



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**El aprendizaje de la lengua en educación infantil:
Intervención a través del programa: Del
Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito (LOLE)**

Presentado por Claudia I. Mora Marcos

Tutelado por: Lidia Sanz Molina

Soria, 12 de julio de 2017

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado, se basa en el análisis de una experiencia de intervención centrada en el Programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y preparación a la lectura denominado: *Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito*, en adelante LOLE. Programa cuyo objetivo es promover la conciencia fonológica para que los alumnos se inicien en la lectura en condiciones óptimas y prevenir posibles dificultades lectoras. Se trata de una iniciativa innovadora en educación infantil, que hemos considerado interesante conocer y observar dada la enorme importancia que tiene una buena adquisición del lenguaje oral, y con ello el desarrollo del lenguaje escrito en esta etapa.

Para ello, damos paso a dicho programa, inicialmente de forma teórica, con ello conseguiremos unos conocimientos teóricos básicos sobre este programa. A continuación realizaremos la exposición del seguimiento y observación participante, llevado a cabo por nuestra parte, en su aplicación en el aula de un centro público de la ciudad de Soria. Acabaremos con el correspondiente análisis de los resultados observados y las conclusiones del trabajo.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje oral, lenguaje escrito, programa LOLE, innovación, conciencia fonológica, actividades y recursos.

ABSTRACT

This Ending Degree Work, is based on the analysis of a supervision experience focused on the phonological conscience development and reading preparation programme called: *From Oral Language to Writing Language*, from now on, LOLE. Programme whose aim is to promote phonological conscience for pupils to begin reading in optimal conditions and prevent possible reading difficulties. It is an innovative initiative in pre-school education, which we have considered interesting to know and observe due to the huge importance that a good oral language acquisition has and with it, the writing language development in this stage.

For it, we give way to this programme initially on a theoretic way, with it we will get some theoretical and basic knowledge about it. Then, we will carry out the tracking exposure and participant observation, carried out on our part in its application in the class of a public school in the city of Soria. To finish with the appropriate analysis of the observed results and conclusions about the work.

KEY WORDS

Oral language, writing language, LOLE programme, innovation, phonological conscience, activities and resources.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	3
3. Justificación.....	4
4. Marco teórico.....	9
4.1. Aprendizaje de la lengua en Educación Infantil.....	9
4.1.1. Funciones para el trabajo didáctico en el lenguaje infantil.....	15
4.2. Enseñanza de la lectoescritura y comprensión lectora en educación infantil.....	18
4.3. Evolución del marco normativo en Educación Infantil.....	22
4.4. Programa LOLE.....	25
4.5. Metodología trabajo.....	32
5. Parte práctica.....	36
5.1. Localización del programa.....	36
5.1.1. Entrevistas a informantes clave.....	37
5.2. Conclusiones propias.....	37
5.3. Propuestas de mejora.....	39
5.4. DAFO programa LOLE.....	40
6. Conclusiones.....	42
7. Bibliografía y webgrafía.....	44
8. Anexos.....	47
Anexo I - Libro programa LOLE.....	47
Anexo II - Entrevista programa LOLE.....	190
Anexo III - Planificación LOLE llevado a cabo durante un solo año.....	192
Anexo IV - Entrevistas a informantes clave.....	193
Anexo V - Unidades llevadas a cabo en el aula.....	205
Anexo VI - Diario de campo sobre el programa en el aula.....	220
Anexo VII- Material de LOLE.....	223
Anexo VIII.....	229
Anexo IX.....	229

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es algo realmente importante en la vida de las personas, ya que somos seres sociables y necesitamos de la comunicación. Por ello, es importante una buena adquisición del lenguaje tanto de forma oral como escrita. Se debe empezar de forma oral y tener un control de estas habilidades para poder dar paso a las habilidades de lectoescritura, como veremos en este programa que hace especial hincapié en el tema.

En este Trabajo de Fin de Grado nos basaremos en la observación del programa LOLE, aplicado en un centro público de Soria dentro de la etapa de Educación Infantil. Este programa se compone de actividades divertidas y juegos a partir de materiales como son tarjetas con dibujos, marionetas... materiales que llaman la atención para su aprendizaje, actividades grupales... con las que se sentirán cómodos aprendiendo y realizarán de manera divertida y entretenida. Al ser actividades grupales, se puede conseguir gran participación de forma activa por parte del alumnado en el aula, así como fomentar el desarrollo de sus habilidades con los demás, es decir, sociales.

Se trata de un programa innovador, pues está basado en el trabajo de un equipo de investigación compuesto por profesoras de la Universidad de Salamanca, en colaboración con docentes pertenecientes al Centro de Profesores y Recursos. Pretende alcanzar resultados positivos en los inicios de la lectura de los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil, una enseñanza-aprendizaje adecuada, así como lograr el mayor desarrollo posible en sus habilidades orales y lectoras.

Con este programa se pretende conseguir que sea para los alumnos el aprendizaje de la lectura algo divertido, estimulante... con el que tengan ganas de aprender, ya que la lectura puede otorgarles numerosos conocimientos.

El trabajo consta de las siguientes partes: empezamos con los objetivos a alcanzar con nuestro trabajo llevado a cabo (el objetivo general acompañado de los específicos); seguimos con la justificación del trabajo, en la cual encontramos la explicación del tema escogido, qué comprende, con qué se enlaza... tenemos también una relación de asignaturas cursadas en la carrera relacionadas con el tema objeto de estudio, relación del tema con el currículo de Educación Infantil, así como relación de nuestro trabajo

con las competencias generales y las específicas que deben ser alcanzadas por los estudiantes de Grado en Educación Infantil.

Seguimos con nuestro marco teórico compuesto por lo siguiente:

El aprendizaje de la lengua en Educación Infantil compuesto por las teorías correspondientes, seguimos con las funciones para el trabajo didáctico en el lenguaje infantil, continuamos con la enseñanza de la lectoescritura y la comprensión lectora en este segundo ciclo de la Educación Infantil, tras ello seguimos con la evolución que sigue el marco normativo en la etapa de Infantil, así como una descripción del programa mencionado con la metodología que llevaremos a cabo para la realización de nuestro trabajo.

A continuación, daremos paso al análisis de la intervención con este programa en el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil. En esta parte analizaremos en profundidad el programa mediante la observación llevada a cabo en el aula, ya que se llevará a cabo en primera persona, las anotaciones tomadas en el diario de campo, las entrevistas realizadas, propuestas de mejora y un DAFO en base a este programa.

Presentaremos las conclusiones a las que hemos llegado sobre el estudio del programa a analizar, consecución de nuestros objetivos...

Por último, encontraremos las referencias bibliográficas y webgrafía empleada para la elaboración de este trabajo.

2. OBJETIVOS

Podemos determinar como objetivos del presente trabajo:

Conocer y analizar un método innovador en la enseñanza, como es el programa LOLE, que persigue la obtención de resultados óptimos en la iniciación a la lectoescritura en Educación Infantil.

Reflexionar acerca de su eficacia mediante la observación directa en el aula en la que se está aplicando, así como la realización de entrevistas a las docentes encargadas de implementarlo, y a otros profesores del centro que conocen o tienen idea de dicho programa.

Para su consecución, nos dispondremos a:

- Indagar en las investigaciones y teorías que señalan la importancia del aprendizaje de la lectoescritura desde la etapa de Educación Infantil.
- Ampliar nuestros conocimientos referentes a las técnicas de enseñanza de la lectoescritura.
- Participar en la aplicación en el aula de las técnicas favorables y motivadoras para los inicios en la lectura de los niños del segundo ciclo de Educación Infantil que emplea el programa LOLE.
- Observar cómo se lleva a cabo y la experiencia con este programa en un centro público de la ciudad de Soria.

