



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Estrategias basadas en el movimiento para fortalecer el aprendizaje de las sílabas en el grupo de 5° de primaria en un Centro de Atención Múltiple

AUTOR: Alison Vargas Reynaga

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Sílabas, Movimiento, Inclusión, Discapacidad, Estrategias

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2022



2026

**“ESTRATEGIAS BASADAS EN EL MOVIMIENTO PARA FORTALECER EL
APRENDIZAJE DE LA SÍLABAS EN EL GRUPO DE 5° DE PRIMARIA EN UN
CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
INCLUSIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

ALISON VARGAS REYNAGA

ASESOR:

IVÁN PÉREZ OLIVA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Julio 2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Alison Vargas Reynaga
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"ESTRATEGIAS BASADAS EN EL MOVIMIENTO PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LA
SÍLABAS EN EL GRUPO DE 5° DE PRIMARIA EN UN CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

para obtener el

Título en Licenciatura en Inclusión Educativa

en la generación 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 7 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Alison Vargas Reynaga

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 26 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. VARGAS REYNAGA ALISON
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

ESTRATEGIAS BASADAS EN EL MOVIMIENTO PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LA SÍLABAS EN EL GRUPO DE 5° DE PRIMARIA EN UN CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en INCLUSIÓN EDUCATIVA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GUERRERO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. IVÁN PÉREZ OLIVA



ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
II. PLAN DE ACCIÓN.....	4
2.1 Diagnóstico y Análisis de Situación Educativa.....	5
Contexto externo	5
Contexto interno	8
Contexto áulico	11
Diagnóstico del grupo	13
Estilos de aprendizaje del grupo	16
Diagnóstico individual de los alumnos.....	16
2.2. Focalización del Problema	18
2.3. Propósitos para el plan de acción	20
2.4 Justifica la relevancia del tema.....	21
2.5 Interés personal sobre el tema	23
2.6. Revisión teórica	24
2.7. Planteamiento del plan de acción.....	46
2.8. Prácticas de interacción en el aula	48
2.9. Referentes teóricos y metodológicos	49
III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	57
3.1. Pertinencia y consistencia de la propuesta	57
3.2. Enfoques curriculares e integración.....	57
3.3. Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción.....	59
3.4 Descripción y análisis detallado de la secuencia de actividades.....	59
IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	97
V. REFERENCIAS	102
VI. ANEXOS.....	107

I. INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales para la participación de los alumnos en las actividades escolares, ya que a partir de ellas se construyen otros aprendizajes y se consolidan habilidades necesarias para la vida académica. Cuando se presentan dificultades en la lectura, especialmente en la identificación y segmentación de sílabas, se limitan las posibilidades de comprensión de la producción escrita, lo que incrementa el riesgo de rezago y desinterés hacia la escuela. Ante esta situación, resultó necesario analizar y replantear las estrategias de enseñanza que se utilizaron en el aula para favorecer el aprendizaje de las sílabas en alumnos con discapacidad.

El presente informe surge a partir de la práctica profesional que se realizó en el Centro de Atención Múltiple (CAM) “Ovidio Decroly”, ubicado en el municipio de San Luis Potosí, donde se trabajó con un grupo de quinto grado integrado por alumnos con diversas discapacidades y condiciones específicas. A lo largo de la estancia se observaron dificultades persistentes en la identificación, segmentación y unión de sílabas, las cuales se manifestaron en la confusión entre combinaciones silábicas, la escasa relación entre sonido y grafía, la baja retención de los contenidos trabajados y el desinterés hacia las actividades de lectura y escritura. Estos hallazgos hicieron evidente la necesidad de diseñar una intervención pedagógica específica para atender dicha problemática.

Durante la práctica se comprobó que el uso predominante de estrategias tradicionales, como la repetición oral, el copiado y el trabajo sedentario, no respondió de manera suficiente a las características del grupo. Permanecer sentados copiando o repitiendo de forma mecánica no favoreció una comprensión profunda del contenido y provocó, en varios casos, inquietud motora, distracciones constantes y abandono de las actividades. Con base en estas experiencias, se consideró pertinente incorporar estrategias basadas en el movimiento que vincularan el desplazamiento corporal, la manipulación de materiales y la experiencia directa con el aprendizaje de las sílabas, con la intención de promover una participación más activa y significativa de los alumnos.

En este informe se entendió por estrategias basadas en el movimiento el conjunto de actividades psicomotrices, lúdicas y multisensoriales que utilizaron el cuerpo, los gestos, la motricidad fina y los desplazamientos en el espacio como medio central para favorecer la identificación, segmentación y unión de sílabas. Estas estrategias incluyeron, entre otras, juegos con tapetes tipo twister adaptados, recorridos por tarjetas colocadas en el piso, uso de colores para diferenciar sílabas, dados de sílabas asociados a movimientos de brazos o gestos faciales, así como memoramas silábicos, de modo que el cuerpo se convirtió en un recurso pedagógico para apoyar la lectura inicial.

El interés por el uso de estrategias basadas en el movimiento se sustentó en referentes teóricos que conciben al alumno como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento. Desde la perspectiva constructivista, se retomó el planteamiento de Piaget, quien señala que el aprendizaje se construye a partir de la acción del sujeto sobre el entorno, lo que destacó la importancia de proponer actividades que implicarán exploración, manipulación y movimiento en lugar de prácticas meramente repetitivas (Piaget, 1975). A su vez, se consideraron las aportaciones de Vygotsky, para quien el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción social y el uso de mediadores culturales, de modo que las actividades basadas en el movimiento se comprendieron como mediaciones que facilitaron el avance de los alumnos dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979, pp.184-185). Finalmente, se retomaron las ideas de Díaz-Barriga, quien señala que el aprendizaje significativo se favorece cuando el estudiante participa activamente y encuentra sentido en las tareas que realiza, lo que justificó la incorporación de experiencias dinámicas y cercanas a la realidad del grupo (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

La práctica profesional se tomó como una oportunidad para analizar la situación del grupo, diseñar un plan de acción basado en estrategias basadas en el movimiento, ponerlo en marcha, valorar los resultados y ajustar la práctica docente a partir de la reflexión crítica.

En términos generales, el informe aborda, en primer lugar, la descripción del contexto institucional y del grupo, así como el diagnóstico que permitió identificar la problemática relacionada con el aprendizaje de las sílabas. Posteriormente, se presenta el plan de acción diseñado, los propósitos que lo orientaron y los fundamentos teóricos que lo sustentan. En los apartados siguientes se describen las sesiones implementadas, las prácticas de interacción en el aula y los resultados observados durante la intervención. Finalmente, se exponen las reflexiones derivadas de la experiencia, las competencias profesionales que se fortalecieron y las áreas de oportunidad identificadas para futuras prácticas docentes.

II. PLAN DE ACCIÓN

Para comprender la problemática relacionada con el aprendizaje de las sílabas en el grupo de quinto grado, fue necesario partir de un análisis amplio del contexto en el que se desarrollaron las prácticas profesionales. En primer lugar, se consideró el contexto externo, es decir, las características de la comunidad y del entorno sociocultural que rodean al Centro de Atención Múltiple, ya que estos factores influyen en las condiciones de vida de los alumnos y sus familias. Posteriormente, se describió el contexto interno de la institución y del aula, con el propósito de identificar los recursos, formas de organización y dinámicas de trabajo que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se realizó el diagnóstico del grupo y de cada alumno, lo que permitió delimitar con mayor precisión la situación educativa y focalizar el problema específico relacionado con la identificación y lectura de las sílabas.

El plan de acción se diseñó con base a las características del grupo, los niveles de desarrollo cognitivo, los estilos de aprendizaje predominantes y las necesidades educativas detectadas durante la observación. A través de actividades que implican desplazamientos, manipulación de materiales, asociación de movimientos con sonidos y dinámicas corporales, se busca que los alumnos aprendan las sílabas desde la experiencia, utilizando el cuerpo como un medio para comprender, recordar y aplicar los contenidos trabajados. Este enfoque permite activar distintos canales sensoriales, lo que facilita la atención, la comprensión y la retención de los aprendizajes.

La implementación del plan de acción se organiza en una secuencia de sesiones didácticas con propósitos específicos, orientadas tanto a la evaluación inicial como al desarrollo progresivo y a la valoración de los avances alcanzados. Cada sesión integra actividades basadas en el movimiento que articulan el movimiento corporal con la identificación, segmentación y uso funcional de las sílabas, permitiendo observar el desempeño psicomotor, la respuesta auditiva y la participación activa de los alumnos a lo largo del proceso.

Para esto, fue necesario analizar el contexto en donde se desarrollaron las prácticas, pues es relevante debido a que a través de esto, se comprendieron las condiciones reales en las que se surgen las prácticas, este análisis no se limita únicamente a lo que sucede en el aula, sino que también lo que ocurre dentro de la escuela y en los alrededores de esta. Fue necesario para identificar las necesidades, experiencias y las formas de aprender de los estudiantes, lo que resulta clave a la hora de diseñar actividades significativas y adecuadas a la realidad en la que se desenvuelven.

De igual manera, esto permitió adaptar la enseñanza a condiciones específicas, propias de cada estudiante y su entorno, dentro de las escuelas, en específico dentro de los CAM, cada grupo cuenta con características distintas, por lo que trabajar con una misma estrategia no siempre será lo adecuado, al tomar en cuenta el contexto, se seleccionaron métodos, recursos y tiempos que se adapten mejor a las necesidades que se presentan, lo que ayuda a promover la inclusión dentro de los espacios de aprendizaje a través de los diagnósticos individualizados de los estudiantes, que permiten obtener un análisis profundo del grupo así como de sus fortalezas y áreas de oportunidad enfocadas a la problemática.

2.1 Diagnóstico y Análisis de Situación Educativa

Contexto externo

El Centro de Atención Múltiple (CAM) “Ovidio Decroly”, con clave de centro de trabajo 24DML0004L, zona 11, perteneciente a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), se encuentra ubicado en la calle López Hermosa, entre las calles Pitahayas y Julián Carrillo en la colonia El Saucito, en el municipio de San Luis Potosí. Brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad múltiple, o trastornos graves del neurodesarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares (Gobierno de México, s.f).

La zona es urbana y cerca de la institución se encuentra la Avenida Fray Diego de la Magdalena, una de las principales vías de la ciudad, la cual se caracteriza por ser muy transitada; esto puede llegar a ser algo complicado en

cuanto a la hora de entrada por la aglomeración y tránsito fluido de carros y camiones.

En dirección hacia el lado este sobre la avenida Fray Diego De La Magdalena se ubica el panteón del Saucito, el panteón más antiguo del municipio de San Luis Potosí fue inaugurado el 16 de septiembre de 1889 como parte de los festejos de la Independencia de México, aunque sus puertas al público se abrieron hasta el 12 de octubre de 1889. Fue construido bajo el gobierno de Carlos Diez Gutiérrez y se encuentra en un terreno cerca de la ermita de Nuestro Señor de Burgos del Saucito, de donde tomó su nombre. Hacia el norte se ubica el parque Tangamanga 2 siendo este un lugar de recreación, diversión y un espacio para realizar actividades físicas. Hacia el lado este de la entrada principal al CAM se ubica un espacio en el cual se divide en 4 instituciones, 3 del nivel básico y 1 escuela de medio superior, las cuales son: El jardín de niños “Juan de la Barrera”, la Escuela Primaria “Ramón G. Bonfil”, la Secundaria Técnica N° 68 y el Colegio de Bachilleres Plantel 19 “Águilas”. Hacia el sur del CAM, sobre la calle Adolfo López Mateos, se ubica el Hospital Nuestra Señora de los Ángeles, siendo uno de los servicios de salud más cercanos a la escuela. Hacia el este, sobre la Avenida Fray Diego, transitan camiones y taxistas que ayudan a transportar a alumnos y maestros del centro.

Otros de los puntos de referencia en sus alrededores se localizan la Academia de Seguridad Pública del Estado, la Universidad Tangamanga (UTAN), La Gota Blanca, y la Secretaría del Bienestar.

En los alrededores también se observan negocios pequeños como venta de elotes, ventas de autos, negocios de lápidas, consultorios dentales, tiendas de abarrotes, y puestos de comida.

La comunidad cuenta con servicios básicos como electricidad, agua potable y drenaje, aunque el servicio de agua es algo inestable ya que muchas veces no llega a la escuela y se les llama a pipas para abastecer este recurso. Además, dispone de telefonía, y el servicio de internet no es una señal abierta a la población;

únicamente es privada, y solo las personas que pagan por el servicio pueden acceder a ella.

Un punto importante es que se cuenta con el Parque Tangamanga que es un espacio recreativo en donde se puede ocupar el tiempo libre de manera positiva, esto podría ser una vía para que los jóvenes generen rutinas más sanas y tengan un bienestar físico y mental, aunque esta cultura de salud física aún no es concientizada por la población lo que lleva a que se involucren en conductas de riesgo, como el consumo de sustancias ilícitas o la participación en actos vandálicos. En la vida cotidiana, el consumo de alcohol y drogas suele estar normalizado en ciertos contextos familiares, lo que refuerza estas prácticas.

Finalmente, la poca presencia de medidas preventivas y de seguridad pública también genera que estos problemas se mantengan y se vean como parte del entorno. De esta manera, la drogadicción, el alcoholismo y el vandalismo reflejan una realidad social compleja que requiere de la participación de la comunidad, las instituciones educativas, las autoridades y las familias para poder transformarse en un espacio con mejores oportunidades de desarrollo.

El Saucito reconocido oficialmente en 2024 como el octavo barrio de la capital se encuentra al norte de la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., con código postal 78110. Limita con colonias como Industrial Mexicana, Lomas de Santiago y Tequisquiapan Norte, y se conecta con vías importantes como la Carretera a Zacatecas y el acceso al Parque Tangamanga II. Sus principales referentes son la parroquia Santuario del Señor de Burgos y el Cementerio Municipal del Saucito, lugares que lo han convertido en un punto emblemático de la capital.

En cuanto a su entorno natural, San Luis Potosí se sitúa a 1,860 metros sobre el nivel del mar (INEGI, 2013, p.6) y presenta un clima semiseco templado característico de la capital potosina. La temperatura media anual es de 21° C; los veranos son cálidos, alcanzando más de 28 °C en los meses de mayo y junio, mientras que los inviernos son frescos, con mínimas de 4 °C a 5 °C en enero. Las

lluvias se concentran en verano, de junio a septiembre, con tormentas cortas pero intensas. (INEGI, 2023, p.3).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021, p.14), el municipio de San Luis Potosí, al cual pertenece el barrio El Saucito, cuenta con:

- 911,908 habitantes, lo que representa el 32.3 % de la población estatal.
- Una relación de 93.6 hombres por cada 100 mujeres.
- Una edad mediana de 30 años, es decir, la mitad de la población tiene 30 años o menos.
- Una superficie de 1,482 km², que representa el 2.4 % del territorio estatal.
- Una densidad de población de 615.3 hab/km².
- 211 localidades, siendo la ciudad de San Luis Potosí la más poblada con 845,941 habitantes, seguida por Laguna de Santa Rita con 13,315 y La Pila con 7,471 habitantes.

Además, ofrece servicios a alumnos con diversas discapacidades en niveles que abarcan desde educación Preescolar hasta Secundaria, y Formación para la vida y el trabajo antes conocido como capacitación laboral orientados al desarrollo de habilidades para la vida diaria y la inserción en actividades productivas.

Contexto interno

El Centro de Atención Múltiple “Ovidio Decroly”, cuenta con una organización completa y atiende a un total de 16 grupos en turno matutino en un horario en Preescolar Multigrado de 9:00 a.m. a 12:00 p.m., en Primaria menor y mayor es de 8:00 a.m. a 12:30 p.m., en Secundaria es de 8:00 a.m. a 12:30 p.m. aunque dos días a la semana salen a las 2:30 p.m. ya que se les imparte un pretaller; y por último en Capacitación Laboral el horario es de 8:00 a.m. a 12:30 p.m.

La institución ocupa un terreno de dimensiones medianamente grandes que asegura un espacio amplio para el desarrollo de actividades.

Cuenta con 16 salones: uno destinado a Preescolar Multigrado, y un salón para cada grado de la educación Primaria y Secundaria. También cuenta con un salón destinado a Formación para la vida y el trabajo, en el cual se desarrollan actividades relacionadas con la cocina.

La estructura administrativa incluye oficinas destinadas a supervisión, dirección y administración general, las cuales coordinan el funcionamiento del plantel.

Además, la escuela cuenta con cubículos equipados para áreas especializadas, como lenguaje, trabajo social, psicología y fisioterapia, lo que permite ofrecer apoyos complementarios a las necesidades de los estudiantes. Dentro de sus instalaciones también se encuentra un aula de medios, donde se promueve el uso de herramientas tecnológicas y se desarrolla el taller de musicoterapia, favoreciendo la estimulación sensorial y la expresión artística de los alumnos.

En cuanto a los servicios sanitarios, existe un baño general para mujeres y un baño general para hombres, en cada uno de ellos se encuentran tres cubículos y/o módulos para el uso del alumnado. Adicionalmente, cada salón de Preescolar y Primaria cuenta con su propio baño a excepción del área de Secundaria y Capacitación Laboral.

La institución dispone de un patio principal para actividades recreativas y una cancha techada utilizada principalmente para las clases de educación física, lo que permite realizar actividades deportivas protegidas de las condiciones climáticas. Asimismo, se incluyen áreas verdes y jardineras que contribuyen a generar un ambiente agradable y funcional.

Para el personal docente y administrativo, el CAM cuenta con un estacionamiento exclusivo que facilita el acceso y la organización del tránsito interno.

En total la institución cuenta con:

- 6 cubículos para las áreas
- 1 cámara de Gesell
- 1 bodega
- 1 baños niñas
- 1 baños niños
- 1 baños maestras
- 1 baños maestros
- 1 sala de usos múltiples
- 1 sala de cómputo
- 1 biblioteca
- 1 dirección
- 1 salón de educación física
- 1 salón de terapia física
- 1 bodega

Por último, la escuela cuenta con los servicios básicos indispensables para su funcionamiento, como energía eléctrica, agua potable, drenaje, telefonía e internet, aunque este último servicio es de uso privado y no se encuentra abierto a la comunidad en general.

En cuanto al personal, el plantel está a cargo de un director, quien se encarga de la gestión administrativa y pedagógica. El equipo docente está dividido en 3 bloques; el primer bloque lo conforma preescolar y primaria menor, el segundo bloque está conformado por primaria mayor y el tercer bloque por secundaria y capacitación laboral, en total se cuenta con 40 personas contando a maestros, maestras, administrativos y equipo paradocente, además también se encuentra una docente de educación física que atiende a todos los grupos del CAM.

En cada bloque se cuenta con un equipo interdisciplinario que lo conforma una docente encargada del área de comunicación, una psicóloga y una trabajadora social, quienes brindan acompañamiento académico, emocional y social. Finalmente, también se cuenta con personal que se encarga de las funciones de limpieza y/o conserjería.

En lo que respecta a los estudiantes, estos provienen de diversas colonias, incluyendo comunidades como Mexquitic de Carmona y calles cercanas al Saucito, lo que refleja la diversidad y alcance de la institución en la comunidad. La mayoría de los padres de familia trabajan en zona industrial mientras que las madres son amas de casa y/o cuentan con un trabajo de medio tiempo debido a que el mayor nivel de estudios es la educación media superior, lo cual posiciona a las familias en una situación económica media/baja. Los estudiantes frecuentemente son cuidados por las madres o las abuelas quienes tienen una gran participación en las actividades que lo solicita la escuela.

Contexto áulico

El aula donde se lleva a cabo la práctica pedagógica corresponde al grupo de quinto grado de primaria del Centro de Atención Múltiple “Ovidio Decroly”. El espacio del aula posee un tamaño adecuado que permite la movilidad libre y segura de los alumnos, favoreciendo una organización flexible del espacio de acuerdo con las actividades que se planean. Cuando se requiere, se realizan ajustes en la disposición del mobiliario para facilitar el desarrollo de dinámicas grupales, juegos y actividades de movimiento.

La ventilación natural y la iluminación proveniente de la luz del día contribuyen a mantener un ambiente fresco, cómodo y bien iluminado, lo cual favorece la concentración y el bienestar de los alumnos durante la jornada escolar. La puerta de acceso es amplia, lo que facilita la entrada y salida del alumnado, especialmente de un alumno con discapacidad motriz, permitiendo su desplazamiento con mayor independencia dentro del aula.

El mobiliario está conformado por mesas y sillas que, aunque presentan cierto desgaste por el uso constante, cumplen con su función y no representan una limitante para el desarrollo de las actividades escolares. Asimismo, el aula cuenta con un pizarrón en buenas condiciones, el cual se utiliza de manera constante como apoyo para las explicaciones docentes y la participación del alumnado.

El aula cuenta con mobiliario adicional como gabinetes, repisas y estantes que permiten resguardar materiales didácticos, juguetes, libretas y mochilas, favoreciendo el orden y la organización del espacio. Esta disposición facilita el acceso a los recursos que se emplean durante las actividades pedagógicas y contribuye a mantener un ambiente estructurado.

Los materiales utilizados son variados y se ajustan a los propósitos educativos. Se emplean apoyos visuales, carteles, pictogramas, objetos concretos y materiales elaborados por los propios docentes o alumnos. Estos recursos permiten atender los distintos estilos de aprendizaje del grupo y promueven la participación activa, la creatividad y el aprendizaje significativo.

El clima de trabajo dentro del aula es armónico y colaborativo. Se observa una relación positiva entre los alumnos y el personal docente, basada en la empatía, el respeto y la comunicación constante. Se promueve la participación de todos los alumnos mediante estrategias que favorecen el trabajo cooperativo, la expresión de emociones y la resolución pacífica de conflictos.

Dentro de la rutina diaria se realizan actividades permanentes, como la activación física al inicio de la jornada, el pase de lista y ejercicios de grafomotricidad, los cuales permiten que los alumnos inicien el día con mayor disposición para el trabajo escolar. Las dinámicas pedagógicas se adaptan a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, incorporando apoyos visuales, materiales manipulativos y actividades que favorecen el movimiento, la atención y la motivación del grupo.

El aula se concibe como un espacio inclusivo que favorece la participación activa de todos los alumnos. La posibilidad de reorganizar el mobiliario, la amplitud

del espacio y la disponibilidad de recursos permiten realizar ajustes que responden a las necesidades específicas del alumnado, reduciendo barreras para el aprendizaje y la participación.

A pesar de las limitaciones materiales, el compromiso del personal docente y de apoyo contribuye a la creación de un entorno flexible, afectivo y respetuoso, donde se reconocen las diferencias individuales y se promueve el aprendizaje desde la experiencia, el movimiento y la interacción. El espacio del aula no solo cumple una función física, sino que se convierte en un contexto pedagógico que favorece el desarrollo académico, social y emocional de los alumnos.

Diagnóstico del grupo

El grupo está conformado por 12 alumnos, de los cuales 8 son niños y 4 son niñas, con edades que oscilan entre los 10 y 11 años. El grupo atiende a alumnos con diversas condiciones, entre las que se encuentran la discapacidad intelectual, el trastorno del espectro autista, la discapacidad motriz y las dificultades específicas de aprendizaje, lo que implica la necesidad de una atención diferenciada, así como la aplicación constante de estrategias inclusivas y adaptaciones curriculares que respondan a las características individuales de cada alumno.

La asistencia escolar es regular, ya que en promedio asiste más del 60 % del alumnado de manera diaria, registrándose generalmente la presencia de entre 7 y 9 alumnos. Esta constancia favorece la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el seguimiento individualizado de los avances y necesidades del grupo. Asimismo, permite el establecimiento de rutinas estructuradas que contribuyen a la organización del trabajo escolar y al fortalecimiento de los vínculos entre los alumnos.

