alumno de aprender, adquirir y desarrollar ampliamente el principio alfabético, lo que implica tener un buen conocimiento y automatización de las reglas del código y una buena conciencia fonológica.

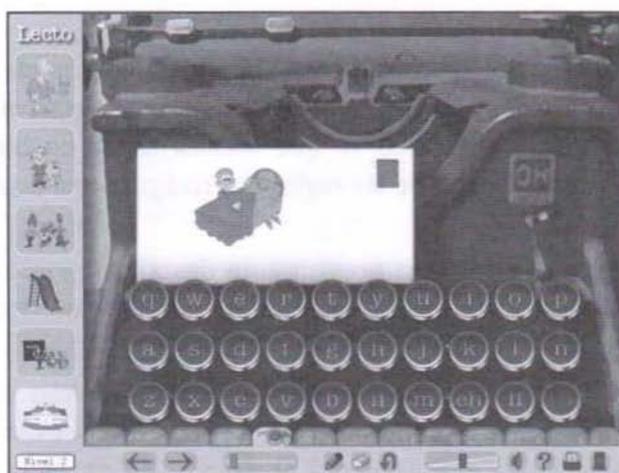
Esta tarea se distingue de otras previamente descritas en que es la primera tarea de escritura que se plantea, aunque esta escritura se realice por medio del teclado y no manualmente.

El tipo de ejercicio que proponemos tiene la dificultad que entrañan tareas tales como la denominación a partir de un estímulo, en este caso un dibujo, y la escritura al dictado de palabras. El alumno, en este sentido, ha de movilizar un conjunto de recursos cognitivos básicos y necesarios tanto en el aprendizaje de la lecto-escritura como en la intervención para la estimulación cognitiva de personas mayores.

Procedimiento básico



Presentación
para niños



*Presentación
para mayores*

La tarea consiste en escribir letra a letra la palabra que corresponde al dibujo que aparece en pantalla (p. ej., teléfono) o que nos dicta el altavoz. En definitiva, puede considerarse un dictado de palabras.

En el diseño de la tarea para los niños aparecen globos de colores con una Letra dentro. Sobre el fondo de una carpeta aparece el dibujo del que se tiene que escribir la palabra. Al desplazar el ratón sobre los globos, el puntero se convertirá en una mano con un alfiler. De este modo, al pulsar con el ratón sobre un globo éste se pinchará y la letra que contenía se escribirá en la pizarra de la parte superior.

En el diseño para los mayores se utiliza una máquina de escribir antigua. Al pulsar con el ratón encima de cualquiera de las teclas, se irán escribiendo las letras. Cada una de ellas aparecerá escrita en el carro de la máquina de escribir.

Tanto en el caso de los niños como de los mayores, un sonido avisará de si se está realizando correctamente o no la tarea.

ESCRIBE PALABRAS CON LETRAS

Los botones de Avance/Retroceso   permiten pasar a una nueva imagen para escribir su nombre. Si el alumno desea escribir de nuevo la palabra que corresponde a la imagen puede pulsar sobre el botón Repetir .

En la tarea para niños existe, además, una bomba de aire comprimido que, conectada a los globos, permite volver a inflar todos aquellos que ya han explotado. Del mismo modo, se pueden inflar los globos individualmente pulsando sobre cada uno de los que han explotado.

Al finalizar la tarea se puede imprimir el último ensayo con el botón Imprimir  para que el alumno siga trabajando en casa.

Dificultades y soluciones

Algunos de los inconvenientes que pueden surgir al intentar realizar la tarea pueden ser: no haber escuchado bien la palabra, no reconocer el dibujo o no identificar las grafías presentadas como *priming* que corresponden a la palabra en cuestión.

Existen diferentes formas de obtener ayuda en la tarea. Pulsando sobre el Lápiz de Ayuda Visual  se puede ver cuál es la primera letra con la que comienza la palabra del dibujo. Si ya hay escrita alguna letra, se mostrará la siguiente.

Si el niño o el mayor quieren oír de nuevo el nombre de la imagen, deberán pulsar sobre el .

Implicaciones de la tarea: otros usos y funciones

La realización correcta de la tarea conlleva la obtención de un refuerzo positivo. En caso de error se recibe un feedback que indica que el alumno debe corregir la acción. Además, la letra situada incorrectamente desaparecerá de la pantalla.

Esta tarea, además de favorecer las estrategias alfabéticas de adquisición de la lectura y de estimular la conciencia fonológica,

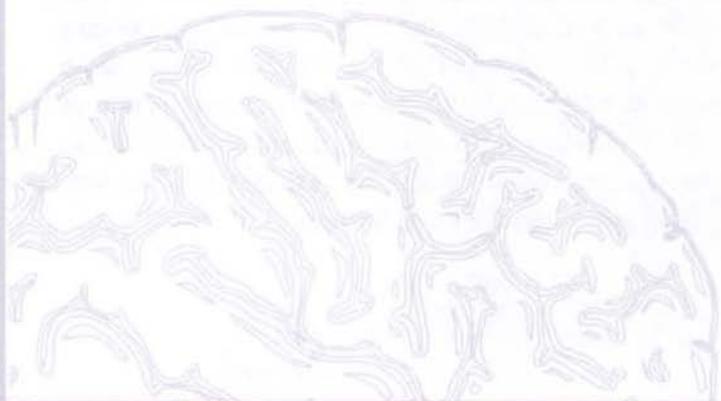
constituye un ejercicio de estimulación cognitiva adecuado para cualquier aprendizaje o reentrenamiento cognitivo.

Asimismo, se puede favorecer el enriquecimiento del vocabulario y el entrenamiento en ortografía, consecuente con la consolidación de la estrategia ortográfica de la lectura.



Implicaciones de la tarea: otros usos y funciones

Esta tarea puede utilizarse, además de con fines terapéuticos, como tarea distractora o relajante debido a que requiere una especial interacción entre el profesor y el alumno.



TALLER DE CATEGORÍAS

Justificación teórica

En circunstancias normales, el acceso al léxico es un proceso automático de activación e inhibición en los diferentes niveles del procesamiento, conceptual, léxico – semántico y léxico fonológico.

En este proceso se van seleccionando las palabras más adecuadas para expresar un conocimiento determinado a partir de claves proporcionadas por el contexto y el habla.

Pero cuando existen problemas para evocar una palabra, debemos buscar de forma voluntaria una serie de claves contextuales, léxico-semánticas (p. ej., se trata de un animal) y fonológicas (p. ej., empieza por a). Este proceso de excitación e inhibición está controlado y supervisado por el sistema atencional supervisor (ejecutivo central) que permite ir desechando algunas palabras que nos vienen a la mente, sabiendo que no son las palabras adecuadas.

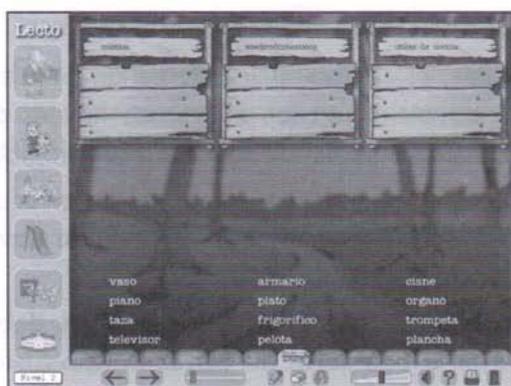
Por último, las dificultades léxicas que tienen lugar en afasias y demencias representan una alteración de la competencia, mientras que las dificultades léxicas en ancianos no patológicos responden más a un problema de ejecución que de competencia.

Por todo ello, entrenar en una tarea que consiste en asignar palabras a categorías puede ser apropiado.

Procedimiento básico



Presentación
para niños



*Presentación
para mayores*

Cuando se escoge nivel comienza la tarea. Aparecen tres columnas en la pantalla con tres campos semánticos y a su lado se situarán un grupo de palabras pertenecientes a cada uno de esos grupos. El sujeto deberá arrastrar con el ratón cada una de esas palabras y colocarlas en el campo semántico al que pertenezcan (columnas).

Si su elección no es correcta, se escuchará un sonido de desaprobación, mientras que si la tarea se realiza bien, recibirá un refuerzo positivo.

En esta tarea no hay contextos. En el diseño dirigido a los adultos, en la pantalla aparece el paisaje de un parque con las categorías dentro de unos indicadores de madera. En el diseño dirigido a los niños se presenta como fondo una carretera, y las categorías o campos semánticos tienen forma de maletas de viaje.

Cuando se accede a esta tarea conviene pulsar el Botón de Explicación de la Tarea . En el entorno de adultos aparece Don Casimiro y nos dice: "Tienes que arrastrar cada palabra a la categoría que le corresponda".

Si se opta por el diseño infantil, Moncho dice lo siguiente: “Nos vamos de viaje, bueno, pues antes de irnos, tenemos que organizar todas estas palabras según sus categorías”. En este nivel el profesor debe explicar la tarea con otras palabras si el niño no entiende la actividad que debe realizar.

Esta tarea tiene cuatro niveles de dificultad. Esta dificultad viene dada por el número de categorías y el número de palabras:

- **Nivel 1: 2 categorías y 9 palabras.**
- **Nivel 2: 3 categorías y 12 palabras.**
- **Nivel 3: 4 categorías y 15 palabras.**
- **Nivel 4: 5 categorías y 18 palabras.**

Los Botones de Avance/Retroceso   y la Barra de Velocidad  están desactivados dado que en esta tarea las palabras aparecen en la pantalla y sólo hay que incluirlas en la categoría que corresponda. La Goma de Borrar  también se halla desactivada en esta tarea.

Dificultades y soluciones

Probablemente, la mayor dificultad está en explicar al niño o al adulto el concepto categoría o campo semántico. Esto hace que pueda ser necesario revisar las categorías que tenemos presentes y ayudarles a entender la actividad.

Por ejemplo, si aparece la categoría juguetes habría que indicar primero que busque entre todas las palabras, nombres de juguetes y colocarlos en la maleta que corresponda.

Si se pulsa en el Botón Imprimir  aparecerá una hoja impresa con ejercicios para poder trabajar en un papel en torno a esta tarea.

SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

Justificación teórica

Siendo ésta una tarea de acceso al léxico, su realización requiere comparar una secuencia de sonidos con estructuras de información previamente representadas en la memoria del sujeto. Las representaciones utilizadas en este proceso de comprensión de palabras son, mayoritariamente, unidades subléxicas tales como fonemas, sílabas y morfemas.

Los procesos de identificación léxica se ponen en marcha a partir de información fonológica, que incluye tanto secuencias de fonemas compuestos por agregados de rasgos distintivos, como la silabación y el acento, y morfológica, como las raíces y afijos.

La comprensión de palabras arroja representaciones léxicas integradas por la estructura fonológica u ortográfica, morfológica y semántica.

El procesamiento léxico permite a la persona que lee (u oye) la palabra reconocer la forma de ésta, comprender su significado y acceder a otras propiedades almacenadas en el diccionario mental.

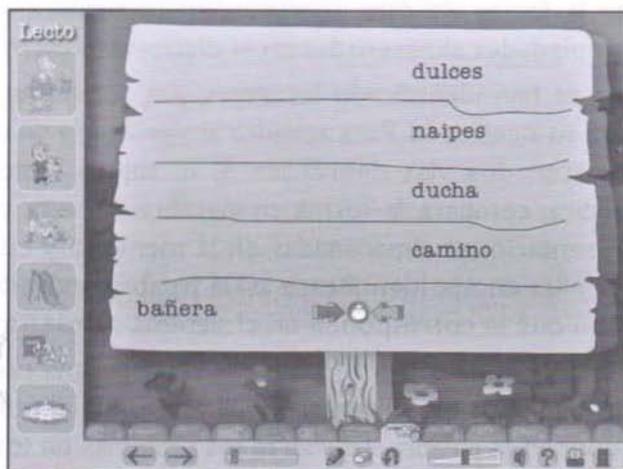
Así, una vez que se han identificado las letras que componen la palabra, se recupera su significado. Para acceder al significado de una palabra escrita existen dos vías diferentes. Si el sujeto conoce visualmente la palabra, compara la forma ortográfica de ésta con una serie de representaciones almacenadas en la memoria y comprueba con cuál de ellas encaja. Identificada así la palabra, activará la unidad de significado que le corresponde en el sistema semántico.

Si la persona no conoce la palabra (o bien se trata de una pseudopalabra) el procedimiento es diferente. En primer lugar, identifica las letras que componen la palabra, convierte los grafemas en fonemas, con lo que consulta en el léxico auditivo cuál es la representación que corresponde a esos sonidos. Esta representación activaría el significado que le corresponde en el sistema semántico.

Procedimiento básico



Presentación
para niños



Presentación
para mayores

Si pulsamos sobre el Botón de Explicación de la Tarea , tanto Don Casimiro como Moncho nos lo explican de la siguiente mane-

SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

ra: “Tenéis que poner cada palabra frente a la que significa lo mismo o lo contrario”.

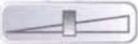
Cuando pulsamos el botón Lápiz de Ayuda Visual  nos coloca la palabra enfrente de su sinónimo o antónimo, lo que sirve de ayuda para que se pueda realizar bien la tarea.

El entorno visual de los niños es una pizarra verde donde nos aparece una palabra en la parte inferior-izquierda y cuatro palabras a la derecha. Oímos la palabra y la visualizamos, después hay que atraparla con la mano que nos aparece en pantalla y situarla enfrente de su sinónimo o antónimo.

El piloto luminoso que aparece entre la palabra empieza en color amarillo; si se acierta el sinónimo o el antónimo, el piloto se pone de color verde; si es incorrecta la posición, se enciende el piloto en rojo.

Si pulsamos sobre el piloto, podemos ir alternando de la tarea de sinónimos a la de antónimos. Cuando el ensayo es correcto, el piloto se pone verde; si es incorrecto, se pone de color rojo.

Del mismo modo que en otras tareas, se puede ir a una nueva presentación pulsando en el Botón de Avance , y se puede volver a una presentación anterior mediante el Botón de Retroceso .

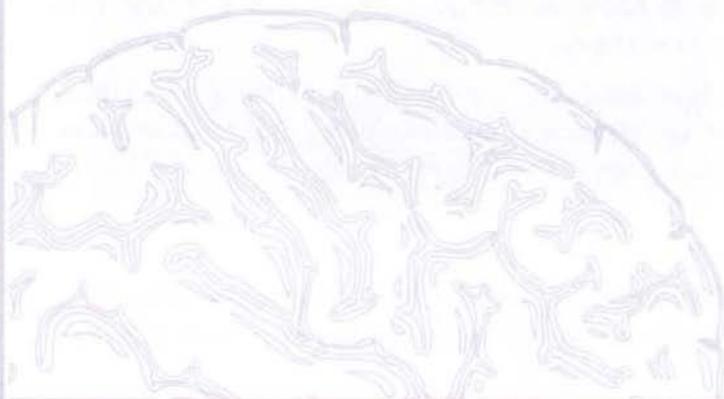
Para esta tarea, la Barra de Velocidad  y la Goma de Borrar  están desactivadas.

Como siempre, se puede imprimir una hoja de papel para trabajar algunos elementos de la tarea pulsando el Botón Imprimir y confirmando que efectivamente se desea imprimir.

Dificultades y soluciones

Probablemente tengamos que informar del significado de algunas palabras para que el niño o el adulto sean capaces de comprender si tienen el mismo significado o distinto.

Cuando se produce un fallo, la palabra vuelve a la posición inicial; cuando se acierta, puede volver a colocar la palabra en otro lugar, pero volverá a la posición correcta.



central de la derecha de la pantalla. Al mismo tiempo que se ve escrita, se oye su nombre. Con ambos tipos de presentaciones, se pretenden compensar problemas sensoriales que pudieran existir.

Si se quiere repetir el ensayo, porque no se ha hecho correctamente o por la razón que fuere, se ha de hacer clic en el botón Repetir . Eso nos permitirá volver a trabajar buscando la misma letra que antes.

El Altavoz de Ayuda Auditiva  nos permite escuchar el nombre de cada palabra. Esto se puede conseguir de dos maneras distintas:

1. Pulsando antes alguna de las letras. Al hacer esto, se oirá el nombre de la letra y el sonido que acompaña al acierto o al error. Después, pulsando en cualquier letra iluminada en verde o en rojo, se oirá el nombre de la palabra.

2. Colocando el puntero encima de cualquiera de las letras y manteniéndolo pulsado durante unos segundos, se oirá el nombre de la palabra; al soltar, se oye el nombre de la letra.