3. JUSTIFICACIÓN

El tema elegido para este trabajo viene de la importancia que tiene la lectoescritura en nuestras vidas, ya que son habilidades que debemos desarrollar desde edades tempranas e ir adquiriendo cierto control sobre ellas con el paso del tiempo. Su buen aprendizaje resulta algo de vital importancia en el mundo en el que vivimos. Por lo tanto, como docentes tenemos que emplear métodos que motiven a nuestros alumnos, con los que puedan adquirir conocimientos de manera interesante y eficaz.

Además, es un programa que llama mi atención y sobre el que considero interesante indagar, ya que puede mejorar mi futuro trabajo en la experiencia docente, llevar a cabo su aplicación de manera adecuada en un aula, conocer métodos innovadores como este...

Nuestra sociedad cambia y con ella las formas de enseñanza, como docentes tenemos que estar al día sobre ellas y aplicarlas en el aula de manera adecuada.

Por lo anterior mencionado, llevaremos a cabo en la parte práctica del trabajo la realización de un análisis sobre el programa LOLE, a través de la observación participante en el aula (ya que se enlazará con el *Prácticum II*), entrevistas... que nos permitan valorar dicho programa en el aprendizaje de los alumnos, conocer limitaciones que pueda tener, puntos fuertes, etc.

Con respecto a las asignaturas cursadas durante la carrera que guardan relación con nuestro tema, podemos destacar:

Considero fundamental para llevar a cabo el presente trabajo la asignatura de *Didáctica de la lengua oral y escrita*, así como durante la carrera, ya que con ella adquirimos conocimientos sobre la lengua oral y escrita, expresión oral y escrita, la importancia educativa del vocabulario y su enseñanza, el desarrollo lingüístico y comunicativo... dificultades que puedan tener los niños en este, así como actividades para practicar y de realización propia para poder aplicar en el aula, teorías de adquisición del lenguaje.

Otras asignaturas a mencionar son *Psicología del desarrollo* y *Psicología del aprendizaje en contextos educativos*, donde hemos visto distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje, las cuales exponemos al inicio del marco teórico.

También podemos destacar la asignatura de *Fundamentos de la Atención Temprana*, ya que el programa en el que nos centramos además de ir destinado a la Educación Infantil, también va dirigido a la intervención con alumnos que tengan retraso o dificultades en su aprendizaje con la lectura (en primer ciclo de Educación primaria...). Además, en esta asignatura hemos estudiado los niños con necesidades específicas del lenguaje, donde hemos visto las significativas, trastornos de la lectoescritura... así como los profesionales que se requieren para las necesidades educativas de los alumnos en los centros, como el pedagogo, el psicólogo, el maestro de Audición y Lenguaje...

Cabe mencionar también la asignatura de *Organización y Planificación Escolar*, asignatura en la que hemos estudiado las leyes en educación, el paso de unas a otras, el currículo educativo...

Para la realización de este trabajo, debemos mencionar como importante el *Prácticum II*, ya que para este trabajo haremos uso del diario de campo realizado durante el periodo de prácticas, donde las anotaciones llevadas a cabo sobre el programa por medio de la observación, la participación... en el aula, serán fuentes primarias de las que partiremos para el análisis de resultados de nuestra investigación y extraer las consiguientes conclusiones.

En lo que se refiere a normativa, es decir, en lo referente al currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, podemos relacionar este trabajo con una serie de consideraciones que marcan la importancia del tema en educación:

Como se contempla en la ley de educación en relación a nuestro tema, en el *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León* se considera que "En este ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, se inicie en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y descubra las posibilidades que ofrecen ambas como fuente de placer, fantasía, comunicación e información" (p. 9).

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo anterior mencionado, como el *Decreto 122/2007* explica, es importante que el niño esté a gusto en el aula, sintiéndose acogido y seguro en el ambiente en el que aprende, de manera que se encuentre estimulado ante las situaciones que se presenten de comunicación, y con ello sea capaz de construirse a sí mismo, aumentar su autonomía...

Con respecto a lo anterior, cabe destacar que "La experiencia que reciba el niño en el segundo ciclo de la Educación infantil, va a influir en su percepción sobre la escuela, sobre la tarea escolar y sobre los modos de aprender" (Boletín Oficial de Castilla y León, 2008, p.8).

Por lo tanto, en base al aprendizaje del niño durante dicho ciclo podemos remarcar en el *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León* lo siguiente:

El juego es uno de los principales recursos educativos para estas edades. Proporciona un auténtico medio de aprendizaje y disfrute; favorece la imaginación y la creatividad; posibilita interactuar con otros compañeros y permite al adulto tener un conocimiento del niño, de lo que sabe hacer por sí mismo, de las ayudas que requiere, de sus necesidades e intereses. (p.8)

En lo que respecta al desarrollo del lenguaje, en el Artículo 5 del currículo encontramos un área dirigida a ello. Así mismo, en el *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León* destacamos entre las tres áreas referidas al segundo ciclo de Educación Infantil, el área de "*Lenguajes: Comunicación y representación*".

El *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León* considera que "La comunicación oral, escrita y las otras formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior, al ser acciones que posibilitan las interacciones con los demás, la representación, la expresión de pensamientos y vivencias" (p.13). También encontramos que "Además de la comunicación oral, se hace preciso iniciarle en el lenguaje escrito. La iconografía del entorno, fotos, símbolos,

carteles... utilizados en el aula favorecen la preparación de la conciencia lectora, relacionando el lenguaje con su experiencia próxima" (p.14).

Atendiendo a lo establecido en la *Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva*, cabe destacar la serie de competencias generales a alcanzar por los estudiantes de Grado en Educación Infantil, relacionando seis competencias que la elaboración del presente trabajo incorpora a lo largo de toda su realización. Así mismo señala un listado de competencias específicas (de Formación Básica, Didáctico disciplinares y de Prácticum y TFG), según la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, donde señalaremos las competencias específicas que se trabajan en mayor medida en este TFG.

En lo que respecta a las competencias específicas en el Módulo de Formación básica, pueden ser destacadas la 36, 37, 39 y 40:

- Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro.
- Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

En cuanto a las competencias específicas del Módulo Didáctico disciplinar; este trabajo desarrolla las establecidas entre la 14 y la 22, así como la 26 y 31. Todas ellas hacen referencia a las competencias relacionadas con el currículum de lectoescritura en Educación Infantil y su tratamiento.

- Conocer el currículum de lengua y lectoescritura de la etapa de educación infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Expresarse, de modo adecuado, en la comunicación oral y escrita y ser capaces de dominar técnicas para favorecer su desarrollo a través de la interacción.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.

- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
- Favorecer hábitos de acercamiento de los niños y las niñas hacia la iniciación a la lectura y la escritura.
- Conocer y comprender los procesos desde la oralidad a la escritura y los diversos registros y usos de la lengua;
- Reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal.
- Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa.
- Ser capaces de dominar la lengua oficial de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística.
- Conocer y saber utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.
- Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

En lo referido a las competencias específicas a desarrollar a través del Prácticum y el TFG, este trabajo incide principalmente en la 1, 4, 5, 7 y 8:

- Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
- Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos.
- Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN INFANTIL

El aprendizaje de la lengua es algo fundamental en el ser humano para que pueda desarrollarse de manera adecuada. El ser humano es sociable y necesita relacionarse con el resto de personas. Por lo tanto, como Molina (2007) nos explica "El lenguaje, entendido como una facultad exclusivamente humana que sirve para comunicarnos con nuestros semejantes, cumple una serie de funciones y experimenta una progresión importante según unos hitos significativos claramente apreciables acordes con las distintas edades" (p.1).

Cabe destacar, como bien comenta Bigas (1996) en su artículo "El desarrollo del lenguaje oral en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores" (p.1).