En cuanto a las condiciones presentes en el grupo, se identifica que seis alumnos presentan discapacidad intelectual, cuatro alumnos se encuentran dentro del trastorno del espectro autista, un alumno presenta discapacidad motriz y un alumno presenta dificultades específicas de aprendizaje. Esta diversidad de condiciones se refleja en distintos ritmos, estilos y necesidades educativas, lo que

demanda la implementación de estrategias pedagógicas flexibles y recursos variados que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Tabla 1. Relación de alumnos y condición diagnóstica

Alumno	Condición	Abreviación
J. T.	Discapacidad intelectual	DI
E. M.	Trastorno del espectro autista	TEA
A. Y.	Trastorno del espectro autista	TEA
J. I.	Discapacidad intelectual	DI
E. V.	Discapacidad intelectual	DI
A.	Trastorno del espectro autista	TEA
D. A.	Discapacidad intelectual	DI
L. R.	Discapacidad motriz	DM
X. M.	Discapacidad intelectual	DI
N. G.	Discapacidad intelectual	DI
A.	Dificultades severas de aprendizaje	DSA
R.	Trastorno del espectro autista	TEA

Elaboración propia

De manera general, el grupo se caracteriza por ser unido y solidario; sin embargo, se han identificado situaciones ocasionales de discriminación hacia dos alumnos, lo que evidencia la necesidad de fortalecer el trabajo en valores, la empatía y la aceptación de la diversidad. La mayoría de los alumnos requiere apoyo individual y constante por parte de la docente para la realización de sus actividades escolares, debido a sus características cognitivas, conductuales y de desarrollo.

En relación con el contexto familiar, se observa que la mayoría de los padres de familia brindan apoyo constante al proceso educativo de sus hijos. No obstante, en algunos casos dicho acompañamiento es limitado, lo que incide en el desarrollo de habilidades académicas y socioadaptativas. Además, se identifican tres alumnos que requieren de apoyo durante toda la jornada, situación que requiere atención y seguimiento específico dentro del ámbito escolar.

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, algunos alumnos se ubicaron en la etapa preoperatoria, mientras que la mayoría se encontró en el nivel de operaciones concretas, según la teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Piaget (1975). Esta condición favoreció el uso de materiales manipulables, actividades prácticas y estrategias basadas en la experiencia directa, ya que, de acuerdo con este autor, en dichas etapas el pensamiento se apoyó principalmente en la acción y en la manipulación de objetos para construir el conocimiento.

En cuanto a la identificación y lectura de sílabas, predominó el nivel presilábico, con un grupo reducido de alumnos que logró avanzar al nivel silábico, lo que evidenció la necesidad de reforzar este aprendizaje mediante estrategias basadas en el movimiento. En este informe se retomó el enfoque de aprendizaje basado en el movimiento, entendido como “utilizar actividades físicas y el movimiento corporal como una estrategia pedagógica para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los estudiantes” (Orellano Olazábal & Morales Yampufé, 2024, p. 18). A partir de esta perspectiva, las estrategias basadas en el movimiento implementadas en el grupo integraron desplazamientos, gestos, motricidad fina y juegos corporales vinculados con las sílabas, con la intención de favorecer un aprendizaje más activo y significativo.

En el área de matemáticas, una parte considerable del grupo se encuentra en nivel cero, mientras que algunos alumnos han alcanzado el nivel inicial, lo que confirma la importancia de trabajar desde lo concreto, lo vivencial y lo funcional.

Respecto a los estilos de aprendizaje, se elaboró y aplicó una guía de observación diseñada específicamente para esta práctica, con el propósito de

identificar las formas predominantes en que los alumnos procesaron la información durante las actividades. La guía se construyó a partir de la revisión de instrumentos disponibles en recursos digitales sobre estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico, los cuales sirvieron como modelo para definir indicadores observables relacionados con el uso de apoyos visuales, la respuesta a consignas auditivas y la necesidad de movimiento o manipulación de materiales. Se eligió este instrumento porque permitió obtener información de manera sencilla, sistemática y adecuada a las características del grupo, sin demandar a los alumnos la aplicación de pruebas estandarizadas que pudieran resultar poco accesibles o generar fatiga. A partir de su aplicación, se observó una predominancia de los estilos visuales y basados en el movimiento, lo que justifica la implementación de estrategias pedagógicas que incorporen la motricidad, la manipulación de materiales y el uso de apoyos visuales como medios para favorecer la atención, la comprensión y la participación activa del alumnado.

Estilos de aprendizaje del grupo

El diagnóstico del grupo evidencia una diversidad significativa de necesidades educativas, cognitivas y socioemocionales, lo que demanda una intervención pedagógica flexible, inclusiva y centrada en el alumno. Las características del grupo, los niveles de desarrollo identificados y los estilos de aprendizaje predominantes sustentan la implementación de actividades donde el uso del movimiento es visto como una vía pertinente para fortalecer la identificación y lectura de sílabas, mejorar la atención y promover la participación activa de todos los alumnos dentro del aula.

Diagnóstico individual de los alumnos

- El alumno J. T. presenta discapacidad intelectual y se encuentra en etapa preoperatoria. Su nivel de identificación y lectura de sílabas es presilábico y en matemáticas se ubica en nivel cero. Requiere acompañamiento constante, instrucciones claras y actividades concretas que favorezcan la atención y la participación activa.

- El alumno E. M. presenta trastorno del espectro autista y se encuentra en el nivel de operaciones concretas. Muestra avances en la identificación de sílabas a nivel silábico y en matemáticas se ubica en nivel inicial. Requiere rutinas estructuradas, apoyos visuales y consignas claras que favorezcan la comprensión y la regulación conductual.
- El alumno J. I. presenta discapacidad intelectual y se encuentra en la etapa preoperatoria. Su nivel de identificación de sílabas es presilábico y en matemáticas se ubica en nivel cero. Presenta dificultades de atención, por lo que requiere acompañamiento cercano y actividades breves y dinámicas.
- La alumna E. V. presenta discapacidad intelectual y se encuentra en el nivel de operaciones concretas. Ha logrado avances en la identificación y lectura de sílabas a nivel silábico y en matemáticas se ubica en nivel inicial. Responde favorablemente a actividades que promuevan la participación activa.
- El alumno A. presenta trastorno del espectro autista y se ubica en operaciones concretas. Su nivel de identificación de sílabas es presilábico y en matemáticas se encuentra en nivel cero. Presenta dificultades en la interacción social, por lo que requiere estrategias que favorezcan la inclusión, la participación grupal y el respeto entre compañeros.
- El alumno D. A. presenta discapacidad intelectual y se encuentra en operaciones concretas. Su nivel de identificación y lectura de sílabas es silábico y en matemáticas se ubica en nivel inicial. Se beneficia del uso de estrategias que refuercen su aprendizaje.
- El alumno L. R. presenta discapacidad motriz y se encuentra en operaciones concretas. Su nivel de identificación de sílabas es presilábico y en matemáticas se ubica en nivel cero. Requiere apoyo para la realización de actividades escolares y adaptaciones físicas, así como supervisión constante para garantizar su seguridad.

- La alumna X. M. presenta discapacidad intelectual y se encuentra en etapa preoperatoria. Su atención es dispersa y muestra alta dependencia de la docente, así como conductas de autoestimulación. Su nivel de identificación de sílabas es presilábico y en matemáticas se ubica en nivel cero. Requiere trabajo específico en habilidades socioadaptativas y acompañamiento constante.
- La alumna N. G. presenta discapacidad intelectual y se encuentra en operaciones concretas. Su nivel de identificación de sílabas es presilábico y en matemáticas se ubica en nivel cero. Requiere apoyo individual, actividades estructuradas, visuales y donde se utilice el movimiento para favorecer su aprendizaje.
- El alumno A. presenta dificultades específicas de aprendizaje y se encuentra en operaciones concretas. Muestra un desempeño académico favorable en comparación con otros compañeros, aunque requiere estrategias de apoyo focalizado que refuercen la atención y la organización del trabajo escolar.
- El alumno R. presenta trastorno del espectro autista y se encuentra en operaciones concretas. Requiere apoyos visuales, estructuración de actividades y estrategias que favorezcan la comunicación, la regulación conductual y la participación activa en el aula.

A partir del diagnóstico grupal e individual, se identifican necesidades educativas diversas que requieren una intervención pedagógica flexible e inclusiva. La predominancia de estilos de aprendizaje visuales y kinestésicos, así como los niveles de desarrollo cognitivo y académico del grupo, fundamentan la implementación de estrategias basadas en el movimiento, orientadas a fortalecer el aprendizaje de las sílabas y favorecer la participación activa de los alumnos.

2.2. Focalización del Problema

El problema educativo se focaliza en las dificultades que presentan los alumnos para identificar, segmentar y unir sílabas de manera funcional, lo cual limita su avance en el proceso de lectura inicial y en la consolidación de la lectoescritura.

Estas dificultades se manifiestan en la confusión entre combinaciones silábicas, en la escasa relación entre el sonido y la grafía, en la baja retención de los contenidos trabajados y en la dificultad para aplicar lo aprendido en actividades de lectura y escritura. En el grupo de quinto grado, la mayoría de los alumnos se encuentra en niveles presilábicos y silábicos incipientes, lo que evidencia un desfase respecto a los aprendizajes esperados para su grado escolar.

A partir del diagnóstico grupal e individual, se identificó que estas dificultades se relacionaron con la diversidad de condiciones, ritmos y formas de aprender presentes en el grupo. En las observaciones realizadas se evidenció una tendencia a responder mejor ante apoyos visuales, materiales concretos y actividades que implicaron movimiento corporal, lo que sugirió que estos canales resultaran especialmente favorecedores para la comprensión de los contenidos en varios alumnos. Sin embargo, esto no implicó que los alumnos necesariamente requirieran de manera exclusiva estas vías para aprender, sino que, en el contexto del grupo, el uso de recursos visuales y basados en el movimiento se utilizó como una alternativa pertinente para hacer más accesible y significativo el trabajo con las sílabas.

Se observó que el uso predominante de estrategias tradicionales, como la repetición oral, el copiado y el trabajo sedentario, no responde de manera efectiva a las características del grupo. Este tipo de estrategias demanda atención sostenida y un nivel de abstracción que muchos alumnos aún no han desarrollado, especialmente aquellos que se encuentran en la etapa preoperatoria o en las primeras fases de las operaciones concretas. Desde la perspectiva constructivista, Piaget plantea que el aprendizaje se construye a partir de la acción del sujeto sobre el entorno, más que por la simple transmisión de información.

Asimismo, se identificó que durante las actividades poco dinámicas disminuye de manera considerable el nivel de atención de los alumnos, lo que se refleja en desinterés, inquietud motora o abandono de la tarea. Estas conductas impactan directamente en la participación y el desempeño académico, dificultando

el avance en el aprendizaje de las sílabas. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que el aprendizaje significativo se favorece cuando el alumno participa activamente y encuentra sentido en las actividades que realiza, aspecto que no siempre se logra mediante estrategias repetitivas.

Vygotsky (1979) plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y del uso de mediadores culturales, y que estos permiten activar procesos internos de desarrollo cuando el niño interactúa con su entorno. Desde esta perspectiva, las estrategias basadas en el movimiento se comprendieron como mediadores que facilitaron el acceso al aprendizaje de las sílabas, permitiendo que los alumnos avanzaran con el acompañamiento docente dentro de su zona de desarrollo próximo

En síntesis, el problema educativo no se limita únicamente a las dificultades de los alumnos para aprender las sílabas, sino también a la necesidad de buscar formas de enseñanza que hagan este contenido más accesible y comprensible para ellos. En este sentido, se consideró que las estrategias basadas en el movimiento podían apoyar específicamente el aprendizaje de la identificación, segmentación y unión de sílabas, al vincular el trabajo corporal con las actividades de lectura inicial.

2.3. Propósitos para el plan de acción

Fortalecer la lectura inicial y la identificación de sílabas en los alumnos de quinto grado de un Centro de Atención Múltiple, mediante la implementación de un plan de acción sustentado en actividades motrices y lúdicas que integran el movimiento corporal, la percepción auditiva, la atención, el ritmo y la coordinación motriz, para favorecer su avance en la consolidación de la lectoescritura.

Propiciar que los alumnos escuchen, reconozcan, identifiquen y relacionen sílabas, y las integren de manera oral para la formación de palabras, mediante juegos de palmas, desplazamientos, actividades rítmicas, uso del cuerpo y materiales concretos, para promover un aprendizaje más significativo.

2.4 Justifica la relevancia del tema.

La identificación y lectura de las sílabas representan un proceso fundamental en el aprendizaje del lenguaje escrito, ya que permiten al alumno reconocer la estructura sonora del idioma y establecer relaciones entre los sonidos y sus representaciones gráficas. En el contexto educativo mexicano, el enfoque silábico continúa siendo una estrategia ampliamente utilizada debido a las características fonológicas del español, las cuales favorecen un acceso gradual y estructurado al aprendizaje de la lectura inicial. La Secretaría de Educación Pública señala que el desarrollo de la conciencia silábica es un componente esencial en los primeros acercamientos al lenguaje escrito, pues facilita la identificación, segmentación y combinación de sílabas dentro de palabras (SEP, 2017).

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje no se concibe como un proceso pasivo, sino como una construcción activa que se genera a partir de la interacción del alumno con su entorno. Piaget (1975) sostiene que el conocimiento se construye mediante la acción, lo que implica que los alumnos requieren experiencias concretas que les permitan explorar, manipular y experimentar los contenidos para lograr una comprensión significativa. En el aprendizaje de las sílabas, esta postura adquiere especial relevancia, ya que la identificación y lectura de las mismas se fortalecen cuando el alumno participa activamente y no únicamente a través de la repetición mecánica.

En este sentido, las estrategias kinestésicas se presentan como una alternativa pedagógica pertinente, al incorporar el movimiento corporal y la acción como medios para favorecer el aprendizaje. Estas estrategias permiten que el alumno utilice su cuerpo para representar, asociar y reforzar la identificación de las sílabas, generando experiencias de aprendizaje más significativas. De acuerdo con Gardner (1993), la inteligencia corporal-kinestésica se manifiesta cuando el individuo emplea el movimiento y la manipulación como recursos para resolver problemas y adquirir nuevos conocimientos, lo que resulta especialmente útil en alumnos que requieren estímulos dinámicos y concretos para aprender.

Asimismo, desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1979) plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y el uso de mediadores. Las estrategias kinestésicas funcionan como herramientas mediadoras que facilitan la comprensión de las sílabas, ya que permiten al alumno apoyarse en el movimiento, los materiales y la guía del docente para avanzar en su proceso de aprendizaje. Estas actividades favorecen el trabajo dentro de la zona de desarrollo próximo, al posibilitar que el alumno logre aprendizajes que inicialmente no podría alcanzar de manera autónoma.

En la práctica educativa, especialmente en contextos de educación especial, se observa que algunos alumnos presentan dificultades para mantener la atención, retener la información o identificar sílabas cuando se emplean únicamente estrategias tradicionales. Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que el aprendizaje se fortalece cuando el alumno participa activamente y encuentra sentido en las actividades que realiza, lo cual se ve favorecido al integrar distintos canales sensoriales y experiencias significativas. Las estrategias kinestésicas permiten responder a esta necesidad, al promover la participación activa y el involucramiento del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, la Secretaría de Educación Pública, a través de los principios de la Nueva Escuela Mexicana, enfatiza la importancia de diseñar estrategias didácticas flexibles que reconozcan la diversidad del alumnado y garanticen el derecho a aprender de todos los estudiantes (SEP, 2022). En este marco, la incorporación de estrategias kinestésicas para fortalecer la identificación y lectura de las sílabas se convierte en una respuesta pedagógica congruente con las demandas actuales del sistema educativo, ya que favorece la participación, reduce barreras para el aprendizaje y atiende distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Por lo anterior, el estudio y aplicación de estrategias kinestésicas para fortalecer el aprendizaje de las sílabas resulta relevante, no solo por su aporte al proceso educativo, sino también por su impacto en la atención, motivación y

participación del alumnado. Este enfoque permite enriquecer la práctica docente y generar experiencias de aprendizaje más accesibles, dinámicas y significativas, especialmente en contextos donde se atiende a alumnos con necesidades educativas diversas.

2.5 Interés personal sobre el tema

Mi interés personal en este tema surge a partir del trabajo directo con alumnos que presentan dificultades para aprender mediante métodos convencionales. Durante la práctica docente he observado que, para muchos alumnos, permanecer sentados copiando o repitiéndolas de forma mecánica no resulta suficiente para lograr una comprensión profunda. Algunos pierden el interés rápidamente, otros muestran inquietud motora constante y otros requieren estímulos más sensoriales y dinámicos para mantenerse motivados.

A través de diversas experiencias en el aula, pude notar que cuando el aprendizaje incorpora movimiento, manipulación de materiales o actividades que involucran el cuerpo, los alumnos se muestran más participativos, atentos y motivados. Esto despertó en mí la inquietud de profundizar en el uso de estrategias kinestésicas como un recurso efectivo para fortalecer el aprendizaje de las sílabas.

Como docente en formación, quiero diseñar e implementar estrategias pedagógicas que realmente respondan a las necesidades de los alumnos. No basta con reproducir métodos tradicionales; es necesario reflexionar sobre las prácticas, adaptarlas y enriquecerlas para favorecer un aprendizaje significativo. La educación inclusiva demanda docentes que comprendan la diversidad y que sean capaces de ajustar sus estrategias para garantizar que todos los alumnos puedan aprender.

Elegir este tema demuestra mi compromiso con una práctica docente sensible, reflexiva y fundamentada. Considero que es mi responsabilidad ofrecer oportunidades de aprendizaje accesibles, activas y motivadoras, especialmente en un área tan importante como la lectoescritura inicial. Dominar las sílabas es un pilar para el progreso académico, y por ello me interesa explorar alternativas que permitan a los alumnos comprenderlas de forma más efectiva. Además, este tema

me permite fortalecer mi propio perfil docente, incorporando estrategias innovadoras y basadas en evidencia que puedan aplicarse en diversos contextos educativos.

Desde mi experiencia personal como estudiante, el aprendizaje siempre ha sido más significativo cuando ha estado acompañado de actividades dinámicas, movimiento y participación activa. Este tipo de experiencias me permitieron comprender mejor los contenidos, mantener la atención y disfrutar el proceso de aprender. Reconocer que estas estrategias también generan un impacto positivo en los alumnos con los que trabajo me ha permitido identificarme con sus necesidades y comprender que, así como en mi caso, el aprendizaje se fortalece cuando se vive desde la acción y no únicamente desde la repetición. Esta vivencia personal se convierte en una guía para mi práctica docente, ya que me motiva a diseñar actividades que consideren el cuerpo como un medio para aprender y que favorezcan un acercamiento más accesible y significativo a los contenidos escolares.

2.6. Revisión teórica

Motricidad

Jean Le Boulch define la motricidad de forma clara cómo los niños desarrollan sus movimientos, tanto los grandes como los pequeños, para aprender mejor en la escuela.

Le Boulch dice que los niños empiezan moviendo todo el cuerpo de manera general, como cuando gatean o saltan, y poco a poco aprenden a controlar partes más pequeñas, como los dedos. Esto ayuda a que se sientan seguros, exploren el mundo y conecten el cuerpo con la mente y las emociones.

Motricidad gruesa

Es cuando usamos los músculos grandes del cuerpo para hacer movimientos amplios y fuertes, como correr en el patio, saltar a la cuerda o mantener el equilibrio al pararse en un pie. Le Boulch explica que esto es lo primero que los niños aprenden, porque les da confianza para moverse por el espacio y jugar con otros.

Motricidad fina

Aquí entran los movimientos precisos con las manos y dedos, como agarrar un lápiz para dibujar, abotonar una camisa o armar un rompecabezas. Según Le Boulch, estos se desarrollan después de los grandes movimientos y ayudan a los niños a hacer tareas de la escuela, como escribir su nombre.

Condiciones específicas

Discapacidad Intelectual

Según el DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición), la discapacidad intelectual (anteriormente conocida como retraso mental) se define como un trastorno que comienza durante el período del desarrollo y se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo. Estas limitaciones afectan el funcionamiento cotidiano en áreas como el aprendizaje, el razonamiento y la interacción social. Se caracteriza por un déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Éstos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en casa o en la comunidad (American Psychiatric Association, 2014).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la discapacidad intelectual como un trastorno del desarrollo caracterizado por un funcionamiento intelectual significativamente por debajo del promedio y déficits en el comportamiento adaptativo, que afectan la autonomía y participación social.

Podemos definir la discapacidad intelectual como un trastorno del desarrollo que inicia en la infancia y se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual (razonamiento, resolución de problemas, pensamiento

abstracto, planificación y aprendizaje) y en el comportamiento adaptativo, lo que dificulta la autonomía, la responsabilidad social y la participación en la vida cotidiana. Estas limitaciones afectan áreas como la comunicación, la interacción social, el desempeño académico, laboral y la independencia en el hogar y la comunidad.

La discapacidad intelectual, o trastorno del desarrollo intelectual, es una condición que comienza en la etapa del desarrollo y se caracteriza por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo en áreas conceptuales, sociales y prácticas. (American Psychiatric Association, 2014) Para su diagnóstico se deben cumplir tres criterios:

1. Déficit en funciones intelectuales como razonamiento, solución de problemas, aprendizaje y juicio, confirmado mediante evaluaciones clínicas y pruebas estandarizadas.
2. Déficit en el comportamiento adaptativo, lo que afecta la autonomía, la responsabilidad social y el desempeño en actividades cotidianas como comunicación y vida independiente.
3. Inicio durante el período de desarrollo, afectando la capacidad funcional desde etapas tempranas.

Dentro del aula las características observables en los alumnos que presentan esta condición son las dificultades en el razonamiento, el aprendizaje, la solución de problemas y dificultades en la comunicación. Igualmente son alumnos que cuentan con un diagnóstico que confirma su discapacidad ya que para ingresar como alumno al Centro de Atención Múltiple es un requisito.

Los diversos niveles de gravedad se definen según el funcionamiento adaptativo, y no según las puntuaciones de cociente intelectual (CI), porque es el funcionamiento adaptativo el que determina el nivel de apoyos requerido.

Leve. Se caracteriza por limitaciones en el razonamiento, la resolución de problemas, el aprendizaje académico y las habilidades prácticas, aunque el

individuo puede adquirir conocimientos básicos y desarrollar habilidades para la vida cotidiana con apoyo adecuado. En términos sociales, puede mostrar inmadurez en las interacciones, pero es capaz de establecer relaciones y participar en actividades sociales con orientación. Con un apoyo intermitente, es posible que logre vivir de manera semi-independiente, desarrollando cierta autonomía en entornos estructurados.

Dominio Conceptual. Las dificultades se observan principalmente en el aprendizaje académico y el razonamiento abstracto. Los individuos suelen presentar un desarrollo más lento en habilidades escolares como lectura, escritura, matemáticas y resolución de problemas.

Aunque pueden adquirir conocimientos básicos, requieren más tiempo, apoyo y repeticiones para comprender conceptos complejos. En los adultos, las limitaciones en este dominio se reflejan en una menor capacidad para planificar, organizar y gestionar tareas académicas o laborales que exijan pensamiento abstracto.

Dominio Social. Los individuos pueden presentar inmadurez en sus interacciones sociales en comparación con sus pares. Aunque son capaces de entablar relaciones, pueden tener dificultades para interpretar señales sociales, reconocer contextos o manejar situaciones conflictivas de manera adecuada.