Si se hace clic en el botón Imprimir  y confirmamos que realmente queremos imprimir, aparecerá una hoja impresa con ejercicios para poder trabajar en papel en torno a esta tarea.



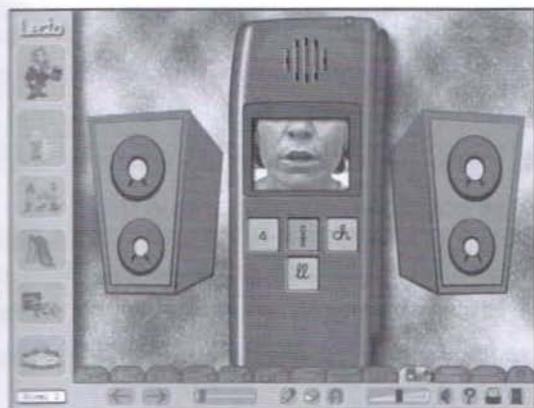
IDENTIFICACIÓN DE FONOS

Justificación teórica

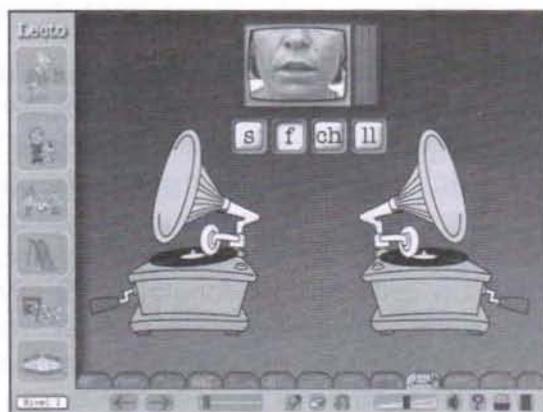
El objetivo fundamental de la tarea a la que hemos denominado *identificación de fonos* es ayudar al alumno a adquirir y desarrollar la capacidad de análisis del lenguaje. Este conocimiento fonológico es necesario para aprender a leer y escribir en un sistema alfabético como es el castellano, tal y como hemos señalado en repetidas ocasiones en este manual. Existe una relación causal y directa entre la lectoescritura y la conciencia o conocimiento fonológico (Brady y Shankweiler, 1991). Es decir, alumnos con dificultades en la lectura y escritura son, gran parte de ellos, alumnos con escaso o nulo conocimiento fonológico, sobre todo en su nivel fonémico. En la misma línea, alumnos en los que se detecta problemas en la manipulación de los elementos que constituyen el lenguaje (sílabas, fonemas, etc) son, con toda probabilidad, alumnos que tienen o tendrán problemas en la adquisición de la lectura y escritura alfabética.

Se ha demostrado, por último, que las tareas que implican jugar con o manipular los elementos del lenguaje favorecen la adquisición de la lectoescritura (Goswami y Bryant, 1990). En este sentido, las tareas que se pueden realizar son variadas (Yopp, 1988) y una de ellas es la que nosotros hemos seleccionado y que consiste en la identificación de fonos.

Procedimiento básico



Presentación
para niños



*Presentación
para mayores*

Para comenzar a trabajar lo primero que debemos hacer es seleccionar el nivel en el que deseamos iniciar la tarea. Lograr este objetivo implica que debemos pulsar en el botón nivel botón nivel, situado en la parte inferior izquierda de la pantalla. Los niveles establecidos son cuatro: en el Nivel 1 aparecen los fonemas /p/ /b/ /t/, en el Nivel 2 se incluyen los fonemas que corresponden a las letras: /s/ /f/ /ch/ /ll/, en el Nivel 3 los fonemas que corresponden a las letras /l/ /n/ /m/ /d/ /j/ /k/ /g/ y, por último, en el Nivel 4 se incluyen los fonemas de las letras /z/ /x/ /r/ /rr/.

Una vez seleccionado el nivel, elegimos el fonema con el que queremos trabajar pulsando sobre la letra que lo representa. En ese momento se escucha el sonido de la letra elegida y se ve cómo se pronuncia esa letra en el monitor que aparece en el centro de la pantalla.

Una vez que se ha trabajado el sonido de la letra elegida de forma aislada, se puede comprobar si el alumno es capaz de identificar ese sonido o el fonema que lo representa en un contexto de palabra. Para ello hay que pulsar en el Altavoz de Ayuda Auditiva . En ese

IDENTIFICACIÓN DE FONOS

momento, se podrán escuchar dos palabras: una que contiene el fonema objeto de identificación, y otra que no contiene dicho fonema. Estas palabras surgirán de manera aleatoria por los altavoces o gramófonos (según formato niño o mayores) situados en la pantalla, uno a la derecha y otro a la izquierda. El alumno tendrá que identificar el fonema y señalar qué palabra le contiene. Para dar la respuesta el alumno deberá pulsar sobre el baffle que ha emitido la palabra que contiene el sonido.

Todas estas instrucciones se explican de manera clara y concisa por Moncho o D. Casimiro al pulsar en el botón de Explicación de la Tarea .

Por último, en el botón Imprimir  el alumno puede obtener una hoja con material para trabajar en soporte papel. Las tareas sólo se deben imprimir al finalizar completamente un ensayo, lo que supone, si recordamos, seleccionar la letra, escuchar cómo suena e identificar el sonido en la palabra que lo contiene.

Dificultades y soluciones

Si el alumno muestra dificultades en aprender cómo suena una letra, tiene la posibilidad de repetir el ensayo tantas veces como se considere necesario, en este caso pulsando sobre la letra/sonido con la que está trabajando.

También puede ocurrir que el alumno se distraiga y no recuerde qué letra era la que había pulsado; para remediar esto, sólo tiene que fijarse en cual de ellas tiene otro color. La letra que cambia de color es con la que se está trabajando.

Si el alumno imprime los ejercicios antes de terminar completamente el ensayo en el que está trabajando le saldrá una hoja en la que se le indica que aún no ha terminado de realizar completamente esa tarea. Para obtener la hoja de ejercicios sólo tendrá que terminar de realizar la tarea tal como hemos señalado anteriormente.

TALLER DE ORACIONES

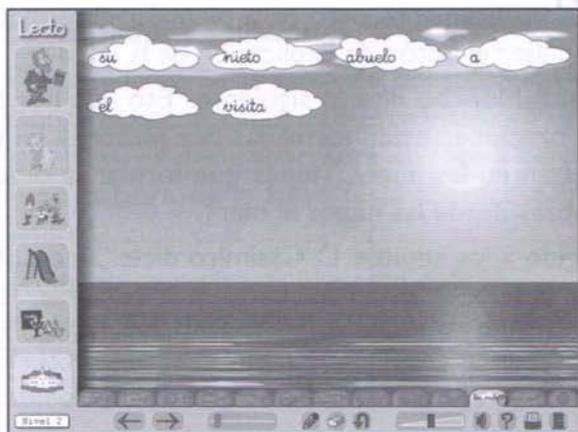
Justificación teórica

Lingüísticamente, la morfosintaxis establece las reglas estructurales de la comunicación y, por tanto, de la lengua escrita como parte esencial de dicha comunicación. No sólo consiste en conocer la forma de las palabras y combinarlas adecuadamente, sino que también supone una mejora de la comprensión y de la expresión oral y escrita. Este taller pretende favorecer la consolidación de las reglas de funcionamiento básicas de la lengua que asimilamos mediante nuestra exposición natural al entorno lingüístico. Una consolidación que favorece la adquisición de la lectura o detiene y/o rehabilita la pérdida de reglas estructurales del lenguaje en personas con determinados déficits cognitivos.

Ténganse en cuenta, además, las innumerables investigaciones que, desde disciplinas como la Psicolingüística, han pretendido demostrar la entidad psicológica de la oración a través de procesos de memoria, pausas en la producción o en la comprensión de oraciones.

Procedimiento básico

Para esta tarea, como en la mayoría de las construidas en este CD, se puede elegir entre un diseño de pantalla infantil o un diseño de pantalla para mayores.



Presentación
para niños



*Presentación
para mayores*

Después de haber accedido al contexto y nivel de dificultad escogido, se pretende estimular la construcción de frases sintácticamente correctas y con sentido. Para ello se presenta una serie desordenada de palabras que la persona tiene que ordenar adecuadamente para conseguir dicha coherencia gramatical.

La primera vez que se accede a esta tarea aparece D. Casimiro o Moncho explicando en qué consiste la tarea. En sucesivas ocasiones, la ayuda no aparece automáticamente, pero para recordar el sentido de la tarea bastará con pulsar el botón de Explicación de la Tarea .

En el diseño infantil, Moncho dice lo siguiente: “Eso que has oído es una oración. Las oraciones están formadas por palabras. En esta tarea las palabras están en las nubes. Tienes que formar la oración arrastrando las palabras desde las nubes al mar”.

En el diseño dirigido a los adultos, D. Casimiro dice: “Se escuchará una oración. Las oraciones están formadas por palabras. Tiene que formar la oración que se acaba de escuchar, arrastrando cada palabra que forma esa oración, al fuego”.

TALLER DE ORACIONES

En primer lugar se escucha la oración completa que han de componer las palabras desordenadas que aparecen en la pantalla. Cada palabra no sólo se ve, sino que también se oye pulsando el ratón sobre ella. La persona ha de arrastrar con el ratón la palabra escogida, y sólo si ésta es correcta, será aceptada como elemento de la frase en la posición y categoría gramatical que le corresponda. Si no es correcta en esa posición, será devuelta al sitio de la pantalla en que estuviera localizada. (Por ejemplo: en la pantalla para mayores se arrastra la palabra hasta un supuesto "fuego" por el que van introduciéndose sólo las palabras correctas desde el punto de vista gramatical).

Del mismo modo que en otras tareas, se puede ir a una nueva presentación o volver a la anterior haciendo clic en el botón de Avance/Retroceso .

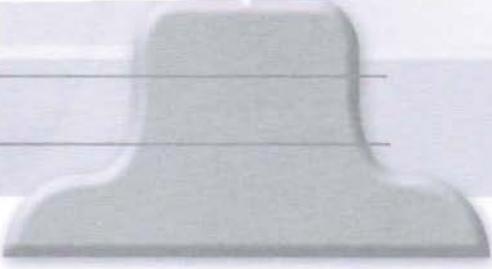
Para esta tarea, la Barra de Velocidad  y la Goma de Borrar  están desactivadas.

Como siempre, se puede imprimir una hoja de papel para trabajar algunos elementos de la tarea pulsando Imprimir  y confirmando que efectivamente se desea imprimir. Y se sale del programa pulsando el botón Salir  y confirmando que se quiere salir.

Dificultades y soluciones

Para ayudarse en la tarea de construcción de la frase se podrá presionar el botón Lápiz de Ayuda Visual  para escribir el inicio de la misma, es decir, aparecerá en forma de presentación visual la primera palabra de la frase (ésta aparece degradada durante tres segundos).

Teniendo como ayuda el sujeto definido (primera/s palabras de la frase) resultará más fácil la colocación SUJETO-VERBO-COMPLEMENTOS que coordinen en persona/número/género con el sujeto establecido.



Si la dificultad se sitúa en la imposibilidad que pueda encontrar la persona para continuar la frase, la ayuda que proporciona el Lápiz de Ayuda Visual  consiste en la presentación visual degradada de la palabra siguiente a la última seleccionada.

En el Altavoz de Ayuda Auditiva  se proporciona una ayuda auditiva que consiste en que se oye la frase completa.

En el Botón Repetir , se oye de nuevo la frase completa, al tiempo que se presentan las palabras que componen la frase desordenadas de un modo distinto al visto en la presentación previa. Esto permite trabajar de nuevo con la misma frase si ha habido dificultades en la ejecución anterior.

Análisis por colectivos

Los niveles para la construcción de frases han sido establecidos en función de distintos factores que determinan su complejidad:

1. Longitud y número de elementos de la frase.
2. Dificultad de las palabras incluidas en cada frase (estructura silábica, longitud, etc.).
3. Estructura morfosintáctica de la frase. Para ello se han incluido:
 - oraciones simples copulativas (sujeto-verbo-atributo).
 - oraciones simples transitivas (sujeto-verbo-objeto directo)
 - oraciones simples intransitivas (sujeto-verbo-objeto indirecto y/o complemento circunstancial).
 - oraciones simples con más de un complemento.
 - oraciones complejas coordinadas copulativas (partícula y).

Estos criterios para la construcción de frases se repiten en cada contexto, de forma que cada persona o colectivo puede elegir aquel que le resulte más atractivo (p. e., como exploración) o comprensible (p.e., para maximizar la ejecución correcta de la tarea y las probabilidades de conseguir el logro o el éxito en la ejecución).

Implicaciones de la Tarea: Otros usos y funciones

Con ella se pretende estimular la adquisición/rehabilitación de los correctos usos gramaticales en el lenguaje hablado/escrito.

Favorecer esta habilidad es fundamental para evolucionar desde un aprendizaje inicial de la lectura hacia un proceso lector más maduro, completo y comprensivo que sirva de puente a la lectura y comprensión de textos de mayor complejidad, así como para la elaboración de los mismos.

LECTURA DE TEXTOS

Justificación teórica

La lectura y comprensión global de un texto integran un objetivo básico en el proceso de aprendizaje de la lectura. Leer supone, en su sentido más amplio, no sólo acceder al significado de las palabras, sino también acceder al significado global del texto, participar de las emociones que el autor de un texto nos intenta transmitir, penetrar en la estructura del texto y adentrarnos en los mundos que nos muestra. La lectura, en definitiva, pasa de ser un objetivo en sí mismo para convertirse en un fantástico medio o vehículo de aprendizaje de otros contenidos.

Para desarrollar la tarea de lectura global de un texto se han seleccionado un conjunto de textos obtenidos, fundamentalmente, de los libros escolares. Son textos, por lo tanto, que muestran diferentes niveles de dificultad, de manera que puedan ser de interés para alumnos en distintos niveles de adquisición de la lectura.

Con este tipo de actividad se pretende que el alumno tenga la posibilidad de acercarse con la ayuda de un tutor a la comprensión de los textos escritos. En este sentido, queremos señalar que trabajar sistemáticamente la comprensión de textos no es el objetivo fundamental de LECTO. No obstante, no hemos querido cerrar este trabajo sin hacer una pequeña incursión en el tema.

A través de los textos seleccionados el profesor o mediador tendrá la oportunidad de ayudar al alumno a resolver algunos de los problemas comunes que se plantean en la lectura de un texto, tales como: no conocer el significado de alguna de las palabras, perder el hilo del texto, no saber de qué va el texto, no saber qué ideas desarrolla y cómo se relacionan, etc. Los textos que aparecen en LECTO son, por lo tanto, un pretexto para tra-

bajar diversos objetivos que el profesor deberá determinar (para una amplia revisión sobre este tema, véase Sánchez, 1998).

Se han seleccionado textos de carácter expositivo y otros de carácter narrativo. Hemos seleccionado un mayor número de relatos porque consideramos que pueden tener un mayor atractivo en sí mismos para los potenciales alumnos de LECTO. A cada uno de los textos le acompañan preguntas de distinto nivel de dificultad. Esto supone que el alumno podrá responder a unas u otras preguntas de acuerdo con el nivel de lectura que posea.

Generalmente, y sobre todo en los relatos, las preguntas pretenden favorecer la comprensión del texto ayudando al alumno a captar la estructura básica de los relatos. Recordemos en este sentido que las categorías básicas de los cuentos son el *marco* y *episodio*. El marco está constituido a su vez por el espacio en el que se desarrollan los acontecimientos, el tiempo en el que ocurren y los personajes que participan en la historia. El episodio se compone del suceso inicial, la respuesta interna, la ejecución, las consecuencias y la reacción final. Es evidente que no siempre aparecen de manera explícita todos y cada uno de estos elementos.

Procedimiento básico

LECTO EL DESCUBRIMIENTO DEL RIO AMAZONAS (I) ?

Francisco de Orellana había nacido en Tuzigallo, Cuzco, y participó activamente en la conquista del Perú, siendo premiado con el Gobierno de la ciudad de Guayaquil. Pero la falta de un tanto pronto de los gobernadores no le permitió a su espíritu aventurero y decidió participar en la búsqueda del país de la canela. No encontraba el país, pero su expedición se cubrió de gloria al descubrir el territorio sudamericano desde Los Andes al Atlántico por uno de los caminos más inaccesibles del planeta y descubrir el famoso río Amazonas.