Como Molina (2007) afirma:

Lo cierto es que la edad de tres a cinco años está incluida, [...] en el momento psicológico denominado *período sensitivo* en el que los autores coinciden en señalar que se forman las estructuras psicológicas básicas de la lengua. Esto no quiere decir que tales estructuras no puedan aprenderse o formarse a otras edades pero, de hacerlo, no sería ni el momento idóneo ni se produciría con igual facilidad. (pp. 18-19)

Con lo anterior mencionado, podemos sacar en claro que se ha de comenzar desde edades tempranas con los aprendizajes y el desarrollo del lenguaje, ya que parece que el niño absorbe mejor lo que aprende. Por ello, como docentes tenemos que enseñar a nuestros alumnos con algo que les llame la atención, como pueden ser los programas o proyectos (en este caso el programa LOLE), y así estar informados sobre los últimos métodos para enseñar que surjan y sean efectivos, y de esta manera aplicarlos en nuestras aulas.

Como explica Molina (2007) es importante mencionar que el lenguaje de estos niños de infantil, es el reflejo de lo que les rodea, del ambiente en el que viven. Por lo que se

puede sacar en claro que su entorno les condicionará a la hora de la formación de su lenguaje, cabe destacar entonces, el hecho de imitar el lenguaje acorde a lo que tienen a su alrededor y su pretensión de comunicarse. Tras lo anterior mencionado, "cuando hablamos [...] de interacciones familiares de carácter educativo nos referimos a los procesos de interacción entre padres e hijos a través de los que se promueve principalmente el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil" (Muñoz y Jiménez, 2005, p.52). Aunque hay que mencionar que algunos autores no apoyan del todo la imitación, ya que no consideran que sea algo tan decisivo, pues lo asocian también a la maduración que tenga el niño (Molina, 2007).

El papel del maestro en el aula es algo de vital importancia, ya que resulta como un modelo a seguir para el niño, por lo tanto, debe preocuparse por poder aplicarle una buena enseñanza y de forma adecuada. Resulta algo común que imiten al maestro, por lo que éste debe preocuparse por una buena utilización de su lenguaje, así como emplear también este hecho para su formación con fines educativos (Molina, 2007).

Podemos destacar por lo tanto, como el Centro Virtual Cervantes (s.f.) afirma "el profesor es, entonces, un asesor que escucha, comprende y ayuda a aprender. También se encarga de organizar y gestionar las tareas, sobre todo en las etapas iniciales" (párr.4).

En la actualidad, son destacables algunas teorías referentes a la adquisición del lenguaje que veremos a continuación, como se explica en la tesis de Molina (2007) debido a la inexistencia de una teoría que haya sido aceptada de forma absoluta para explicar la adquisición o desarrollo del lenguaje. Por ello, para explicar la evolución así como el desarrollo del lenguaje, podemos comenzar con los trabajos de Chomsky, quienes inspiraron a la psicología del lenguaje en la investigación y consideración de estos y su importancia en el estudio del desarrollo humano.

Chomsky (Teoría innatista)

Para Chomsky, como explica Molina (2007) "existe un "Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje" (LAD), innato en el hombre, gracias al cual es posible la aparición y desarrollo del lenguaje en el niño" (p.4). Se trata de una gramática universal adquirida por todo ser humano desde que sale del vientre materno, aplicable a todos los lenguajes

humanos. Chomsky defiende la teoría innatista, esta consiste en asumir que no existe dependencia entre pensamiento y lenguaje.

Por lo tanto, Chomsky afirma unos supuestos sobre su teoría que veremos a continuación, como nos explica Calderón (s.f.)¹ en su artículo:

- Se puede decir que algo específico de las personas es nuestro aprendizaje del lenguaje.
- En el aprendizaje del lenguaje, la imitación por lo general da poco o ningún resultado.
- Los intentos de corrección por parte del adulto en los fallos cometidos por los niños, por lo general no sirven de ayuda a la hora de desarrollar el lenguaje.
- Gran parte de las pronunciaciones en los niños surgen propiamente de ellos mismos y no por aprendizaje o imitación de otros sujetos.

Cabe destacar que la teoría de Chomsky (teoría innatista) es opuesta a la siguiente explicada, la de Skinner (teoría conductista).

Skinner (Teoría conductista)

La teoría conductista de Skinner se basa en el condicionamiento operante. Como se explica en el artículo de Calderón (s.f.):

Propiamente en el área del lenguaje, Skinner argumentó que los niños y las niñas adquieren el lenguaje por medio de un proceso de adaptación a estímulos externos de corrección y repetición del adulto, en diferentes situaciones de comunicación. Lo anterior significa que hay un proceso de imitación por parte del niño donde posteriormente asocia ciertas palabras a situaciones, objetos o acciones. Así el niño se apropia de hábitos o de respuestas aprendidas, interiorizando lo que el adulto le proporciona. (párr.7)

¹ Recuperado de: <http://www.psicopedagogia.com/desarrollo-comunicativo>. Visto el 04/02/17.

En resumen, Skinner defiende que el niño aprende el lenguaje a través de estímulos aportados por el adulto, teniendo en cuenta la respuesta manifestada por el niño (Calderón, s.f.). Esto viene a ser lo llamado (E-R) estímulo-respuesta.

Piaget (Teoría del desarrollo cognitivo- para explicar la adquisición del lenguaje utiliza: teoría constructivista)

En la teoría cognitivista de Piaget como Molina (2007) explica "el pensamiento es anterior al lenguaje y condiciona su adquisición y desarrollo" (p.6). Por lo tanto, se saca en claro que Piaget defiende la dependencia entre el lenguaje y el desarrollo del conocimiento.

Cabe mencionar sobre Piaget según Triglia (s.f.) explica:

Dedicó gran parte de su vida a investigar el modo en el que evolucionan tanto nuestro conocimiento acerca del entorno como nuestros patrones de pensamiento dependiendo de la etapa de crecimiento en la que nos encontramos, y es especialmente conocido por haber propuesto varias etapas de desarrollo cognitivo por las que pasamos todos los seres humanos a medida que crecemos. (párr. 2)

Así, como Triglia (s.f) explica en su artículo, las etapas son las siguientes:

1. Etapa sensorio - motora.
2. Etapa preoperacional.
3. Etapa de las operaciones concretas.
4. Etapa de las operaciones formales.

Tras mencionar las distintas etapas de desarrollo cognitivo, explicaremos las dos primeras etapas de las cuatro que nombramos. Estas son las que pertenecen a la etapa de Educación Infantil. Aunque para este trabajo basado en el segundo ciclo de Educación Infantil nos basamos en la segunda etapa, ya que esta englobaría desde los 2 a los 7 años.

1. Etapa sensoriomotora.

Etapa comprendida desde que el niño nace hasta los 2 años.

En esta etapa el niño va manipulando los objetos y adquiere conocimientos mediante la interacción con su entorno. Por medio del juego o juego de experimentación comprenden la permanencia de los objetos (esto es la capacidad para comprender que aunque no vea esos objetos o no los perciba, siguen existiendo).

Triglia (s.f.) explica que "Los niños y niñas que se encuentran en esta etapa de desarrollo cognitivo muestran un comportamiento egocéntrico en el que la principal división conceptual que existe es la que separa las ideas de "yo" y de "entorno"" (párr.16).

2. Etapa preoperacional

En esta etapa el niño ya entiende la permanencia del objeto. Abarca de los 2 a los 7 años de edad como Piaget señala.

Según Triglia (s.f.) explica sobre los niños en esta etapa "empiezan a ganar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, actuar y jugar siguiendo roles ficticios y utilizar objetos de carácter simbólico" (párr. 19).

El egocentrismo aquí se encuentra realmente presente, por lo que durante esta etapa para los niños no será fácil la comprensión de pensamientos así como reflexiones no concretas o abstractas (Triglia, s.f.).