Suelen mostrar un juicio social limitado, lo que los hace más vulnerables a ser manipulados o malinterpretar las intenciones de otros. A pesar de esto, suelen responder bien en ambientes estructurados y con apoyo, mostrando interés por participar en actividades sociales y establecer conexiones significativas.

Dominio Práctico. Los individuos pueden aprender y realizar actividades de la vida diaria con un cierto grado de apoyo. Aunque son capaces de manejar tareas básicas de cuidado personal como vestirse, comer o higienizarse, pueden necesitar orientación para realizar estas actividades de manera independiente.

En cuanto a las habilidades laborales, es posible que puedan llevar a cabo trabajos simples, pero podrían requerir asistencia para tareas que impliquen planificación, organización o supervisión. A medida que crecen, pueden adquirir una mayor autonomía en entornos estructurados, aunque continúan necesitando apoyo intermitente para gestionar situaciones más complejas.

Moderado. Se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y adaptativo, que afectan de manera sustancial la capacidad de la persona para llevar a cabo actividades diarias de forma independiente. Las personas con este nivel de discapacidad suelen requerir apoyo sustancial en su vida cotidiana, tanto en el ámbito social como en el académico. Aunque pueden aprender algunas habilidades prácticas y desarrollar una cierta autonomía, todavía necesitan supervisión y asistencia continua para cumplir con las exigencias de su entorno. Además, pueden presentar dificultades en la comprensión de normas sociales y en la interacción con los demás.

Dominio Conceptual. Los individuos presentan dificultades más marcadas para aprender y comprender conceptos abstractos. El desarrollo de habilidades académicas es limitado, y el aprendizaje se centra en habilidades prácticas y funcionales. Pueden ser capaces de comprender conceptos básicos, como el dinero y la hora, pero les cuesta más asimilar habilidades académicas complejas. La resolución de problemas y el razonamiento abstracto están considerablemente reducidos, y suelen requerir repetición y apoyo constante para adquirir nuevos aprendizajes.

Dominio Social. Las personas con discapacidad intelectual moderada tienen dificultades para entender las normas sociales y los comportamientos esperados en diferentes situaciones. Aunque pueden formar relaciones con otros, suelen mostrar inmadurez social y una capacidad limitada para comunicarse adecuadamente en situaciones sociales complejas. La comprensión de las emociones y las señales sociales es reducida, lo que puede resultar en malentendidos o comportamientos

inapropiados. Sin embargo, tienden a ser más sensibles a las emociones de los demás y pueden mantener relaciones cercanas con amigos y familiares.

Dominio Práctico. Los individuos con discapacidad intelectual moderada necesitan apoyo constante para realizar tareas cotidianas. Aunque pueden aprender habilidades funcionales como el cuidado personal y algunas tareas domésticas, estas actividades suelen requerir supervisión o asistencia. El aprendizaje de habilidades laborales está muy limitado, y es posible que solo puedan desempeñar tareas simples y rutinarias. Sin embargo, con apoyo regular, pueden adquirir autonomía en tareas básicas de la vida diaria, como vestirse, comer y realizar actividades recreativas. A menudo, la intervención y la estructuración del entorno son fundamentales para garantizar su funcionamiento diario.

Grave. Se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, lo que implica una gran dependencia de otros para el cuidado y las actividades diarias. Las personas en este nivel presentan dificultades extremas en el razonamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje. Su capacidad para realizar tareas cotidianas, como la higiene personal, vestirse y alimentarse, está muy limitada y requiere asistencia constante. Las habilidades comunicativas son rudimentarias, por lo que, en muchos casos, la comunicación se lleva a cabo mediante gestos, sonidos o palabras limitadas.

En el ámbito social, las interacciones son muy básicas, y aunque pueden formar vínculos emocionales, necesitan apoyo intensivo para desenvolverse en su entorno. A menudo, las personas con discapacidad intelectual grave muestran comportamientos repetitivos y una comprensión muy limitada de las normas sociales. La intervención en este nivel se centra en mejorar la calidad de vida mediante apoyo directo y constante en todas las áreas de funcionamiento.

Dominio Conceptual. Las personas con discapacidad intelectual grave tienen dificultades significativas para aprender conceptos y habilidades académicas, y el aprendizaje se limita a un nivel muy básico. La capacidad para comprender ideas

abstractas o realizar tareas que requieren razonamiento es extremadamente reducida. El aprendizaje de habilidades concretas es limitado y requiere repetición constante.

Dominio Social. Las personas con discapacidad intelectual grave tienen una comprensión muy limitada de las normas sociales y las interacciones humanas. Su comunicación es mínima, utilizando principalmente gestos, sonidos o palabras simples. Aunque pueden formar vínculos emocionales con sus cuidadores o familiares cercanos, tienen dificultades para comprender las emociones de otras personas y responder adecuadamente en situaciones sociales. Las interacciones son muy básicas y dependen en gran medida de los adultos o compañeros para guiar su comportamiento.

Dominio Práctico. Las personas en este nivel requieren apoyo total para realizar tareas cotidianas como la higiene personal, el vestirse, alimentarse o moverse de un lugar a otro. La capacidad para aprender habilidades de vida diaria está severamente limitada, y cualquier habilidad adquirida generalmente requiere supervisión continua. Las actividades laborales o recreativas son mínimas, y la autonomía en tareas cotidianas es casi inexistente sin apoyo constante.

Profundo. Las limitaciones son extremadamente graves y afectan de manera significativa todos los aspectos del funcionamiento intelectual y adaptativo. Las personas con este nivel de discapacidad requieren apoyo constante y total en todas las áreas de la vida diaria.

Dominio Conceptual. Las personas con discapacidad intelectual profunda tienen una capacidad casi nula para comprender conceptos abstractos o realizar tareas académicas. El aprendizaje se limita a respuestas muy simples y básicas, que requieren supervisión constante. La comprensión de los conceptos más elementales, como los números o el lenguaje, es extremadamente limitada, y el aprendizaje está restringido a reacciones ante estímulos básicos.

Dominio Social. Tienen una capacidad extremadamente limitada para participar en interacciones sociales. La comunicación es muy rudimentaria y puede

limitarse a sonidos, expresiones faciales o respuestas básicas a estímulos. La comprensión de las emociones propias y ajenas es mínima, y las interacciones sociales son escasas y muy dependientes de los cuidadores. La persona necesita una supervisión constante para la gestión de su entorno social y emocional.

Dominio Práctico. Requieren apoyo total y constante para las tareas más básicas de la vida diaria, como la higiene personal, la alimentación y el cuidado del cuerpo. Las habilidades motrices y de cuidado personal están severamente comprometidas, y las personas necesitan asistencia continua para realizar las actividades más elementales. La autonomía es casi inexistente, y la intervención se centra en asegurar que reciban los cuidados adecuados y una calidad de vida lo más digna posible.

Trastorno del Espectro Autista

El trastorno del espectro autista (TEA), según el DSM-5, es un trastorno del desarrollo que afecta la comunicación, las habilidades sociales y los comportamientos. Las personas con TEA presentan dificultades en la interacción social y en la comprensión de normas sociales, así como patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos. Además, los síntomas deben estar presentes desde una edad temprana y generar un impacto significativo en la vida diaria del individuo. El trastorno puede variar en su intensidad y manifestación, lo que da lugar a una amplia gama de habilidades y necesidades entre las personas afectadas.

Según el DSM-5, los criterios diagnósticos del trastorno del espectro autista incluyen:

1. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes.

2. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes.

3. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

4. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

5. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Existen 3 niveles de gravedad.

Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”. Se caracteriza por una deficiencia grave en la comunicación social y la interacción, lo que provoca una notable limitación en el funcionamiento del individuo. Las personas con este grado de autismo presentan dificultades significativas para iniciar y mantener interacciones sociales, y sus comportamientos repetitivos o restringidos son tan intensos que interfieren considerablemente con su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones o cambios en su rutina. Requieren apoyo extenso y constante en la vida diaria, y las habilidades sociales o comunicativas suelen estar muy limitadas, lo que dificulta su participación en entornos educativos, laborales o sociales sin la asistencia adecuada.

Comunicación social. Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal causan alteraciones graves del

funcionamiento, un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de las otras personas.

Comportamientos restringidos y repetitivos. La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/ dificultad para cambiar el foco de la acción.

Grado 2 “Necesita ayuda notable”. Implica deficiencias moderadas en la comunicación social y la interacción, que afectan el funcionamiento del individuo en diversas áreas. Las personas en este grado tienen dificultades evidentes para mantener interacciones sociales recíprocas y pueden presentar conductas repetitivas o restringidas que interfieren con su capacidad para adaptarse a situaciones cotidianas. Aunque pueden participar en actividades sociales y de comunicación, estas interacciones requieren un apoyo considerable. Las personas con grado 2 de autismo generalmente necesitan apoyo regular para mejorar sus habilidades sociales, comunicativas y para manejar los comportamientos restrictivos, aunque pueden funcionar de manera más independiente que aquellos en el grado 3.

Comunicación social. Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal; problemas sociales obvios incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales, y respuestas reducidas o anormales a la apertura social de otras personas.

Comportamientos restringidos y repetitivos. La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos resultan con frecuencia evidentes para el observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de la acción.

Grado 1 “Necesita ayuda”. Se caracteriza por deficiencias leves en la comunicación social y la interacción, que afectan el funcionamiento del individuo de

manera más sutil. Las personas en este grado tienen dificultades para iniciar interacciones sociales y pueden mostrar una falta de interés o una respuesta inadecuada a las señales sociales, pero generalmente pueden participar en conversaciones y actividades si se les proporciona un poco de apoyo. Los comportamientos repetitivos o restrictivos son menos intensos, pero aún pueden interferir con su capacidad para adaptarse a cambios en su entorno o rutina. Aunque no requieren apoyo constante, sí necesitan algo de ayuda para manejar situaciones sociales complejas o desafíos en la adaptación a nuevas experiencias.

Comunicación social. Sin ayuda in situ, las deficiencias de la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de las otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales.

Comportamientos restringidos y repetitivos. La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), de acuerdo con el DSM-5, es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por patrones persistentes de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfieren de manera significativa con el funcionamiento o el desarrollo del individuo. El TDAH afecta la capacidad para regular la atención, controlar impulsos y mantener niveles adecuados de actividad, lo que puede impactar el desempeño escolar, social y familiar. Los síntomas deben manifestarse desde la infancia, aunque pueden continuar en la adolescencia y la adultez, y presentan variaciones en su intensidad y forma de expresión.

Según el DSM-5, los criterios diagnósticos del TDAH incluyen:

Un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo.

Inatención: Seis (o más) síntomas durante al menos seis meses, en un nivel que es inconsistente con el desarrollo y que afecta directamente actividades sociales y académicas/laborales.

Hiperactividad e impulsividad: Seis (o más) síntomas durante al menos seis meses, igualmente desadaptativos e inconsistentes con el nivel de desarrollo.

En adolescentes y adultos (17 años o más), se requiere un mínimo de cinco síntomas en cualquiera de las dos categorías.

Varios síntomas de inatención o hiperactividad-impulsividad deben haberse presentado antes de los 12 años de edad.

Los síntomas deben estar presentes en dos o más contextos, como el hogar, la escuela, el trabajo o situaciones sociales.

Debe existir evidencia clara de que los síntomas interfieren o reducen la calidad del funcionamiento social, académico o laboral.

Los síntomas no ocurren exclusivamente durante el curso de otros trastornos (psicóticos, por ejemplo) ni se explican mejor por otro trastorno mental.

El DSM-5 describe que el TDAH puede manifestarse de distintas maneras, lo que permite identificar tres presentaciones clínicas. La primera es la presentación predominante con inatención, en la cual los síntomas principales se relacionan con dificultades para mantener la atención, seguir instrucciones, organizar tareas y actividades escolares, así como con la tendencia a distraerse fácilmente. Las personas con esta presentación pueden parecer que no escuchan cuando se les habla, olvidan actividades cotidianas y suelen evitar tareas que requieren esfuerzo mental sostenido. Este perfil, a menudo menos evidente que la hiperactividad, puede pasar desapercibido, especialmente en el contexto escolar.

La segunda es la presentación predominante hiperactiva-impulsiva, caracterizada por niveles elevados de actividad motora y dificultades para regular impulsos. En este caso, los individuos pueden mostrarse inquietos, tener dificultades para permanecer sentados, hablar excesivamente o interrumpir con frecuencia. Además, tienden a actuar sin pensar, lo que puede generar problemas en situaciones académicas y sociales. Esta presentación suele detectarse con mayor facilidad, ya que los comportamientos son más visibles y suelen llamar la atención de docentes y familiares.

Por último, la presentación combinada incluye simultáneamente síntomas de inatención y de hiperactividad-impulsividad. Es la forma más frecuente del trastorno y se caracteriza por la presencia de dificultades en la autorregulación atencional junto con comportamientos impulsivos e inquietud motora. Las personas con esta presentación pueden enfrentarse a desafíos significativos en su funcionamiento cotidiano, pues las dificultades se manifiestan en múltiples áreas, como el rendimiento escolar, la conducta y las relaciones interpersonales. Esta combinación suele generar un impacto más amplio en la vida diaria, al afectar tanto el control cognitivo como el comportamiento observable.

Discapacidad Motriz

La discapacidad motriz, de acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), se define como las alteraciones y limitaciones significativas en las funciones y estructuras del sistema neuromuscular, óseo y articular que afectan el movimiento, la postura, la movilidad y la manipulación de objetos, interfiriendo con el desarrollo, la independencia y la participación social del individuo. Engloba un amplio espectro de condiciones que limitan la capacidad motora, desde problemas leves en la coordinación hasta parálisis totales, causadas por factores congénitos (como parálisis cerebral o espina bífida) o adquiridos (traumatismos craneales, accidentes cerebrovasculares, enfermedades neuromusculares). La CIF enfatiza no solo las deficiencias corporales, sino también

las barreras ambientales y las restricciones en la participación escolar, familiar y social que impiden un funcionamiento óptimo, afectando tanto la motricidad gruesa (desplazamientos amplios) como la fina (precisión manual) en actividades básicas como comer, vestirse o escribir.

Según la CIF (OMS, 2001), los criterios diagnósticos incluyen alteraciones estructurales o funcionales en al menos un componente del sistema motor (músculos, nervios, articulaciones), limitaciones en actividades motoras durante al menos seis meses inconsistentes con la edad y desarrollo esperado, restricciones en la participación social/educativa en dos o más contextos (escuela, hogar, comunidad), e interferencia significativa en el funcionamiento diario no explicada por condiciones temporales o culturales. La evaluación se realiza mediante escalas cuantitativas como la Escala de Gross Motor Function (GMFM) para niños.

Entre las características principales que engloba se encuentran: movilidad y desplazamiento (dificultad para caminar, correr, subir escaleras); manipulación de objetos (problemas para agarrar, soltar o transportar); postura y equilibrio (incapacidad para sentarse erguido o mantener estabilidad); tonicidad muscular (espasticidad, flacidez o distonía); coordinación y praxia (falta de precisión en secuencias complejas); fatiga y resistencia (agotamiento rápido); y dolor asociado en condiciones crónicas. Incluye etiologías neuromotoras (parálisis cerebral), degenerativas (esclerosis múltiple), traumáticas (lesiones medulares) y ortopédicas (amputaciones).

La CIF-OMS describe presentaciones clínicas variadas según la afectación:

- Presentación hemiplejía/diplejía (motriz inferior predominante): Afecta principalmente piernas con rigidez en extremidades inferiores y marcha en tijera; los niños arrastran pies, necesitan ortesis y muestran retrasos en motricidad gruesa, impactando el juego al aire libre y la educación física.

- Presentación cuadriplejía (motriz múltiple): Parálisis de los cuatro miembros con control cefálico limitado; requiere silla de ruedas permanente, ventilación asistida y comunicación alternativa, afectando alimentación, higiene y aprendizaje manipulativo.
- Presentación distrofia muscular progresiva: Debilidad muscular simétrica que avanza desde extremidades proximales (caderas, hombros), perdiendo capacidad para levantarse o subir escaleras, evolucionando a dependencia total.
- Presentación atáxica (falta de coordinación): Tremor intencional, hipotonía y desequilibrio; dificulta escribir, dibujar o deportes de precisión, haciendo que los niños parezcan "torpes".
- Presentación motriz superior: Limitada a brazos/manos con debilidad prensil; afecta tareas escolares como copiar o usar tijeras, preservando movilidad inferior.
- Estas presentaciones varían en severidad (leve: muletas; grave: ventilador mecánico) y requieren intervenciones multidisciplinarias como fisioterapia, terapia ocupacional y adaptaciones ambientales para mejorar la participación en contextos educativos.

Dificultades severas del aprendizaje

Las dificultades severas del aprendizaje, de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013), se definen como un conjunto de trastornos neurodesarrollales caracterizados por dificultades significativas y persistentes en el aprendizaje académico y el uso de habilidades de lectura, escritura y matemáticas, que interfieren de manera sustancial con el rendimiento escolar o laboral y la participación social del individuo, a pesar de la provisión de intervenciones educativas apropiadas. Engloban problemas graves en la adquisición y uso de habilidades académicas básicas, como la lectura precisa, la comprensión lectora, la

expresión escrita fluida o el razonamiento matemático, que no se explican por discapacidades intelectuales, problemas sensoriales, falta de oportunidades educativas o factores culturales/lingüísticos. El DSM-5 enfatiza que estas dificultades deben manifestarse tempranamente en el desarrollo escolar, persistir más allá de los esfuerzos de enseñanza intensivos y afectar múltiples dominios académicos, impactando la autoestima, las relaciones sociales y la independencia futura.

Según el DSM-5 (APA, 2013), los criterios diagnósticos incluyen: dificultades persistentes y significativas (al menos 1,5 desviaciones estándar por debajo de la media poblacional en pruebas estandarizadas) en al menos una de las tres áreas académicas principales (lectura, escritura o matemáticas) durante al menos seis meses, a pesar de la intervención pedagógica dirigida específicamente al área afectada; inicio de los síntomas en los primeros años escolares (antes de los 8 años aproximados, aunque puede diagnosticarse después); interferencia clara con el rendimiento académico o social en dos o más contextos (escuela, hogar, comunidad); y exclusión de otras causas como discapacidad intelectual ($CI < 70$), trastornos sensoriales o negligencia educativa. La evaluación requiere pruebas estandarizadas (como Woodcock-Johnson o WIAT) y observaciones clínicas.

Entre las características principales que engloba se encuentran: déficits en la decodificación fonológica (dificultad para asociar sonidos con letras); comprensión lectora deficiente (incapacidad para extraer significado pese a leer palabras); fluidez lectora lenta (lectura entrecortada y fatigante); problemas de ortografía y escritura (letras invertidas, frases incompletas); cálculo aritmético básico (dificultad con sumas/restas simples); razonamiento matemático abstracto (incapacidad para resolver problemas verbales); memoria de trabajo limitada (olvido de instrucciones secuenciales); y velocidad de procesamiento cognitiva reducida. Incluye subtipos como dislexia severa (lectura), disgrafía (escritura) y discalculia (matemáticas), con comorbilidades frecuentes como TDAH o ansiedad.

El DSM-5 describe presentaciones clínicas variadas según el dominio afectado:

- Presentación con dificultades específicas en lectura (dislexia severa): Dificultades pronunciadas en decodificar palabras, leer fluidamente o comprender textos pese a instrucción intensiva; los niños omiten palabras, adivinan por contexto, leen con esfuerzo y evitan actividades lectoras, impactando todas las materias escolares.
- Presentación con dificultades específicas en escritura (disgrafía severa): Problemas graves en la ortografía, gramática, puntuación y organización de ideas escritas; escritura ilegible, lenta o con errores fonéticos persistentes, dificultando tareas como redacciones o exámenes escritos.
- Presentación con dificultades específicas en matemáticas (discalculia severa): Incapacidad para dominar hechos numéricos básicos, comprensión de cantidades o resolución de problemas aritméticos simples; confusión con símbolos (+, -), conteo lento y rechazo a matemáticas prácticas como manejar dinero.
- Presentación con dificultades múltiples (lectura, escritura y matemáticas): Afecta las tres áreas simultáneamente con déficits graves; rendimiento global por debajo del percentil 5, requiriendo educación especial intensiva y adaptaciones múltiples.
- Presentación con velocidad de procesamiento afectada: Respuestas lentas en todas las tareas académicas, incluso si se entienden conceptos; fatiga cognitiva rápida y errores por prisa al intentar compensar.

Estas presentaciones varían en severidad (moderada: necesita apoyo individualizado; grave: requiere educación especial a tiempo completo) y demandan intervenciones multidisciplinarias como enseñanza estructurada multisensorial (método Orton-Gillingham), tecnología asistiva (lectores de texto a voz) y apoyo psicológico para mejorar el rendimiento académico y la participación social.

Aprendizaje

¿Qué es la lectoescritura y por qué es central en primaria?

La lectoescritura es el proceso por el cual una persona aprende a leer y a escribir, pero no solo como una habilidad mecánica, sino como una forma de comprender, producir y usar el lenguaje escrito en situaciones reales. Según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, el niño no aprende a leer y escribir repitiendo letras o sílabas de manera automática, sino construyendo activamente ideas sobre cómo funciona la escritura. Es decir, el niño interpreta, compara, se equivoca, corrige y poco a poco va comprendiendo que la escritura representa el lenguaje y tiene reglas propias.

Para estas autoras, la lectoescritura es central en primaria porque ahí se consolidan las bases del aprendizaje escolar. Leer y escribir no sirven solo para la materia de Español, sino para todas las áreas: Matemáticas, Ciencias, Historia y Formación Cívica, entre otras. Un alumno que comprende lo que lee y puede expresar sus ideas por escrito tiene más posibilidades de avanzar en los demás aprendizajes. Por eso, la primaria es una etapa clave, porque en ella la escuela debe acompañar al niño en la construcción de su conocimiento sobre la lengua escrita, respetando su proceso y sus ritmos.

Ferreiro y Teberosky también destacan que la escuela no debe tratar al niño como un receptor pasivo. Al contrario, debe reconocer que antes de aprender formalmente ya tiene experiencias con textos, nombres, carteles, libros y palabras escritas. Desde esa perspectiva, la enseñanza de la lectoescritura debe partir de situaciones significativas, donde el niño vea para qué sirve leer y escribir. Así, la lectoescritura no es solo una técnica escolar, sino una herramienta fundamental para pensar, comunicarse y aprender.

Niveles de lectoescritura

La teoría del desarrollo de la escritura, propuesta por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, ofrece un modelo que describe cómo los niños progresan a través de

diferentes niveles de escritura a medida que desarrollan su comprensión del lenguaje escrito. Este modelo se basa en la observación de que la escritura no es simplemente un proceso mecánico de copiar palabras, sino un proceso cognitivo que involucra la construcción de significados, la comprensión de la relación entre los sonidos del lenguaje y las letras, y la internalización de las reglas ortográficas.