Pizarro y Orellana sufrieron innumerables calamidades en su expedición y nunca encontraron el país de la canela. Decidieron entonces separarse y Orellana continuó su viaje con sus familiares por el río Napo.

El día 12 de Febrero de 1542 se produjo un acontecimiento memorable. El río Napo por el que había navegado, desembocó en un río tan caudaloso que en ciertos puntos alcanzaba los anchos de los ríos de Europa.

Presentación
para niños

Lecto EL DESCUBRIMIENTO DEL RÍO AMAZONAS (I) ?

Francisco de Orellana había nacido en Trujillo, Caceres, y participó activamente en la conquista del Perú, siendo presentado con el Gobierno de la ciudad de Guayaquil. Pero la labor un tanto monótona de gobernar no se adaptaba a su espíritu aventurero y decidió participar en la búsqueda del país de la canela. No encontraría tal país, pero su expedición se cubrió de gloria al atravesar el territorio sudamericano desde Los Andes al Atlántico por una de las zonas más inaccesibles del planeta y descubrir el famoso río Amazonas.

Pizarro y Orellana sufrieron innumerables calamidades en su expedición y nunca encontraron el país de la canela. Desdichados, entonces separarse y Orellana continuó viaje con sus hombres por el río Napo.

El día 12 de Febrero de 1542 se produjo un acontecimiento memorable. El río Napo, por el que había navegado, desembocó en un río tan caudaloso que en ciertas partes alcanzaba los veinticinco kilómetros de anchura.

*Presentación
para mayores*

Al abordar la tarea de lectura de textos disponemos de catorce textos, cinco que podríamos clasificar como textos expositivos y nueve de tipo narrativo. Los textos, al igual que las tareas anteriores, se presentan en formato para niños y mayores.

Para acceder a cualquiera de los textos con los que se desee trabajar sólo hay que pulsar los Botones de Avance/Retroceso  .

Cuando trabajamos con los textos tenemos múltiples opciones, entre las que destacamos cuatro:

1. Se pueden leer los textos directamente sobre la pantalla del ordenador. Para pasar las páginas sólo hay que pulsar sobre el pico doblado de la hoja en el que está escrito el texto.
2. Si hacemos clic sobre el botón altavoz, el ordenador lee el texto completo a modo de cuentacuentos.
3. Si queremos leer de forma pautada frase por frase o repetir una frase, sólo tenemos que pulsar sobre cada una de las frases del texto y el ordenador la repetirá.

4. Por último, tenemos la opción Imprimir , con lo que obtendremos una copia en papel del texto completo con el que se está trabajando.

Para visualizar las preguntas que acompañan a cada texto deberemos pulsar en la pestaña que posee una interrogación. Esta pestaña se encuentra situada en la parte superior derecha de la pantalla. Para elegir la pregunta que nos interesa, sólo hay que pulsar sobre ella. Para ocultar el panel de preguntas, deberemos pulsar de nuevo sobre la pestaña de interrogación.

Dificultades y soluciones

Al igual que mayoría de las tareas presentadas en LECTO la tarea de lectura de textos está pensada para que el alumno trabaje con la supervisión de un tutor o colaborador que determina los objetivos y colabora en la ejecución de la tarea, supervisando y evaluando en todo momento los progresos que el alumno hace.

No obstante, como ya señalamos en su momento, el alumno también puede trabajar solo una vez que se le han establecido claramente los objetivos que se desean alcanzar en la sesión. En estos momentos el alumno puede tener dificultades para leer el texto él solo, para lo cual puede solicitar la ayuda del cuenta cuentos pulsando en el botón Altavoz de Ayuda Auditiva . Generalmente las dificultades al abordar esta tarea están vinculadas a las dificultades en la comprensión del texto. Para la ayuda desde LECTO, se han previsto un conjunto de preguntas que el alumno podrá ir respondiendo a medida que avanza en la comprensión del texto.

Contexto Teórico del Lecto

Un modelo de lectura

Leer es una actividad compleja en la que intervienen un conjunto de procesos cognitivos que van desde la percepción visual de las letras a la asignación de un significado global al texto.

Desde los años sesenta hasta nuestros días se han sucedido diversos modelos que han intentado explicar cómo leemos (para una revisión, véase Rueda, 1995).

Probablemente uno de los planteamientos que más ha calado en el contexto educativo ha sido el propuesto por los Modelos Duales. Los modelos duales defienden dos rutas independientes para explicar cómo el lector se enfrenta a la lectura de palabras. Desde estos planteamientos se defiende la existencia de un almacén de palabras conocidas o léxico interno. El acceso al léxico interno o almacén de palabras familiares que el lector posee se establece a través de una vía léxica o también denominada vía directa. Esta vía relaciona de manera directa la forma visual de la palabra percibida con la almacenada en su léxico interno. De esta manera se accede directamente al significado y a la fonología de la palabra objeto de lectura. Esta conexión directa se produce como consecuencia de la lectura reiterada de determinadas palabras. La ruta léxica propicia, por lo tanto, una lectura rápida y es la que se utiliza cuando las palabras son familiares para el lector, pudiendo ser éstas regulares como *sopa* o *ratón* o irregulares como *guerra*.

En segundo lugar, el acceso a la lectura de las palabras puede también estar mediado por la aplicación de un conjunto de reglas de conversión. Esta vía se utiliza cuando la palabra no es familiar para el lector y siempre que ésta sea regular. A esta vía más lenta se la denomina fonológica o indirecta.

En definitiva y de acuerdo con el modelo dual (Jorm y Share, 1983), el proceso de reconocimiento de una palabra se inicia cuando el sujeto percibe la palabra y se realiza la codificación visual si la palabra resulta conocida para el lector, se accede al léxico interno o almacén interno de palabras, obte-

niéndose de esta manera el significado y la pronunciación de la palabra. Si la palabra no es conocida por el lector, se accede a la pronunciación y significado de la palabra por medio de la aplicación de las reglas del código alfabético.

El aprendizaje de la lectura

La lectura es una actividad cotidiana, podría parecer incluso que se adquiere de forma natural sin necesidad de instrucción pues, por lo general, está presente en nuestras vidas y apenas nos damos cuenta de su importancia. Sin embargo, esta percepción es un tanto equivocada puesto que el acceso a la lectura no siempre es un camino fácil. Esta situación la observamos con aquellos que presentan serias dificultades en su adquisición (para una revisión, véase Bradley y Bryant, 1983; Bryant y Bradley, 1998).

La adquisición de la lectura pasa por una serie de momentos o fases importantes como son la fase logográfica, la alfabética y la ortográfica (Frith, 1989). A estos momentos cruciales, relacionados con el reconocimiento de las palabras escritas, se puede añadir otro desarrollo fundamental relacionado con la adquisición de la capacidad de comprensión del texto.

En consecuencia, hemos construido LECTO intentando recoger todos y cada uno de estos momentos fundamentales para el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético.

La primera fase o momento es el que podemos denominar lectura rudimentaria, en este momento, el niño aprende a leer algunas palabras reconociéndolas como si fuesen dibujos a los que les asocia un nombre. En este primer momento, el niño utiliza una estrategia logográfica o de reconocimiento global de la palabra sin atender a los elementos que la constituyen.

Es muy común encontrar niños en prelectura que leen su nombre siempre que esté escrito en su cuaderno, en el babil del cole o en un cuadro que le ha hecho su mamá. También lee el nombre de su refresco favorito siempre que aparezca en la botella correspondiente o el nombre de la panadería a la que acude diariamente a comprar el pan con sus papás. Es interesante, por lo tanto, ayudar a desarrollar esta estrategia logográfica que permite un buen desarrollo del aprendizaje de la lectura. Una manera de fomentar el desarrollo de la estrategia

logográfica es, por ejemplo, utilizar una actividad de asociación de pares de palabra-dibujo o/y palabra-palabra. El niño aprende a reconocer visualmente diversas palabras que generalmente ya están en su vocabulario oral. Asocia un sonido, el sonido de una palabra, con su forma escrita. Esta actividad también ayuda al pre lector a desarrollar la capacidad de aislar segmentos del lenguaje; ahora son palabras, más tarde serán sílabas y, posteriormente, debe ser capaz de aislar y manipular los sonidos mínimos del lenguaje, los fonos.

Un segundo momento en el aprendizaje de la lectura es el que implica conocer y diferenciar los diversos sonidos del lenguaje oral y asociarlos a las grafías que les corresponden. Los niños deben alcanzar, desarrollar y dominar adecuadamente la estrategia alfabética. Ayudar al niño a conseguir este dominio es, sin lugar a dudas, un objetivo primordial de la enseñanza de la lectura en un sistema alfabético. Objetivo que se muestra aún más pertinente cuando se trabaja con niños que por diversas razones tienen o pueden tener dificultades en aprender a leer (p. ej., niños con dislexia, Síndrome de Down, etc.).

Dominar y superar la etapa alfabética supone comprender el sistema de correspondencias letra-sonido, diferenciar cada letra que compone una palabra, saber que cada palabra hablada se puede descomponer en fonemas, y por último, comprender que cada palabra hablada puede asociarse a una palabra escrita. Todo esto nos conduce a señalar que un aspecto esencial del aprendizaje de la lectura se encuentra ligado al conocimiento metalingüístico. Recordemos, en este sentido, que el conocimiento metalingüístico, y dentro de él la conciencia fonológica, es la capacidad que el individuo tiene para analizar la estructura interna del lenguaje (Rueda, 1995). Capacidad relacionada directa y causalmente con el aprendizaje de la lectura y escritura en un sistema alfabético.

Por su parte, el desarrollo de la conciencia fonológica se produce de manera pautada. Podríamos hablar en este sentido de niveles de conciencia fonológica. Inicialmente se desarrolla la sensibilidad a la rima entre las palabras, (p. ej., el niño es sensible a que *me/lón* y *jam/lón* comparten los sonidos finales).

El niño también es capaz tempranamente de adquirir y desarrollar la conciencia silábica y aislar los golpes de voz de una palabra (p. ej., *la/pi/ce/ro*). Será más tarde, una vez que el niño

entra en contacto con el aprendizaje de la lectura, cuando se desarrolla plenamente la conciencia fonémica o capacidad de analizar los elementos mínimos del lenguaje, los fonos (p. ej., /s/-/a/-/l/-/e/-/r/-/o/).

Se ha discutido en este sentido sobre ¿qué es primero, la adquisición de la lectura o el desarrollo del conocimiento fonémico?. Tradicionalmente se han aportado argumentos para defender ambas posturas. Posteriormente, se ha llegado a la conclusión de que ciertos niveles de conocimiento fonológico son previos a la lectura, como es el caso de la conciencia de la rima, la conciencia silábica o la conciencia intrasilábica, mientras que otros niveles de conocimiento fonológico, como la conciencia fonémica, surgen cuando el aprendiz se enfrenta al lenguaje escrito en un sistema alfabético. La consecuencia importante a la que conduce todo este debate se puede resumir señalando que existe una relación directa y causal entre los distintos niveles de conciencia fonológica y la lecto-escritura, y que esta relación es recíproca.

En LECTO se potencia este acceso paulatino al dominio de la estrategia alfabética en diferentes momentos, por ejemplo, en las tareas que denominamos escribe palabras con letras, busca letras en palabras, identificación de fonos, sopa de letras, etc.

La tercera fase a la que nos hemos referido es la ortográfica, que supone la adquisición y desarrollo de la estrategia que da nombre a la fase. Esta fase comienza cuando el niño acumula suficiente conocimiento acerca de los patrones de deletreo de las palabras y lo emplea para leer sin necesidad de aplicar las reglas de código.

La estrategia ortográfica se potencia en LECTO fundamentalmente por medio de las tareas que denominamos palabra-palabra, taller de oraciones y lectura de textos.

Por último, tener un adecuado desarrollo de los procesos de comprensión permite al sujeto no sólo aprender a leer, sino leer para aprender. En la comprensión del texto intervienen procesos como acceder al significado de las palabras, construir proposiciones y relacionarlas entre sí, obtener las ideas globales del texto, activar conocimientos previos, crear un modelo de la situación, etc (para una revisión, véase Sán-

chez, 1998). En LECTO intentamos iniciar al alumno en este tipo de actividades por medio del taller de oraciones y la lectura de textos.

Aprender a leer, en definitiva, supone dominar y automatizar las tareas de reconocimiento de la palabra y acceder al significado global del texto. Consideramos que LECTO ofrece al aprendiz y al educador un instrumento válido para ir avanzando en la consecución de ese objetivo.

La estimulación cognitiva

Como señalamos al inicio de este manual, LECTO pretende ser, además de una herramienta útil que facilite la iniciación a la lectura, un instrumento para mejorar o mantener, mediante tareas lingüísticas, las capacidades cognitivas en niños y adultos con diferentes características, así como para obtener un mejor rendimiento cognitivo y una mayor autonomía personal.

La estimulación cognitiva tiene como objetivo animar a la acción o a la ejecución. Funciona como si de un tipo de gimnasia cerebral se tratase (Van der Linden y Hupet, 1994; Vega, Bueno y Buz, 1999).

LECTO, entendido como un programa de estimulación y actividad cognitiva, pretende intervenir sobre los diferentes procesos mentales implicados en las habilidades lingüísticas, para lo cual combina técnicas de entrenamiento y aprendizaje, al tiempo que intenta generar actitudes positivas, disminuir la ansiedad y superar la inseguridad con actividades que resultan atractivas para los distintos tipos de usuarios a los que va dirigido.

El progreso, tanto de los niños como de las personas mayores normales, a lo largo de los diferentes niveles de complejidad planteados para cada tarea puede ser un índice de la mejora experimentada en los procesos implicados.

Alternativamente, el mantenimiento de la ejecución en personas mayores afectadas de problemas degenerativos puede ser también un indicador de la eficacia del programa. La generalización a situaciones cotidianas de lo trabajado en las sesiones de entrenamiento cognitivo permitirá valorar el alcance de la intervención.

Las dificultades del lenguaje en la vejez

El lenguaje es un comportamiento omnipresente en cualquier tipo de situación o actividad. Constituye una vía privilegiada para la comunicación a través de la cual se transmite información, conocimiento y percepciones subjetivas sobre la realidad.

Para las personas mayores, el lenguaje y, en general, los aspectos comunicativos han de ser incluidos en los planes generales de intervención, dado que son los instrumentos principales de los que se sirven para interactuar socialmente. La existencia de alteraciones en este ámbito puede ocasionar problemas que trascienden los aspectos puramente comunicativos. Como consecuencia de ello, se puede deteriorar su red de interacción, provocando una intensificación del proceso de deterioro normal.

A lo largo del proceso normal de envejecimiento se producen dificultades y/o alteraciones en algunos aspectos del procesamiento lingüístico. Las principales áreas afectadas corresponden al léxico, a la sintaxis y al discurso.

Por lo que se refiere al léxico, aparecen dificultades importantes en el acceso al mismo, lo que se conoce como problemas de denominación. Dichas dificultades se concretan en:

- problemas para encontrar la palabra adecuada para nombrar objetos,
- incremento en los episodios del fenómeno de “en la punta de la lengua”,
- problemas para encontrar la palabra adecuada a una definición,
- dificultades en el recuerdo de palabras.

No obstante, otros aspectos del léxico se mantienen o aumentan con la edad. Este es el caso del vocabulario pasivo: las personas mayores reconocen y comprenden tantas o más palabras que los jóvenes, aunque también esto depende de su nivel cultural. Asimismo, el conocimiento conceptual no parece deteriorarse con la edad, sino aumentar.

Resumiendo, el conocimiento léxico se mantiene, tanto desde un punto de vista conceptual como semántico y fonológico. Lo que se observa es una dificultad para acceder a ese

conocimiento, lo cual se manifiesta en incapacidad para encontrar los nombres (especialmente de personas o poco frecuentes), aumento de los tiempos de reacción y uso de paráfrasis como estrategias compensatorias.

Estas alteraciones se pueden explicar como una dificultad de acceso al lexicon fonológico, es decir, la palabra no está disponible. Juncos (1998) sostiene que para acceder correctamente hay que inhibir alternativas irrelevantes y tomar decisiones sobre la palabra requerida.

En cuanto a la sintaxis, con el envejecimiento normal aparecen dificultades en la comprensión, repetición y uso espontáneo de oraciones complejas. Se piensa que dichos problemas pueden estar relacionados con limitaciones de la memoria operativa y/o con alteraciones del procesador sintáctico.