Por consiguiente, como Triglia (s.f.) nos explica:

Además, en esta etapa aún no se ha ganado la capacidad para manipular información siguiendo las normas de la lógica para extraer conclusiones formalmente válidas, y tampoco se pueden realizar correctamente operaciones mentales complejas típicas de la vida adulta. [...] el *pensamiento mágico* basado en asociaciones simples y arbitrarias está muy presente en la manera de interiorizar la información acerca de cómo funciona el mundo. (párr. 20)

Vygotsky (Teoría histórico-cultural o de interacción social)

La teoría de Vygotsky referente al lenguaje podemos decir que se centra sobre todo en lo social. Por ello, como bien comenta Withers (s.f.) en su artículo "Vygotsky remarca la naturaleza social del aprendizaje de la lengua, subrayando la importancia que tiene el entorno donde se desarrolla el niño" (párr. 6).

Como expresa Molina (2007):

Vygotsky expone que el lenguaje cobra una especial relevancia ya que interviene desde los primeros años en el proceso de desarrollo del niño a través de la comunicación con el adulto. Cuando el niño adquiere el sistema lingüístico inicia una reorganización de todos sus procesos mentales, ya que la palabra da forma a toda su actividad mental. (p. 7). Concretamente este autor plantea que a lo largo del primer año de vida, lenguaje y pensamiento se desarrollan por caminos paralelos pero, durante el segundo año, se inicia un proceso de convergencia entre lenguaje y pensamiento que produce un cambio cualitativo en las posibilidades de desarrollo y aprendizaje. (Bigas y Correig, 2008, p.23).

Como las autoras Bigas y Correig (2008) destacan:

Para Vygotsky, el desarrollo humano no está garantizado exclusivamente por la herencia, sino que se produce gracias a la interacción social, a través de la cual se garantiza la educación. La educación es un hecho consustancial al propio desarrollo humano. [...] En la interacción entre un sujeto más capacitado y el aprendiz se establece *una zona de desarrollo próximo* que delimita aquellas actividades que el aprendiz no puede realizar solo pero sí con la ayuda y mediación del otro sujeto más capacitado. (p.23)

Cabe destacar la "ley de la doble formación" de Vygotsky en el habla para la formación de procesos mentales. Consiste como Castañeda y López (1995)² nos explican:

² Recuperado de: <http://www-azc.uam.mx/instancias/cursovirtual/Casta1.HTM>

Visto el 5/02/17

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (párr. 7)

Bruner (Teoría de la solución de problemas)

Como Bigas y Correig (2008) nos explican:

Seguidores de las ideas de Vigotski, como Bruner, incluyen en sus planteamientos los prerequisites comunicativos como factores básicos para la adquisición del lenguaje: se aprende a usar el lenguaje, usándolo. Estos autores confirman la idea de que el adulto implementa una diversidad de estrategias para facilitar la comprensión de su discurso pero que es el niño quien realiza su propia construcción de la lengua, como instrumento de comunicación y pensamiento, gracias a la comunicación que mantiene con el adulto desde su nacimiento. (p.24)

En relación a lo anterior mencionado, Mayor y Zubiauz (2011) en su libro hacen mención sobre Bruner, donde destacaremos lo siguiente: "el educador debe guiar la actividad del alumno, supervisar su ejecución, compartir la meta, transferir progresivamente el control, prestar las ayudas oportunas y retirarlas adecuadamente (Bruner, 1995)" (p.15).

4.1.1. Funciones para el trabajo didáctico en el lenguaje infantil

Podemos señalar tras exponer las principales teorías sobre la adquisición del lenguaje que, Halliday por ejemplo no apoya las anteriores... ya que considera que el lenguaje es adquirido mediante las funciones en las que el niño hace uso del lenguaje (Molina, 2007). Consideramos importante hacer mención como se comenta en Molina (2007) sobre las funciones según Tough (1987) de niños que se encuentran en periodo escolar, que explicaremos a continuación.

Molina (2007) explica que Tough diferencia 4 funciones en la comunicación de los niños que se encuentran en edad escolar (pudiendo aplicarse en la Ed. Infantil). Los planteamientos de Tough fueron: cuál era el uso que los niños hacían del lenguaje y para qué lo empleaban.

Estas cuatro funciones como nos muestra Molina (2007) son:

directiva en la que se dirige a sí mismo o al otro para pedir, obtener, etc; la *interpretativa* por la que utiliza el lenguaje para describir experiencias pasadas o presentes y reflexiona sobre ellas; la *proyektiva* por la que predice o imagina e incluso asume experiencias de otros; y la *relacional* con el fin de interactuar. (p.13)

Como explica Mayor (s.f.):

Según señala Tough (1976) existen tres aspectos del lenguaje del niño que deberían ser considerados cuando observamos su conversación dentro del aula:

- (a) el uso social que hace de la conversación.
- (b) la producción del habla, considerando la madurez de las estructuras empleadas.
- (c) los propósitos de la conversación (p.53).

Tras lo anterior mencionado, como se comenta en el artículo de Nicolau (1995) cabe destacar que "En interacción con otras personas, la conversación confiere significado a las acciones del niño y, a su vez, éstas proporcionan la base esencial para que los significados se asocien al lenguaje (Tough, 1979)" (p. 30).

Así, "como plantea Tough, las experiencias lingüísticas favorecen determinados usos del lenguaje, es fácil pensar que en el colegio son muchas y variadas las situaciones en las que los niños hablan y se relacionan con los demás" (Nicolau, 1995, p.31). Podemos decir que en el colegio se producen una gran cantidad de interacciones, por lo que el niño va aprendiendo junto a sus iguales y de los maestros. Cuanto más se lleve a cabo el uso del lenguaje, mayor será su mejora y soltura adquirida. Es decir, cuantas más

experiencias tengamos con el lenguaje, mayor será nuestro desenvolvimiento con este, por lo tanto podremos darle un mejor uso, así como utilidad.

En el lenguaje infantil como señala Molina (2007) se pueden trabajar las siguientes funciones de manera didáctica:

- Emotiva u orético- expresiva: se hace uso del lenguaje para la expresión de emociones, sentimientos... así como para poder manifestar y recibir afecto.
- Egocéntrica:
Esta función es en la que el niño habla sobre él mismo y dicha función hace referencia al lenguaje como soporte y guía de las acciones que realiza el niño.

Así, como Castillo y Castillo (2003) explican:

Este particular lenguaje egocéntrico y su desarrollo se dan desde temprana edad. [...] No permanece mucho tiempo; sólo se da en la edad infantil [...] Este lenguaje es un medio expresivo, porque ayuda a relajar la tensión que se convierte pronto en un instrumento del pensamiento en sentido estricto, por la búsqueda y planteamientos que hace para la solución de un problema. (p.117)

Así, lo anterior se produce en la etapa del monólogo, que como indican Castillo y Castillo (2003) "aparece cuando el niño habla en voz alta, este tipo de lenguaje sirve para expresar lo que siente el niño y despertar su intelecto. [...] el niño se comunica con él mismo; no intervienen las personas que lo rodean" (p.117).

El resto de funciones que se pueden trabajar en infantil como indica Molina (2007) son:

- Comunicativa: esta función permite la socialización del niño, ya que se trata del intercambio de ideas... se trata de comunicación entre personas por medio del lenguaje. Es una función de suma importancia, puesto que el poder comunicarse es algo vital para el ser humano.
- Simbólica y conativa: estas funciones pueden ser adquiridas por la función anterior (comunicativa). La función simbólica es una función cuyo propósito es

el de informar, mediante la transmisión de ideas a otra persona, sensaciones que se tengan...

La función conativa se centra en el destinatario o receptor, es una función de mandato sobre la otra persona realizada por el emisor, de forma que se provoque una reacción en la otra persona (es decir, en el receptor).