- **Nivel Presilábico:** En esta etapa, los niños no tienen aún no establecen una relación entre fonemas y grafemas. La escritura en este nivel se caracteriza por ser principalmente garabateada o caótica, sin un orden lógico que corresponda a los sonidos de las palabras. A pesar de que los niños no usan letras de forma adecuada, ya están comenzando a explorar la función simbólica de la escritura. Los niños pequeños pueden realizar trazos y dibujos que imitan la escritura que ven en su entorno, como en los libros, carteles o en lo que los adultos escriben. Aunque no hay un sistema claro, el hecho de que los niños utilicen los trazos de manera intencionada muestra su conciencia de la escritura como una forma de comunicación. Este nivel refleja lo que se denomina una conciencia grafomotora: los niños imitan la escritura de una manera superficial sin entender aún que los símbolos representan sonidos específicos del lenguaje. Sin embargo, ya están desarrollando las bases para la escritura al descubrir la idea de que escribir es una actividad significativa.
- **Nivel Silábico:** Los niños empiezan a asociar sonidos de las palabras con letras. En esta etapa, el niño utiliza una letra por cada sílaba que pronuncia al escribir. A diferencia del nivel presilábico, donde los garabatos eran sin sentido, ahora los niños intentan imitar la sonoridad de las palabras usando letras. Por ejemplo, al escribir la palabra "casa", un niño podría escribir "ka" o "sa", pues se está centrando en la pronunciación de la palabra en bloques sonoros más grandes (sílabas), en lugar de los sonidos individuales. Durante este nivel, los niños están desarrollando una conciencia fonológica básica, es decir, una comprensión de que las palabras están formadas por unidades sonoras (sílabas), pero aún no comprenden la correspondencia exacta entre

los sonidos y las letras individuales que representan esos sonidos. En este sentido, la escritura silábica es imprecisa y a menudo incompleta, ya que los niños no manejan la segmentación de las palabras en sonidos más pequeños (fonemas). A pesar de estas limitaciones, el niño ha dado un paso importante al reconocer que los sonidos de las palabras se corresponden con símbolos (letras).

- **Nivel Silábico-Alfabético:** En esta etapa, la escritura de los niños comienza a mostrar una mayor comprensión de la correspondencia entre los sonidos y las letras, pero los niños aún no dominan completamente la ortografía. Combinan letras tanto para representar sílabas completas como para representar sonidos individuales dentro de esas sílabas, lo que se conoce como un enfoque silábico-alfabético. Por ejemplo, un niño podría escribir "casa" como "kasa", representando correctamente los sonidos iniciales y finales de la palabra, pero cometiendo errores en las letras intermedias. En este nivel, los niños comienzan a segmentar las palabras en fonemas (sonidos individuales) y no solo en sílabas. Ya no dependen únicamente de la estructura silábica, sino que empiezan a escribir de manera más precisa, aunque todavía hay errores en la correspondencia entre los sonidos y las letras. Además, los niños comienzan a comprender las reglas ortográficas básicas, pero siguen cometiendo errores como la omisión o el cambio de algunas letras.
- **Nivel Alfabético:** Los niños tienen un control cada vez mayor sobre la relación entre los sonidos y las letras. La escritura se basa en la correspondencia uno a uno entre fonemas y grafemas, lo que significa que cada letra representa un sonido específico. Este es el nivel en el que los niños alcanzan una mayor precisión en la escritura de las palabras, utilizando las letras correctamente para representar los sonidos del lenguaje. A este nivel, los niños ya escriben de manera más coherente, con una ortografía que se ajusta a las reglas fonéticas del idioma. Sin embargo, aunque la escritura es más precisa, aún pueden existir algunas dificultades ortográficas, como el

uso incorrecto de letras en palabras irregulares, pero los niños han alcanzado una comprensión sólida del principio alfabético. Ya no dependen de la escritura silábica o de las representaciones imprecisas, sino que reconocen que la escritura está basada en un sistema organizado de letras que representan sonidos específicos. La escritura en este nivel es más convencional y cercana a la ortografía estándar, aunque aún puede haber algunas inconsistencias menores.

- **Nivel Ortográfico:** Es la etapa final en el desarrollo de la escritura, donde los niños ya dominan las normas ortográficas del idioma. Aquí, los estudiantes no solo escriben correctamente los sonidos de las palabras, sino que también aplican las reglas de ortografía de manera precisa, incluyendo el uso adecuado de tildes, puntuación, mayúsculas, y la ortografía de palabras irregulares. Además, los niños ya tienen una comprensión más completa de las convenciones gramaticales y de la estructura sintáctica de las oraciones.

Los niños en este nivel ya son capaces de escribir de manera fluida, utilizando palabras de manera convencional, aplicando las reglas ortográficas, y demostrando una escritura coherente y lógica. En esta etapa, los errores ortográficos son poco frecuentes, y si se cometen, son generalmente en palabras irregulares o excepciones a las reglas ortográficas. Los niños tienen una gran confianza en su capacidad para escribir correctamente y de forma coherente.

Los alumnos que se atienden se encuentran en el nivel presilábico ya que no establecen una relación entre sonidos y símbolos, es decir la relación fonema-grafema, de manera visual aún no identifican las letras, sin embargo, realizan la transcripción con base en un referente visual. Si bien, la teoría menciona que no es necesario pasar por todos los niveles de forma lineal, es esencial que los alumnos alcancen un nivel más alto.

Importancia de la identificación y segmentación de sílabas en la lectura inicial.

La identificación y segmentación de sílabas ocupa un lugar fundamental en la lectura inicial, ya que permite a los niños reconocer la estructura sonora de las palabras y desarrollar conciencia fonológica. Esta habilidad facilita la asociación entre sonidos y letras, mejora la decodificación y favorece el avance hacia una lectura más fluida. Asimismo, la segmentación silábica contribuye a la detección temprana de posibles dificultades en el aprendizaje lector, por lo que resulta una estrategia básica dentro del proceso de alfabetización en educación primaria.

Definición de conciencia fonológica y conciencia silábica.

Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es la capacidad de reconocer, escuchar, diferenciar y manipular los sonidos del lenguaje hablado, sin depender de la escritura. Incluye la identificación de unidades sonoras como palabras, rimas, sílabas y fonemas, y es una habilidad metalingüística clave que prepara al niño para entender cómo los sonidos se relacionan con las letras, facilitando el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Conciencia silábica

La conciencia silábica es un nivel específico de la conciencia fonológica que se refiere a la habilidad de identificar, segmentar, contar y manipular las sílabas dentro de las palabras habladas. Por ejemplo, reconocer que “gato” tiene dos sílabas (ga-to), palmearlas, comenzar con la sílaba inicial o identificar la sílaba intrusa. Generalmente se desarrolla antes que la conciencia fonémica y es fundamental en las etapas iniciales de la alfabetización.

Relación de la conciencia silábica con el aprendizaje de la lectura y escritura.

La conciencia silábica es un fuerte predictor del aprendizaje de la lectura y la escritura en español. Los niños que pueden identificar, segmentar y manipular sílabas comprenden mejor cómo se construyen las palabras, lo que facilita la

asociación entre sonidos y letras, mejora la decodificación y promueve una lectura más fluida.

La conciencia silábica prepara para la lectura, desarrolla vocabulario, incrementa la fluidez y facilita la identificación de errores durante la lectura. Por ello, es un pilar fundamental en la adquisición de la lectoescritura y en la detección temprana de dificultades de aprendizaje.

2.7. Planteamiento del plan de acción

La intención del plan de acción es fortalecer el aprendizaje de las sílabas mediante la implementación de estrategias basadas en el movimiento que favorezcan la atención, la participación activa y la comprensión significativa de los contenidos. Este propósito responde a las necesidades detectadas en el diagnóstico, así como a los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo.

La planificación del plan de acción se organizó en seis sesiones didácticas, estructuradas de manera progresiva, que integran actividades de evaluación inicial, desarrollo y cierre. Cada sesión fue diseñada considerando los niveles de desarrollo cognitivo de los alumnos, el uso de materiales concretos y la incorporación del movimiento corporal como eje central del aprendizaje.

La acción se llevó a cabo mediante la implementación de actividades como palmadas, desplazamientos, juegos corporales, trazos en diferentes superficies, uso de colores, plastilina, canciones y dinámicas grupales, las cuales permitieron a los alumnos identificar, segmentar y unir sílabas a partir de la experiencia corporal. Estas actividades promovieron el aprendizaje vivencial y facilitaron la comprensión de la estructura silábica.

La observación se realizó de manera sistemática durante cada sesión, registrando la participación, el nivel de atención, la respuesta motriz y el desempeño de los alumnos en las actividades propuestas. Se utilizaron registros en el diario de campo y observaciones directas para identificar avances, dificultades y necesidades de apoyo individual.

La evaluación fue de carácter formativo y continua, centrada en el proceso más que en el resultado final. Se valoró la capacidad de los alumnos para reconocer sílabas, responder a estímulos auditivos y visuales, coordinar movimientos y participar activamente en las dinámicas. La sesión de evaluación psicomotriz permitió analizar los avances logrados a lo largo del plan de acción.

La reflexión permitió analizar la pertinencia de las estrategias implementadas, identificar los logros alcanzados y reconocer las áreas de mejora en la práctica docente. Este proceso reflexivo contribuyó al fortalecimiento de la formación profesional y a la toma de decisiones para futuras intervenciones pedagógicas.

Ante este panorama, surge la necesidad de replantear la práctica docente a partir de un plan de acción que permita atender de manera directa las dificultades identificadas en el aprendizaje de las sílabas y responder a la diversidad presente en el aula. Dicho plan de acción se orienta a la incorporación de estrategias basadas en el movimiento para fortalecer el aprendizaje de las sílabas, al considerar que el movimiento, la exploración corporal y los estímulos multisensoriales favorecen la participación activa y el aprendizaje vivencial de los alumnos.

Tabla 2. Contenidos y PDA

Campo Formativo	Contenido	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)
Lenguajes	Interpretación y valoración de manifestaciones culturales y artísticas de México y del mundo	Relaciona el uso de textos imágenes, colores, objetos y movimientos presentes en manifestaciones artísticas.
De lo humano y lo comunitario	Interacción motriz	Promueve ambientes de participación en situaciones de juego,

		iniciación deportiva y cotidiana
--	--	----------------------------------

Elaboración propia

El plan de acción se articula con los campos formativos de Lenguajes y De lo humano y lo comunitario (anexo 1), al promover el uso de textos, imágenes, objetos, movimientos y situaciones de interacción motriz que favorecen la expresión, la comunicación y la participación activa de los alumnos en un ambiente inclusivo y colaborativo. Asimismo, se vincula con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, al propiciar experiencias de juego, exploración y movimiento que fortalecen tanto los aprendizajes académicos como las habilidades sociales y emocionales.

En síntesis, la problemática identificada conduce a la necesidad de implementar un plan de acción basado en estrategias basadas en el movimiento como una respuesta pedagógica pertinente y congruente con los enfoques actuales de la educación inclusiva y del aprendizaje activo. Este plan de acción permite fortalecer el aprendizaje de las sílabas, mejorar la atención, incrementar la participación y favorecer el desempeño académico de los alumnos, considerando sus características individuales y promoviendo experiencias de aprendizaje significativas desde el cuerpo y la acción.

2.8. Prácticas de interacción en el aula

Las prácticas de interacción en el aula se caracterizaron por el uso de estrategias activas, lúdicas y colaborativas que favorecen la participación de todos los alumnos del grupo de quinto grado. Durante la implementación del plan de acción, la docente en formación asumió un rol de mediador del aprendizaje, brindando apoyo constante, consignas claras y retroalimentación inmediata, con el fin de orientar a los alumnos en el desarrollo de las actividades y favorecer su participación activa. En diversas sesiones se contó con el acompañamiento y apoyo de la maestra titular del grupo, lo que permitió reforzar las instrucciones, especialmente en aquellos casos que requerían mayor acompañamiento.

Las acciones implementadas incluyeron el trabajo grupal, el trabajo por turnos y la participación individual, respetando los ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades educativas de cada alumno. Se promovió la interacción entre pares mediante juegos, dinámicas corporales y actividades cooperativas, lo que favoreció la convivencia, el respeto y la inclusión dentro del aula. Asimismo, estas interacciones permitieron fortalecer la comunicación, el apoyo mutuo y la participación equitativa, creando un ambiente de confianza que facilitó el aprendizaje.

Las estrategias empleadas fueron principalmente basadas en el movimiento, multisensoriales y visuales, integrando movimiento corporal, desplazamientos, manipulación de materiales concretos, uso de colores, canciones y juegos didácticos. Estas estrategias facilitaron el mantenimiento de la atención, incrementaron la motivación y favorecieron el aprendizaje de las sílabas en un ambiente dinámico y flexible, acorde con las características del grupo. El uso del movimiento permitió canalizar la energía de los alumnos y convertirla en una oportunidad para aprender desde la experiencia.

Como instrumentos de seguimiento y evaluación se utilizaron el diario de campo, listas de cotejo y registros de observación, los cuales permitieron documentar de manera sistemática el desempeño académico, el nivel de participación, la respuesta a las consignas y las conductas observadas durante las sesiones. Estos registros facilitaron el análisis de los avances y dificultades presentadas por los alumnos, así como la toma de decisiones para realizar ajustes oportunos en las estrategias de intervención y fortalecer la práctica docente.

2.9. Referentes teóricos y metodológicos

Aprendizaje basado en el movimiento.

Orellano Olazabal y Morales Yampufé (2024) definen el aprendizaje basado en el movimiento como una propuesta pedagógica que plantea utilizar la actividad física y el movimiento corporal como recursos educativos, con el fin de romper la rutina escolar tradicional, favorecer el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico.

Desde esta perspectiva, el ABM se configura como una metodología donde el movimiento no es solo recreación, sino un medio mediante el cual los estudiantes se involucran en experiencias activas y prácticas que integran el cuerpo, la exploración y la interacción física con los contenidos curriculares.

Las autoras señalan que el enfoque reconoce la estrecha relación entre cuerpo y mente, y que el movimiento puede mejorar la atención, la retención de la información y la comprensión de los conceptos, lo que permite desarrollar competencias en los alumnos de manera integral. Además, identifican varias dimensiones del ABM: física, emocional, social y pedagógica, lo que subraya que esta metodología no solo beneficia el rendimiento académico, sino también el desarrollo personal, social, afectivo y artístico de los alumnos.

Beneficios del movimiento para la atención, la motivación y el aprendizaje.

Desde el trabajo de Orellano y Morales (2024), el movimiento se presenta como un facilitador de la atención y del enfoque cognitivo. Al integrar ejercicios físicos sencillos dentro de las sesiones, los alumnos muestran mayor disposición para participar, reducen la desmotivación asociada a clases largas y sedentarias, lo que impacta positivamente en su rendimiento.

En cuanto a la motivación, ambas autoras destacan que el ABM genera emociones positivas, favorece la expresión afectiva y permite liberar tensiones, de modo que el espacio escolar se vuelve más dinámico y atractivo para el alumnado. Asimismo, el trabajo en grupo a través de actividades físicas promueve habilidades sociales como el respeto, la empatía y el sentido de pertenencia, aspectos que se relacionan directamente con una mayor motivación.

En relación con el aprendizaje, Orellano y Morales indican que el ABM no solo mejora el desempeño académico, sino que fortalece competencias clave como la toma de decisiones, la resolución de problemas y la autonomía, pues el estudiante aprende activamente al descubrir soluciones a partir de experiencias corporales y manipulativas. Lo anterior implica que el movimiento no se concibe como un añadido

aislado, sino como un recurso pedagógico estructurado que refuerza procesos de construcción del conocimiento y de desarrollo integral

Vinculación del movimiento con la lectura y sílabas.

Orellano y Morales (2024) sugieren que el ABM puede integrarse a contenidos de lectura y sílabas diseñando actividades donde el movimiento corporal acompañe la segmentación, reconocimiento y producción de sílabas y palabras. Por ejemplo, se pueden proponer ejercicios donde cada sílaba de una palabra se asocia con un gesto, un paso o un salto, lo que permite al alumno “sentir” físicamente.

En el ámbito de la lectura, puede concretarse en actividades lúdicas como caminar entre estaciones donde cada una presenta sílabas o palabras, leyendo en voz alta al realizar determinados movimientos, lo que combina la práctica lectora con la atención atencional y la coordinación motriz. Asimismo, el trabajo en grupo mediante juegos de palabras o de sílabas que impliquen correr, señalar o desplazarse en el aula favorece la participación activa de todos los estudiantes, incluso de aquellos con alta energía o dificultades de concentración, al transformar la lectura en una experiencia corporal y social.

Desde la perspectiva de Orellano y Morales, vincular el movimiento con contenidos de lectura y sílabas no solo apoya el desarrollo de habilidades de decodificación, sino que también fortalece la confianza del alumno al aprender en un entorno menos rígido y más expresivo, lo que en última instancia mejora su motivación hacia el texto escrito. Plantear estas actividades de forma sistemática permite que el ABM se convierta en una estrategia coherente con el currículo, más que en meras “dinámicas” aisladas.

Enfoques de aprendizaje

Piaget

Jean Piaget plantea que el aprendizaje se construye a partir de la acción del sujeto sobre su medio, es decir, mediante la interacción directa con objetos, personas y situaciones concretas. Para él, el desarrollo cognitivo no es un simple depósito de

información, sino un proceso de reorganización gradual de estructuras mentales (esquemas) que se modifican a través de la asimilación y la acomodación.

Entre las etapas centrales para educación básica se destacan el periodo preoperatorio (aproximadamente de 2 a 7 años) y el de operaciones concretas (alrededor de 7 a 12 años). En el preoperatorio el niño piensa de manera intuitiva, es muy egocéntrico, utiliza mucho el juego simbólico y aún no domina razonamientos lógicos formales, por lo que el aprendizaje se favorece con actividades manipulativas, concretas y lúdicas. En la etapa de operaciones concretas, en cambio, el niño puede aplicar operaciones lógicas a problemas reales, clasificar, seriar y comprender relaciones de causa-efecto, lo que permite actividades más estructuradas y argumentativas, aunque aún ligadas a experiencias concretas que pueda manipular.

Desde Piaget, integrar el movimiento y la acción física (tocar, ordenar, construir, desplazarse) se alinea con la lógica de su teoría, porque el niño “piensa haciendo” y las experiencias corporales ofrecen materia prima para la construcción de conceptos.

Vygotsky

Lev Vygotsky sitúa el aprendizaje en el contexto de la interacción social, concebido como un proceso de construcción social del conocimiento donde el lenguaje y la cultura son fundamentales. Para él, el desarrollo cognitivo avanza cuando el niño participa en prácticas compartidas con otros (adultos, pares, maestros), quienes le ofrecen apoyos y orientaciones que le permiten realizar tareas que aún no podría hacer de forma independiente.

Un concepto clave es la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como la distancia entre el nivel de desempeño real (lo que el niño hace solo) y el nivel potencial (lo que puede hacer con ayuda de un mediador). Los mediadores pueden ser personas (docente, compañeros), herramientas (textos, objetos, juegos) o situaciones diseñadas pedagógicamente que ajustan la dificultad de la tarea y permiten que el aprendiz se acerque progresivamente a su máximo potencial.

Desde Vygotsky, el movimiento y el juego pueden ser mediadores eficaces, ya que fomentan la interacción, el lenguaje compartido y la colaboración, mientras el niño resuelve problemas en contextos lúdicos y significativos.

Díaz-Barriga

Frida Díaz-Barriga retoma un enfoque constructivista e interaccionista para el aprendizaje, destacando que éste es significativo cuando el alumno lo relaciona con sus propias experiencias, intereses y contexto social. Para ella, el aprendizaje significativo no se limita a repetir contenidos, sino a transformarlos en herramientas útiles para comprender el mundo, tomar decisiones y resolver problemas reales. En este marco, se valora la participación activa del estudiante, que implica involucrarse en la planificación, ejecución y evaluación de tareas significativas, discutir en grupo, plantear hipótesis y reflexionar sobre lo aprendido. El sentido de la tarea se refuerza cuando la actividad es clara, auténtica (ligada a situaciones de la vida cotidiana) y la evaluación es formativa, orientada a la mejora más que al castigo o la comparación.

Desde la perspectiva de Díaz-Barriga, vincular el movimiento y el juego y plantean actividades físicas con propósito (por ejemplo, juegos de lectura o matemáticos donde el cuerpo se involucra) fortalece el sentido de la tarea, porque el alumno ve que el conocimiento tiene utilidad, se siente protagonista y se compromete más con el proceso.

Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se refieren a las preferencias que cada persona muestra al procesar, comprender y retener información, sin que esto implique diferencias de capacidad, sino de formas de acercarse al conocimiento. Se habla de varios estilos, entre ellos el visual, el auditivo y el kinestésico o corporal, que describen cómo muchos alumnos obtienen mayor rendimiento cuando se adaptan las estrategias de enseñanza a estas modalidades.

El estilo visual se caracteriza por aprender mejor mediante imágenes, esquemas, diagramas, colores y representaciones gráficas, es decir, cuando el estudiante puede ver la información organizada de forma visual. El auditivo se apoya en la escucha, el diálogo, las explicaciones orales, la discusión y la repetición en voz alta, por lo que el aprendizaje se favorece cuando se incorpora narración, música o sonidos organizados. Por último, el kinestésico o corporal se refiere a quienes aprenden mejor al moverse, tocar, manipular objetos o participar en actividades prácticas, como experimentos, juegos de rol o ejercicios físicos que implican la experiencia corporal directa.

En el contexto escolar, reconocer estos estilos permite diseñar actividades multimodales, donde se integren recursos visuales, explicaciones orales y experiencias de movimiento, lo que favorece la atención, la motivación y la comprensión en un mayor número de alumnos.

Las situaciones de aprendizaje observadas durante la implementación del plan de acción se explican desde los referentes teóricos constructivistas, socioculturales e inclusivos. Finalmente, los principios de la educación inclusiva promovidos por la Secretaría de Educación Pública sustentan la necesidad de diversificar las estrategias didácticas para atender la diversidad del alumnado y reducir barreras para el aprendizaje y la participación (SEP, 2022), aspecto que se reflejó en la pertinencia del plan de acción implementado.

Tabla 3. Plan de acción

Sesión	Fecha	Nombre	Propósito
1 (anexo 2)	21-11- 2025	“Evaluación psicomotriz”	Observar el desempeño psicomotor de los alumnos y su capacidad para reconocer y segmentar sílabas a través

			de actividades corporales y auditivas.
2 (anexo 3)	26-11- 2025	“Trazos que suenan”	Desarrollar la coordinación motriz fina y el reconocimiento de sílabas mediante experiencias de trazo, manipulación y exploración sensorial.
3 (anexo 4)	27-11- 2025	“Escucha, piensa y responde”	Estimular la atención auditiva y la respuesta motriz de los alumnos para favorecer la identificación y repetición correcta de sílabas.
4 (anexo 5)	01-12- 2025	“Mi cuerpo forma sílabas”	Promover la relación entre movimiento corporal y lenguaje oral, utilizando el cuerpo como medio para representar y recordar sílabas.
5 (anexo 6)	03-12- 2025	“Juego con palabras”	Integrar habilidades auditivas, visuales y motrices en la formación de palabras simples mediante actividades lúdicas y de movimiento.

6 (anexo 2)	05-12- 2025	“Evaluación psicomotriz” ”	Analizar los logros en el reconocimiento silábico y en la coordinación psicomotriz a partir de las actividades realizadas durante el proceso.
----------------	----------------	----------------------------------	---

Elaboración propia

III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

3.1. Pertinencia y consistencia de la propuesta

La propuesta de mejora de estrategias basadas en el movimiento resultó pertinente y consistente porque respondió de manera directa a lo que el grupo de quinto grado del CAM necesitaba. Tras el diagnóstico, se identificó que los métodos de enseñanza tradicionales, basados principalmente en estar sentados y repetir sonidos, no estaban funcionando para estos 12 alumnos. Asimismo, predominan los estilos de aprendizaje visual y kinestésico, lo que evidenció la necesidad de incorporar estrategias que involucren el movimiento corporal y el uso de materiales físicos. Estas actividades fueron necesarias porque permitieron que el concepto de las sílabas, que a veces no es definido para alumnos con discapacidad intelectual por ejemplo, se volviera algo concreto y físico. Al saltar, desplazarse o manipular materiales, los alumnos dejaron de ser receptores pasivos para convertirse en protagonistas de su aprendizaje. Esto ayudó a reducir la frustración y el desinterés que suelen aparecer con el dictado convencional, logrando que la atención se mantuviera por más tiempo gracias a que la actividad física los mantenía motivados y conectados con la tarea.