Las limitaciones en la memoria operativa pueden provocar restricciones para operar simultáneamente con diferentes tipos de información o con material complejo, así como limitaciones de la memoria verbal a corto plazo.

Las alteraciones del procesador sintáctico se asocian con agramatismos que se concretan en falta de asignación de cualquier tipo de estructura a las oraciones, alteraciones en el orden canónico de las palabras, alteración en la estructuración de la organización sintáctica priorizando los aspectos pragmáticos ante los sintácticos.

Por ello, con la finalidad de trabajar algunas de estas dificultades, en LECTO se han diseñado ejercicios de construcción de oraciones a partir de palabras dadas.

Finalmente, las habilidades lingüísticas vinculadas al discurso también resultan afectadas con el proceso de envejecimiento normal. Con la edad surgen problemas para comprender y producir adecuadamente diferentes tipos de discurso: comprensión de textos, conversación espontánea, descripciones, relatos autobiográficos, comprensión y narración de historias, comprensión de párrafos en prosa. Esto se puede detectar intuitivamente al observar sus dificultades para comprender historias, noticias complejas o cuando, al contar historias, pierden el hilo conductor o los detalles de las mismas.

El deterioro que se manifiesta en un peor recuerdo de la información en el discurso se podría explicar por alteraciones de la memoria asociadas a la edad.

Las dificultades para comprender la información estructurada de forma compleja en los textos orales/escritos que se presentan o a partir de materiales visuales, así como la dificultad para elaborar historias coherentemente estructuradas y con gran contenido informativo tienen que ver alteraciones en la organización de la estructura del discurso.

La prevención del deterioro cognitivo a través de la lectura

El lenguaje es una función cognitiva fundamental de la especie humana. En el ámbito de las personas mayores, el lenguaje es una habilidad que permite vivir de forma más autónoma y ejercer su rol social, por lo que se puede considerar un elemento clave de su calidad de vida y de los que le rodean. De ahí nuestro interés para que LECTO ayude a mantener el nivel de competencia lingüística de los mayores a lo largo de toda la vida, especialmente cuando se ven afectados por enfermedades (p. ej., Alzheimer), que deterioran su capacidad de comunicación. Esto supone asumir un potencial de *plasticidad cognitiva* en el anciano con demencia, que puede ser estimulado para optimizar su relación con el medio y las personas que le rodean. Esta neuroplasticidad es especialmente relevante en las fases leves y moderadas de la enfermedad.

La ejecución en tareas de lectura y/o comprensión de textos escritos es uno de los indicadores más sensibles del deterioro lingüístico. Por ejemplo, la *lectura* es un complejo sistema que implica el funcionamiento paralelo del sistema fonológico y el léxico. El sistema fonológico permite convertir en fonemas los grafemas, es decir, leer sin conocer el significado de la palabra. El sistema lexical, mediante el mecanismo semántico, permite leer la palabra accediendo al significado de ésta o al recuerdo del sonido de ésta. Esto último requiere de asociaciones repetidas específicas entre lo escrito y su sonido. De cara a la intervención usando registros escritos se debe tener en cuenta que la *lectura* es una habilidad que suele mantenerse normalmente bien preservada a pesar de existir un deterioro moderado (Deus, 2001; Robles y Vilarino, 1998).

Lenguaje y demencia

Anteriormente hemos comentado que LECTO puede ser utilizado por personas mayores cuyo proceso de envejecimiento es normal y por aquellos que padecen procesos patológicos como la demencia. Veamos algo más sobre esto.

Aunque desde el punto de vista de la situación de la lesión se diferencian dos tipos de demencias (corticales y subcorticales), el modelo de intervención que subyace en LECTO se centra en una de las demencias corticales más conocidas y con mayor impacto social: la demencia tipo Alzheimer. En este tipo de demencia, además de la pérdida de memoria, el paciente presenta alteraciones de lecto-escritura y, progresivamente, mayores problemas afaso-apracto-agnósicos. En la corteza del cerebro se encuentran, entre otras, áreas de *asociación* primarias donde se llevan a cabo las gnosias. Otras áreas de asociación secundarias, que incluyen diferentes tipos de información, son las que permiten usar el lenguaje y la memoria. Además de esto, la corteza temporal interviene, entre otros, en los procesos de discriminación visual y en la memoria auditiva y verbal.

Desde el punto de vista del lenguaje, en el Alzheimer se observa tempranamente, mediante tests de asociación de palabras y no tanto en los de denominación de categorías, un importante declive en la producción lingüística.

Por otra parte, aunque la comprensión lectora sufre un deterioro importante durante la enfermedad, la lectura automática en voz alta se suele mantener durante más tiempo (Cummings, Houlihan y Hill, 1986) ya que los procesos de conversión fonológica oral (visual/oral) son más resistentes al deterioro.

Lenguaje y niveles de gravedad de la enfermedad de Alzheimer

Una de las clasificaciones más utilizadas en el ámbito clínico para diferenciar los distintos grados de deterioro de los enfermos de Alzheimer se basa en la escala GDS de Reisberg (1982). En esta escala, de carácter evolutivo, y de acuerdo con el concepto de involución, se diferencian siete niveles de deterioro que van desde la normalidad (GDS 1) hasta el deterioro cognitivo muy severo (GDS 7).

Desde el punto de vista de la intervención con LECTO en enfermos de Alzheimer, el entrenamiento y estimulación cognitiva puede iniciarse en la fase 3 de la enfermedad (o incluso antes si existen dificultades objetivas de acceso al léxico), pudiendo llegar a la fase 6, donde la estimulación se basa en los aspectos fonológicos del lenguaje. Según esto, las tareas lingüísticas que se proponen siguen un orden decreciente de complejidad (véase tabla 1), tanto para la tarea concreta como para el tipo de aspecto lingüístico que se estimula (fonológico, léxico, semántico, comprensión). En cualquier caso, es importante hacer saber que las tareas incluidas en LECTO son una orientación, y que el profesional debe determinar en último caso la pertinencia de dichas tareas en función de las particularidades de cada enfermo (p. ej. nivel de atención, déficits visuales y/o auditivos, tipo de demencia, etc).

TABLA 1

| GDS | GRAVEDAD | NIVEL LECTO | COMPLEJIDAD TAREA |
|--------------|------------------|--------------------|--------------------------|
| GDS 3 | Leve | Nivel 4 | Compleja / Semicompleja |
| GDS 4 | Moderada | Nivel 3 | Semicompleja / Simple |
| GDS 5 | Moderada / Grave | Nivel 2 | Simple / Muy Simple |
| GDS 6 | Grave | Nivel 1 | Muy Simple |

En la fase 3 de la demencia se inicia una desintegración de las operaciones formales, lo que implica dificultades para tratar con lo hipotético o hacer inferencias a partir de la información presentada. Debido a ello son importantes los ejercicios que activen todos los aspectos de la memoria, el acceso al léxico y el razonamiento (p. ej., con ejercicios de clasificación).

La fase 4 equivale a un periodo evolutivo de la inteligencia en el que continúa la desintegración de operaciones formales, avanzando en la segunda mitad hasta la desintegración de las operaciones concretas. Progresivamente se van presentando mayores problemas de amnesia, afasia, apraxia y agnosia. La intervención se suele realizar ejercitando capacidades complejas, como la lectura (de la que se conserva su mecánica) o el razonamiento abstracto, así como capacidades básicas (atención y memoria).

En la fase 5 el anciano muestra una inteligencia que se podría denominar preoperatoria, agudizando los déficits de la etapa anterior. Debido a esto, los ejercicios deben ser más sencillos que en la etapa previa, pero deben ejercitarse con frecuencia para mantener adecuadamente las capacidades de memoria. Considerando que la lectura aún se mantiene, desde el punto de vista del lenguaje se utilizan ejercicios simples que requieren acceso al léxico, reconocimiento de letras, sílabas y palabras, así como razonamiento a partir de ejercicios de clasificación.

En la fase 6, con déficit cognitivo grave, el enfermo muestra una inteligencia sensoriomotora manteniendo apenas el sentido del ritmo y la capacidad de imitación. Las tareas que puede realizar en esta fase suelen consistir en ejercicios de repetición de sonidos de letras y palabras.

Intervención lingüística en la enfermedad de Alzheimer

Robles y Vilariño (1998) afirman que no se puede detener el deterioro de los componentes lingüísticos del lenguaje porque los daños en otras funciones cognitivas (p. ej., memoria y funciones visoespaciales) no permiten recuperaciones eficaces. El problema se encuentra en que las estructuras cerebrales de almacenamiento y procesamiento del lenguaje se deterioran de forma irreversible. Sin embargo, en tanto que algunos indicios demuestran que los fallos pueden ser debidos a déficits en el acceso a la información y no en las estructuras cortico-subcorticales en sí mismas, proponen trabajar con las habilidades que aún se conservan. El objetivo es estimular el acceso a la información que aún es útil con el fin de mantener la capacidad de interacción del anciano (Alridge, 1994).

Es importante recordar que en todo tipo de demencia se debe considerar el trabajo con los tres tipos de componentes del lenguaje (fonológicos, semánticos y sintácticos), ya que el curso de su deterioro es diferente.

En las primeras fases del Alzheimer se observan alteraciones importantes de lenguaje mediante tests de fluidez verbal categorial debido a los daños precoces en la memoria y las estructuras donde se produce la asociación semántica. Sin embargo, las tareas de fluidez verbal a partir de una letra se

ejecutan mejor debido a que sólo se usan estrategias lexicales y/o fonéticas. En la denominación de objetos, las pérdidas son más apreciables en los objetos que son menos familiares.

En el estadio incipiente e intermedio del Alzheimer existen alteraciones semánticas, preservando en mayor medida lo fonológico y sintáctico (Murillo-Ruiz, 1999).

Como hemos comentado anteriormente, el enfermo de Alzheimer suele mantener bien preservada la capacidad de repetición hasta fases avanzadas de la enfermedad con un nivel de ejecución mejor que el de la comprensión. A pesar de ello, la repetición de frases largas, que exige trabajo de memoria, se ve afectado con mayor rapidez que la repetición de frases cortas.

Según Juncos y de Juan (1998), en la intervención lingüística con mayores se requieren actividades que activen procesos de selección e inhibición en el acceso al léxico, proporcionando claves conceptuales, proposicionales, sintácticas y fonológicas que faciliten la aparición de la palabra objetivo. Algunas tareas para ello son las de fluidez verbal a partir de una letra determinada y reconocimiento de palabras y pseudopalabras a partir de material escrito. Yendo de arriba abajo (desde el punto de vista del procesamiento) se puede pedir que seleccione una palabra entre varias posibles que corresponda a una definición, seleccionar sinónimos y antónimos, completar frases/textos de acuerdo a claves conceptuales y proposicionales, ejercicios de vocabulario en forma de crucigramas a partir de claves fonéticas, semánticas o léxicas y, finalmente, ejercicios de denominación de nombres propios de personas o lugares.

Estos mismos autores señalan que las mejores estrategias compensatorias para favorecer el acceso al léxico en la vejez pasan por favorecer la codificación y la recuperación de información a través de claves contextuales y familiares a los sujetos en su vida cotidiana. Por este motivo, LECTO articula un conjunto de palabras y tareas alrededor de contextos que son familiares para los mayores: la familia (con lo que implica en la dimensión afectiva), la escuela (como contexto para la reminiscencia), el parque y la residencia.

El Progreso en el Aprendizaje

El cuaderno de ejercicios

LECTO ofrece la posibilidad de que el alumno vaya elaborando un cuaderno de ejercicios. El cuaderno de ejercicios se irá construyendo a medida que el alumno va realizando las diversas tareas que se le proponen.

Al finalizar la realización de cada tarea interactiva o incluso de cada uno de los ensayos que se le presentan en LECTO, el alumno o el tutor tienen la opción de imprimir, tal y como hemos indicado al describir las tareas anteriormente. De este modo el alumno podrá reforzar la tarea que está haciendo, pero esta vez con lápiz y papel.

Este material impreso puede cumplir funciones de apoyo a los procedimientos didácticos efectuados en multimedia y, como no, puede tomarse como un estímulo y apoyo a la escritura manual.

La evaluación y la recogida de datos

El método permite la recogida de información sobre cada una de las actuaciones del sujeto en cada tarea. La recogida de datos cumple funciones profesionales, clínicas y de investigación.

La información necesaria para conseguir estos objetivos puede ser recogida por el profesor en protocolos diseñados al efecto con el objeto de poder efectuar un seguimiento detallado. Estos protocolos pueden recoger información de naturaleza más cualitativa e incluir todos los datos necesarios en un diagnóstico o evaluación clínica adecuada a las características del aprendiz.

Es recomendable que el profesor efectúe periódicamente al alumno pruebas del nivel de lectura y tests de ejecución en lecto-escritura. Conviene diferenciar entre la evolución de la ejecución a lo largo de cada sesión, la tendencia de la ejecución entre sesiones y la consecución de criterios externos al programa que reflejen niveles de ejecución reconocidos.

La investigación

Como hemos comentado, el procedimiento de recogida de datos permite no sólo la evaluación de los aprendices, sino también la evaluación del método desarrollado. Se trata de un procedimiento flexible cuyos datos pueden incluirse en el contexto de las hipótesis y diseños que en cada caso puedan plantearse.

Nota final

El desarrollo del proyecto que se ha operacionalizado en LECTO es fruto de la labor de un equipo interdisciplinar. LECTO pretende ser, tal y como hemos señalado a lo largo de este manual, un instrumento más de ayuda y dinamización en el aula o en cualquier otro contexto semi-formal o no formal de enseñanza-aprendizaje (talleres, familia, etc). No debe entenderse nunca como un sustituto del tutor, mediador o profesor.

El rendimiento que se obtenga del uso de LECTO va a depender, por un lado y en primer lugar, del propio método y de lo acertados que hayamos estado en su diseño y, en segundo lugar y fundamentalmente, de los objetivos que cada profesional se proponga lograr con un colectivo de alumnos determinado.

En este sentido, la validez del método puede ser estudiada científicamente en los diferentes colectivos a los que potencialmente va dirigido: niños que aprenden a leer, niños con dificultades en la lectura, personas adultas y personas mayores que han perdido la habilidad lectora o que nunca la tuvieron.

Referencias Bibliográficas

- Alridge, (1994). Alzheimer disease: Rhythm, timing and music as therapy. *Biomedical Pharmacotherapy*, 48, 275-281.
- Baddeley, A.D. (1986) *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Bradley, L., y Bryant, P.E. (1983) Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301: 419-421.
- Brady, S.A. y Shankweiler, D.P. (1991). *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Casadevall, (1998). La voz en la vejez. En O. Juncos, *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención* (pp. 123-149). Barcelona: Masson.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994): *Enseña Lengua*. Barcelona: Ed. Grao.
- Cuetos, F. (1990) *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cummings, J. L., Houlihan, J. P., y Hill, M.A. (1986). The pattern of reading deterioration in dementia of the Alzheimer type: Observations and implications. *Brain and Lenguaje*, 19(2), 315-323.
- Deus, J. (2001). Perfil del deterioro lingüístico en la enfermedad de Alzheimer. *Alzheimer*, 21, 2-3.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastornos. En varios. *La lectura*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Reino Unido: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jorm, A. y Share, D. L. (1983). An invested article phonological recording and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4(2), 103-147.

- Juncos, O., y de Juan, R.E. (1998). Acceso léxico en la vejez. En O. Juncos (ed.), *Lenguaje y Envejecimientos. Bases para la intervención* (21-47). Barcelona: Masson.
- Juncos, O. (1998). Involución y deterioro en el desarrollo del lenguaje. En O. Juncos, *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención* (pp. 1-20). Barcelona: Masson.
- Lewkowicz, N.K. (1980) Phonemic awareness training: what to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5): 686-700.
- Marsh, G., Fiedman, M.P., Welch, V.Y Desber, P. (1981). A cognitive development approach to reading acquisition. En G.E. Mackinnon y T.G. Waller (Eds.) *Reading research. Avances in theory and practice*, vol 3. New York: Academic Press.
- Murillo-Ruiz, B. (1999). *Estudio de la evolución del lenguaje en la demencia*. Barcelona: Isep Textos.
- Rapp, B.C. y Caramazza, A. (1995) Disorders of lexical processing and the lexicon. En: Gazzaniga, M.S., (ed.) *The Cognitive Neurosciences*. Cambridge: The MIT Press; 901-913.
- Reisberg, B., Ferris, S. H., de León, M. J., y Crook, T. (1982). The Global Deterioration Scale for assessment of primary degenerative dementia. *American Journal of Psychiatry*, 139(9), 1136-1139.
- Robles y Vilarino, (1998). Trastornos del lenguaje en la demencia. En O. Juncos, *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención* (pp. 73-96). Barcelona: Masson.
- Rueda, M.I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Rueda, M.I; Sánchez, E., y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 9, 39-52.
- Salthouse, T.A. (1994) The nature of the influence of speed on adult age differences in cognition. *Developmental Psychology*, 2, 240-259.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Van der Linden, M. y Hupet, M. (1994). L'optimalisation du fonctionnement cognitif de la personne âgée: Les interventions cognitives. En M. Van Der Linden y M. Hupet (Eds.), *Le vieillissement cognitif* (pp. 329-362). Paris: Presses Universitaires de France.