- Lúdica (juegos lingüísticos): función realmente importante para aprender el lenguaje, ya que el lenguaje se utilizará de forma lúdica mediante la que el niño aprenda, no tenga miedo a equivocarse, sea algo que le motive... se puede decir que es una función efectiva, con la que el niño aprende bastante mediante la experimentación con el lenguaje.
- Metalingüística: es la referida al lenguaje mismo, para hablar sobre él. Esta función resulta importante para el docente de forma que tiene que guiar a sus alumnos, ya que durante la educación infantil todavía están aprendiendo a expresarse, por lo que se les va enseñando para que aprendan a expresarse de forma adecuada.

4.2. ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

La educación infantil es la etapa educativa durante la cual se producen cambios en el desarrollo de los niños y las niñas de importancia crucial. Con toda seguridad, son los más profundos que experimenta el ser humano a lo largo de su vida. Si en épocas anteriores se consideraba que el aprendizaje real empezaba en la escuela [...], las investigaciones de las últimas décadas han puesto de relieve que en los primeros años se producen aprendizajes fundamentales. (Bigas, 2008, p. 33)

La lectura así como la escritura podemos decir que son dos habilidades básicas en la vida de todo ser humano, éstas deben ser desarrolladas poco a poco desde prontas edades para adquirir un control sobre ellas, ya que demasiadas cosas en nuestras vidas precisan de la lectura y la escritura, por lo que debemos tomar en serio la enseñanza de estas habilidades hacia nuestros alumnos como docentes que somos.

Como nos explican en su artículo Núñez y Santamarina (2014):

Enseñar a leer desde un punto de vista didáctico implica que el niño ha de comprender para qué sirve el lenguaje escrito, y que este es necesario para comunicarse con los demás. Para que el inicio del niño en la lectura sea enriquecedor se ha de favorecer su acceso, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, de hecho proporcionar un ambiente que motive e invite al niño a leer en el hogar es vital para ello. La motivación adquiere un papel fundamental durante el proceso de aprendizaje. (p.77)

Podemos destacar entonces que, el gusto y atracción por la lectura es tarea tanto de educadores como de padres, ya que como se muestra en el artículo que comentamos de la *revista digital para profesionales de la enseñanza* (2011)³:

A través de la lectura de los padres hacia los hijos se desarrolla el gusto por la lectura.

La lectura les proporciona a los padres la ocasión de entablar un diálogo con sus hijos sobre los textos leídos y comentar las ideas y las cosas que se han visto en la lectura. Este diálogo es esencial para ayudar al niño a desarrollar sus habilidades orales, que a su vez le ayudarán en la lectura y la escritura. (p.3)

Como Molina (2007) explica en su tesis "Desde la situación del maestro, la propia dinámica escolar tiende a que el niño lea más para la adquisición de conocimientos que por el puro placer de leer" (p.39). Es importante remarcar como comenta que "no sólo los docentes debemos enseñar a decodificar, sino que es más importante aún llegar a que los niños amen la lectura" (p.39).

Resulta algo fundamental por lo tanto, que el profesor tenga en cuenta los intereses, así como el desarrollo de sus alumnos, aporte una enseñanza lúdica que anime al aprendizaje de estos niños, es decir, que promueva sus ganas de aprendizaje (Núñez y Santamarina, 2014).

³ Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8580.pdf> . Visto el 27/02/17

Además, en Molina (2007) se comenta que "existe la opinión de que despertar el amor por los libros y la lectura debería ser objetivo fundamental de la escuela en la etapa de Educación Infantil (Boulerice, 2001)" (p.39).

Entonces surge la duda sobre cuándo empezar con la enseñanza de la lectura, se concluye según se explica en Molina (2007) con lo siguiente:

Partiendo de la idea de que el cerebro se desarrolla de manera explosivo-descendente, se propone un aprendizaje lector a corta edad propiciado por la avidez del niño y la mayor plasticidad y adaptabilidad de su cerebro (Doman y Doman, 1997 aseguran que incluso puede darse a los dos años de edad). (p.41)

Estos autores además defienden que este aprendizaje temprano de la lectura aporta celeridad a los procesos madurativos, así como favorece el desarrollo infantil general (Molina, 2007).

La enseñanza de la lectura es realizada a través de métodos como son los sintéticos y los analíticos, como nos explica Molina (2007):

Métodos sintéticos: comienzan por el estudio de los signos o de los sonidos elementales hasta alcanzar la palabra. [...] Los métodos analíticos, parten de los signos escritos complejos (palabras, frases o texto) para, finalmente según esos agrupamientos, llegar a la denominación de sus partes o a las sonoridades de sus sílabas. (pp. 41-42)

Es decir, uno va de la parte al todo (sintéticos) y el otro del todo a la parte (analíticos).

Cabe destacar también el concepto de comprensión lectora, según Molina (2007):

Resulta ser, [...] un proceso que elabora el lector en interacción con el texto en relación con la decodificación y las experiencias acumuladas [...] Por tanto, en este proceso de elaboración del significado, aprenderemos a

distinguir las ideas relevantes del texto y las relacionaremos con las ya existentes en nuestra mente. (p. 46)

Existen distintos tipos de comprensión lectora como nos muestra Molina (2007) en su artículo y son los siguientes:

La **comprensión literal** implica el reconocimiento y recuerdo de los hechos tal y como aparecen en el texto [...]. La **comprensión interpretativa** supone atribuir significados al extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo del alumno. Se trata de un proceso para que el lector participe de forma activa en la elaboración del significado de ese texto [...] **comprensión evaluativa o crítica** cuando forme juicios propios y exprese opiniones personales sobre el contenido del texto. (pp. 49-50)

Debemos remarcar que hoy en día la lectura es bueno ponerla en común, de forma que puedan compartirse distintas respuestas que permitan aprender de los demás, mientras que antes era llevada a cabo como una actividad individual (Molina, 2007).

Podemos decir, como presentan Núñez y Santamarina (2014) en su artículo:

Leer y escribir constituyen dos tareas esenciales a través de las cuales nos relacionamos con el mundo que nos rodea y construimos significados, en definitiva, nos permiten estar en contacto con nuestra realidad y ampliar el conocimiento que poseemos de ella. (p.75)

"La adquisición de ambos procesos lingüísticos es posterior al aprendizaje del habla, de ahí la importancia de que las destrezas o habilidades orales de la lengua hayan de trabajarse adecuadamente antes de iniciar el aprendizaje del código escrito" (Núñez y Santamarina, 2014, p. 75).

Como afirman Núñez y Santamarina (2014):

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los procesos más complejos y cruciales en la vida de una persona; saber leer y escribir se consideran requisitos fundamentales para desarrollarse de forma satisfactoria en cualquier sociedad moderna desarrollada. De forma general, en el ámbito educativo se aboga por la enseñanza de nuevos conocimientos partiendo, en la medida de lo posible, de los aprendizajes que el alumnado ya posee, es decir, incorporando la experiencia previa del niño. (p.87)

4.3. EVOLUCIÓN DEL MARCO NORMATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Podemos comenzar afirmando que los currículos cada vez se adecúan más a las exigencias y necesidades de la población, ya que se van perfeccionando, en especial a lo largo del siglo XX (Molina, 2007). Con ello podemos decir que cada vez están más estructurados, son más afines a un aprendizaje efectivo, ya que deben tener cierto grado de calidad, de manera que el docente se rige y se dicta por este.