La consistencia del plan de acción se nota en la relación lógica entre el problema detectado y la solución aplicada. No se trató de ponerlos a jugar por jugar, sino de diseñar una secuencia donde cada movimiento corporal tuviera el objetivo pedagógico de segmentar o unir sonidos. Al respetar los ritmos individuales y evitar las generalizaciones, la propuesta se mantuvo fiel a la realidad del aula, demostrando que para este grupo específico, el cuerpo es el canal más efectivo para procesar la información y lograr que el reconocimiento de las sílabas sea un proceso mucho más natural y significativo.

3.2. Enfoques curriculares e integración

La propuesta de intervención se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual busca una educación que no solo sea de excelencia, sino profundamente inclusiva y equitativa. Al trabajar en un Centro de Atención Múltiple,

este enfoque es vital, ya que la NEM reconoce que cada alumno tiene ritmos de aprendizaje únicos y que la escuela debe adaptarse a ellos, no al revés. En este sentido, el plan de acción se inserta principalmente en el campo formativo De lo humano y lo comunitario, el cual busca que los estudiantes fortalezcan su identidad y sus capacidades motrices y sociales a través de la interacción con los demás.

Dentro de este campo, mi trabajo se vincula directamente con el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que promueve ambientes de participación en situaciones de juego e iniciación deportiva. Esto es clave porque, al usar el movimiento en actividades para enseñar sílabas, estoy transformando el aula en un espacio de juego donde el movimiento corporal permite que el alumno se involucre emocional y físicamente. De esta manera, el aprendizaje deja de ser una tarea aislada de lectoescritura y se convierte en una experiencia de convivencia donde se fortalecen habilidades socioemocionales mientras se trabaja el contenido académico.

Asimismo, la propuesta integra los ejes articuladores de Inclusión y Pensamiento Crítico. La inclusión se vive al diseñar actividades donde todos los alumnos, sin importar su discapacidad o ritmo, puedan participar activamente eliminando las barreras que suelen imponer los métodos tradicionales. El pensamiento crítico, por su parte, se desarrolla cuando el alumno no solo repite una sílaba, sino que debe coordinar su cuerpo, seguir una regla de juego y relacionar un movimiento con un sonido, construyendo así su propio conocimiento a partir de la experiencia sensorial. Como menciona la Secretaría de Educación Pública (2022), este enfoque busca que el aprendizaje sea significativo y que los estudiantes utilicen sus capacidades para resolver situaciones en su vida cotidiana.

Finalmente, aunque el motor de la estrategia es el movimiento, existe una articulación necesaria con el campo formativo de Lenguajes. Al trabajar la segmentación y unión de sílabas mediante el movimiento y estímulos visuales y auditivos, se favorecen los procesos de comunicación y expresión.

3.3. Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción

El Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Inclusión Educativa establece un perfil profesional orientado a responder a las necesidades del alumnado mediante estrategias inclusivas, ajustes razonables y el diseño de experiencias de aprendizaje pertinentes. Con base en ello, durante la práctica profesional desarrollada en el tema “Estrategias basadas en el movimiento para fortalecer el aprendizaje de las sílabas en el grupo de 5° de primaria en un Centro de Atención Múltiple”, se pusieron en juego las siguientes competencias:

Competencias genéricas:

- Propicia ambientes de aprendizaje incluyentes mediante el diseño e implementación de estrategias didácticas basadas en el movimiento, atendiendo las características, necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado, en el marco del Plan y Programas de Estudio vigentes.
- Actúa con pensamiento crítico y creativo al seleccionar actividades que favorecen la participación activa de los estudiantes y el fortalecimiento del aprendizaje de las sílabas.

Competencias profesionales:

- Diseña y propone acciones didácticas que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional del alumnado, con el propósito de lograr aprendizajes significativos en el campo del lenguaje.
- Construye escenarios y experiencias educativas utilizando recursos metodológicos acordes con el contexto escolar, para favorecer la inclusión y la participación de todo el grupo.

3.4 Descripción y análisis detallado de la secuencia de actividades

“Sesión 1 Evaluación Psicomotriz” (anexo 7)

Fecha de aplicación: 21 de noviembre de 2025

1. Descripción

La primera sesión del plan de acción, titulada “Evaluación psicomotriz”, tuvo como propósito observar el desempeño psicomotor de los alumnos y su capacidad para reconocer y segmentar sílabas mediante actividades relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento y la estimulación auditiva. Esta sesión representó el inicio del proceso de intervención, por lo que también permitió identificar las necesidades, fortalezas y formas de participación de los alumnos antes de continuar con las demás actividades planeadas.

La sesión se llevó a cabo el día 21 de noviembre de 2025 dentro del aula de clases. Ese día las condiciones climáticas fueron complicadas, ya que desde temprana hora se presentó lluvia y bajas temperaturas, situación que provocó poca asistencia. Solamente acudieron seis alumnos, lo que inicialmente generó cierta preocupación y desmotivación, debido a que al tratarse de la primera sesión se esperaba contar con la participación completa del grupo para realizar una observación más amplia de las habilidades psicomotrices y lingüísticas de todos los estudiantes.

Sin embargo, conforme avanzó la mañana, se comprendió que trabajar con un grupo reducido también permitiría observar con mayor detalle las respuestas individuales de cada alumno, así como brindar acompañamiento más cercano durante las actividades. Antes del ingreso de los estudiantes, se reorganizó el aula con la intención de crear un ambiente distinto al de una clase tradicional. Se movieron las mesas y sillas hacia los extremos para dejar un espacio amplio en el centro y así facilitar el desplazamiento corporal. Además, se acomodaron los materiales necesarios para cada actividad: tapetes, tarjetas silábicas, plumones, hojas, círculos de colores y carteles visuales.

La intención era que, desde el primer momento, los alumnos percibieran el aula como un espacio dinámico, donde el movimiento y la participación activa formarían parte importante del aprendizaje. Al ingresar, los alumnos observaron los materiales colocados en distintas áreas del salón y comenzaron a preguntar qué

actividades realizarían. Primero se realizó el saludo cotidiano y posteriormente se escribió la fecha en el pizarrón para mantener la rutina de trabajo y favorecer la ubicación temporal.

Después se les explicó que durante varias sesiones estaríamos trabajando con sílabas utilizando diferentes actividades corporales, auditivas y visuales. Para introducir el tema, se escribieron algunas palabras sencillas en el pizarrón, como “mano”, “mesa” y “sapo”. Se les preguntó si conocían esas palabras y posteriormente se pronunciaron lentamente, separando cada sílaba para que logran identificar los sonidos. Algunos alumnos respondían rápidamente, mientras otros necesitaban escuchar varias veces la pronunciación antes de reconocer la división silábica.

La primera actividad fue “Sílabas con palmas”. Se explicó que cada vez que escucharan una parte de la palabra debían dar una palmada. Para modelar el ejercicio, primero se realizó un ejemplo grupal utilizando la palabra “pe-lo-ta”. Mientras se pronunciaba lentamente, se daban tres aplausos marcando el ritmo de cada sílaba. Después los alumnos comenzaron a repetir la dinámica con distintas palabras. Algunos estudiantes lograban seguir fácilmente el ritmo, mientras otros daban más palmadas de las necesarias o las realizaban demasiado rápido. Ante esto, fue necesario repetir nuevamente las palabras y ejemplificar utilizando movimientos más lentos. También se optó por permitir que algunos alumnos tocaran el piso en lugar de aplaudir, ya que esto ayudaba a mantener mejor la atención y la coordinación motriz.

Durante esta actividad constantemente se realizaban preguntas como: “¿Cuántos pedacitos escuchaste?”, “¿La palabra sonó larga o corta?” o “¿Qué sílaba escuchaste primero?”. Esto ayudó a reforzar la conciencia silábica y mantener a los alumnos participando activamente.

Posteriormente se trabajó la actividad “Golpea la sílaba con colores”. En el piso se colocaron círculos de colores con sílabas escritas en grande. Antes de iniciar, se permitió que los alumnos observaran cada sílaba y la repitieran en voz

alta. Después se explicó que debían escuchar atentamente la sílaba mencionada para correr o tocar el color correspondiente. Durante esta actividad los alumnos mostraron entusiasmo debido al movimiento y la rapidez que implicaba reaccionar. Algunos lograban identificar correctamente las sílabas de inmediato, mientras que otros se guiaban observando las respuestas de sus compañeros. Se observó que cuando las sílabas eran muy parecidas entre sí, algunos alumnos confundían sonidos como “ma” y “mo”. Esto permitió identificar dificultades relacionadas con la discriminación auditiva y la atención.

A lo largo de la actividad se procuró reforzar constantemente las respuestas correctas y volver a pronunciar lentamente las sílabas cuando surgían errores. También se utilizaron ejemplos de palabras conocidas por ellos. Por ejemplo, al mencionar “ma”, se preguntaba: “¿Con qué palabra empieza ma?, ¿mamá inicia con ma?”. Esto ayudó a que relacionaran el sonido con palabras cercanas a su entorno.

La tercera actividad fue “Traza las sílabas”. Los alumnos regresaron a sus lugares y se les mostró en el pizarrón cómo realizar trazos grandes y claros de algunas sílabas como “ma”, “me”, “mi”, “mo” y “mu”. Posteriormente utilizaron crayones gruesos y plumones para reproducirlas en hojas blancas. Durante esta actividad se observó que algunos alumnos todavía presentan dificultad para sostener correctamente el crayón o controlar la dirección de los trazos. Algunos realizaban líneas demasiado débiles y otros ejercían demasiada fuerza sobre el papel. También hubo alumnos que invertían letras o confundían ciertas formas. Debido a esto, fue necesario acercarse individualmente para brindar apoyo y modelar nuevamente la dirección correcta de los movimientos.

Mientras trazaban, se les pedía repetir en voz alta la sílaba que estaban escribiendo para relacionar sonido, movimiento y escritura. Algunos alumnos incluso acompañaban el trazo moviendo todo el brazo, no solamente la mano, situación que evidenciaba áreas de oportunidad en la coordinación motriz fina.

Después se desarrolló la actividad “Cuerpo sílaba”. Antes de comenzar, se explicó que cada sílaba tendría un movimiento corporal diferente. Por ejemplo: “ma” sería levantar los brazos, “me” extenderlos al frente, “mi” cruzar los brazos y “mo” formar un círculo con las manos. Primero se practicaron los movimientos de manera individual y después se realizaron secuencias completas formando palabras. Los alumnos mostraron entusiasmo y diversión al relacionar movimientos corporales con sonidos. Algunos recordaban fácilmente los gestos, mientras otros necesitaban observar nuevamente el ejemplo antes de repetirlo. Se observó que el movimiento ayudaba a que varios alumnos recordaran mejor las sílabas y permanecieran atentos por más tiempo.

Finalmente se realizó la actividad “Twister de palabras con las manos”. En el piso se colocó una cartulina grande con círculos de colores y distintas sílabas escritas. La dinámica consistía en colocar una mano sobre una sílaba y la otra en otra diferente para intentar formar palabras. Esta actividad generó mucha emoción entre los alumnos porque implicaba equilibrio, movimiento y rapidez. Algunos lograban identificar correctamente palabras como “mano” o “sapo”, mientras que otros solamente unían sílabas al azar. Aun así, la actividad permitió fortalecer la participación y el reconocimiento visual de las sílabas.

Para cerrar la sesión se realizó una conversación grupal sobre las actividades realizadas. Se preguntó cuáles habían sido las más fáciles o divertidas y qué palabras lograban recordar. La mayoría mencionó que las actividades donde podían moverse fueron las que más disfrutaron, especialmente el “Twister de palabras” y “Golpea la sílaba con colores”.

2. Explicación

Las actividades realizadas durante esta primera sesión tuvieron como finalidad observar las habilidades psicomotrices y lingüísticas de los alumnos mediante experiencias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento. La intención principal no era únicamente identificar si los alumnos reconocían sílabas, sino también analizar cómo reaccionaban corporalmente, cómo

coordinaban movimientos, cómo seguían instrucciones y qué dificultades presentaban durante actividades de atención y desplazamiento.

Se decidió utilizar actividades dinámicas porque dentro del grupo se ha observado que varios alumnos presentan dificultad para mantener la atención durante actividades tradicionales centradas únicamente en el trabajo escrito. Por ello, integrar movimiento corporal, desplazamientos, ritmo y manipulación de materiales permitió crear un ambiente más participativo y motivador. De esta manera, "al utilizar el movimiento como herramienta de aprendizaje, se promueven diversos aspectos del desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo habilidades motoras, habilidades cognitivas, habilidades sociales y emocionales" (Orellano, 2024, p.9).

Las actividades auditivas, como las palmas y la identificación de sílabas mediante sonidos, favorecieron la discriminación auditiva y la conciencia fonológica. Por otro lado, las actividades de trazo permitieron observar aspectos relacionados con la motricidad fina, como el control del crayón, la fuerza aplicada y la dirección de los movimientos.

Asimismo, el uso del cuerpo como medio para representar sílabas ayudó a fortalecer la relación entre lenguaje y movimiento, permitiendo que los alumnos asociaran sonidos con acciones corporales específicas. Esto favoreció que el aprendizaje fuera más significativo y accesible para aquellos alumnos que aprenden mejor mediante experiencias activas y visuales.

Las preguntas constantes, los ejemplos cercanos y la repetición guiada también fueron elementos importantes durante toda la sesión, ya que ayudaron a mantener la atención y reforzar la comprensión de las actividades. Ausubel señala que "el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") preexistente en la estructura cognitiva" (Ausubel, s.f. p.2). Así, las actividades se relacionan con el conocimiento previo, lo que permitió fortalecer la participación y facilitar la comprensión de las acciones que se plantearon durante la secuencia.

3. Confrontación

Durante esta primera sesión surgieron diversas reflexiones respecto a la práctica docente y a las expectativas personales sobre el desarrollo de las actividades. En un inicio, la poca asistencia generó desmotivación porque se tenía la idea de que la evaluación inicial perdería validez al no contar con el grupo completo. Sin embargo, conforme avanzó la sesión, se comprendió que el número de alumnos no determina necesariamente la calidad de la intervención educativa.

También fue necesario confrontar la idea de que todas las actividades planeadas funcionarían exactamente como se habían imaginado. Algunas dinámicas necesitaron modificaciones sobre la marcha porque ciertos alumnos requerían más tiempo, ejemplos más claros o apoyo individualizado para comprender las consignas.

Otra situación importante fue reconocer que en ocasiones las instrucciones eran demasiado extensas, provocando que algunos alumnos perdieran la atención antes de iniciar las actividades. Esto permitió reflexionar sobre la importancia de utilizar consignas más breves, demostraciones visuales y ejemplos prácticos para favorecer la comprensión.

Además, se observó que varios alumnos presentaban dificultades tanto en coordinación motriz como en reconocimiento auditivo de sílabas, lo que hizo evidente la necesidad de continuar fortaleciendo actividades relacionadas con motricidad fina, atención y discriminación auditiva durante las siguientes sesiones.

Asimismo, esta sesión permitió cuestionar la propia práctica respecto al acompañamiento emocional dentro del aula. Algunos alumnos mostraban frustración cuando no lograban identificar correctamente las sílabas o realizar ciertos movimientos, por lo que fue necesario brindar mayor apoyo y reforzar constantemente sus logros para evitar inseguridad durante las actividades (Vigotsky, 2005).

4. Reconstrucción

A partir de la reflexión realizada durante esta primera sesión, se considera necesario continuar implementando estrategias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento, ya que favorecieron la participación, motivación y atención de los alumnos. Sin embargo, también se identificó la necesidad de realizar ciertos ajustes para mejorar las próximas intervenciones.

En primer lugar, será importante fortalecer la claridad de las instrucciones utilizando frases más cortas, demostraciones corporales y ejemplos visuales antes de iniciar cada actividad. Esto permitirá que los alumnos comprendan con mayor facilidad lo que deben realizar y reducirá momentos de confusión o desorganización.

Asimismo, se buscará incorporar apoyos más específicos para aquellos alumnos que presentan mayores dificultades en coordinación motriz fina y discriminación auditiva, ofreciendo acompañamiento individual cuando sea necesario.

También se considera importante continuar utilizando materiales visuales, colores llamativos y actividades de desplazamiento corporal, ya que estos elementos ayudaron a mantener el interés y la participación del grupo durante toda la sesión.

Por otra parte, se procurará fortalecer el acompañamiento emocional dentro del aula, promoviendo un ambiente donde los alumnos se sientan seguros para participar, equivocarse y volver a intentar las actividades sin temor.

Finalmente, esta sesión permitió comprender que el aprendizaje basado en el movimiento no solamente favorece la participación activa de los alumnos, sino que también brinda información importante sobre sus formas de aprender, sus necesidades motrices y sus niveles de atención. Como menciona Howard Gardner (2011), el aprendizaje puede fortalecerse cuando se integran experiencias corporales y sensoriales que permitan al alumno utilizar distintas formas de expresión y comprensión dentro del proceso educativo.

“Sesión 2. Trazos que suenan” (anexo 8)

Fecha de aplicación: 26 de noviembre de 2025

1. Descripción

La segunda sesión del plan de acción, titulada “Trazos que suenan”, tuvo como propósito desarrollar la coordinación motriz fina y el reconocimiento de sílabas mediante experiencias de trazo, manipulación y exploración sensorial. Esta sesión buscó que los alumnos fortalecieran la relación entre sonido, escritura y movimiento, utilizando distintos materiales que favorecieran tanto la participación activa como la estimulación sensorial dentro del aula.

La sesión se llevó a cabo el día 26 de noviembre de 2025 dentro del salón de clases. Al igual que en la sesión anterior, las condiciones climáticas continuaban siendo frías, situación que provocó nuevamente poca asistencia. Algunos alumnos presentaban molestias respiratorias y otros no asistieron debido al clima y a las fechas cercanas a actividades escolares. Aunque inicialmente esto generó preocupación, también permitió brindar atención más cercana y observar de manera individual las respuestas de cada alumno durante las actividades.

Antes de iniciar la sesión se reorganizó el aula para crear un ambiente dinámico y accesible. Se colocaron materiales en diferentes áreas del salón, como cartulinas, plastilina, plumones, charolas con arena y tarjetas silábicas. Las mesas fueron acomodadas dejando espacios libres para facilitar el desplazamiento y permitir que las actividades relacionadas con el movimiento pudieran desarrollarse de manera segura.

Cuando los alumnos ingresaron al salón, observaron los materiales y comenzaron a preguntar qué actividades realizarían. Primero se llevó a cabo el saludo cotidiano y posteriormente se escribió la fecha en el pizarrón para mantener la rutina de trabajo. Después se les explicó que continuarían trabajando con sílabas, pero ahora utilizando diferentes formas de escribirlas, trazarlas y representarlas mediante actividades relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento.

Para introducir el tema, se escribieron algunas sílabas grandes en el pizarrón y se pronunciaron lentamente. Posteriormente se les preguntó si reconocían esas sílabas y qué palabras conocían que comenzaran con ellas. Algunos alumnos mencionaron palabras como “mamá”, “mesa” y “muñeca”, mientras otros necesitaban escuchar nuevamente los sonidos para lograr relacionarlos con palabras conocidas. Estas preguntas ayudaron a activar conocimientos previos y a favorecer la participación desde el inicio de la sesión.

La primera actividad fue “Sílabas con colores”. Se entregaron hojas con palabras divididas en sílabas y distintos colores para remarcar cada parte. Antes de comenzar, se realizó un ejemplo grupal en el pizarrón utilizando la palabra “sa-po”. Se explicó que cada sílaba tendría un color diferente para identificar más fácilmente las divisiones de las palabras.

Durante la actividad algunos alumnos lograban identificar rápidamente las sílabas, mientras otros coloreaban las palabras completas sin diferenciar cada parte. Debido a esto, fue necesario acercarse individualmente para repetir lentamente las palabras y marcar con el dedo cada sílaba mientras se pronunciaba. También se realizaron preguntas como: “¿Dónde escuchas el primer sonido?”, “¿Cuántas partes tiene esta palabra?” o “¿Qué sílaba escuchas al final?”. Esto permitió reforzar la conciencia silábica y mantener la atención de los alumnos.

Posteriormente se realizó la actividad “Sílabas con plastilina”. Se repartió plastilina de diferentes colores y cartulinas para que los alumnos formaran sílabas utilizando sus manos. Antes de comenzar, se modeló cómo realizar las letras y cómo unirlos para formar sílabas sencillas como “ma”, “me” y “mi”.

Esta actividad llamó mucho la atención de los alumnos, ya que les permitió manipular materiales y trabajar de manera más libre. Algunos alumnos moldeaban cuidadosamente cada letra, mientras otros tenían dificultad para controlar los movimientos de sus dedos o formar correctamente las líneas. Se observó que varios alumnos utilizaban demasiada fuerza al manipular la plastilina, mientras otros

realizaban movimientos muy débiles. Estas acciones permitieron identificar aspectos relacionados con la motricidad fina y el control muscular (Pujolás, 2003).

Mientras trabajaban, constantemente se reforzaban los sonidos de las sílabas pronunciándolas en voz alta. También se utilizaron ejemplos de palabras conocidas para ayudar a relacionar sonido y escritura. Algunos alumnos incluso comenzaron a formar nuevas combinaciones por iniciativa propia, mostrando interés y curiosidad por experimentar con las sílabas.

La tercera actividad fue “Trazo aéreo”. Antes de comenzar, se explicó que imaginarían que sus brazos eran lápices gigantes y que debían dibujar las sílabas en el aire utilizando movimientos amplios. Primero se realizó un ejemplo frente al grupo y después los alumnos comenzaron a repetir los trazos.

Durante esta actividad se observó que algunos alumnos realizaban movimientos pequeños y rígidos, mientras otros exageraban los trazos utilizando todo el cuerpo. Para favorecer la coordinación motriz, se les pedía extender más los brazos y acompañar el movimiento pronunciando las sílabas en voz alta. Algunos alumnos mostraban mayor seguridad cuando observaban primero a sus compañeros, mientras otros disfrutaban realizar movimientos libres y amplios.

Después se trabajó la actividad “Sílabas en arena”. Se colocaron charolas con arena fina sobre las mesas y se explicó que debían escribir las sílabas utilizando únicamente sus dedos. Antes de iniciar, se mostró cómo realizar trazos suaves y cómo borrar para volver a intentarlo.

Esta actividad generó mucho interés entre los alumnos debido a la textura de la arena y la posibilidad de borrar fácilmente. Algunos alumnos realizaban los trazos lentamente y con atención, mientras otros movían rápidamente sus dedos sin seguir la forma correcta de las letras. Cuando surgían errores, se les motivaba a volver a intentarlo y se les recordaba que equivocarse también forma parte del aprendizaje.

Se observó que algunos alumnos se sentían más seguros escribiendo en arena que en papel, posiblemente porque el material les permitía corregir sin temor a equivocarse. Además, la experiencia sensorial ayudó a mantener la atención y favoreció la participación de alumnos que regularmente muestran distracción durante actividades escritas.

Finalmente se realizó la actividad “Rompecabezas silábico”. Se entregaron tarjetas recortables con sílabas para que los alumnos intentaran formar palabras sencillas. Antes de comenzar, se realizó un ejemplo grupal uniendo las sílabas “ma” y “no” para formar la palabra “mano”.

Durante esta actividad algunos alumnos lograban identificar rápidamente las combinaciones correctas, mientras otros unían sílabas al azar únicamente observando colores o tamaños. Debido a esto, fue necesario pronunciar nuevamente las sílabas y pedirles que repitieran los sonidos antes de unirlos. También se les preguntaba constantemente: “¿Esa palabra existe?”, “¿Cómo suena si juntamos estas sílabas?” o “¿Qué palabra conoces que empiece igual?”.