Vega, J. L., Bueno, B., y Buz, J. (1999). Desarrollo cognitivo en la edad adulta y la vejez. En J. L. Palacios, A., Marchesi, y C. Coll (eds.), *Psicología Evolutiva* (pp. 545-565). Madrid: Alianza Editorial.

Yopp, H.K. (1988) The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 2, 159-177.

Bibliografía de Consulta

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read*. Massachusetts: The MIT press.
- Brown, G.D.A. y Ellis, N.C. (1994). *Handbook of spelling*. New York: John Wiley & Sons.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Bueno, B., Vega, J. L., y Buz, J. (2001). Psicología del envejecimiento. En J. F. Macías (ed.), *Geriatría desde el principio* (pp. 55-67). Barcelona: Glosa.
- Calero, A., Pérez, R., Maldonado, A., y Sebastián, M.E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Carrillo, M. y Calvo, A. (1999). *Programa para el desarrollo de la habilidad lectora*. Valencia: Promolibro.
- Cassany, D. (1994). *Aprender a escribir. La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los niños sobre la escritura. En J.I. Pozo y C. Monereo (coor.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Coltheart, M., y Funnell, E. (1987). Reading and Writing: On lexicon or tow?. En A. Allport, D. MacKay, W. Prinz y E. Scheerer (Eds.), *Language perception and production*. Londres: Academic Press.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Defior, S., Gallardo, J.R. y Ortúzar, R. (1995). *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo*. Archidona: Aljibe.

- Ellis, A.V. (1990). Ortografía y escritura. En F. Valle, F. Cuetos, J.M. Igoa, y del Viso. *Lecturas de psicolingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- González-Portal, M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura: nuevas aportaciones a su diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gough, P.B., Ehri, L.C. y Treiman, R. (1992). *Reading Acquisition*. Hillsdale: LEA.
- Jiménez, J.E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Juncos, O. (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson.
- Macías, J. F. (2001). *Geriatría desde el principio*. Barcelona. Glosa.
- Morais, J. (1994). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Perea, M.V., y Ladera, V. (1997). Interacción entre déficit neuropsicológico en ejecución y la competencia en las actividades cotidianas en la demencia tipo Alzheimer. *Revista de Neurología*, 25, 513-518.
- Rueda, M.I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/Grao.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Teberosky, A. (1996). Aprendizaje inicial de la escritura. En J. Escoriza, J.A. González, A. Barca y R. González (Eds.) *Psicología de la instrucción*. Barcelona: EUB.
- Van Der Linden, M., y Hupet, M. (1994). *Le vieillissement cognitif*. París: Presses Universitaires de France.
- Vega, J. L., y Bueno, B. (1995). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.

APÉNDICES: MATERIAL DE LAS TAREAS

En este apéndice se recoge el conjunto de palabras que se ha utilizado para las diferentes tareas. Su agrupación sigue los mismos criterios que se han utilizado en las tareas del CD. Por ello, aunque las tareas de LECTO se articulan en torno a contextos, existe alguna tarea que no los requiere, apareciendo de esta manera en el apéndice.

Como señalamos en las primeras páginas de este manual, el objetivo de esta sección del manual es la de proporcionar de forma escrita el material fundamental de LECTO (las sílabas, palabras, oraciones y textos) para que el profesional pueda utilizarlo de modo complementario al CD.

El lector podrá observar que en el CD las palabras están sin tildes. Esta decisión se tomó debido a cuestiones metodológicas. En los apéndices que presentamos aparece todo el material léxico debidamente acentuado, de esta forma siempre se puede recurrir a él ante cualquier duda de significador.

Grupos de palabras para las tareas 1, 2, 3, 4 y 5

CONTEXTO: FAMILIA



Nivel 1

Mesa, cama, pie, bebe, papá, mamá, pan, bol, sal, tapón, tomate.

Nivel 2

Manta, muñeca, pescado, melena, plato, baño, queso, flan, hilo, taza, zapato, jabón, gato, colada, diente, debajo, helado.

Nivel 3

Yema, almohada, escoba, estufa, ducha, espejo, silla, sillón, cuchara, cuchillo, percha, ventana.

Nivel 4

Lavabo, pera, babero, tenedor, lámpara, extintor, water, reloj, jarra, jarrón, libro, cortina, alfombra, estantería, servilleta, grifo, cerilla, aspiradora, frigorífico.

CONTEXTO: PARQUE



Nivel 1

Pato, pino, paseo, pez, polo, bota, bola, sol, moto, tapia, topo.

Nivel 2

Petanca, plantas, banco, muñeca, cabina, otoño, nieve, nido, nube, kiosco, tobogán, periódico, globo, cochecito, cisne, columpio, hoja, pájaro, juego, dado, lago, luz, día, gato, guante.

Nivel 3

Fuente, farola, flor, golosinas, estatua, estanque, excavadora, escaleras, charcos, bicicleta, señal, lluvia, verano.

Nivel 4

Arena, invierno, golondrina, verja, water, barro, rana, trueno, perro, relámpago, papelera, árbol, tronco, frutos, triciclo, hierba, tierra, yoyó, primavera, rayo, frío.

CONTEXTO: ESCUELA



Nivel 1

Pelota, paloma, papel, pala, país, paleta, mapa, mesa, mano, tema, tinta.

Nivel 2

Palmada, balón, muñeca, banco, cubo, hilo, goma, química, pegamento, bandera, plastilina, medico, algodón, pincel, lápiz, boli, lámina, niño, nota, dibujo, juego, tiza.

Nivel 3

Vaso, lavabo, gafas, almohada, tenedor, tijeras, clase, cuchillo, cuchara, silla, sacapuntas, esponja, espejo, examen, toalla, yodo.

Nivel 4

Regla, cuaderno, cuento, libro, pizarra, jarra, maestro, papelera, cartera, rotulador, triciclo, pupitre, recreo, teatro, barra, water.

CONTEXTO: RESIDENCIA



Nivel 1

Tabaco, papel, pipa, maleta, mesa, bata, pelota, cama, dominó, tele.

Nivel 2

Campo, manta, banco, médico, teléfono, quemadura, andador, taza, maceta, hijo, nieta.

Nivel 3

Bastón, almohada, gafas, cuchara, cuchillo, silla, espejo, ascensor, escaleras, pasamanos, fuego, sofá.

Nivel 4

Lavabo, puerta, baraja, bar, enfermera, tenedor, lámpara, cartas, percha, armario, libro, yerno, reloj, revista, cortina, servilleta, alfombra, radio, termómetro, nuera, excursión, rampa, water.

Distractores de la tarea

«Escribe Palabras con Sílabas»

- sol = sol, sal
pez = pez, paz
sal = sal, sol
pie = pie, pe
pelota = pe, lo, ta, pa, lu, ba
paloma = pa, lo, ma, po, me, le
papel = pa, pel, pil, po
pala = pa, la, li, ta
país = pa, is, sa, os
paleta = pa, le, ta, pi, be, ni
mapa = ma, pa, mi, ta
mesa = me, sa, se, mo
mano = ma, no, ra, mo
tinta = tin, ta, ton, sa
palmada = pal, ma, da, pel, de, mi
balón = ba, lon, va, ton
muñeca = mu, ñe, ca, tu, ña, ka
banco = ban, co, tan, ce
cubo = cu, bo, be, ca
hilos = hi, lo, ho, le
goma = go, ma, me, ga
química = qui, mi, ca, ma, que, cu
pegamento = pe, ga, men, to, ten,
mon, gu, de
bandera = ban, de, ra, da, re, fan
plastilina = plas, ti, li, na, tren, se, mo, za
médico = me, dí, co, ga, su, na
algodón = al, go, don, men, es, sa
pincel = pin, cel, pon, cil
lápiz = la, piz, poz, li
boli = bo, li, jo, la
bol = bol, bal
tiza = ti, za, ce, po
niño = ni, ño, pe, sa
nota = no, ta, fa, mu
dibujo = di, bu, jo, ni, po, ve
juego = jue, go, tue, to
vaso = va, so, be, ji
lavabo = la, va, bo, to, le, go
gafas = ga, fas, mes, gu
tenedor = te, ne, dor, ni, tur, pe
tijeras = ti, je, ras, to, res, mi
clase = cla, se, ce, pla
cuchillo = cu, chi, llo, cha, lle
cuchara = cu, ce, cu, tri
silla = lla, lla, ra, si, llu, la
sacapuntas = sa, ca, pun, tas, ma, tin,
sas, lo
esponja = es, pon, ja, lon, ba, in
espejo = es, pe, jo, na, pi, zo
examen = e, xa, men, tin, i, lu
toalla = to, a, lla, e, llu, fa
regla = re, gla, ya, cla
cuaderno = cua, der, no, gua, men, ta
cuento = cuen, to, cien, sa
libro = li, bro, la, gra
pizarra = pi, za, rra, ta, ßu, po
jarra = ja, rra, tra, tu
maestro = ma, es, tro, tri, be, an
papelera = pa, pe, le, ra, ro, ne, tu, bi
cartera = car, te, ra, ro, za, tar
rotulador = ro, tu, la, dor, ni, den, pe, fa
triciclo = tri, ci, clo, lo, cla, tru
pupitre = pu, pi, tre, gri, pa, fo

recreo = re, cre, o, no, fre, i
teatro = te, a, tro, u, cla, de
barra = ba, rra, lla, ve
water = wa, ter, sa, ma
mesa = me, sa, ti, de
cama = ca, ma, ba, po
bebé = be, be, ma, ni
papá = pa, pa, fe, su
mamá = ma, ma, re, si
tapón = ta, pon, tan, de
tomate = to, ma, te, fa, na, ce
manta = to, ma, te, ni, ca, ve
muñeca = mu, ñe, ca, ja, se, po
pescado = pes, ca, do, sen, la, re
melena = me, le, na, ca, wa, li
plato = pla, to, blu, fa
baño = ba, ño, vi, ta
queso = que, so, cia, re
hilo = hi, lo, ta, sa
taza = ta, za, de, lo
zapato = za, pa, to, se, ni, ga
jabón = ja, bon, ra, cas
gato = ga, to, mu, se
colada = co, la, da, fe, bu, lo
diente = dien, te, sa, cuar
debajo = de, ba, jo, fa, mi, da
helado = he, la, do, ga, mu, hi
yema = ye, ma, de, ri
escoba = es, co, ba, vi, on, de
estufa = es, tu, fa, or, ca, hi
ducha = du, cha, re, tro
espejo = es, pe, jo, as, te, po
silla = si, lla, llo, fa
sillón = si, llon, ta, fran
percha = per, cha, san, gri

ventana = ven, ta, na, gan, se, mu
lavabo = la, va, bo, za, ni, re
pera = pe, ra, ti, he
barbero = ba, be, ro, vi, ma, wa
tenedor = te, ne, dor, r, ton, mu
lampara = lam, pa, ra, san, te, ce
extintor = ex, tin, tor, men, an, del
water = wa, ter, can, lo
reloj = re, loj, fan, ji
jarra = ja, rra, te, tra
jarrón = ja, rron, plas, te
libro = li, bro, tru, sa
cortina = cor, ti, na, fan, se, lo
alfombra = al, fom, bra, en, ras, gri
estantería = es, tan, te, ri, a, al, pon,
de, ce, e
servilleta = ser, vi, lle, ta, lo, sa, be, rro
grifo = gri, fo, se, blu
cerilla = ce, ri, lla, fa, mi, lle
aspiradora = as, pi, ra, do, ra, an, se,
mu, fa, lo
frigorífico = fri, go, ri, fi, co, dre, de,
po, vi, ju
pato = pa, to, de, nu
pino = pi, no, xa, pa
paseo = pa, se, o, i, fa, me
polo = po, lo, se, di
bota = bo, ta, mi, ce
bola = bo, la, de, po
moto = mo, to, te, za
tapia = ta, pia, cia, po
topo = to, po, me, vi
petanca = pe, tan, ca, fe, lan, hi
planta = plan, ta, plas, fe
bancos = ban, co, se, ces

muñeca = mu, ñe, ca, re, ti, sa
cabina = ca, bi, na, fi, lo, mu
otoño = o, to, ño, de, i, sa
nieve = nie, ve, cia, ga
nido = ni, do, mu, ca
nube = nu, be, xa, li
kiosco = kios, ko, pa, ties
tobogán = to, bo, gan, ven, fa, vi
periódico = pe, rio, di, co, sa, gua, lo, ri
globo = glo, bo, pla, fu
cochecito = co, che, ci, to, fa, mi, tra, gu
cisne = cis, ne, ta, mi
columpio = co, lum, pio, se, cam, pia
hoja = ho, ja, de, ji
pájaro = pa, ja, ro, hi, sa, fe
juego = jue, go, de, cua
dado = da, do, le, ci
lago = la, go, ra, hi
gato = ga, to, ti, pe
guantes = guan, te, da, ties
fuente = fuen, te, sa, cien
farola = fa, ro, la, si, lu, wa
golosinas = go, lo, si, na, po, za, fe, lo
estatua = es, ta, tua, sia, de, sa, an
estanque = es, tan, que, ar, pam, gua
excavadora = ex, ca, va, do, ra, ar,
me, li, de, za
escaleras = es, ca, le, ras, nu, tas, or, ga
charcos = char, co, _in, de
bicicleta = bi, ci, cle, ta, re, sa, pla, ne
señal = se, ñal, res, fe
lluvia = llu, via, lla, ria
verano = ve, ra, no, de, mi, nu
arena = a, re, na, o, ji, mo
invierno = in, vier, no, an, tier, ca

golondrina = go, lon, dri, na, fa, san,
tre, lo
verja = ver, ja, si, fan
barro = ba, rro, ce, tra
rana = ra, na, ba, vi
frío = fri, o, a, tri
perro = pe, rro, fra, si
relámpago = re, lam, pa, go, de, fan,
lo, me
papelera = pa, pe, le, ra, wa, po, te, mi
árbol = ar, bol, es, cin
tronco = tron, co, fe, tren
frutos = fru, tos, res, bra
triciclo = tri, ci, clo, gra, lo, pla
hierba = hier, ba, de, cier
tierra = tie, rra, mau, pre
yoyó = yo, yo, sa, ce
primavera = pri, ma, ve, ra, de, yo,
dre, ti
rayo = ra, yo, wa, li
tabaco = ta, ba, co, re, sa, mu
papel = pa, pel, tan, ga
pipa = pi, pa, sa, lo
maleta = ma, le, ta, li, fa, ki
mesa = me, sa, mi, jo
bata = ba, ta, ño, ju
pelota = pe, lo, ta, lu, ni, se
cama ca, ma, ce, po
dominó = do, mi, no, fa, da, se
tele = te, le, nu, ta
campo = cam, po, pe, san
manta = man, ta, lan, ji
banco = ban, co, ser, te
medico = me, di, co, da, po, si
teléfono = te, le, fo, no, fa, li, ga, ya

quemadura = que, ma, du, ra, gui,
du, lo, za
andador = an, da, dor, en, si, nar
taza = ta, za, te, lo
maceta = ma, ce, ta, vi, ga, su
hijo = hi, jo, ho, bu
nieta = nie, ta, nue, di
bastón = bas, ton, den, ser
almohada = al, mo, ha, da, en, po, te, si
gafas = ga, fas, tes, lu
ascensor = as, cen, sor, cas, pan, es
escaleras = es, ca, le, ras, co, as, in, len
pasamanos = pa, sa, ma, nos, me, za,
ci, ñon
fuego = fue, go, que, hi
sofa = so, fa, pa, me
puerta = puer, ta, sier, vo
baraja = ba, ra, ja, se, ri, ta
enfermera = en, fer, me, ra, as, con,
de, lo

cartas = car, tas, lan, ves
armario = ar, ma, rio, hi, es, pue
libro = li, bro, de, pra
yerno = yer, no, fas, mi
revista = re, vis, ta, za, lo, sar
cortina = cor, ti, na, dar, do, ga
radio = ra, dio, te, tio
termómetro = ter, mo, me, tro, dan,
fra, san, yo
nuera = nue, ra, fe, cau
excursión = ex, cur, sion, as, cer, cion
rampa = ram, pa, tem, de
pan = pan, pa
flan = flan, faln
luz = luz, luc
día = di, a, da, o
flor = flor, floc
bar = bar, bal

Palabra para la tarea

«Taller de Categorías»

Categorías

Alimentos
Animales
Colores
Objetos del Cuarto de Baño
Electrodomésticos
Estaciones del Año
Herramientas
Juegos de Mesa
Juguetes
Material Escolar
Muebles
Instrumentos Musicales
Objetos Personales
Partes del Cuerpo
Ropa de vestir
Útiles de Cocina

Palabras de las categorías

Alimentos: pan, flan, pera, higo, queso, helado, tomate.
Animales: pato, pez, topo, gato, rana, perro, cisne, golondrina.
Colores: rojo, azul, verde, negro, amarillo.
Objetos del cuarto de baño: tapón, ducha, jabón, bañera, grifo, espejo, lavabo, water.
Electrodomésticos: horno, video, radio, plancha, televisor, aspiradora, frigorífico, lavadora.
Estaciones del año: verano, invierno, otoño, primavera.
Herramientas: lija, lima, punta, sierra, alicates, martillo, taladradora, destornillador.
Juegos de mesa: cartas, bingo, puzzle, dominó, crucigramas.
Juguetes: cubo, pala, coche, pelota, triciclo, tobogán, sonajero, columpio, bicicleta, triciclo, rompecabezas.