Por lo tanto, podemos remarcar lo siguiente sobre el currículo como Molina (2007) expone:

Se ha convertido en la actividad central de toda reforma educativa porque está ligada a la revisión de los objetivos, a la planificación de los medios, a la producción del material didáctico y a la formación del profesorado. Es una de las fuentes principales de conflicto entre todos los integrantes del sistema educativo y no se puede llevar a cabo sin una preocupación constante por tener en cuenta y por hacer partícipes a todos los elementos implicados. (p.69)

Esta etapa de Educación Infantil ha tenido variaciones. Como Molina explica, caben destacar los siguientes puntos sobre las Leyes de Educación en dicha etapa expuestos a continuación:

Surge en España de forma inicial con la Ley General de Educación de 1970 como *Educación Preescolar*. Surge "por la reflexión que el gobierno español hace sobre su deber de proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población" (Molina, 2007, p.69). Período voluntario y gratis que comprende los 4 y 5 años (siendo para niños de 2-3 años el llamado Jardín de infancia). Después de unos años de llevarse a cabo, da lugar a deficiencias en las Orientaciones Pedagógicas (1970 y 1977), surge entonces la LOECE⁴, esta no tarda en quedar inhabilitada. Siendo anuladas entonces estas leyes anteriores mediante la aprobación de la LODE⁵, esta será la que vuelva a ajustar el sistema educativo español (Molina, 2007).

Tal como refleja Molina (2007) con la LODE aparecen los Programas Renovados (1986) que ofrecen cambios en la organización y contenidos de estas primeras etapas. Por lo que serán fijados unos Niveles Básicos de Referencia, estos harán que el docente pueda diagnosticar la situación de los alumnos con respecto a los dominios de las áreas con gran precisión. Cabe destacar que el Lenguaje surge como una gran área de educación, se la debe tener en cuenta desde prontas edades y comprenderá toda la actividad escolar.

Las Leyes Orgánicas de Educación en nuestro país se van modernizando acorde a lo que la sociedad necesita, ya que la sociedad cambia y con ello cambian sus necesidades, así como sus expectativas. Hemos sido testigos de varias durante s. XX y s.XXI como son la LOGSE⁶, con esta se le concede a la Educación Infantil carácter educativo, así como curricular, agregando dicha etapa a las enseñanzas que componen el régimen general (Molina, 2007). Así pues, desde la promulgación de la LOGSE (1990), la etapa de educación infantil es considerada también una etapa educativa y, en consecuencia, los maestros responsables de esta etapa tienen clara conciencia de la importancia de su propia formación para enfrentar los retos que el desarrollo de los niños requiere. (Bigas 2008, p.34)

⁴ Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE).

⁵ Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (8/1985, de 3 de julio). (LODE).

⁶ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1/1990, de 3 de Octubre). (LOGSE).

Así, cabe remarcar como importante lo que Molina (2007) explica sobre lo anterior mencionado:

Este cambio supone una mejora en el sistema educativo, pues se basa en la prevención desde la Educación Infantil de desigualdades y fracasos escolares en niveles educativos posteriores, pero exige la confección de un marco curricular propio y sin fisuras entre las distintas etapas. (p.73)

Son establecidos por lo tanto, dos ciclos constituidos por 3 años cada uno, con objetivos generales de etapa a conseguir. El currículo en esta etapa entonces se organiza en torno a las Áreas, mediante estas se trabaja de forma global, en esta etapa cabe destacar también la forma experiencial (Molina, 2007).

Resulta de interés mencionar además sobre esta etapa, siguiendo a Molina (2007) que está marcada como una meta la motivación para la consecución de los códigos convencionales de lectura y escritura, comprender su utilidad, etc., algo que es obligatorio en el primer ciclo de Primaria.

Se procede a revisar y buscar una mejora en esta etapa (0-6 años), surge pues en 2002, nueva reforma educativa, esta es la LOCE⁷, esta será la ley con mayor brevedad, ya que es paralizada debido a nuevo cambio político en el gobierno y es aplazada al curso 2006-2007 su entrada en vigor. En esta ley podemos destacar que siguen existiendo los dos ciclos, y para el segundo ciclo (de 3-6 años) es reservado el comienzo de la lectoescritura, la consolidación de habilidades lingüísticas y la atención, así como educación a niños con necesidades. Esta ley respeta también las áreas, aunque cambia la denominación de estas, por lo que son aumentadas en número, esto se debe a que "los distintos lenguajes de los que se vale el niño para expresarse son objeto de áreas independientes" (Molina, 2007, p.79).

Podemos destacar ahora la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁸, la actual en Educación Infantil. En la cual podemos destacar según Molina (2007):

⁷ Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (10/2002, de 23 de diciembre). (LOCE)

⁸ Ley Orgánica de Educación (2/2006, de 3 de mayo). (LOE).

Su aparición está justificada no sólo por los cambios sociales, políticos y tecnológicos a los que se asiste, sino por la convicción de que los diagnósticos realizados por la LOCE sobre la evolución y estado de la LOGSE eran acertados cuando anunciaban los déficit que presentaba. (p.79)

En esta ley, la Educación Infantil se consolida como etapa en la educación, continúa siendo voluntaria y gratis, se mantienen los dos ciclos que la conforman (con contenidos y propuesta pedagógica específica para cada uno). Aunque las áreas aquí también se modifican ligeramente. Cabe destacar en dicha etapa como algo característico el desarrollo del lenguaje oral. Esta ley entra en vigor en 2008-2009 (Molina, 2007).

4.4. PROGRAMA LOLE (LIBRO ANEXO I)

Explicamos a continuación las partes principales que encontramos en el libro de las autoras de LOLE: M^a Ángeles Mayor y Begoña Zubiauz, Subdirectora y doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Salamanca, para conocer más a fondo el programa, sus objetivos, de qué se compone, los materiales que lo forman... antes de adentrarnos en nuestra parte práctica del trabajo. Para comenzar con la explicación del programa que trabajamos, podemos empezar por los objetivos que propone, aunque para más información sobre este, podemos encontrar el libro completo en anexos.

El objetivo principal es el de desarrollar las relaciones que hay entre los niveles lingüísticos oral y escrito. Constituyendo un «puente» entre ambos (Mayor y Zubiauz, 2011).

Además del objetivo principal, el programa de Mayor y Zubiauz (2011) también pretende alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Favorecer la promoción de la conciencia fonológica en los alumnos mediante la aplicación de este programa en el aula, y con ello conseguir un comienzo con la lectura óptimo.

- Prevenir las posibles dificultades que presenten los alumnos, potenciando sus capacidades mediante el desarrollo de actividades en el aula con las correspondientes ayudas que necesiten.
- Reeducar ante posibles problemas relacionados con la conciencia fonológica que tengan los alumnos y que generen dificultades para aprender a leer de forma adecuada.

Características y estructura del programa de Mayor y Zubiauz (2011) en base a unos criterios que serán expuestos a continuación.

El programa se encuentra organizado por 32 unidades didácticas que son propuestas por niveles: rima, sílaba, fonema.

En los niveles va aumentando la dificultad (secuencia: identificación, adición y omisión). Las unidades lingüísticas que emplea el programa son: palabras, sílabas, fonemas. Materiales de apoyo para realizar actividades orales...

Las palabras se adecúan al nivel de infantil, contiene palabras de distinta longitud, así como sílabas con estructura distinta, similitud fonética de palabras... entre otras.

A partir de aquí, podemos decir que el programa se compone de 2 partes:

1ª. Entrenar al niño en los niveles de sílaba, así como de rima. Parte compuesta por unidades 1-16.

2ª. Instruir al niño de manera que sea capaz de trabajar a través del segmento fonema. Compuesta por unidades 17 a 32.

Cabe destacar que se ha de respetar el orden de estas unidades, ya que la dificultad va en aumento conforme se van superando las actividades propuestas.

Las unidades didácticas de este programa están proyectadas a su realización en grupo y ser llevadas a cabo en el aula por el docente de Educación Infantil. También se puede adaptar este programa para alumnos con dificultades por parte del profesional correspondiente, de forma que lo adapte acorde a las características del niño que lo requiera.