La actividad permitió observar que varios alumnos ya comenzaban a relacionar sonidos y escritura de manera más consciente, aunque algunos todavía requerían mucho apoyo para reconocer las combinaciones silábicas.

Para finalizar la sesión se revisaron algunos trabajos y se conversó grupalmente sobre cuáles actividades habían sido más fáciles o divertidas. La mayoría comentó que disfrutaron trabajar con plastilina y arena porque podían aprender mientras manipulaban materiales y realizaban movimientos con el cuerpo.

2. Explicación

Las actividades desarrolladas durante esta sesión tuvieron como finalidad fortalecer el reconocimiento silábico y la coordinación motriz fina mediante experiencias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento y la exploración sensorial. La intención fue que los alumnos no se limitaran únicamente

al trabajo repetitivo en papel, sino que pudieran aprender utilizando distintos sentidos y formas de participación.

Las actividades de manipulación, como la plastilina y la arena, permitieron favorecer el desarrollo motriz fino, especialmente en aspectos relacionados con el control de los dedos, fuerza muscular y coordinación de movimientos. Estos elementos son fundamentales para el desarrollo de la escritura y el trazo correcto de las letras (Pujolás, 2003; Moreno & Soto, 2016).

Por otro lado, actividades como el “Trazo aéreo” ayudaron a integrar movimientos corporales amplios para fortalecer la coordinación motriz y favorecer la memoria visual y corporal de las sílabas. Se observó que cuando los alumnos acompañaban los movimientos con sonidos y palabras conocidas, lograban recordar con mayor facilidad las sílabas trabajadas.

Asimismo, el uso de colores, materiales visuales y preguntas constantes permitió mantener la atención y facilitar la comprensión de las actividades. El trabajo mediante experiencias sensoriales ayudó a que los alumnos participaran de forma más activa y mostraran mayor interés durante toda la sesión (Gardner, 2011).

3. Confrontación

Durante esta sesión fue necesario reflexionar sobre la importancia de adaptar constantemente las actividades según las necesidades reales del grupo. Aunque las dinámicas estaban planeadas previamente, varios alumnos necesitaron más apoyo, ejemplos y acompañamiento individual para comprender las consignas y realizar correctamente las actividades.

También surgió la reflexión sobre la manera en que se dan las instrucciones dentro del aula. En algunos momentos las indicaciones resultaban demasiado largas o rápidas, provocando que algunos alumnos se distrajeran antes de iniciar. Esto permitió reconocer la necesidad de utilizar explicaciones más concretas y acompañarlas siempre con demostraciones visuales o corporales.

Otra situación importante fue observar las diferencias en motricidad fina entre los alumnos. Algunos lograban controlar fácilmente los materiales y realizar trazos claros, mientras otros mostraban dificultad para coordinar movimientos pequeños o mantener precisión en las actividades. Esto hizo evidente que no todos los alumnos se encuentran en el mismo nivel de desarrollo y que es necesario respetar sus diferentes ritmos de aprendizaje.

Asimismo, la poca asistencia volvió a generar cierta preocupación al inicio de la sesión; sin embargo, posteriormente se comprendió que trabajar con menos alumnos permitió identificar con mayor detalle sus necesidades individuales y brindar acompañamiento más cercano.

También se reflexionó sobre el acompañamiento emocional dentro de las actividades. Algunos alumnos se frustraban cuando no podían realizar correctamente los trazos o formar palabras, por lo que fue importante reforzar constantemente sus logros y motivarlos a continuar participando sin miedo a equivocarse (Vigotsky, 2005).

4. Reconstrucción

A partir de la reflexión realizada durante esta segunda sesión, se considera importante continuar implementando actividades relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento y la exploración sensorial, ya que favorecieron significativamente la participación, atención y motivación de los alumnos (Gardner, 2011; Pujolás, 2003).

Sin embargo, también se identificó la necesidad de fortalecer la claridad de las instrucciones, utilizando explicaciones más breves, ejemplos visuales y modelado constante antes de iniciar cada actividad. Esto permitirá reducir momentos de confusión y facilitar la comprensión de las consignas.

Asimismo, se buscará incorporar mayores apoyos individuales para aquellos alumnos que presentan dificultades en motricidad fina y reconocimiento silábico,

ofreciendo acompañamiento más cercano y actividades adaptadas según sus necesidades.

También se considera importante continuar utilizando materiales manipulables y experiencias sensoriales, ya que permitieron que varios alumnos se sintieran más seguros y participativos durante las actividades. El uso de arena, plastilina y movimientos corporales favoreció un ambiente más dinámico y accesible para el aprendizaje.

Finalmente, esta sesión permitió comprender que el aprendizaje basado en el movimiento puede fortalecer no solamente el reconocimiento silábico, sino también aspectos relacionados con la atención, coordinación motriz y seguridad emocional dentro del aula. Como menciona Howard Gardner (2011), los alumnos aprenden de distintas maneras y es importante ofrecer experiencias variadas que permitan desarrollar diferentes capacidades dentro del proceso educativo.

“Sesión 3. Escucha, piensa y responde” (anexo 9)

Fecha de aplicación: 27 de noviembre de 2025

1. Descripción

La tercera sesión del plan de acción, titulada “Escucha, piensa y responde”, tuvo como propósito estimular la atención auditiva y la respuesta motriz de los alumnos para favorecer la identificación y repetición correcta de sílabas. A través de distintas actividades se buscó fortalecer la escucha activa, la coordinación corporal y el reconocimiento de sonidos mediante experiencias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento (Gardner, 2011; Moreno & Soto, 2016).

La sesión se llevó a cabo el día 27 de noviembre de 2025 dentro del aula de clases. Durante esos días las condiciones climáticas continuaban siendo frías y varios alumnos seguían presentando molestias respiratorias, situación que ocasionó nuevamente poca asistencia. Aunque inicialmente esto generó preocupación, posteriormente permitió trabajar de manera más cercana con los

alumnos presentes y observar con mayor detalle sus formas de participación, atención y respuesta ante las actividades.

Antes de iniciar la sesión, se reorganizó el salón dejando espacios amplios para facilitar el desplazamiento corporal. Se colocaron carteles con sílabas en distintas áreas del aula, se preparó una pelota para las dinámicas grupales y se acomodaron materiales visuales en el pizarrón para apoyar las explicaciones. La intención era crear un ambiente dinámico que favoreciera la participación activa y mantuviera el interés de los alumnos durante toda la jornada.

Al ingresar al aula se realizó el saludo cotidiano y posteriormente se escribió la fecha en el pizarrón como parte de la rutina diaria. Después se explicó que durante la sesión trabajarían principalmente con la escucha y la atención, ya que para reconocer correctamente las sílabas primero era necesario identificar y diferenciar los sonidos de las palabras. Para introducir el tema se les preguntó si alguna vez habían reconocido una canción solamente al escuchar el ritmo o si podían identificar la voz de algún familiar sin verlo. Estas preguntas ayudaron a captar su atención y relacionar las actividades con experiencias cotidianas.

Para comenzar se realizó un pequeño juego auditivo donde los alumnos debían aplaudir únicamente cuando escucharan una palabra conocida. Primero se mencionaron palabras sencillas relacionadas con objetos cercanos a ellos, como “mesa”, “pelota” y “mano”. Después se mezclaron sonidos y palabras menos familiares para observar sus reacciones. Algunos alumnos permanecían atentos y reaccionaban correctamente, mientras otros aplaudían, aunque no correspondiera, lo que permitió identificar dificultades relacionadas con la concentración y el control de impulsos.

La primera actividad fue “Escucha la sílaba”. Se explicó que debían escuchar cuidadosamente las sílabas pronunciadas y repetirlas utilizando palmas o tocando el piso. Para modelar el ejercicio, primero se pronunciaron lentamente algunas sílabas como “ma”, “pa” y “to”, marcando el ritmo con aplausos.

Durante la actividad algunos alumnos lograban repetir correctamente los sonidos y mantener el ritmo, mientras otros confundían ciertas sílabas o pronunciaban palabras completas en lugar de sonidos aislados. Ante esto, fue necesario repetir lentamente las sílabas y exagerar la pronunciación para facilitar la discriminación auditiva. También se realizaron preguntas como: “¿Qué sonido escuchaste primero?”, “¿Con qué palabra conoces esa sílaba?” o “¿La escuchaste larga o corta?”. Estas intervenciones ayudaron a mantener la atención y reforzar la relación entre sonido y lenguaje (Moreno & Soto, 2016).

Posteriormente se realizó la actividad “Camina hasta la sílaba”. En diferentes partes del piso se colocaron carteles grandes con sílabas escritas en colores llamativos. La dinámica consistía en escuchar atentamente la sílaba mencionada y desplazarse hasta el cartel correcto caminando, brincando o avanzando rápidamente según la indicación.

Antes de iniciar se permitió que los alumnos observaran y repitieran las sílabas para familiarizarse con ellas. La actividad generó entusiasmo porque implicaba movimiento y rapidez de reacción. Algunos alumnos identificaban inmediatamente el sonido correcto, mientras otros observaban primero a sus compañeros antes de decidir hacia dónde dirigirse.

En varios momentos surgieron confusiones entre sílabas parecidas, especialmente cuando compartían la misma vocal. Para apoyar la comprensión, se utilizaron ejemplos relacionados con palabras conocidas por ellos. Por ejemplo, al mencionar “pa”, se preguntaba: “¿Qué palabra empieza con pa?, ¿papá comienza con ese sonido?”. Esto ayudó a fortalecer la asociación entre sílaba y significado (Gardner, 2011).

La tercera actividad fue “Pelota silábica”. Los alumnos formaron una ronda y se les explicó que al recibir la pelota debían decir una sílaba antes de lanzarla nuevamente. Primero se realizó un ejemplo grupal y posteriormente comenzaron los lanzamientos entre compañeros.

Esta dinámica permitió observar distintos niveles de seguridad y participación. Algunos alumnos respondían rápidamente y esperaban emocionados su turno, mientras otros se mostraban inseguros cuando la pelota llegaba hacia ellos. También hubo alumnos que repetían constantemente las mismas sílabas, por lo que se les brindaban ejemplos y apoyo verbal para ampliar sus respuestas.

Se observó que el movimiento y la expectativa de recibir la pelota ayudaban a mantener la atención del grupo durante más tiempo. Además, la actividad favoreció la convivencia y la interacción entre compañeros, ya que constantemente se animaban entre ellos cuando alguien dudaba o se equivocaba.

Después se realizó la actividad “Eco de sílabas”. En esta dinámica la docente pronunciaba pequeñas secuencias de sílabas y los alumnos debían repetirlas exactamente igual, simulando un eco. Primero se trabajó con secuencias cortas y posteriormente se aumentó poco a poco la dificultad.

Durante esta actividad algunos alumnos lograban recordar fácilmente dos o tres sílabas consecutivas, mientras otros olvidaban parte de la secuencia o alteraban el orden de los sonidos. Esto permitió identificar diferencias relacionadas con la atención, memoria auditiva y capacidad de concentración.

Para favorecer la comprensión, algunas sílabas se acompañaban con movimientos corporales o cambios en el tono de voz. Se observó que varios alumnos respondían mejor cuando podían relacionar el sonido con un gesto o movimiento específico, lo que reafirmó la importancia de integrar experiencias corporales dentro de las actividades de lenguaje (Pujolás, 2003).

Finalmente se realizó la actividad “Canción silábica”. Se reprodujo una canción sencilla y repetitiva donde los alumnos debían marcar las sílabas utilizando palmas, pasos o pequeños movimientos corporales. Antes de iniciar se practicó lentamente el ritmo para asegurar que todos comprendieran la dinámica.

La actividad generó un ambiente de entusiasmo y participación. Algunos alumnos seguían fácilmente el ritmo, mientras otros necesitaban observar primero

a sus compañeros para coordinar sus movimientos. A pesar de ello, la mayoría logró involucrarse activamente y mantenerse motivada hasta el final de la sesión.

Para cerrar, se realizó una conversación grupal sobre la importancia de escuchar con atención y esperar indicaciones antes de responder. También se preguntó cuáles actividades les habían gustado más y qué sonidos recordaban. La mayoría comentó que disfrutaron especialmente las actividades donde podían desplazarse y trabajar en grupo. Finalmente se felicitó a los alumnos por su participación y esfuerzo durante toda la sesión.

2. Explicación

Las actividades desarrolladas durante esta sesión tuvieron como finalidad fortalecer la atención auditiva y la capacidad de respuesta motriz mediante experiencias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento. La intención principal fue que los alumnos no solamente escucharan sonidos de forma pasiva, sino que reaccionaran corporalmente a ellos para favorecer una comprensión más significativa de las sílabas (Gardner, 2011; Pujolás, 2003).

Las dinámicas auditivas permitieron trabajar habilidades importantes para el proceso de lectura y escritura, como la discriminación de sonidos, la conciencia fonológica y la memoria auditiva. Al mismo tiempo, las actividades de desplazamiento y coordinación ayudaron a mantener la atención y favorecieron la participación activa de los alumnos (Moreno & Soto, 2016).

El uso de música, ritmo y materiales visuales facilitó que los alumnos permanecieran motivados durante las actividades. Asimismo, relacionar las sílabas con palabras conocidas ayudó a fortalecer la comprensión y permitió conectar el aprendizaje con experiencias cercanas a su entorno cotidiano (Gardner, 2011).

También se observó que varios alumnos respondían mejor cuando las actividades incluían movimiento, juego y participación grupal, ya que esto favorecía tanto la atención como la seguridad para expresarse frente a sus compañeros.

3. Confrontación

Durante esta sesión fue necesario reflexionar sobre la importancia de fortalecer la escucha y la atención dentro de las actividades grupales. Aunque las dinámicas resultaron motivadoras, también se observó que algunos alumnos respondían impulsivamente sin escuchar completamente las indicaciones, situación que provocaba errores y momentos de desorganización.

Esto permitió reconocer que en ocasiones es necesario disminuir el ritmo de trabajo y verificar constantemente que todos hayan comprendido antes de iniciar una actividad. También se identificó que algunos alumnos requieren más tiempo para procesar la información auditiva y relacionarla con la respuesta corporal correspondiente.

Otra situación importante fue observar que no todos los alumnos participan con la misma seguridad. En actividades como “Pelota silábica”, algunos mostraban nerviosismo o temor a equivocarse frente a sus compañeros. Esto hizo evidente la necesidad de continuar fortaleciendo un ambiente de confianza donde los alumnos puedan participar sin miedo al error (Vigotsky, 2005).

Asimismo, las diferencias observadas en memoria auditiva y atención permitieron comprender que algunos alumnos necesitan mayores apoyos visuales, ejemplos o movimientos corporales para retener información y seguir secuencias de sonidos (Moreno & Soto, 2016).

4. Reconstrucción

A partir de la reflexión realizada durante esta tercera sesión, se considera importante continuar implementando actividades relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento, ya que favorecieron la participación, motivación y atención de los alumnos durante las dinámicas (Gardner, 2011; Pujolás, 2003).

Sin embargo, también se identificó la necesidad de fortalecer la claridad de las consignas y brindar más tiempo para que los alumnos procesen la información antes de responder. Para próximas sesiones se buscará utilizar instrucciones más breves, apoyos visuales y demostraciones corporales que faciliten la comprensión.

Asimismo, se considera importante continuar integrando música, ritmo y desplazamientos corporales, ya que estos elementos ayudaron a mantener un ambiente participativo y favorecieron la relación entre sonido, lenguaje y movimiento (Moreno & Soto, 2016).

También será necesario reforzar el acompañamiento emocional, especialmente con aquellos alumnos que muestran inseguridad o temor a equivocarse durante las actividades grupales. Se buscará generar espacios donde el error sea visto como parte natural del aprendizaje y donde todos puedan participar con mayor confianza (Vigotsky, 2005).

Finalmente, esta sesión permitió comprender que la atención auditiva puede fortalecerse mediante experiencias dinámicas y participativas, donde el movimiento corporal y la interacción favorezcan aprendizajes más significativos dentro del aula (Gardner, 2011).

“Sesión 4. Mi cuerpo forma sílabas” (anexo 10)

Fecha de aplicación: 01 de diciembre de 2025

1. Descripción

La cuarta sesión del plan de acción, titulada “Mi cuerpo forma sílabas”, tuvo como propósito promover la relación entre movimiento corporal y lenguaje oral, utilizando el cuerpo como medio para representar, identificar y recordar sílabas. A través de distintas actividades se buscó que los alumnos fortalecieran la coordinación motriz, la atención y el reconocimiento silábico mediante experiencias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento.

La sesión se llevó a cabo el día 01 de diciembre de 2025 dentro del aula de clases. Al tratarse ya de fechas cercanas a las actividades decembrinas y continuar las bajas temperaturas, nuevamente se presentó poca asistencia. Algunos alumnos continuaban faltando debido a enfermedades respiratorias y otros por situaciones familiares relacionadas con la temporada. Aunque esto seguía generando cierta

preocupación, también permitió trabajar de manera más cercana con los alumnos presentes y brindar mayor acompañamiento durante las actividades.

Antes de iniciar la sesión se reorganizó el salón para dejar espacios libres que facilitaran el desplazamiento corporal. Se retiraron algunas mesas hacia los extremos y se colocaron carteles con sílabas alrededor del aula. También se preparó música para las actividades rítmicas y se delimitaron algunas áreas en el piso para trabajar equilibrio y movimiento.

Al ingresar al salón, los alumnos realizaron el saludo cotidiano y posteriormente se escribió la fecha en el pizarrón. Después se les explicó que durante esa sesión trabajarían utilizando principalmente su cuerpo para representar sílabas y palabras. Para introducir el tema se les preguntó si alguna vez habían intentado formar letras o figuras utilizando sus brazos o piernas. Algunos alumnos comenzaron inmediatamente a mover su cuerpo intentando formar distintas posiciones, mostrando entusiasmo antes de iniciar las actividades.

La primera actividad fue “Formo sílabas con mi cuerpo”. Se explicó que debían utilizar diferentes partes del cuerpo para representar sílabas o formas relacionadas con las letras. Primero se realizaron ejemplos grupales donde se utilizaban los brazos para formar líneas rectas o curvas mientras se pronunciaban algunas sílabas sencillas como “ma”, “pa” y “sa”.

Durante la actividad algunos alumnos lograban coordinar fácilmente sus movimientos y relacionarlos con los sonidos, mientras otros necesitaban observar primero los ejemplos antes de intentarlo. Algunos realizaban movimientos muy pequeños o rígidos, por lo que se les motivaba a exagerar más las posiciones corporales y utilizar todo el espacio disponible.

También se observó que cuando los alumnos pronunciaban las sílabas mientras realizaban los movimientos, lograban recordar mejor las secuencias y mantenerse atentos por más tiempo. Constantemente se realizaban preguntas como: “¿Qué sílaba estás formando?”, “¿Qué palabra conoces que empiece así?”

o “¿Cómo podrías hacer un movimiento más grande?”. Esto ayudó a reforzar la relación entre lenguaje y movimiento corporal.

Posteriormente se realizó la actividad “Camino silábico”. En el piso se colocaron carteles grandes con distintas sílabas distribuidas formando pequeños caminos dentro del salón. La dinámica consistía en avanzar pisando cada sílaba y pronunciándola en voz alta mientras caminaban.

Antes de comenzar se permitió que los alumnos observaran y leyeran algunas sílabas junto con la docente. Después comenzaron a desplazarse siguiendo diferentes recorridos. Algunos alumnos caminaban lentamente pronunciando cuidadosamente cada sílaba, mientras otros intentaban avanzar rápidamente sin detenerse a leer correctamente.

En algunos casos se observó que ciertos alumnos pronunciaban únicamente las vocales o confundían sílabas parecidas. Debido a esto, fue necesario repetir algunos sonidos y acompañar las sílabas con ejemplos de palabras conocidas. Por ejemplo, al pisar “mo”, se preguntaba: “¿Qué palabra empieza con mo?, ¿mochila comienza igual?”. Esto ayudó a reforzar la relación entre sonido y significado.

La tercera actividad fue “Sombras con sílabas”. Se explicó que un alumno realizaría un movimiento corporal relacionado con una sílaba y los demás deberían imitarlo como si fueran su sombra. Primero la docente modeló algunos movimientos sencillos y después los alumnos comenzaron a participar de manera individual.

Esta actividad generó entusiasmo porque los alumnos disfrutaban observar y copiar los movimientos de sus compañeros. Algunos realizaban movimientos creativos y amplios, mientras otros se mostraban más tímidos al pasar al frente. A pesar de ello, poco a poco fueron participando con mayor seguridad.

También se observó que algunos alumnos recordaban mejor las sílabas cuando las relacionaban con un gesto específico. Por ejemplo, ciertos movimientos relacionados con “ma” o “pa” eran repetidos fácilmente incluso después de varios

minutos, lo que permitió identificar que el cuerpo funcionaba como apoyo importante para la memoria y la atención.

Posteriormente se realizó la actividad “Equilibrio silábico”. Para esta dinámica los alumnos debían mantenerse sobre un pie mientras pronunciaban una sílaba indicada previamente. Antes de iniciar se realizaron pequeños ejercicios de equilibrio para evitar caídas y ayudar a que comprendieran la actividad.

Durante el ejercicio algunos alumnos lograban mantenerse estables durante varios segundos, mientras otros perdían el equilibrio rápidamente o se distraían mientras pronunciaban las sílabas. Esto permitió observar diferencias importantes en coordinación corporal, control postural y atención simultánea.

A varios alumnos les causaba risa perder el equilibrio, por lo que el ambiente se mantuvo relajado y participativo. Sin embargo, también hubo momentos donde algunos se frustraban al no poder mantenerse estables, por lo que fue necesario motivarlos constantemente y recordarles que podían volver a intentarlo.

Finalmente se realizó la actividad “Baile silábico”. Se reprodujo una canción con ritmo sencillo y repetitivo donde los alumnos debían marcar las sílabas mediante movimientos corporales, palmas y pasos. Antes de comenzar se practicó lentamente el ritmo y se mostró cómo podían acompañar las sílabas utilizando diferentes partes del cuerpo.

La actividad generó un ambiente de entusiasmo y participación. Algunos alumnos seguían fácilmente el ritmo y coordinaban movimientos con seguridad, mientras otros necesitaban observar primero a sus compañeros antes de integrarse completamente. Aun así, la mayoría participó activamente y mostró interés durante toda la dinámica.

Se observó que el uso de música y movimiento ayudó a mantener la atención de los alumnos y favoreció que recordaran algunas sílabas trabajadas anteriormente. Además, permitió que el aprendizaje se desarrollara en un ambiente más dinámico y relajado.

Para cerrar la sesión se realizó una conversación grupal sobre las actividades realizadas y se preguntó cuáles movimientos habían sido más divertidos o difíciles. La mayoría mencionó que disfrutaron especialmente las actividades donde podían desplazarse y utilizar todo su cuerpo. Finalmente se felicitó a los alumnos por su participación y esfuerzo durante la sesión.

2. Explicación

Las actividades desarrolladas durante esta sesión tuvieron como finalidad fortalecer la relación entre lenguaje, coordinación corporal y reconocimiento silábico mediante experiencias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento. La intención principal fue que los alumnos utilizaran el cuerpo como herramienta de apoyo para comprender y recordar sonidos, sílabas y palabras.

Las dinámicas corporales permitieron trabajar habilidades relacionadas con la coordinación motriz, equilibrio, lateralidad y atención. Al mismo tiempo, integrar movimiento y lenguaje favoreció que los alumnos permanecieran motivados y participaran activamente durante toda la sesión.