Material escolar: boli, tiza, goma, libro, lápiz, regla, cartera, rotulador, pegamento, sacapuntas.

Muebles: silla, mesa, cama, sofá, armario, perchero, pupitre, estantería.

Instrumentos musicales: arpa, piano, flauta, violín, órgano, guitarra, trompeta.

Objetos personales: pipa, reloj, gafas, bastón, anillo, collar, andador.

Partes del cuerpo: pie, pelo, mano, dedos, boca, brazo, cuello, pierna, cabeza, rodilla.

Ropa de vestir: bata, blusa, abrigo, medias, camisa, vestido, pantalón, chaqueta.

Útiles de cocina: taza, vaso, cazo, sartén, olla, plato, jarra, bandeja, cuchara, cuchillo, tenedor, servilleta, ensaladera.

Palabras para las tareas de «Sinónimos y Antónimos»

SINÓNIMOS

| | | |
|-----------------|---------------|------------------|
| alfombra | ducha | mochila |
| almohada | dulces | naipes, baraja |
| almohadón | edredón | navaja |
| ánade | elevador | nene |
| arcilla | encerado | nevera |
| arena | escultura | nota |
| ascensor | estantería | pájaro |
| aseo | estatua | papel |
| asiento | estufa | paseo |
| aula | examen | pato |
| ave | farola | pegamento |
| balda | florero | pelota |
| balón | foco | pendiente |
| bañera | fósforo | periódico |
| baño | frigorífico | perro |
| bar | fuego | pizarra |
| barro | fuelle | polo |
| bastón | gafas | prado |
| bebé | golosinas | profesor |
| bol | guante | puntuación |
| cabello | helado | pupitre |
| cachava | hijo político | rampa |
| calefactor | hoja, folio | señal |
| camilla | indicador | servicio |
| camino, sendero | jarrón | silla |
| campo | lámpara | sillón |
| can, chucho | lavabo | sofá |
| candil | lección | taberna, cantina |
| cartas | lentes | tapadera |
| cartera | lumbre | tapiz, felpudo |
| cerilla | maceta | tapón |
| clase | maestro | tazón |
| cojín | maleta | tema |
| cola | manantial | tierra |
| control | manopla | tiesto |
| cortina | manta | valija, cartera |
| cuchillo | médico | visillo |
| diario | melena | yerno |
| doctor | mesa | |

ANTÓNIMOS

abundante
activo
agradar
alegre
alto
anterior
antipático
arrugar
autorización
bajo
beneficioso
blanco
blando
bueno
calma
calor
casado
cerca
conocido
cordura
corto
culto
dar
debajo
delgado
desagradar
desconocido
desgracia
despierto
día
dormido
eficaz

empeorar
encima
encoger
enfermedad
estirar
feo
frío
furia, ira
gordo
grande
guapo
ignorante
ilógico
inepto
joven
largo
lejos
lento
libre
limpio
liso
lleno
locura
lógico
luz
malo
mejorar
mojado
nada
negro
noche
normal

nueva
nunca
ocupado
olvidar
oscuridad
pasivo
pequeño
perjudicial
planchar
pobre
posterior
prisionero, preso
prohibición
quitar
raro
recordar
rico
rugoso
rural
salud
seco
siempre
simpático
soltero
sucio
suerte
todo
triste
urbano
vacío

Palabras de la tarea

«Busca Letras en Palabras»

La lista de palabras que corresponde a esta tarea es la misma que la que corresponde a las tareas 1, 2, 3, 4 y 5, pero agrupadas porque en ella no hay contexto ni nivel.

- mesa, cama, pie, bebé, papá, mamá, pan, bol, sal, tapón, tomate.
- manta, muñeca, pescado, melena, plato, baño, queso, flan, hilo, taza, zapato, jabón, gato, colada, diente, debajo, helado.
- yema, almohada, escoba, estufa, ducha, espejo, silla, sillón, cuchara, cuchillo, percha, ventana.
- lavabo, pera, babero, tenedor, lámpara, extintor, water, reloj, jarra, jarrón, libro, cortina, alfombra, estantería, servilleta, grifo, cerilla, aspiradora, frigorífico.
- pato, pino, paseo, pez, polo, bota, bola, sol, moto, tapia, topo.
- petanca, plantas, banco, muñeca, cabina, otoño, nieve, nido, nube, kiosco, tobogán, periódico, globo, cochecito, cisne, columpio, hoja, pájaro, juego, dado, lago, luz, día, gato, guante.
- fuente, farola, flor, golosinas, estatua, estanque, excavadora, escaleras, charcos, bicicleta, señal, lluvia, verano.
- arena, invierno, golondrina, verja, water, barro, rana trueno, perro, relámpago, papelera, árbol, tronco, frutos, triciclo, hierba, tierra, yoyo, primavera, rayo, frío.
- pelota, paloma, papel, pala, país, paleta, mapa, mesa, mano, tema, tinta.
- palmada, balón, muñeca, banco, cubo, hilo, goma, química, pegamento, bandera, plastilina, médico, algodón, pincel, lápiz, boli, lámina, niño, nota, dibujo, juego, tiza.
- vaso, lavabo, gafas, almohada, tenedor, tijeras, clase, cuchillo, cuchara, silla, sacapuntas, esponja, espejo, examen, toalla, yodo.

- regla, cuaderno, cuento, libro, pizarra, jarra, maestro, papelera, cartera, rotulador, triciclo, pupitre, recreo, teatro, barra, water.
- tabaco, papel, pipa, maleta, mesa, bata, pelota, cama, dominó, tele.
- campo, manta, banco, médico, teléfono, quemadura, andador, taza, maceta, hijo.
- bastón, almohada, gafas, cuchara, cuchillo, silla, espejo, ascensor, escaleras, pasamanos, fuego, sofá.
- lavabo, puerta, baraja, bar, enfermera, tenedor, lámpara, cartas, percha, armario, libro, yerno, reloj, revista, cortina, servilleta, alfombra, radio, termómetro, nuera, excursión, rampa, water.

Palabras de la tarea

«Identificación de Fonos»

Listado ordenado alfabéticamente de las palabras utilizadas para la realización de la tarea de identificación de fonos.

| | | | |
|------------|------------|-----------|------------|
| alfombra | estantería | mano | pipa |
| algodón | estatua | manta | pizarra |
| andador | estufa | mapa | planta |
| arena | examen | melena | plastilina |
| aspiradora | excavadora | mesa | plato |
| babero | farola | moto | polo |
| balón | flan | nido | primavera |
| bandera | frío | nieta | pupitre |
| baño | frutos | nieve | sal |
| baraja | fuego | niño | señal |
| barra | fuelle | nota | silla |
| barro | gafas | nube | sillón |
| bastón | gato | nuera | sofá |
| bata | globo | otoño | sol |
| bebé | golondrina | país | tapia |
| bicicleta | golosinas | pala | tapón |
| bol | goma | paleta | taza |
| bola | grifo | palmada | teatro |
| boli | guantes | paloma | tele |
| bota | jabón | papel | teléfono |
| cerilla | jarra | pan | tierra |
| charcos | jarrón | papá | tijeras |
| cuchara | juego | papel | tinta |
| cuchillo | juego | papelera | tiza |
| dado | kiosco | pasamanos | toalla |
| debajo | lago | paseo | tobogán |
| día | lámpara | pato | tomate |
| dibujo | lápiz | pegamento | topo |
| diente | lavabo | pelota | vaso |
| dominó | libro | pera | ventana |
| ducha | lluvia | percha | verano |
| escaleras | luz | perro | zapato |
| espejo | maestro | pez | |
| esponja | maleta | pie | |
| estanque | mama | pino | |

Palabras para la tarea «Taller de Oraciones»

Contexto **FAMILIA**



Nivel 1:

- el tomate es rojo
- papá pone la mesa
- mamá come pan
- el bebé duerme

Nivel 2:

- el bebé duerme en la cuna
- la manta está en la cama
- el zapato marrón está roto
- el gato duerme en el sillón del salón
- el flan está en el plato

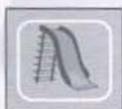
Nivel 3:

- el abuelo pone el abrigo en la percha de la entrada
- la silla de la cocina tiene una pata rota
- el espejo del baño está limpio
- la cuchara y el cuchillo están encima de la mesa
- el niño mira por la ventana de la habitación

Nivel 4:

- mamá limpia la alfombra del salón con la aspiradora
- el abuelo lee un libro y la abuela hace punto
- el frigorífico está lleno de frutas y verduras
- mamá limpia la alfombra del salón y papá recoge la mesa

Contexto PARQUE



Nivel 1:

- la niña juega
- el niño juega en el parque
- el niño juega con la pelota
- el pato está en el agua
- la abuela pasea
- los pinos son altos

Nivel 2:

- el globo es rojo
- los niños suben al tobogán
- las hojas caen de los árboles
- el abuelo juega a la petanca
- papá lee el periódico

Nivel 3:

- el niño juega con el coche azul
- el estanque está lleno de cisnes blancos
- la excavadora coge tierra del suelo
- la niña compra golosinas en el kiosco
- el suelo está lleno de charcos

Nivel 4:

- la niña juega con la arena y el niño sube al árbol
- la golondrina vuela y el perro ladra
- Rubén juega con el triciclo y María juega con el yoyó
- la ardilla come frutos en la rama y los pájaros cantan en los árboles

Contexto ESCUELA



Nivel 1:

- la pelota es de goma
- el mapa está roto
- la paloma vuela
- la tinta es negra

Nivel 2:

- el avión es de papel
- el niño juega en el patio con la pala
- la mesa está llena de plastilina
- el niño pega algodón en el papel
- los cubos son de muchos colores
- la niña dibuja con el lápiz

Nivel 3:

- el niño corta el papel con las tijeras
- María saca punta al lápiz
- la maestra cura la herida de la niña con yodo
- el pincel está metido dentro del vaso
- la clase está llena de dibujos y juguetes

Nivel 4:

- el maestro escribe la lección en la pizarra con la tiza
- la papelerera está llena de papeles y el libro está cerrado
- los rotuladores están en el pupitre y la cartera está en el suelo
- el cuaderno, el cuento y el libro están dentro de la cartera

Contexto RESIDENCIA



Nivel 1:

- el abuelo fuma
- el dominó esta en la mesa
- la bata es blanca
- la tele esta encendida
- la enfermera lleva bata blanca

Nivel 2:

- el médico toma la tensión
- el banco está en la entrada
- el nieto visita a su abuelo
- el banco del jardín está roto
- el teléfono de la sala es nuevo
- María pasea con el andador

Nivel 3:

- el bastón del abuelo es de madera
- la abuela lleva gafas oscuras
- María se agarra al pasamanos de la escalera
- Juan come sopa con la cuchara
- la enfermera lleva el andador a la habitación

Nivel 4:

- los ancianos juegan a las cartas y escuchan la radio
- la enfermera lleva un termómetro en el bolsillo de la bata
- la puerta del armario está abierta y la ventana está cerrada
- el tenedor está encima de la servilleta y la cuchara está dentro del plato
- el sofá está lleno de revistas y el libro está en la estantería

Textos de la tarea de «Lectura de Textos»

Textos de carácter expositivo:

EL DESCUBRIMIENTO DEL RÍO AMAZONAS

Francisco de Orellana había nacido en Trujillo, Cáceres, y participó activamente en la conquista del Perú, siendo premiado con el Gobierno de la ciudad de Guayaquil. Pero la labor un tanto monótona de gobernar no se adaptaba a su espíritu aventurero y decidió participar en la búsqueda del “país de la canela”. No encontraría tal país, pero su expedición se cubriría de gloria al atravesar el territorio sudamericano desde Los Andes al Atlántico por una de las zonas más inaccesibles del planeta y descubrir el famoso río Amazonas.

Pizarro y Orellana sufrieron innumerables calamidades en su expedición y nunca encontraron el “país de la canela”. Decidieron entonces separarse y Orellana continuó viaje con sus hombres por el río Napo.

El día 12 de Febrero de 1542 se produjo un acontecimiento memorable. El río Napo, por el que había navegado, desembocó en un río tan caudaloso que en ciertas partes alcanzaba los veinticinco kilómetros de anchura. A este río le darían los expedicionarios el nombre de Amazonas, debido a las diversas historias que oyeron de las mujeres guerreras, las cuales, al parecer, tenían sus dominios cerca de aquellos parajes.

Transcurrieron meses de navegación por el Amazonas, siempre expuestos a los Indios, que acosaban sin cesar: a veces se acercaban a bordo de piraguas, dirigidos por hechiceros y acompañados por un estruendo infernal de tambo-

res, trompetas y extrañas gaitas; en otras ocasiones aguardaban el momento en que los españoles decidían desembarcar para atacarles con una lluvia de flechas.

Para protegerse mejor contra los belicosos indios, los expedicionarios decidieron detenerse en una zona apacible y construir allí una nueva embarcación, a la que pusieron el nombre de "Victoria". De este modo prosiguieron el viaje con dos naves.

El 26 de agosto de 1542 entraron en el mar, después de haber descubierto y navegado el río más caudaloso del mundo.

Fuente:

García, P., Silvente, A., Moyano, C., Barco, M., y Sánchez, E. (1991). *Lecturas Globalizadas*.

GALERA, 7º E.G.B. Madrid: Ed. Santillana.

Preguntas:

- ¿Cuál era el objetivo de Francisco de Orellana al iniciar sus viajes?
- ¿Qué famoso río descubrió este explorador?
- ¿A qué debe su nombre el río Amazonas?
- ¿Contra quienes tuvieron que enfrentarse los expedicionarios durante el viaje por el río Amazonas?
- ¿Qué hicieron los expedicionarios para protegerse mejor?

LA SALUD DE LA TIERRA

Si tú estás verde, seguramente es que no te sientes muy bien. Pero si la Tierra está verde, es un planeta sano.

Una Tierra verde significa que las plantas crecen. Significa que el terreno es bueno, que hay agua suficiente, que el aire es puro y que los animales tienen lugares donde vivir y cosas para comer.

Y aquí viene la buena noticia: cualquier persona puede ayudar a mantener verde la Tierra. ¡Es tan fácil! Puedes plantar una semilla, darle agua y verla crecer. Puedes ahorrar papel para que haya que cortar menos árboles. Puedes "adoptar" plantas que ya estén creciendo y ayudarlas a disfrutar de la vida.

Otra cosa importante sobre las plantas, en especial sobre los árboles: ayudan a combatir el efecto invernadero y nos dan el oxígeno que necesitamos para vivir.

Buen negocio, ¿no?

Necesitamos mucha vegetación en el mundo.

¡Manos a la obra! ¡Comencemos a plantar! [...]