Materiales

Tal como señalan Mayor y Zubiauz (2011) el programa está formado por tarjetas con dibujos (482 tarjetas), fichas de dominó (44), Gusano ayudante A y B: tarjetas que se emplean como ayuda para algunas actividades (consiste en un gusano que se encuentra dividido en diferentes tarjetas, correspondientes a sus diferentes partes del cuerpo). Hojas de registro de ayudas: hojas donde el docente lleva el registro sobre las ayudas prestadas en las unidades didácticas a los niños que lo hayan requerido, junto con la respuesta de los alumnos hacia cada estímulo. Las hojas van incluidas en CD.

Dibujos para colorear (parejas de dibujos para la unidad que corresponda, incluidas también en CD).

También se usan marionetas en según qué unidades. Aunque estas marionetas las debe conseguir el docente por su cuenta, ya que no se incluyen en los materiales del programa.

Será importante que se vaya apuntando la información correspondiente en las hojas de registro destinadas a dar ayuda en las unidades didácticas, de esta forma se realizará un seguimiento adecuado de la forma de llevar a cabo éstas por los niños.

Es recomendable que si es llevado a cabo de forma grupal, se realice ante la presencia de dos profesionales, uno de ellos para llevar a cabo las tareas con los niños y el otro para ir anotando en la mencionada hoja de registro. Sin embargo, cuando el programa se lleve a cabo de manera individual, el docente podrá completar esta hoja a la vez que se ejecutan las tareas marcadas de la unidad.

Ámbitos de aplicación

El presente programa se puede llevar a cabo como explican sus autoras Mayor y Zubiauz (2011) tan solo durante un curso, o por el contrario puede realizarse durante los tres cursos que conforman esta etapa. Como ya hemos comentado anteriormente, el programa puede ser aplicado de forma grupal, lo que correspondería a las siguientes modalidades: a y b. También para alumnos que presenten dificultades, está la posibilidad de ser aplicado de manera individual, esta correspondería a la modalidad c.

- **a) La aplicación del programa durante un curso escolar:**

Con los alumnos del segundo y tercer curso de Educación Infantil (es decir, cuatro y cinco años) se dará comienzo desde la unidad número uno y se avanzará de manera progresiva hasta la 32, de manera que se realice el programa entero. Sin embargo, con los alumnos del primer curso (tres años), debemos empezar desde la unidad 1 hasta acabar en la 16 si es considerado oportuno por el docente. A los 3 años, el niño tan solo resolverá las tareas de rima y sílaba.

- **b) La aplicación del programa en el 2º ciclo de Educación Infantil:**

Una notable distribución del programa según las autoras sería:

Unidades una y dos (nivel de rima, para reconocer la rima) - 3 años.

Unidades tres a dieciséis (habilidades con la sílaba)- 4 años.

Unidades diecisiete a treinta y dos (habilidades para la conciencia fonémica)- 5 años.

Este programa desde la unidad 1 a la 16 englobaría el "*Módulo 1: rima y sílaba*" (módulo que se recomienda para los 3-4 años). Luego encontramos el "*Módulo 2: fonemas*" (módulo recomendado para 4-5 años o para los de 5 años como primera parte de preparación), este comprende desde la unidad 17 a la 32. Durante esta parte "se pretende que el alumno aprenda a reconocer y a segmentar palabras en elementos lingüísticos más pequeños que la sílaba, es decir, fonemas" (Mayor y Zubiauz, 2011, p.81).

- **c) La aplicación con alumnos que tengan dificultades de aprendizaje:**

Para llevar a cabo el programa con alumnos de primaria que tengan dificultades en cuanto a aprender a leer o puedan presentar retraso en lo mismo, se realizará la adaptación pertinente individualizada (para ello se puede realizar por ejemplo mediante la elección de unidades específicas...).

Conviene señalar que este programa se utiliza en el espacio escolar y también puede emplearse clínicamente según indican Mayor y Zubiauz (2011) como explicaremos a continuación.

Uso escolar: "el programa LOLE pretende andamiar una serie de habilidades que van a ser esenciales para el inicio de la lectura" (Mayor y Zubiauz, 2011, p.23). La aplicación considerada adecuada de dicho programa es su integración en Infantil como otra actividad dentro de la clase y conectada al área de lenguaje. Podemos distinguir 2 niveles en su aplicación:

- Uso en Educación Infantil.
- Uso en la enseñanza del español para alumnos que lo obtienen como segunda lengua, o para poder adquirir el idioma por alumnos en situaciones socioculturales no ventajosas, que precisan de compensación educativa (ANCE).

-Uso clínico: todavía sigue habiendo un alto número de alumnos con dificultades al aprender a leer. El especialista en reeducación tiene que dar paso a un programa para que el alumno reconstruya esos procesos que no ha adquirido por sí solo.

Este programa aportará grandes beneficios y puede ser realmente útil para alumnos con dificultades específicas de aprendizaje o con dislexia, así como para alumnos con discapacidad (retraso mental, etc.).

Procedimiento de aplicación:

Planificación dentro del curso escolar

Mayor y Zubiauz (2011), autoras del programa, explican según experiencias de docentes que el momento idóneo para aplicar este programa durante el curso es al iniciar el segundo trimestre, de manera que los alumnos se encuentran ya centrados.

En caso de que el programa sea llevado a cabo durante un curso escolar, se realizarán 2 unidades semanales, de manera que se dediquen 2 sesiones o días para la realización de cada unidad, teniendo una duración cada sesión de unos 30-40 minutos. Sin embargo, en caso de llevarlo a cabo durante el segundo ciclo, es decir durante los tres cursos, entonces las sesiones se podrían repartir de tal manera que se fueran realizando durante ese periodo.

Estructura de las unidades didácticas

La estructura que presentan estas unidades como encontramos en el libro de las autoras Mayor y Zubiauz (2011) será:

- Nombre de la actividad.
- Tarea que se trabaja.
- Material de apoyo que se precisa, incluyendo los listados de palabras a utilizar.
- Procedimiento: se expone textualmente lo que el educador ha de decir al grupo.
- Descripción de las ayudas que pueden prestarse en esa unidad. (pp, 25-26)

Tipos de ayudas

Las autoras Mayor y Zubiauz (2011) explican que en caso de que el docente tenga un alumno el cuál cometa un error, no responda... le proporcionará siempre siguiendo el siguiente orden las ayudas que se explican a continuación:

Primera ayuda: Recuerdo de la tarea.

Con esta primera ayuda nos cercioramos de que el niño sabe lo que tiene que hacer, es decir que sea capaz de participar de forma activa o no en la acción que se está llevando a cabo.

Esta primera ayuda acepta los dos siguientes grados:

- a) preguntar por la tarea. Esta es una ayuda de menor grado, donde el niño debe demostrar que sabe lo que se le está pidiendo hacer. En el caso de que conteste bien no se empleará la siguiente ayuda, es decir la b) y se deberá seguir entonces con la ayuda 2.
- b) repetir la consigna. Esta ayuda se llevará a cabo cuando el niño no responde o no explica de forma adecuada la tarea que se pide.

Segunda ayuda: Recuerdo de la palabra.

Con esta segunda ayuda el docente podrá cerciorarse de si el niño se encuentra centrado en lo que se pide, en la tarea, de manera que en ocasiones, tras comprobar que el niño tiene idea de lo que debe hacer, no se acuerde de la palabra que debe emplear para llevar a cabo la realización de la tarea.

La segunda ayuda también se compone de dos grados:

- a) preguntar. En esta ayuda de menor grado, el alumno debe demostrar que conoce cuál es "su" palabra. En caso de que responda de forma adecuada pasaremos a la ayuda número 3. En caso de que no sea así, necesitamos entonces la ayuda b).
- b) repetir. En esta ayuda se le vuelve a decir al niño el segmento o palabra.