También se buscó que los alumnos relacionaran los sonidos con movimientos específicos para favorecer la memoria corporal y auditiva. Actividades como “Camino silábico” y “Baile silábico” permitieron que el reconocimiento de sílabas se realizara de manera más dinámica y significativa.

Asimismo, el uso de música, desplazamientos y participación grupal ayudó a crear un ambiente más accesible y motivador, especialmente para aquellos alumnos que muestran mayor interés cuando las actividades implican movimiento corporal y juego.

3. Confrontación

Durante esta sesión fue necesario reflexionar sobre la importancia de adaptar constantemente las actividades según las necesidades físicas y emocionales de los alumnos. Aunque las dinámicas resultaron motivadoras, también se observó que

algunos alumnos presentaban dificultades para coordinar movimientos, mantener el equilibrio o seguir instrucciones al mismo tiempo.

Esto permitió reconocer que no todos los alumnos tienen el mismo nivel de desarrollo motriz y que algunas actividades requieren mayor acompañamiento individual para evitar frustración o inseguridad durante la participación.

También se reflexionó sobre la necesidad de mantener un equilibrio entre movimiento y atención. En ciertos momentos los alumnos se emocionaban demasiado con las actividades corporales y perdían de vista el propósito relacionado con el reconocimiento silábico. Esto hizo evidente la importancia de reforzar constantemente las consignas y relacionar cada movimiento con el aprendizaje esperado.

Otra situación importante fue observar que algunos alumnos mostraban más seguridad cuando trabajaban en grupo o imitaban a sus compañeros, mientras otros preferían esperar antes de participar. Esto permitió comprender que el acompañamiento emocional y la generación de ambientes de confianza siguen siendo elementos fundamentales dentro del aula.

4. Reconstrucción

A partir de la reflexión realizada durante esta cuarta sesión, se considera importante continuar implementando actividades relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento, ya que favorecieron la participación, motivación y permanencia atencional de los alumnos.

Sin embargo, también se identificó la necesidad de adaptar algunas dinámicas según las habilidades motrices individuales, ofreciendo apoyos más específicos a aquellos alumnos que presentan dificultades de equilibrio, coordinación o inseguridad al participar.

Asimismo, se buscará reforzar constantemente la relación entre movimiento y reconocimiento silábico para evitar que las actividades se conviertan únicamente en momentos recreativos sin intención pedagógica clara.

También será importante continuar utilizando música, desplazamientos y dinámicas grupales, ya que estos elementos ayudaron a generar un ambiente participativo y favorecieron la integración del grupo.

Finalmente, esta sesión permitió comprender que el cuerpo puede funcionar como una herramienta importante dentro del aprendizaje del lenguaje, favoreciendo experiencias más dinámicas, significativas y accesibles para los alumnos dentro del aula.

“Sesión 5. Juego con palabras” (anexo 11)

Fecha de aplicación: 03 de diciembre de 2025

1. Descripción

La quinta sesión del plan de acción, titulada “Juego con palabras”, tuvo como propósito integrar habilidades auditivas, visuales y motrices en la formación de palabras simples mediante actividades lúdicas y de movimiento. A través de diversas dinámicas se buscó que los alumnos recuperaran aprendizajes trabajados en sesiones anteriores, fortaleciendo el reconocimiento silábico, la coordinación corporal y la atención mediante experiencias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento.

La sesión se llevó a cabo el día 03 de diciembre de 2025 dentro del salón de clases. Durante esos días continuaban presentándose bajas temperaturas y actividades relacionadas con las fechas decembrinas, por lo que nuevamente hubo poca asistencia. Algunos alumnos faltaron por enfermedades respiratorias y otros debido a actividades familiares. A pesar de ello, los alumnos que asistieron mostraron entusiasmo al reconocer materiales y dinámicas similares a las trabajadas anteriormente.

Antes de iniciar la sesión se reorganizó el aula dejando espacios amplios para el desplazamiento corporal y las actividades grupales. Se colocaron tarjetas con sílabas en distintas áreas del salón, se acomodaron materiales de colores y se prepararon los juegos que serían utilizados durante la jornada. La intención era generar un ambiente dinámico donde los alumnos pudieran aprender mediante el juego, el movimiento y la interacción con sus compañeros.

Al ingresar al aula se realizó el saludo cotidiano y posteriormente se escribió la fecha en el pizarrón. Después se explicó que durante esa sesión trabajarían integrando todo lo aprendido anteriormente sobre sílabas, sonidos, movimientos y palabras. Para relacionar el tema con experiencias cercanas, se les preguntó si recordaban algunas actividades de sesiones pasadas y cuáles les habían gustado más. La mayoría mencionó dinámicas relacionadas con el movimiento y los juegos grupales, lo que ayudó a motivarlos antes de comenzar.

La primera actividad fue “Twister de sílabas”. En el piso se colocó un tapete con círculos de colores que contenían distintas sílabas escritas. La dinámica consistía en escuchar las indicaciones de la docente y colocar las manos o pies sobre las sílabas correspondientes.

Antes de iniciar se realizó un ejemplo grupal para explicar las reglas y evitar confusiones. Posteriormente comenzaron las indicaciones utilizando combinaciones sencillas como “mano derecha en ma” o “pie izquierdo en pa”. Los alumnos mostraron entusiasmo porque la actividad implicaba movimiento, equilibrio y rapidez.

Durante la actividad algunos alumnos lograban identificar rápidamente las sílabas indicadas, mientras otros necesitaban observar primero a sus compañeros antes de reaccionar. También hubo momentos donde confundían algunas sílabas o colocaban las manos sobre círculos incorrectos debido a la rapidez de la dinámica. Ante esto, fue necesario repetir lentamente las indicaciones y reforzar la pronunciación de ciertos sonidos.

Además de favorecer el reconocimiento silábico, la actividad permitió trabajar coordinación corporal, lateralidad y atención. Algunos alumnos incluso intentaban descifrar palabras al unir las sílabas donde colocaban sus manos, lo que permitió ampliar la actividad de manera espontánea.

Posteriormente se realizó la actividad “Sílabas escondidas”. Antes de que los alumnos ingresaran completamente al área de trabajo, se escondieron distintas tarjetas con sílabas alrededor del salón. La indicación consistía en buscar las tarjetas y posteriormente leer o mencionar la sílaba encontrada.

La actividad generó entusiasmo porque implicaba exploración y movimiento constante dentro del aula. Algunos alumnos buscaban rápidamente en todos los espacios, mientras otros observaban con mayor detalle antes de encontrar las tarjetas. Cada vez que encontraban una sílaba, se les preguntaba si conocían alguna palabra que comenzara con ese sonido o si recordaban haberla trabajado anteriormente.

En algunos casos los alumnos identificaban correctamente las sílabas, pero tenían dificultad para relacionarlas con palabras conocidas. Debido a esto, se le brindaban ejemplos cercanos a su entorno cotidiano para facilitar la comprensión. También se observó que cuando los alumnos podían desplazarse libremente y manipular materiales, permanecían más atentos y motivados.

La tercera actividad fue “Memorama silábico”. Para esta dinámica se colocaron tarjetas boca abajo con distintas sílabas repetidas. Los alumnos debían voltear dos tarjetas por turno intentando encontrar las parejas correctas.

Antes de iniciar se explicó cuidadosamente la dinámica y se realizó un ejemplo grupal para asegurar la comprensión. Durante la actividad algunos alumnos recordaban fácilmente la ubicación de ciertas tarjetas, mientras otros olvidaban rápidamente las posiciones y necesitaban apoyo de sus compañeros.

Esta dinámica permitió trabajar memoria visual, atención y reconocimiento de sílabas de manera más tranquila en comparación con las actividades anteriores.

También favoreció la convivencia grupal, ya que constantemente los alumnos se ayudaban entre sí recordando dónde habían visto algunas tarjetas.

Posteriormente se realizó la actividad “Sílabas en colores”. Se entregaron tarjetas con palabras divididas en sílabas utilizando distintos colores. La intención era que los alumnos identificaran las sílabas pertenecientes a la misma palabra relacionándolas visualmente mediante el color.

Primero se mostraron algunos ejemplos en el pizarrón y después los alumnos comenzaron a trabajar de manera individual y grupal. Algunos lograban identificar rápidamente las combinaciones correctas, mientras otros se guiaban únicamente por los colores sin leer completamente las sílabas.

Ante esto, fue necesario recordar constantemente que no solo debían observar el color, sino también escuchar y pronunciar las sílabas para identificar correctamente las palabras. Se realizaron preguntas como: “¿Cómo sonaría esa palabra completa?”, “¿Conoces alguna palabra parecida?” o “¿Qué pasa si cambiamos esta sílaba?”. Esto ayudó a fortalecer la relación entre lectura, sonido y comprensión.

Finalmente se realizó la actividad “Palabra sorpresa”. La dinámica consistía en escuchar las sílabas pronunciadas lentamente por la docente y formar la palabra completa utilizando tarjetas o mencionándola oralmente.

Antes de iniciar se realizaron algunos ejemplos sencillos para explicar el ejercicio. Posteriormente se comenzaron a dictar secuencias como “ma-no”, “pa-to” o “sa-po”. Algunos alumnos identificaban rápidamente las palabras, mientras otros necesitaban repetir varias veces los sonidos antes de descubrirlas.

Durante esta actividad se observó que varios alumnos mostraban avances importantes en comparación con las primeras sesiones, ya que lograban unir sonidos y reconocer palabras con mayor seguridad. También se notó mayor confianza para participar y responder frente al grupo.

Para cerrar la sesión se realizó una conversación grupal donde los alumnos presentaron algunas palabras formadas durante las actividades y comentaron cuáles juegos les habían gustado más. La mayoría mencionó las actividades donde podían desplazarse y trabajar en equipo.

Finalmente se reflexionó sobre cómo el movimiento, el juego y la participación ayudaban a aprender las sílabas y las palabras de manera más divertida. Se felicitó a los alumnos por el esfuerzo mostrado durante las sesiones y por los avances observados en su participación y reconocimiento silábico.

2. Explicación

Las actividades desarrolladas durante esta sesión tuvieron como finalidad integrar habilidades auditivas, visuales y motrices mediante experiencias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento. La intención principal fue que los alumnos recuperaran y fortalecieran aprendizajes trabajados en sesiones anteriores utilizando dinámicas lúdicas y participativas.

Las actividades permitieron trabajar reconocimiento silábico, memoria visual, coordinación corporal, atención y formación de palabras simples. Asimismo, el uso de juegos favoreció la participación activa y ayudó a mantener el interés de los alumnos durante toda la sesión.

El movimiento corporal y la manipulación de materiales facilitaron que los alumnos relacionaran sonidos, sílabas y palabras de manera más significativa. Además, las dinámicas grupales fortalecieron la convivencia y promovieron ambientes de confianza donde los alumnos podían participar con mayor seguridad.

También se observó que relacionar colores, desplazamientos y sonidos ayudó a varios alumnos a recordar con mayor facilidad algunas sílabas trabajadas previamente, favoreciendo así la consolidación de aprendizajes.

3. Confrontación

Durante esta sesión fue necesario reflexionar sobre la importancia de equilibrar el juego con la intención pedagógica. Aunque las actividades generaron entusiasmo y motivación, en ciertos momentos algunos alumnos se enfocaban más en competir o moverse con rapidez que en reconocer correctamente las sílabas y palabras.

Esto permitió reconocer la necesidad de reforzar constantemente el propósito de cada actividad y verificar que los alumnos comprendieran qué se esperaba de ellos antes de comenzar las dinámicas.

También se observó que algunos alumnos continuaban necesitando más tiempo para identificar sonidos y unir sílabas correctamente, lo que hizo evidente que los avances no ocurren al mismo ritmo en todos los casos. Esta situación llevó a reflexionar sobre la importancia de respetar los diferentes procesos de aprendizaje y brindar apoyos más individualizados cuando sea necesario.

Otra situación importante fue identificar que algunos alumnos mostraban mayor seguridad y participación cuando trabajaban mediante actividades corporales o grupales. Esto reafirmó la importancia de continuar utilizando estrategias dinámicas que favorezcan la motivación y disminuyan el temor a equivocarse.

4. Reconstrucción

A partir de la reflexión realizada durante esta quinta sesión, se considera importante continuar implementando actividades relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento, ya que favorecieron la participación, motivación y reconocimiento silábico de los alumnos.

Sin embargo, también se identificó la necesidad de fortalecer las consignas y mantener mayor equilibrio entre juego y aprendizaje, procurando que las dinámicas no pierdan el propósito pedagógico principal.

Asimismo, se buscará continuar utilizando materiales visuales, colores, música y actividades grupales, ya que estos elementos ayudaron a mantener la atención y facilitaron la comprensión de varios alumnos.

También será importante seguir brindando acompañamiento emocional y académico a aquellos alumnos que requieren más tiempo o apoyo para reconocer sonidos y formar palabras, respetando sus ritmos de aprendizaje.

Finalmente, esta sesión permitió comprender que el juego y el movimiento pueden convertirse en herramientas importantes para favorecer aprendizajes significativos dentro del aula, especialmente cuando las actividades permiten que los alumnos participen activamente, exploren y construyan conocimientos mediante experiencias dinámicas y cercanas a su realidad.

“Sesión 6. Evaluación psicomotriz final” (anexo 12)

Fecha de aplicación: 05 de diciembre de 2025

1. Descripción

La sexta sesión del plan de acción correspondió a la evaluación psicomotriz final, la cual tuvo como propósito analizar los logros obtenidos en el reconocimiento silábico y en la coordinación psicomotriz de los alumnos después de la implementación de las actividades desarrolladas durante las sesiones anteriores. Para ello, se retomaron las mismas dinámicas aplicadas en la evaluación inicial con la intención de comparar avances, dificultades y cambios observados durante el proceso.

La sesión se llevó a cabo el día 05 de diciembre de 2025 dentro del salón de clases. Al igual que en sesiones anteriores, la asistencia fue reducida debido a las bajas temperaturas, enfermedades respiratorias y actividades relacionadas con las fechas decembrinas. Esta situación representó una dificultad importante para el desarrollo del plan de acción, ya que únicamente un alumno asistió a todas las sesiones de manera constante, mientras que el resto presentó ausencias frecuentes.

Antes de iniciar las actividades se reorganizó nuevamente el aula para dejar espacios libres que permitieran el desplazamiento corporal y la aplicación de cada dinámica. Se colocaron materiales similares a los utilizados en la primera sesión, como carteles con sílabas, colores, hojas de trabajo y el tapete utilizado para las actividades de movimiento. La intención era mantener condiciones lo más parecidas posibles a la evaluación inicial para poder realizar una comparación más precisa de los resultados obtenidos.

Al ingresar al aula se realizó el saludo cotidiano y posteriormente se explicó a los alumnos que trabajarían nuevamente con actividades similares a las de la primera sesión. Se les comentó que esto permitiría observar cuánto habían aprendido y qué actividades les resultaban ahora más fáciles de realizar. Algunos alumnos reconocieron inmediatamente ciertos materiales y comentaron que ya recordaban cómo se jugaba en algunas dinámicas, lo que permitió observar familiaridad y mayor seguridad al participar.

La primera actividad fue “Sílabas con palmas”. Al igual que en la evaluación inicial, se pronunciaban distintas palabras y los alumnos debían identificar las sílabas mediante aplausos o golpes suaves sobre el piso. Antes de comenzar se realizaron algunos ejemplos grupales recordando cómo dividir las palabras en “pedacitos”.

Durante la actividad se observó que algunos alumnos lograban identificar las sílabas con mayor rapidez y seguridad en comparación con las primeras sesiones. También se notó que ciertos alumnos ya podían anticipar el número de palmadas antes de terminar de escuchar la palabra completa. Sin embargo, otros continuaban presentando dificultades para separar correctamente algunas palabras más largas o confundían la cantidad de sílabas.

Posteriormente se realizó la actividad “Golpea la sílaba con colores”. Se colocaron nuevamente carteles de colores asociados a diferentes sílabas y los alumnos debían reaccionar rápidamente tocando el color correspondiente al sonido escuchado.

En comparación con la primera aplicación, algunos alumnos mostraron mayor rapidez para relacionar el sonido con la sílaba correcta. Además, se observó más seguridad al desplazarse dentro del espacio y responder a las indicaciones. Sin embargo, las ausencias constantes de algunos alumnos dificultaron que los avances fueran completamente uniformes dentro del grupo.

La tercera actividad fue “Traza las sílabas”. Utilizando plumones y hojas, los alumnos debían escribir distintas sílabas pronunciadas por la docente. Antes de iniciar se recordaron algunos ejemplos de trazos grandes y claros realizados anteriormente.

Durante esta actividad se observaron ligeras mejoras en algunos alumnos relacionadas con el control del trazo y la direccionalidad de ciertas letras. Algunos mostraban mayor seguridad al escribir sílabas conocidas, mientras otros todavía necesitaban apoyo verbal o visual para recordar la forma correcta de algunas combinaciones.

Posteriormente se realizó la actividad “Cuerpo sílaba”. Los alumnos debían representar distintas sílabas utilizando movimientos corporales previamente trabajados durante las sesiones anteriores. Esta actividad permitió observar que varios alumnos recordaban con facilidad algunos movimientos relacionados con determinadas sílabas, especialmente aquellos que se habían repetido constantemente durante el plan de acción.

También se observó que el uso del movimiento continuaba favoreciendo la atención y participación de varios alumnos, quienes mostraban mayor disposición cuando las actividades implicaban desplazamientos corporales y juego.

Finalmente se realizó nuevamente “Twister de palabras con las manos”. En el piso se colocó el tapete con sílabas y los alumnos debían seguir indicaciones para formar palabras sencillas mediante la colocación de manos y pies.

La actividad generó entusiasmo porque los alumnos ya conocían la dinámica y mostraban más confianza para participar. Algunos lograban identificar palabras

simples con mayor facilidad en comparación con la evaluación inicial. Sin embargo, también se observó que algunos avances no pudieron consolidarse completamente debido a la falta de continuidad ocasionada por las inasistencias.

Para cerrar la sesión se realizó una conversación grupal donde se les preguntó qué actividades sentían ahora más fáciles y cuáles seguían siendo difíciles. Algunos alumnos comentaron que ahora podían reconocer ciertas sílabas más rápidamente o recordar movimientos relacionados con ellas. Finalmente se agradeció la participación de los alumnos durante todo el proceso y se les felicitó por el esfuerzo mostrado durante las sesiones.

2. Explicación

La aplicación de una evaluación final utilizando las mismas actividades de la evaluación inicial tuvo como finalidad comparar de manera más precisa el proceso de los alumnos antes y después de la implementación del plan de acción. Mantener las mismas dinámicas permitió identificar cambios relacionados con el reconocimiento silábico, la coordinación motriz, la atención y la participación dentro de las actividades.

Las actividades retomadas favorecieron la observación de habilidades trabajadas durante todas las sesiones, especialmente aquellas relacionadas con discriminación auditiva, memoria, coordinación corporal y relación entre movimiento y lenguaje.

Asimismo, utilizar dinámicas conocidas ayudó a disminuir la inseguridad de algunos alumnos y permitió que participaran con mayor confianza, ya que reconocían los materiales y comprendían previamente las consignas.

También se observó que varios alumnos respondían mejor cuando las actividades implicaban movimiento corporal, manipulación de materiales y participación grupal, reafirmando la importancia de implementar estrategias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento dentro del aula.

3. Confrontación

Durante esta sesión fue necesario reflexionar sobre las dificultades que representó la asistencia irregular de los alumnos durante la implementación del plan de acción. Aunque se observaron algunos avances importantes, especialmente en seguridad, participación y reconocimiento de ciertas sílabas, los resultados no pudieron mantenerse de manera constante en todos los casos debido a las frecuentes ausencias.

Esto permitió reconocer que la continuidad dentro de los procesos educativos es un elemento fundamental para consolidar aprendizajes. El hecho de que únicamente un alumno asistiera a todas las sesiones dificultó realizar comparaciones completamente precisas entre el inicio y el final del proceso.

También se reflexionó sobre la importancia de mantener instrumentos similares en las evaluaciones iniciales y finales. Aunque en ciertos momentos surgió la idea de modificar algunas actividades, posteriormente se comprendió que utilizar las mismas dinámicas permitió observar con mayor claridad los avances reales de cada alumno y reconocer qué habilidades habían evolucionado de manera más precisa.

Otra situación importante fue reconocer que los avances no siempre son completamente visibles en resultados cuantificables. En algunos alumnos los cambios se observaron más en la seguridad para participar, la disposición hacia las actividades o la confianza para responder frente al grupo, aspectos que también forman parte importante del aprendizaje.

4. Reconstrucción

A partir de la reflexión realizada durante esta sesión final, se considera importante continuar utilizando estrategias relacionadas con el aprendizaje basado en el movimiento, ya que favorecieron la participación, motivación y atención de los alumnos durante el desarrollo del plan de acción.

Sin embargo, también se reconoce la necesidad de buscar alternativas que permitan dar mayor continuidad a los procesos de aprendizaje cuando existen ausencias frecuentes por cuestiones externas como clima, enfermedades o actividades escolares.

Asimismo, se reafirma la importancia de aplicar evaluaciones iniciales y finales similares, ya que esto permite identificar con mayor precisión los avances, dificultades y áreas que requieren fortalecimiento dentro del proceso educativo.

También será importante continuar diseñando actividades donde el movimiento corporal, el juego y la participación activa funcionen como herramientas para favorecer aprendizajes más significativos y accesibles para los alumnos.

Finalmente, esta sesión permitió comprender que los procesos educativos no siempre avanzan de manera lineal o uniforme, pero que cada pequeño logro observado en la participación, seguridad y reconocimiento silábico representa un avance importante dentro del desarrollo integral de los alumnos.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con lo observado durante el desarrollo del plan de acción, se puede concluir que el objetivo general se alcanzó de manera parcial, ya que, aunque se presentaron avances importantes en la lectura inicial, la identificación de sílabas y la formación oral de palabras sencillas, no todos los alumnos lograron consolidar estos aprendizajes al mismo ritmo ni con el mismo grado de seguridad. A lo largo de las sesiones fue posible identificar cambios favorables en la participación, la atención y la disposición del grupo frente a las actividades propuestas, especialmente cuando estas integraban el movimiento corporal, el juego, el ritmo y el uso de materiales concretos. Sin embargo, la asistencia irregular, las bajas temperaturas, las enfermedades respiratorias y el tiempo limitado de intervención influyeron de manera significativa en la continuidad del trabajo y en el seguimiento individual de los alumnos. Por ello, aunque los propósitos planteados sí permitieron generar aprendizajes significativos, su alcance total se vio condicionado por factores contextuales que limitaron una consolidación más uniforme dentro del grupo.

A partir de los diagnósticos realizados al inicio y de la observación sistemática durante la intervención, fue posible reconocer que el grupo presentaba necesidades relacionadas con la atención, la discriminación auditiva, la coordinación motriz fina, el reconocimiento de sílabas y la seguridad para participar frente a sus compañeros. En las primeras actividades se observó que varios alumnos requerían apoyo constante para escuchar con precisión, dividir palabras en sílabas, seguir instrucciones y coordinar sus movimientos con la tarea solicitada. No obstante, conforme avanzó el plan de acción, se notó una mejora paulatina en la forma en que los estudiantes se acercaban a las actividades, ya que comenzaron a reconocer con mayor rapidez algunas dinámicas, mostraron más interés por participar y evidenciaron mayor confianza al responder. Esto permitió constatar que las estrategias motrices y lúdicas sí favorecieron avances en los aprendizajes esperados, particularmente en la relación entre sonido, sílaba y palabra.