Fuente:

Basanta, A. y Vázquez, L. (1994). Salvar la Tierra. Lecturas 5º Primaria. Madrid: Anaya

Preguntas:

- ¿De qué depende la salud de la Tierra?
- ¿Cómo podemos ayudar a mantener la Tierra verde y sana?
- ¿Por qué son tan importantes las plantas y los árboles?

LAS TAREAS DEL AGRICULTOR

El pan y los bollos que tanto nos gustan se hacen con harina de trigo.

Para obtener el trigo, hay que trabajar mucho los campos. Primero hay que arar con el arado para remover bien la tierra: el campo se queda vestido con un gran pijama de rayas. Después hay que sembrar el trigo arrojando las semillas sobre la tierra. Más tarde, cuando el grano está ya dorado, hay que segar las espigas cortándolas con una hoz.

Por último, hay que aventar el trigo, es decir, lanzarlo al aire, para separar los granos de la paja.

Hace unos años, todas estas tareas las hacía el agricultor solo. Pero ahora hay máquinas que hacen menos duros estos trabajos.

Fuente:

Lengua. 2º de Primaria. (1995). Madrid: Ed. Santillana.

Preguntas:

- ¿Con qué se hacen el pan y los bollos?
- ¿De dónde surge la harina?
- ¿Qué pasos hay que seguir para obtener el trigo?
- ¿Quién se encarga de realizar las tareas necesarias para obtener el trigo?
- ¿Qué cambio importante se ha producido en la agricultura?

LOS IGLÚS, CASAS DE LOS ESQUIMALES

En las frías tierras del Polo Norte, los esquimales viven durante la época de caza en iglús.

Los iglús son casas construidas con un único material: bloques de hielo. ¡Qué frío! Los bloques de hielo se ponen uno sobre otro formando una media naranja.

Si entras dentro de un iglú, ¡seguro que encuentras un esquimal!

Fuente:

Lengua. 2º de Primaria. (1995). Madrid: Ed. Santillana.

Preguntas:

- ¿Dónde viven los esquimales?
- ¿Cómo se llaman sus casas?
- ¿De qué material se construyen los iglús?
- ¿Qué crees que ocurriría si en el Polo Norte hiciese mucho calor?

LOS PUEBLOS DE MONTAÑA

En la montaña hace mucho frío en invierno.

Los pueblos de montaña suelen ser pequeños y sus calles son estrechas.

Las casas tienen las paredes muy gruesas para defenderse del frío.

Los tejados son muy inclinados.

Así, la lluvia resbala mejor y se acumula menos nieve.

Las personas que viven en los pueblos de montaña trabajan en la agricultura o en la ganadería.

- El agricultor ara la tierra, siembra, abona y recoge la cosecha.
- El ganadero cría vacas, cerdos u ovejas. A veces pastorea al aire libre y otras veces cuida a sus animales en granjas y establos.

Fuente:

Conocimiento del Medio 2. La localidad y el paisaje. (tercer trimestre). Ed. Santillana Primaria. 1995. Madrid: Santillana.

Preguntas:

- ¿Cómo es el invierno en los pueblos de montaña?
- ¿Qué soluciones han buscado los pueblos de montaña para protegerse del frío y de la lluvia?
- ¿Cuál es la principal ocupación de los habitantes de los pueblos de la montaña?
- ¿Qué diferencias hay entre el ganadero y el agricultor?

Textos de carácter narrativo:

EL HUESO CANTARÍN

Érase una vez un joven muchacho a quien el dinero y la riqueza le daban exactamente igual. Todo cuanto poseía lo llevaba puesto: un pantalón, una chaqueta, una camisa, zapatos y, en invierno, un gorro. En cuanto tenía algo más, lo dejaba tirado por ahí, para que otro lo encontrara. Para él sólo existía la música y sabía tocarla de maravilla.

Si llegaba a una montaña en la que había madera secada por el viento, se sentaba y se tallaba una flauta. Y todas las canciones que el viento soplabá a través de la montaña, las sacaba el muchacho de la madera de la flauta.

Si se hallaba sentado junto a un lago, se hacía una flauta de caña, y todas las canciones que cantaban las aguas y las aves acuáticas a través de los juncos, él sabía tocarlas.

Si se sentaba en un prado, se construía un pequeño violín.

Así iba caminando y llegaba a otros países. De la comida y de la bebida no tenía por qué preocuparse. La gente le daba de las dos cosas por hacer música.

Una vez estuvo en una isla en la que había poca gente; tan sólo bosques áridos, arena caliente, mar y sol.

Yendo el muchacho por la arena, se encontró un hueso de pájaro. Era una pata de pájaro blanca, quebradiza y hueca. Con ella se hizo una flauta. Y cuando se puso a tocar, sonaba una música muy extraña, encantada, bella. Era una canción, pero también una historia. Una historia de un pájaro sagrado. Y el chico empezó a flotar por encima del mar, muy arriba, atravesando países de ensueño que nadie conocía.

El hueso era de una pata de Kolp, el pájaro sagrado, al que los hombres habían matado ochocientos años atrás. Nadie

había encontrado su cuerpo, pues el viento se lo había llevado y lo había depositado en la arena de la isla. Y cuanto más tocaba el muchacho, mejor sonaba la pata del pájaro.

Cuando la gente escuchaba la canción, sucedía algo maravilloso: cada uno oía una historia diferente. Por ejemplo, el que buscaba algo, supo, de repente, dónde podía hallarlo. El que tenía preocupaciones supo, de pronto, si valía la pena seguir preocupado (la mayor parte de las veces, no). Al que se le había muerto un amigo averiguó donde encontrarlo: no muy lejos, por cierto, sino allí mismo, a su lado. Y los muy felices flotaban por el aire, muy arriba, como Kolp, el pájaro sagrado: eran nubes y cielo y fuego y arena, eran risa y llanto y lluvia y sol...

Fuente:

Basanta, A. y Vázquez, L. (1994) Lectura 3ª de Primaria. Madrid: Ed. Anaya.

Preguntas:

- ¿Quién es el protagonista de esta historia?
- ¿Qué era lo que más le gustaba hacer al protagonista del cuento?
- ¿Dónde crees que vivía el joven?
- ¿Qué le ocurrió un buen día?
- ¿Qué pasaba cuando el muchacho tocaba la flauta de hueso?
- ¿Qué les sucedía a quienes escuchaban la música de la flauta de hueso?
- ¿Cómo crees que se sentía la gente que escuchaba la música procedente de la flauta de hueso?

LOS DOS RATONES

En cierta ocasión, un ratón de ciudad fue a visitar a su primo que vivía en el campo en una humilde ratonera. El ratón campesino le preparó una rica comida con frutos del bosque: nueces, castañas, avellanas y hasta una hermosa manzana colorada. Pero al ratón de ciudad no le gustaban nada las comidas sencillas, así que dijo:

-Gracias por tu invitación, pero no suelo comer estas cosas. Vente conmigo a la ciudad. Vivo en una casa muy lujosa llena de ricos manjares. Verás que bien se vive allí.

Los dos ratones fueron a la ciudad y se instalaron en la casa. Realmente era un sitio cómodo.

Llegó la hora de comer y los ratones se asomaron al comedor. La mesa estaba llena de galletas, pasteles y quesos de todas clases. ¡Menudo banquete se iban a dar! Pero de pronto, oyeron voces. Era el ama de la casa, que venía armada con una escoba. Los dos ratones dieron un brinco y corrieron a esconderse.

Al cabo de un rato, los ratones salieron de su escondrijo y volvieron al comedor. Pero cuando estaban subiéndose a la mesa, un terrible maullido los asustó. Era el gato de la casa, que se abalanzó sobre ellos. Los dos ratones salieron a escape y volvieron nuevamente a su escondrijo.

Por tercera vez intentaron comer algo. Pasito a pasito se acercaron al comedor. Pero...

De repente, vieron la sombra de un enorme perro. Asustadísimos, los ratones se refugiaron de nuevo en su agujero.

El ratón de campo, todavía temblando, se despidió del ratón de ciudad:

-Adiós, primo. Tenías razón: en la ciudad hay de todo.
Pero yo prefiero vivir en el campo libre y feliz.

Fuente:

Lengua. 2º de Primaria. (1995). Madrid: Ed. Santillana primaria

Preguntas:

- ¿Quiénes son los dos protagonistas de esta historia?
- ¿En qué lugares se desarrolla la historia?
- ¿Qué les sucedió cuando se disponían a comer ricos manjares?
- ¿Cómo crees que se sintieron los ratones al verse amenazados?
- ¿Qué consecuencias tuvo el hecho de sentirse amenazados ?
- ¿Cómo termina el cuento?

BLANCANIEVES

En un país muy lejano vivía una bella princesita llamada Blancanieves, que tenía una madrastra, la reina, muy vanidosa.

La madrastra preguntaba a su espejo mágico y éste respondía:

-Tú eres, ¡oh reina!, la más hermosa de todas las mujeres.

Y fueron pasando los años. Un día la reina preguntó como siempre a su espejo mágico:

-¿Quién es la más bella?

Pero esta vez el espejo contestó:

-La más bella es Blancanieves.

Entonces la reina, llena de ira y de envidia, ordenó a un cazador:

-Llévate a Blancanieves al bosque, máatala y como prueba de haber realizado mi encargo, tráeme en este cofre su corazón.

Pero cuando llegaron al bosque el cazador sintió lástima de la inocente joven y dejó que huyera, sustituyendo su corazón por el de un jabalí.

Blancanieves, al verse sola, sintió miedo y lloró. Llorando y andando pasó la noche, hasta que, al amanecer, llegó a un claro en el bosque y descubrió allí una preciosa casita.

Entró sin dudarle. Los muebles eran pequeñísimos y, sobre la mesa, había siete platitos y siete cubiertos diminutos. Subió a la alcoba, que estaba ocupada por siete camitas. La pobre Blancanieves, agotada tras caminar toda la noche por el bosque, juntó todas las camitas y al momento se quedó dormida.

Por la tarde llegaron los dueños de la casa: siete enanitos que trabajaban en unas minas y se admiraron al descubrir a Blancanieves.

Entonces ella les contó su triste historia. Los enanitos suplicaron a la niña que se quedase con ellos y Blancanieves aceptó, se quedó a vivir con ellos y todos estaban felices.

Mientras tanto, en el palacio, la reina volvió a preguntar al espejo:

-¿Quién es ahora la más bella?

-Sigue siendo Blancanieves, que ahora vive en el bosque en la casa de los enanitos...

Furiosa y vengativa como era, la cruel madrastra se disfrazó de inocente viejecita y partió hacia la casita del bosque.

Blancanieves estaba sola, pues los enanitos estaban trabajando en la mina. La malvada reina ofreció a la niña una manzana envenenada y cuando Blancanieves dio el primer bocado, cayó desmayada.

Al volver, ya de noche, los enanitos a la casa, encontraron a Blancanieves tendida en el suelo, pálida y quieta, creyeron que había muerto y le construyeron una urna de cristal para que todos los animalitos del bosque pudieran despedirse de ella.

En ese momento apareció un príncipe a lomos de un brioso corcel y nada más contemplar a Blancanieves quedó prendado de ella. Quiso despedirse besándola y de repente, Blancanieves volvió a la vida, pues el beso de amor que le había dado el príncipe rompió el hechizo de la malvada reina.

Blancanieves se casó con el príncipe y expulsaron a la cruel reina y desde entonces todos vivieron felices.

Preguntas:

- ¿Quiénes son los principales personajes de este cuento?
- ¿Donde vivían los personajes del cuento?

-
-
- ¿Qué sucedió un día para que la reina se enfadara muchísimo?
 - ¿Qué órdenes le dio la reina a un cazador?
 - ¿Qué le ocurrió a la princesa Blancanieves?
 - ¿Cómo crees que se sentía la princesa Blancanieves al verse sola en el bosque?
 - ¿Con quién vivía Blancanieves en el bosque?
 - ¿Qué ocurrió cuando la reina se enteró de que Blancanieves vivía en el bosque?
 - ¿Qué consecuencias tuvo para Blancanieves comerse la manzana que le ofreció la viejecita?
 - ¿Cómo crees que se sintieron los enanitos al ver a Blancanieves tendida en el suelo?
 - ¿Cómo termina el cuento?

CAPERUCITA ROJA

Hace mucho tiempo en el medio de un espeso bosque existía una pequeña cabaña, donde vivía una hermosa joven conocida por todos como Caperucita Roja. Un día, su madre le pidió que llevase unos panecillos recién horneados a su abuela que vivía sola al otro lado del bosque, recomendándole que no se entretuviese ni hablara con nadie desconocido por el camino, pues cruzar el bosque era muy peligroso, ya que siempre andaba acechando por allí el lobo.

Caperucita Roja recogió la cesta con los panecillos y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el bosque para llegar a casa de la abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los pájaros, las ardillas...

De repente vio al lobo, que era enorme, delante de ella.

-¿A dónde vas, niña?- le preguntó el lobo con su voz ronca.

-A casa de mi abuelita- le dijo Caperucita.

-No está lejos- pensó el lobo para sí, dándose media vuelta.

Caperucita puso su cesta en la hierba y se entretuvo cogiendo flores: -El lobo se ha ido- pensó-, no tengo nada que temer. La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un hermoso ramo de flores además de los pasteles.

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la abuelita, llamó suavemente a la puerta y la anciana le abrió pensando que era Caperucita. Un cazador que pasaba por allí había observado la llegada del lobo.

El lobo devoró a la abuelita y se puso el gorro rosa de la desdichada, se metió en la cama y cerró los ojos. No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita Roja llegó enseguida, toda contenta.

La niña se acercó a la cama y vio que su abuela estaba muy cambiada.

-Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!

-Son para verte mejor- dijo el lobo tratando de imitar la voz de la abuela.

-Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes!

-Son para oírte mejor- siguió diciendo el lobo.

-Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!

-Son para... ¡comerte mejor!- y diciendo esto, el lobo malvado se abalanzó sobre la niña y la devoró, lo mismo que había hecho con la abuelita.

Mientras tanto, el cazador se había quedado preocupado y creyendo adivinar las malas intenciones del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la abuelita. Pidió ayuda a un segador y los dos juntos llegaron al lugar. Vieron la puerta de la casa abierta y al lobo tumbado en la cama, dormido de tan harto que estaba.

El cazador sacó su cuchillo y rajó el vientre del lobo. La abuelita y Caperucita estaban allí, ¡vivas!

Para castigar al lobo malo, el cazador le llenó el vientre de piedras y luego lo volvió a cerrar. Cuando el lobo despertó de su pesado sueño, sintió muchísima sed y se dirigió a un estanque próximo para beber. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el estanque de cabeza y se ahogó.

En cuanto a Caperucita y su abuela, no sufrieron más que un gran susto, pero Caperucita Roja había aprendido la lección. Prometió a su abuelita no hablar con ningún desconocido que se encontrara en el camino. De ahora en adelante, seguiría las juiciosas recomendaciones de su abuelita y de su mamá.

Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Preguntas:

- ¿Cómo se llama la joven del cuento?
- ¿Dónde vivía Caperucita Roja?
- ¿Con quien vivía Caperucita Roja?
- ¿Qué encargo le hizo su mamá a Caperucita Roja?
- ¿Qué le ocurrió a Caperucita cuando iba tan tranquila por el bosque?
- ¿Qué hizo el lobo después de hablar con Caperucita Roja?
- ¿Qué sucedió cuando Caperucita Roja llegó a casa de la abuelita?
- ¿Quién salvó a Caperucita y a su abuelita?
- ¿Cómo castigó el cazador al lobo?
- ¿Qué aprendió Caperucita Roja de esta "aventura"?

CENICIENTA

Hubo una vez una joven muy bella que no tenía padres, sino madrastra, una viuda impertinente con dos hijas a cual más fea. Era ella quien hacía los trabajos más duros de la casa y como sus vestidos estaban siempre tan manchados de ceniza, todos la llamaban Cenicienta.

Un día el rey de aquel país anunció que iba a dar una gran fiesta a la que invitaba a todas las jóvenes casaderas del reino.

-Tú, Cenicienta, no irás- dijo la madrastra-. Te quedarás en casa fregando el suelo y preparando la cena para cuando volvamos.

Llegó el día del baile y Cenicienta apesadumbrada vio partir a sus hermanastras hacia el Palacio Real. Cuando se encontró sola en la cocina no pudo reprimir sus sollozos.

-¿Por qué seré tan desgraciada? -exclamó-. De pronto se le apareció su Hada Madrina.

-No te preocupes -exclamó el Hada-. Tu también podrás ir al baile, pero con una condición, que cuando el reloj de Palacio dé las doce campanadas tendrás que regresar sin falta. Y tocándola con su varita mágica la transformó en una maravillosa joven.

La llegada de Cenicienta al Palacio causó honda admiración. Al entrar en la sala de baile, el rey quedó tan prendado de su belleza que bailó con ella toda la noche. Sus hermanastras no la reconocieron y se preguntaban quién sería aquella joven.

En medio de tanta felicidad Cenicienta oyó sonar en el reloj de Palacio las doce.

-¡Oh, Dios mío! ¡Tengo que irme! -exclamó-.

Como una exhalación atravesó el salón y bajó la escalinata perdiendo en su huída un zapato, que el rey recogió asombrado.

Para encontrar a la bella joven, el rey ideó un plan. Se casaría con aquella que pudiera calzarse el zapato. Envío a sus heraldos a recorrer todo el Reino. Las doncellas se lo probaban en vano, pues no había ni una a quien le fuera bien el zapatito.

Al fin llegaron a casa de Cenicienta, y claro está que sus hermanastras no pudieron calzar el zapato, pero cuando se lo puso Cenicienta vieron con estupor que le estaba perfecto.

Y así sucedió que el rey se casó con la joven y vivieron muy felices.

Preguntas:

- ¿Quiénes son los personajes que participan en esta historia?
- ¿Por qué Cenicienta recibía ese nombre?
- ¿Qué sucedió un día ?
- ¿Por qué crees que no dejaban ir a Cenicienta a la fiesta del rey?
- ¿Cómo se sentía Cenicienta por no poder ir a la fiesta?
- ¿Quién acudió en ayuda de Cenicienta?
- ¿Qué pasó cuando Cenicienta llegó a Palacio?
- ¿Por qué Cenicienta salió corriendo de Palacio?
- ¿Qué perdió Cenicienta por el camino?
- ¿Qué hizo el rey para encontrar a la bella joven?
- ¿Qué sucedió cuando la encontró?

EL ZORRO Y LA CIGÜEÑA

Cuando yo era niño me contaron una historia de un zorro y una cigüeña. Te la contaré ahora: En un bosque muy lejano, un zorro hizo amistad con una cigüeña y decidió invitarla a comer. Mientras pensaba qué hacer de comer, pensó en hacerle una jugarreta al pájaro, así que preparó una sopa deliciosa que sirvió en dos platos planos.

“Coma lo que quiera, Señora Cigüeña, estoy seguro que disfrutará muchísimo la sopa, es de rana ¿sabe?, y tiene cilantro picadito, pruébela, está deliciosa”.

“Muchas gracias”, dijo la cigüeña, oliendo la deliciosa sopa, pero rápidamente se dio cuenta del truco que le había jugado el zorro, ya que no importando cuanto se esforzara, no podía tomar la sopa desde un plato plano.

El zorro le urgió: “Coma, que ¿acaso no le gusta?” pero todo lo que pudo hacer la cigüeña fue suspirar y con un aire casual decir:

“Mucho lamento que tengo tal dolor de cabeza que he perdido mi apetito”.

A lo que el zorro respondió:

“¡Qué pena! ¡Y pensar que es una magnífica sopa! ¡Qué mala suerte!, tal vez la próxima vez.”

A lo que la cigüeña rápidamente contestó:

“Si por supuesto, la próxima vez tú comerás en mi casa”

Al día siguiente, el zorro encontró una nota muy correcta en su puerta, era una invitación de la cigüeña para comer.

“Hey, eso es muy amable de su parte”, pensó el zorro para sí mismo, “Y tampoco se ha molestado por mi pequeña jugarreta, una verdadera dama”.

La casa de la cigüeña era mucho más modesta que la del zorro y se disculpó con el Zorro.

“Mi casa es mucho más humilde que la tuya” dijo, “pero he cocinado una comida muy especial, camarones de agua dulce con vino y cerezas”.

Al zorro inmediatamente se le hizo agua la boca con solo pensar en esos manjares y olfateó impaciente cuando la cigüeña le entregó su jarra con el alimento.

Pero por mucho que lo intentó, no podía comer ni una mordida, por que no podía meter su nariz por el angosto cuello de la jarra.

Mientras tanto, con su gran pico la cigüeña devoró su comida.

“Pruébalo, anda pruébalo”, dijo ella “¿Te gusta”, pero el zorro, confundido y engañado, no pudo pensar en una excusa por no comer.

Y mientras que se revolcaba de hambre esa noche en la cama, pensando en su comida perdida, se decía a sí mismo: “Lo debería haber sabido”.

Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Preguntas:

- ¿Quiénes son los protagonistas de esta historia?
- ¿Cuándo crees que ocurrió esta historia?
- ¿Dónde se desarrolla la historia?
- ¿Qué sucedió un día?
- ¿Qué le preparó el zorro a la cigüeña para comer?
- ¿Por qué la cigüeña no podía comer lo que preparó el zorro?
- ¿Qué cocinó la cigüeña para el zorro?
- ¿Por qué el zorro no pudo comer?

LAS GACHAS DULCES

Érase una vez, hace años, en un pequeño país, una pobre y piadosa niña que vivía sola con su madre. Un día se quedaron sin nada que comer. Entonces la chica se fue al bosque, donde se encontró con una anciana que ya conocía su desgracia y que le regaló un pucherito al que sólo tenía que decir "Pucherillo, cocina" para que le preparase unas sabrosas y dulces gachas de mijo; y al decirle "Pucherillo, detente", dejaba inmediatamente de cocer.

La chica llevó el pucherillo a su madre, y entonces salieron de la pobreza y del hambre y pudieron comer cuantas veces quisieron.

Pero unos días más tarde, cuando la chica no se encontraba en casa, dijo la madre:

-Pucherillo, cocina

Y el pucherito coció y coció y ella sació su hambre. Entonces quiso hacer que el pucherito dejase de cocer, pero no sabía las palabras para ello. Así que siguió cociendo y cociendo y las gachas salieron por sus bordes; y siguió cociendo, inundando la cocina y toda la casa y la casa de al lado y la calle, como si quisiera saciar el hambre en el mundo entero, como si reinase la mayor penuria y los hombres no supiesen salir de ella. Finalmente, cuando sólo quedaba una casa sin cubrir llegó la niña y dijo:

-Pucherillo, detente.

Y entonces se detuvo y dejó de cocer; pero todos los que quisieron volver a la ciudad tuvieron que abrirse paso comiendo gachas.

Preguntas:

- ¿Cuándo ocurrió esta historia?
- ¿Dónde ocurrió?
- ¿Quiénes son los personajes del cuento?
- ¿Qué les sucedió un buen día?
- ¿Qué hizo la niña al quedarse sin comida?
- ¿Qué le regaló la anciana a la niña para comer?
- ¿Qué ocurrió una vez que la niña tuvo el pucherito?
- ¿Qué le pasó a la madre con el pucherillo cuando la niña no estaba en casa?
- ¿Qué tuvieron que hacer los que querían volver a la ciudad?

EL PERRO DE LA PLAYA

El verano pasado Ana y Mario fueron de vacaciones a la playa con sus padres.

Ana, que era muy pequeña, se pasaba todo el rato jugando en la arena con su pala y su cubo de colores rojo, azul y verde. Su mamá la vigilaba atenta y sonriente. Mientras tanto, Mario, algo mayor, se bañaba con su padre en el agua del mar soñando ser un gran nadador.

Por la tarde, la familia daba largos paseos a la orilla del mar. Una de esas tardes, Mario encontró junto a las rocas un perro que tenía una pata herida. El perro gemía y miraba a los niños con tristeza.

Los papás de Ana y Mario decidieron recoger al perro y después de curarlo buscarían al dueño para devolvérselo.

Pasaban los días de las vacaciones, Mario y Ana habían cogido mucho cariño al perro y el dueño no aparecía... Los padres, preocupados, pusieron carteles por toda la ciudad buscando al dueño, hasta que apareció una agradable anciana, María, que decía ser la dueña del perro. María llevaba días buscándolo, muy triste porque el perro se había perdido mientras paseaban por un mercado cercano a la playa.

María, al ver la alegría de los niños jugando con el perro, sintió pena de llevárselo y dejar a los niños sin su nuevo amigo, pero el perro, ya curado de su herida, saltaba y saltaba alrededor de la anciana, muy contento de estar de nuevo con su dueña. Aunque también jugaba con sus nuevos amiguitos.

Ese día, los padres de Ana y Mario les prometieron volver a la ciudad de la playa al año siguiente, para ver a María y a su perro.

Y así fue, pero ese verano, María muy agradecida por haber recuperado a su perro les tenía una increíble sorpresa; el perro había sido papá de un cachorro precioso que María regaló a los niños, quienes alegres y nerviosos no paraban de correr con su nuevo amigo.

Los padres dieron las gracias a María y esas vacaciones Ana y Mario las pasaron entre juegos de arena, agua y carreras junto al mar con su nuevo compañero, haciendo del verano, largos días de alegría, sol y diversión con el nuevo miembro de la familia.

Fuente:

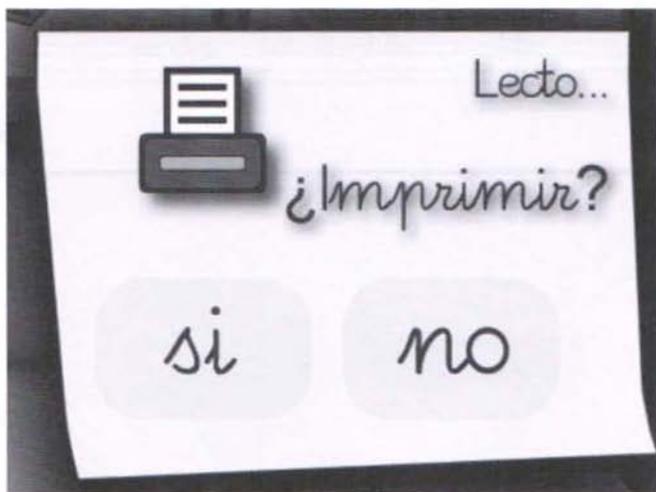
Allende, I. (1994) Cuentos de Eva Luna. Barcelona: Ediciones RBA

Preguntas:

- ¿Quiénes son los protagonistas de esta historia?
- ¿Dónde se encuentran los protagonistas de esta historia?
- ¿En qué época del año ocurrió esta historia?
- ¿Qué encontró Mario un buen día junto a las rocas?
- ¿Qué le pasaba al perro?
- ¿Qué hicieron los padres de Ana y Mario con el perro?
- ¿Quién era el dueño/a?
- ¿Qué prometieron los padres de Ana y Mario a sus hijos?
- ¿Qué sorpresa les había preparado María al año siguiente?

EJEMPLO DE CUADERNO DE EJERCICIOS

Niños



Palabras Imágenes Niños

LECTO

Usuario: Pedro
Fecha: 12/2/01
Hora: 18:22

Hay que hacer una flecha desde la palabra al dibujo que le corresponde.
Se pueden escribir las palabras y practicar repasando la palabra en gris.



pelota
pelota

telefono
telefono

tijeras
tijeras

almohada
almohada

tele
tele

Palabras con Sílabas Niños

LECTO

Usando: Pádelo
Fecha: 12/2/01
Hnos. 16/22

Hay que hacer un círculo en cada sílaba contenida en la palabra.
Se pueden escribir las letras y practicar repasando las sílabas en gris.

servilleta

servilleta

ser

ta

sa

ri

ser

ta

sa

ri

ro

lo

be

lle

ro

lo

be

lle

Sopa de Letras Niños



Unidad: Páramo
Fecha: 12/2/01
Hora: 16:22



Hay que hacer un círculo en cada letra contenida en la palabra.
Se pueden escribir las letras y practicar repasando la letra en gris.

armario

armario

a b c ch d e f g h i j k l ll m n ñ o p q r s

a b c ch d e f g h i j k l ll m n ñ o p q r s

t u v w x y z a b c ch d e f g h i j k l ll m

t u v w x y z a b c ch d e f g h i j k l ll m

n ñ o p q r s t u v w x y z

n ñ o p q r s t u v w x y z



EJEMPLO DE CUADERNO DE EJERCICIOS

Mayores



Palabras con Sílabas Mayores

LECTO

Usuario: Pedro
Fecha: 12/12/2001
Hora: 16:54

Hay que hacer un círculo en cada sílaba contenida en la palabra.
Se pueden escribir las letras y practicar repasando las sílabas en gris.

lavabo

lavabo

za bo la

za bo la

re ni va

re ni va

Sopa de Letras Mayores



Usuario: Pedro
Fecha: 12/12/2001
Hora: 16:14



Hay que hacer un círculo en cada letra contenida en la palabra.
Se pueden escribir las letras y practicar repasando la letra en gris.

tenedor

tenedor

a b c ch d e f g h i j k l ll m n ñ o p q r

a b c ch d e f g h i j k l ll m n ñ o p q r

s t u v w x y z a b c ch d e f g h i j k l

s t u v w x y z a b c ch d e f g h i j k l

ll m n ñ o p q r s t u v w x y z

ll m n ñ o p q r s t u v w x y z



Lecto



cortina

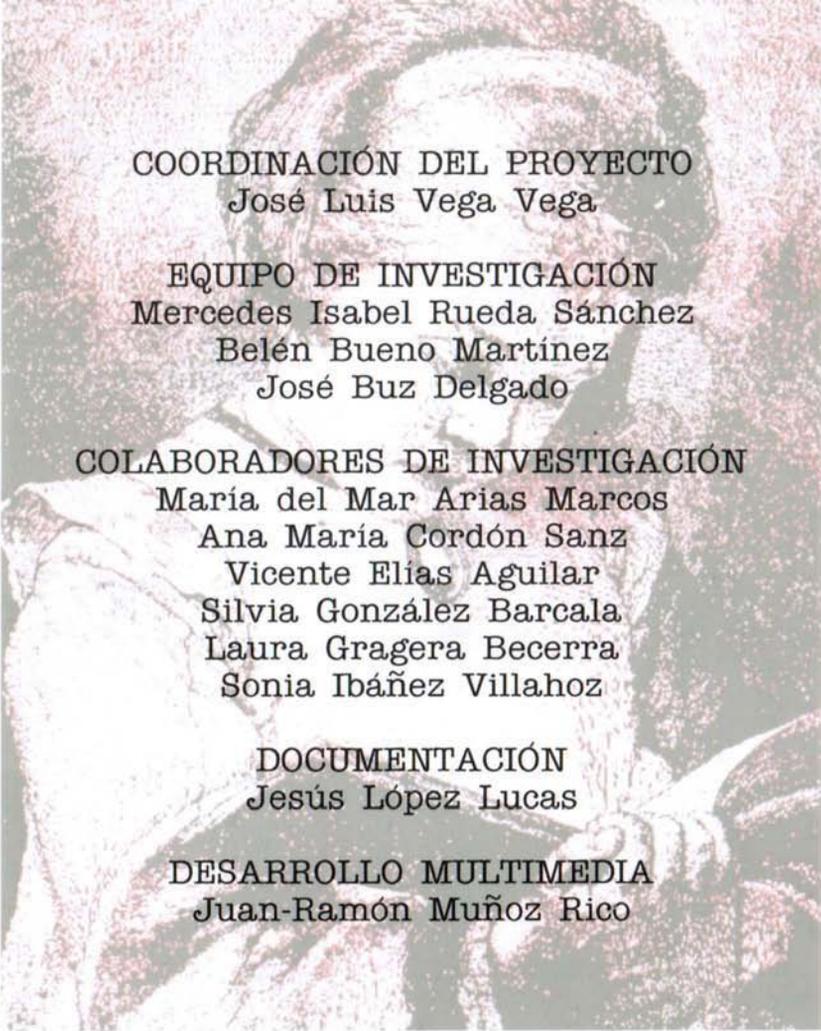
sillon

Lecto...
¿Salir?

si

no

sofa



COORDINACIÓN DEL PROYECTO
José Luis Vega Vega

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
Mercedes Isabel Rueda Sánchez
Belén Bueno Martínez
José Buz Delgado

COLABORADORES DE INVESTIGACIÓN
María del Mar Arias Marcos
Ana María Cordon Sanz
Vicente Elías Aguilar
Silvia González Barcala
Laura Gragera Becerra
Sonia Ibáñez Villahoz

DOCUMENTACIÓN
Jesús López Lucas

DESARROLLO MULTIMEDIA
Juan-Ramón Muñoz Rico



FORO PERMANENTE DE LA EUROPA SOCIAL



ISBN: 84-607-3460-9