Uno de los principales hallazgos de la intervención fue comprobar que el juego y el movimiento constituyen recursos valiosos para fortalecer procesos de lectoescritura inicial en alumnos que requieren experiencias más concretas, dinámicas y significativas. Las actividades de palmas, desplazamientos, canciones, recorridos, uso de colores, trazos con distintos materiales, representaciones corporales y juegos grupales facilitaron que los alumnos establecieran una relación más clara entre lo que escuchaban, lo que decían y lo que realizaban con su cuerpo. Asimismo, estas experiencias permitieron mantener la atención por más tiempo, favorecer la memoria auditiva y visual, reforzar la coordinación motriz y propiciar una participación más activa dentro del aula. En este sentido, el plan de acción no solo contribuyó al reconocimiento silábico, sino también al fortalecimiento de habilidades necesarias para el desarrollo integral de los alumnos.

También se observó un cambio positivo en la dinámica del aula. Conforme se desarrollaron las sesiones, los estudiantes se mostraron más dispuestos a colaborar, esperar turnos, seguir reglas y apoyarse entre ellos durante las actividades grupales. El ambiente se volvió más participativo y cercano, lo que permitió que varios alumnos se sintieran más seguros al intentar responder, cometer errores y volver a participar. Este aspecto fue especialmente importante porque favoreció una convivencia más armoniosa y un clima de trabajo basado en la confianza y el respeto. De igual forma, el uso de materiales concretos y estrategias variadas contribuyó a romper con la rutina de actividades exclusivamente escritas, lo que ayudó a que el aprendizaje se presentara como una experiencia más accesible, motivadora y cercana a sus intereses.

En cuanto al impacto del plan de acción en mi práctica docente, esta experiencia me permitió comprender la importancia de una intervención flexible, reflexiva y centrada en las necesidades reales del grupo. Durante el desarrollo de las sesiones fue necesario realizar ajustes constantes en las consignas, los tiempos, los materiales y la organización de algunas actividades para responder a las características de los alumnos y a las condiciones del contexto. Esto me llevó a reconocer que la planeación no puede permanecer rígida, sino que debe adaptarse

a las respuestas que va mostrando el grupo en el momento de la intervención. Asimismo, aprendí que la observación continua es fundamental para tomar decisiones oportunas, ya que solo a partir de ella es posible identificar qué estrategias funcionan mejor, cuáles requieren modificación y qué alumnos necesitan acompañamiento más cercano.

En relación con las competencias que se fortalecieron, se puede señalar que los alumnos desarrollaron de manera favorable su conciencia silábica, su percepción auditiva, su memoria visual, su coordinación corporal y su atención durante las actividades. También se favorecieron habilidades de autorregulación, ya que en distintos momentos debieron escuchar, esperar, observar, corregir y volver a intentar. A nivel social, se fortaleció el trabajo colaborativo, la interacción entre compañeros y la disposición para participar en dinámicas colectivas. Por otra parte, en el ámbito motriz se observaron avances en el trazo, el control corporal, el equilibrio y la coordinación general. Estos logros, aunque no fueron idénticos en todos los alumnos, sí permitieron constatar que el plan de acción aportó elementos valiosos para apoyar su avance en la consolidación de la lectoescritura.

No obstante, también es importante reconocer las áreas pendientes y las limitaciones que marcaron el desarrollo de la intervención. La principal dificultad fue la asistencia irregular del grupo, ya que en varias sesiones no se contó con la presencia de todos los alumnos. Esta situación limitó la continuidad del proceso y dificultó que algunos estudiantes consolidaran lo trabajado en actividades anteriores. A ello se sumaron las bajas temperaturas y las enfermedades respiratorias, factores que influyeron en la participación y en la permanencia del grupo durante el periodo de intervención. Asimismo, el tiempo disponible resultó insuficiente para profundizar más en algunas dificultades detectadas desde el diagnóstico, especialmente en los alumnos que requerían mayor apoyo individual. También fue evidente que existen diferencias importantes entre los estudiantes en cuanto a ritmo de aprendizaje, nivel de atención, coordinación motriz y seguridad para participar, por lo que se hizo necesario adaptar constantemente las estrategias y ofrecer acompañamiento diferenciado.

Otra cuestión relevante fue la necesidad de reforzar de manera más sistemática la relación entre el juego y el propósito pedagógico de cada actividad. En algunos momentos, el entusiasmo por participar hacía que ciertos alumnos se concentraran más en moverse o competir que en reconocer correctamente las sílabas y palabras. Esto mostró que no basta con proponer dinámicas llamativas, sino que es indispensable acompañarlas con consignas claras, modelado constante y momentos de recuperación verbal que permitan a los alumnos tomar conciencia de lo que están aprendiendo. Asimismo, se identificó que algunos estudiantes requieren mayor apoyo emocional para participar con confianza, sobre todo aquellos que muestran inseguridad o temor a equivocarse frente al grupo. Por ello, se considera necesario seguir fortaleciendo un ambiente de aula donde el error se asuma como parte natural del aprendizaje y donde cada alumno pueda avanzar a su propio ritmo.

Desde mi reflexión profesional como docente en formación, esta experiencia representó un aprendizaje muy significativo, ya que me permitió comprender que enseñar implica observar, interpretar, adaptar y evaluar constantemente lo que sucede en el aula. Aprendí que la intervención docente no se reduce a ejecutar actividades previamente planeadas, sino que requiere sensibilidad para reconocer las necesidades del grupo, creatividad para diseñar propuestas atractivas y flexibilidad para responder a los imprevistos. También reafirmé la importancia de considerar los intereses, capacidades y formas de aprender de los alumnos al momento de planear, pues cuando las actividades conectan con su realidad y con sus maneras de participar, el aprendizaje se vuelve más accesible y significativo. De igual manera, comprendí que el movimiento y el juego pueden ser recursos pedagógicos de gran valor, especialmente en contextos donde se busca fortalecer la lectoescritura desde experiencias concretas, dinámicas y cercanas a los estudiantes.

En conclusión, el plan de acción permitió observar avances importantes en la identificación de sílabas, la lectura inicial, la coordinación motriz y la participación activa de los alumnos, aunque dichos avances se vieron condicionados por factores

externos que limitaron el alcance total de la intervención. Aun así, la experiencia dejó aprendizajes valiosos tanto en el grupo como en mi formación profesional, ya que mostró que el juego y el movimiento son herramientas eficaces para favorecer aprendizajes significativos en contextos de atención diversa. Asimismo, evidenció que la práctica docente debe construirse desde la reflexión constante, la adaptación pertinente y el compromiso con las necesidades reales de los alumnos, reconociendo siempre que cada avance, por pequeño que parezca, representa un paso importante en su desarrollo integral.

V. REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5.^a ed.; L. E. Morillo, Trad.). Editorial Médica Panamericana. (Obra original publicada en 2013)

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a ed.).
<https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>

Aprendizaje_significativo Ausubel.pdf. (s. f.). Google Docs.
<https://drive.google.com/file/d/0BzTFYHeNSOIhMXBGQ2RaVjVBaW8/view?resourcekey=0-egLTIPKRh7Oc0IOoHQG5AA>

Díaz-Barriga Arceo, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2.^a ed.). McGraw-Hill. Recuperado de
https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2003). Enseñanza situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2). Recuperada de
<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3.^a ed.). McGraw-Hill.

Estilos de aprendizaje: visual, auditivo, kinestésico. (2024). UNIR México.
<https://mexico.unir.net/noticias/educacion/estilos-de-aprendizaje-clasificacion-sensorial-y-propuesta-de-kolb/>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1998). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>

Gardner, H. (2011). *Las inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós. <https://www.dykinson.com/libros/inteligencias-multiples/9788449336256/>

Gobierno de México. (s. f.). Educación especial. [https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html#:~:text=Centro%20de%20Atenci%C3%B3n%20M%C3%BAltiple%20\(CAM\)&text=En%20el%20CAM%20Laboral%20se,Estilismo%20y%20bienestar%20personal](https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html#:~:text=Centro%20de%20Atenci%C3%B3n%20M%C3%BAltiple%20(CAM)&text=En%20el%20CAM%20Laboral%20se,Estilismo%20y%20bienestar%20personal) (Sitio web)

<https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/53e75df6918aff14ab58d82cfa17f6ec02c79056.pdf>

<https://ve.scielo.org/pdf/ric/v4n2/2739-0063-ric-4-02-e040274.pdf>

https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/conociendo/SAN_LUIS_POTOSI.pdf

INEGI (2013) *Conociendo San Luis Potosí*. p6

INEGI (2021), *Panorama sociodemográfico de San Luis Potosí: Censo de Población y vivienda 2020: CPV*/Instituto Nacional de Estadística y Geografía. – México: INEGI, c2021. (documento digital) https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197971.pdf (P.14)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México). *Aspectos geográficos de San Luis Potosí : compendio 2022* / Instituto Nacional de Estadística y

Geografía.-- México : INEGI, c2023.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463914723.pdf (P.3)

Le Boulch, J. (1981). La educación por el movimiento. Paidós Ibérica.
Recuperado de <https://s6448e5014b1ade45.jimcontent.com/download/version/1754779481/module/7180974618/name/06.%20LA%20EDUCACION%20POR%20EL%20MOVIMIENTO.pdf>

Le Boulch, J. (1995). El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: Consecuencias educativas. Paidós Ibérica. Extracto en <https://es.scribd.com/document/224244671/El-Desarrollo-Psicomotor-Desde-El-Nacimiento-Hasta-Los-6-de-Edad-Jean-Le-Boulch>

MiCuento. (2021, 26 de diciembre). Conciencia silábica: para qué sirve y actividades. Blog MiCuento. <https://micuento.com/blog/conciencia-silabica/>

Moreno, C., & Soto, L. (2016). Juegos y actividades para trabajar la conciencia fonológica en el aula. SM. <https://www.santillana.com.mx/>

Orellano Olazabal, R. H., & Morales Yampufé, N. del P. (2024). Aprendizaje basado en el movimiento para desarrollar competencias en estudiantes de educación primaria. Revista Invecom. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3166>

Orellano Olazabal, R. H., & Morales Yampufé, N. del P. (2024). Aprendizaje basado en el movimiento para desarrollar competencias en estudiantes de educación primaria. Revista de Educación y Ciencias Sociales, 2(2), 174. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632024000200174

Orellano Olazabal, R. H., & Morales Yampufé, N. del P. (2024). Aprendizaje basado en el movimiento para desarrollar competencias en estudiantes de educación primaria. Revista InveCom, 4(2), e040274.

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

Piaget, J. (1970). Teoría del desarrollo cognitivo. Universidad Complutense de Madrid. (Versión resumida en español). Recuperado de <https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>

Piaget, J. (1975). Seis estudios de psicología. Seix Barral. [https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget - Seis estudios de Psicologia.pdf](https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)

Pujolás, P. (2003). Didáctica de la expresión corporal. Graó. <https://www.grao.com/>

Rodríguez, A., & Gotor, P. (2010). Conciencia fonológica y aprendizajes iniciales de la lectura. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 30(3), 123–132. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-255>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria>

Secretaría de Educación Pública. (2024). La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura: Primaria. Educación Básica. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/La-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura Primaria F.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/La-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura_Primaria_F.pdf)

UNIR. (2022, 25 de octubre). ¿Qué es la conciencia fonológica y cómo estimularla? Revista UNIR. <https://www.unir.net/revista/educacion/conciencia-fonologica/>

Vygotsky, L. S. (2005). La formación social de la mente. Akal.
<https://www.akal.com/libro/la-formacion-social-de-la-mente>

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. <https://www.fre.uy/a/cb9c5ac3/vigotskiLIBROCOMPLETO-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superioresSINCOPYRIGHT.pdf>

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores [Archivo PDF]. Grijalbo. Recuperado de <https://www.fre.uy/a/cb9c5ac3/vigotskiLIBROCOMPLETO-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superioresSINCOPYRIGHT.pdf>

Vygotsky, L. S. (1979). Obras escogidas (Tomo II). Visor. (Referencia teórica sobre la zona de desarrollo próximo y la mediación). Recuperado de <https://rmm.cl/portales/112/articulos/teoria-vygotskyana>

VI. ANEXOS

Anexo 1



ELEMENTOS CURRICULARES (PLANEACIÓN DIDÁCTICA)

CAMPO FORMATIVO	CONTENIDO	PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE (PDA)
SABERES Y PENSAMIENTO CIENTÍFICO	Cuerpos geométricos y sus características.	Reconoce y describe semejanzas y diferencias entre un prisma y una pirámide; propone desarrollos planos para construir prismas rectos cuadrangulares o rectangulares.
DE LO HUMANO Y LO COMUNITARIO	Interacción motriz	Promueve ambientes de participación en situaciones de juego, iniciación deportiva y cotidiana.

Elementos curriculares de la planeación

Anexo 2

SECUENCIA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS /EVALUACIÓN FORMATIVA
"Sesión 1 Evaluación Psicomotriz" Martes 18 de noviembre	"Sesión 1 Evaluación Psicomotriz" Martes 18 de noviembre	"Sesión 1 Evaluación Psicomotriz" Martes 18 de noviembre
Sílabas con palmas - Inicio el docente explica y los alumnos dan una palmada por cada sílaba - Desarrollo repiten con distintas palabras - Cierre comentan las palabras más fáciles	"Sílabas con palmas" Inicio: El docente explica que trabajarán con palabras divididas en sílabas y muestra un ejemplo en el pizarrón. Los alumnos escuchan una palabra y dan una palmada por cada sílaba. Desarrollo: Se pronuncian diferentes palabras y los alumnos repiten el ejercicio en grupo o por turnos, marcando el ritmo de las sílabas con palmas o tocando el piso. Cierre: Se comentan las palabras que resultaron más fáciles o difíciles de dividir, reforzando el reconocimiento silábico.	Materiales - hojas blancas o de color - plumones o crayones gruesos - pizarrón y marcadores - aros de colores o carteles de colores - tapete o cartulina con círculos de colores - espacio amplio para moverse (piso limpio o tapete)
Golpea la sílaba con colores - Inicio se colocan aros o carteles de colores - Desarrollo los alumnos tocan el color según la sílaba escuchada - Cierre se repite el ejercicio y se reconocen logros	"Golpea la sílaba con colores" Inicio: Se colocan frente a los alumnos tres aros o carteles de colores (por ejemplo rojo, azul y verde), cada uno con una sílaba. Desarrollo: El docente pronuncia una sílaba y los alumnos deben tocar rápidamente el color que corresponde a la sílaba escuchada.	
Traza las sílabas - Inicio el docente muestra cómo escribir las sílabas - Desarrollo los alumnos trazan ma me mi mo mu con crayones - Cierre se observan los trazos		

Cuerpo sílaba gestos y brazos ○ Inicio el docente asigna un gesto a cada sílaba ○ Desarrollo los alumnos forman palabras con movimientos ○ Cierre comentan qué sílaba fue más divertida Twister de palabras con las manos ○ Inicio se coloca un tapete con sílabas ○ Desarrollo los alumnos forman palabras colocando las manos ○ Cierre reflexionan sobre qué combinaciones formaron palabras reales	Cierre: Se revisa quién logró reaccionar de manera correcta y se repite el ejercicio con nuevas combinaciones. "Traza las sílabas" Inicio: Se muestra en el pizarrón cómo escribir las sílabas con líneas grandes y claras. Desarrollo: Con plumones o crayones gruesos, los alumnos trazan sobre hojas las sílabas que el docente pronuncia, como ma, me, mi, mo, mu. Cierre: Se observan los trazos de los compañeros y se refuerza la correcta formación de las sílabas. "Cuerpo sílaba (gestos y brazos)" Inicio: El docente explica que cada sílaba tendrá un movimiento corporal, por ejemplo: ma brazos arriba, me al frente, mi cruzar brazos, mo círculo. Desarrollo: Se practican los gestos primero por separado y luego en secuencias que formen palabras. Cierre: Se comenta qué sílabas fueron más divertidas o fáciles de recordar mediante el movimiento. "Twister de palabras con las manos" Inicio: Se coloca en el piso un tapete o cartulina con círculos de colores, cada uno con una sílaba escrita (ma, no, pa, to, sa, la, so).	
---	---	--

Secuencia didáctica de la actividad 1

Anexo 3

" Sesión 2 Trazos que suenan" Miércoles 26 de noviembre Inicio 15 min ○ Explicar que las sílabas se pueden escribir de diferentes maneras y se practicarán trazos grandes Desarrollo 40 min ○ Pintar sílabas con colores ○ Formar sílabas con plastilina ○ Trazar sílabas en el aire ○ Escribir sílabas en arena ○ Unir tarjetas para formar palabras Cierre 15 min ○ Revisar los trabajos y comentar qué sílabas fueron más fáciles de reconocer	" Sesión 2 Trazos que suenan" Miércoles 26 de noviembre "Trazos que suenan" Inicio: Se explica que las sílabas se pueden escribir de distintas maneras y que practicarán trazos grandes y claros. Desarrollo: Actividad 1: "Sílabas con colores" — Los alumnos pintan o remarcan las sílabas de una palabra con distintos colores. Actividad 2: "Sílabas con plastilina" — Forman sílabas moldeando plastilina sobre cartulinas. Actividad 3: "Trazo aéreo" — Trazan las sílabas en el aire usando los brazos. Actividad 4: "Sílabas en arena" — Escriben sílabas sobre charolas con arena o sal fina. Actividad 5: "Rampecabezas silábico" — Recortan tarjetas y las unen para formar palabras. Cierre: Se revisan los trabajos y se comenta qué sílabas fueron más fáciles de reconocer.	" Sesión 2 Trazos que suenan" Miércoles 26 de noviembre Materiales: ○ Hojas blancas o cartulinas. ○ Plumones, crayones o lápices de colores. ○ Plastilina de varios colores. ○ Cuerdas delgadas o estambre. ○ Charolas con arena o sal fina. ○ Tijeras escolares. ○ Pegamento en barra. ○ Tarjetas con sílabas impresas o escritas a mano. ○ Mesas o tapetes para trabajar sentados.
--	---	---

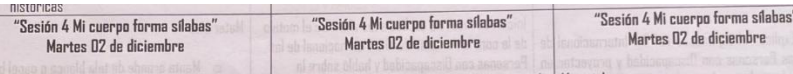
Secuencia didáctica de la actividad 2

Anexo 4

		
"Sesión 3 "Escucha, piensa y responde" Jueves 27 de noviembre	"Sesión 3 "Escucha, piensa y responde" Jueves 27 de noviembre	"Sesión 3 "Escucha, piensa y responde" Jueves 27 de noviembre
Inicio 15 min - Realizar un juego auditivo aplaudiendo al escuchar palabras conocidas Desarrollo 40 min - Repetir sílabas con palmas - Caminar hasta la sílaba escuchada - Lanzar la pelota y decir una sílaba - Repetir sílabas como eco - Seguir una canción marcando sílabas Cierre 15 min - Reflexionar sobre la importancia de escuchar con atención y felicitar el esfuerzo	Inicio: Se realiza un breve juego auditivo donde los alumnos aplauden si escuchan una palabra conocida. Desarrollo: Actividad 1: "Escucha la sílaba" — El docente pronuncia sílabas y los alumnos repiten con palmas o tocando el piso. Actividad 2: "Camina hasta la sílaba" — En el piso hay carteles con sílabas; caminan hasta la sílaba escuchada. Actividad 3: "Pelota silábica" — En ronda, lanzan una pelota y dicen una sílaba al atraparla. Actividad 4: "Eco de sílabas" — Repiten una secuencia de sílabas como eco. Actividad 5: "Canción silábica" — Siguen una canción marcando sílabas con palmas o pasos. Cierre: Se reflexiona sobre la importancia de escuchar atentamente y se felicita el esfuerzo.	Materiales: - Bocina o dispositivo para reproducir música. - Tarjetas con sílabas grandes. - Pelota mediana de plástico o tela. - Aros de colores o carteles en el suelo. - Cinta adhesiva. - Canción infantil con ritmo lento y repetitivo. - Pizarrón para registrar palabras o sílabas. - Espacio amplio libre de obstáculos.

Secuencia didáctica de la actividad 3

Anexo 5

		
"Sesión 4 Mi cuerpo forma sílabas" Martes 02 de diciembre	"Sesión 4 Mi cuerpo forma sílabas" Martes 02 de diciembre	"Sesión 4 Mi cuerpo forma sílabas" Martes 02 de diciembre
Inicio 15 min - Explicar que cada sílaba puede representarse con movimientos corporales. Desarrollo 40 min - Formar sílabas con brazos y piernas - Caminar sobre carteles diciendo la sílaba - Imitar movimientos de compañeros - Mantener equilibrio diciendo sílabas - Bailar marcando sílabas con el cuerpo	Inicio: Se explica que cada sílaba puede representarse con movimientos. Desarrollo: Actividad 1: "Formo sílabas con mi cuerpo" — Forman sílabas con sus brazos o piernas. Actividad 2: "Camino silábico" — Caminan sobre carteles con sílabas pronunciando la que pisan.	Materiales: - Cartulinas con sílabas grandes para colocar en el piso. - Pelotas pequeñas o globos ligeros. - Bocina o reproductor de música. - Cinta adhesiva para marcar espacios o caminos. - Tapetes de goma o colchonetas (si se dispone).

		
Cierre 15 min Comentar qué movimientos fueron más divertidos o difíciles	Actividad 3: "Sombras con sílabas" — Un alumno realiza un movimiento y los demás imitan. Actividad 4: "Equilibrio silábico" — Mantienen equilibrio sobre un pie mientras dicen una sílaba. Actividad 5: "Baile silábico" — Se mueven al ritmo de una canción marcando las sílabas con el cuerpo. Cierre: Se comenta qué movimientos fueron más divertidos o difíciles.	Disfraz o accesorio ligero (pañuelo, gorra) para dinamizar el juego. Pizarrón o cartel con las sílabas trabajadas.

Secuencia didáctica de la actividad 4

Anexo 6

" Sesión 5 Juego con palabras" Jueves 04 de diciembre	" Sesión 5 Juego con palabras" Jueves 04 de diciembre	" Sesión 5 Juego con palabras" Jueves 04 de diciembre
Inicia 15 min - Comentar que se integrarán todas las habilidades aprendidas en sesiones anteriores Desarrollo 40 min - Realizar actividades de juego con sílabas como twister, búsqueda de tarjetas, memorama y	Inicia: Se comenta que se integrarán todas las habilidades aprendidas en sesiones anteriores. Desarrollo: Actividad 1: "Twister de sílabas" — Colocan las manos sobre las sílabas que indica la maestra.	Materiales: - Tapete o cartulina tipo "Twister" con sílabas de colores. - Tarjetas con sílabas escondidas (papel o cartulina).

formación de palabras Cierre 15 min Presentar las palabras formadas y reflexionar sobre cómo el movimiento ayuda a aprender	Actividad 2: "Sílabas escondidas" — Buscan tarjetas con sílabas escondidas en el aula. Actividad 3: "Memorama silábico" — Encuentran tarjetas con sílabas iguales. Actividad 4: "Sílabas en colores" — Identifican sílabas de palabras en tarjetas del mismo color. Actividad 5: "Palabra sorpresa" — La maestra dicta sílabas y forman la palabra completa. Cierre: Se presentan las palabras formadas y se reflexiona sobre cómo el movimiento ayuda a aprender.	
---	---	--

Secuencia didáctica de la actividad 5

Anexo 7



Evidencia de la actividad número 1

Anexo 8





Evidencia de la actividad número 2

Anexo 9



Evidencia de la actividad número 3

Anexo 10



Evidencia de la actividad número 4

Anexo 11



Evidencia de la actividad número 5

Anexo 12



Evidencia de la actividad número 6