Tercera ayuda específica

Se dirige a progresar en la conciencia fonológica, esto es poder llevar a cabo las tareas del programa de manera más fluida. El estudiante debe "construir" otra opción de representación que no sea la lingüística (por ej. una representación visual), esto será un paso que ayude al niño al manejo de unidades lingüísticas que presenten una mayor abstracción.

También como señalan Mayor y Zubiauz (2011) podemos encontrar distintos tipos de ayuda específica en función de la representación que se busca.

- Articulatoria
- Visual
- Psicomotora
- Gráfica
- Opción múltiple

Utilización de las hojas de registro de ayudas

Estas hojas permiten que el docente sea consciente de las ayudas que el estudiante precisa, su variación conforme se va avanzando... con ello se controla el número de ayudas y tipo o clase de ayuda que necesita.

En cuanto a llevar a cabo dicho programa de manera grupal, se apunta sobre cada alumno que conforma el grupo en la misma hoja de registro las ayudas que han sido proporcionadas durante cada unidad. Según comentan Mayor y Zubiauz (2011) esta acción aporta algunas ventajas:

- Puede valorar el rendimiento del aula ante una determinada actividad, así como el progreso del grupo con respecto a otra unidad similar.

- Si lo desea, con el fin de hacer más fluida la realización de las actividades, en algunas de ellas puede utilizar estas hojas de registro para indicar las ayudas a las que se ha recurrido únicamente en aquellos ítems en los que el niño cometa un error.
- También puede valorar el progreso evolutivo de cada alumno con respecto al grupo en función de las ayudas que van recibiendo y del grado de aprovechamiento de las mismas.
- Cabe también la posibilidad de variar los agrupamientos de alumnos de diferente nivel de competencia en función del rendimiento que muestren.
- Cuando se trabaja con grupos de alumnos puede resultar complicado que una misma persona guíe la actividad al tiempo que cumplimenta la hoja de registro correspondiente. En estos casos se aconseja que haya dos profesionales presentes y uno de ellos se dedique a observar y registrar la ejecución de los niños.
- Por último, los educadores que trabajen de forma coordinada pueden utilizar estas hojas de registro para comparar el cambio que el programa promueve en sus respectivos alumnos o grupos, la efectividad de las adaptaciones que cada educador vaya realizando, etc. (p.30)

4.5. METODOLOGÍA TRABAJO

Para llevar a cabo la investigación sobre el programa a tratar (Programa LOLE), empleamos una metodología principalmente cualitativa que se basa en recabar información a través de los siguientes métodos:

Mediante análisis documental nos informamos primeramente de forma adecuada sobre el origen, la fundamentación, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del mismo. Tras adquirir unas nociones, procedemos a la observación directa y participante de su aplicación en el aula para la recogida de datos... tras ello, llevamos a cabo la realización de un estudio sobre la percepción de los resultados del programa, mediante entrevistas a informantes clave que nos aporten más a nuestro estudio para poder sacar unas conclusiones adecuadas.

Llevaremos a cabo el análisis documental sobre el programa que estamos trabajando en el presente Trabajo de Fin de Grado. Este análisis consiste en obtener información a partir de documentos originales donde seleccionaremos o clasificaremos las ideas válidas, así como la información que tenga mayor relevancia para nosotros, por lo que transformaremos este documento original en un documento secundario... más manejable para nosotros tras llevar a cabo su estudio, en el que interpretamos y estudiamos la información que contiene. Eso sí, siempre posibilitando de manera sencilla el acceso al original.

Este análisis documental⁹ se basa en:

-Análisis interno: con este se analiza el contenido de dicho documento, es decir, de lo que trata. Aquí tenemos: proceso de indización, que serían los términos o palabras clave, lo cual nos permite conocer el contenido del tema y por último, el resumen, con el que conoceremos en profundidad de qué trata el documento.

La metodología del trabajo como ya hemos dicho será una metodología de tipo cualitativa, de manera que empleamos otra técnica para recoger datos que será la de observación participante, ya que como encontramos en el artículo de Kawulich (2005):

La observación participante permite a los investigadores verificar definiciones de los términos que los participantes usan en entrevistas, observar eventos que los informantes no pueden o no quieren compartir porque el hacerlo sería impropio, descortés o insensible, y observar situaciones que los informantes han descrito en entrevistas, y de este modo advertirles sobre distorsiones o imprecisiones en la descripción proporcionada por estos informantes (MARSHALL & ROSSMAN 1995).
(p.4)

De manera que se va a estar en el aula en primera persona viendo cómo se va ejecutando dicho programa, por lo que llevaremos a cabo un estudio de lo observado

⁹ Recuperado de: <https://archivisticafacil.wordpress.com/2015/03/02/que-es-el-analisis-documental/>
Visto el 7/03/17 y 10/03/2017

recogiendo datos por medio de anotaciones, de forma que quede registrado lo que observemos para obtener información en un cuaderno o diario de campo. Así, como vemos en DeWALT y DeWALT (2002, citado en el artículo de Kawulich, 2005) creen que

la meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método. (p.92)

Sugieren que la observación participante sea usada como una forma de incrementar la validez del estudio, como observaciones que puedan ayudar al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio. La validez es mayor con el uso de estrategias adicionales usadas con la observación, tales como entrevistas, análisis de documentos o encuestas, cuestionarios, u otros métodos más cuantitativos. La observación participante puede ser usada para ayudar a responder preguntas de investigación, para construir teoría, o para generar o probar hipótesis (DeWALT & DeWALT 2002). (p.4)

Es una observación no encubierta y con posibilidad de participación por parte de la persona que está investigando. Como bien indica Iñiguez (2008) "Este tipo de observación proporciona *descripciones* de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa" (p.1).

Luego procedemos a la realización de entrevistas a informantes clave. Las entrevistas se realizan a profesoras del centro que llevan a cabo el programa en el aula, es decir que tratan con él y han ido viendo su desarrollo en primera persona, así como a otras personas del centro donde realizo la investigación que saben y conocen este programa. Cabe destacar que para la realización de la batería de preguntas, se ha llevado a cabo antes un pre-test con varias personas para poder prepararlas de la manera más adecuada posible, mediante éste se ha podido mejorar la calidad de las preguntas con las modificaciones pertinentes, a través de las opiniones de estas personas con las que se

lleva a cabo, así como sus puntos de vista para que pueda haber una mayor comprensión a la hora de llevar a la práctica las entrevistas, y con ello poder obtener unos resultados de validez.

Estas entrevistas serán abiertas, de modo que se realizarán una serie de cuestiones y los entrevistados podrán contestar, es decir dar sus respuestas desde su propio punto de vista, hablando libremente sobre el tema, de manera que nos aporten información (Anexo II). De esta forma podremos observar además de su lenguaje verbal, el lenguaje no verbal, de manera que podamos explorar y comprender el funcionamiento y eficacia del programa a estudiar de la forma adecuada y lo más cercana posible. También hemos podido contar con las notas de campo y resultados obtenidos de la profesora que lo llevó a cabo en su aula durante un solo año (en este caso en 3º de infantil) en el CEIP Las Pedrizas (Anexo III), y que lo está llevando a cabo actualmente con este otro grupo en el centro, repartiéndolo en este caso durante los tres años que conforman la etapa de Educación Infantil. Con ello hemos podido repasar resultados obtenidos y extraer algunas observaciones, y a partir de ahí sacar nuestras conclusiones sobre el programa, así como algunas propuestas de mejora.

Tras conocer el funcionamiento del programa, así como información obtenida sobre éste se procederá a la realización de un DAFO, donde expondremos las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que encontramos en este programa a partir de lo investigado durante el *Prácticum II*, así como de las notas tomadas sobre la ejecución de este programa en el diario de campo según las percepciones que vayan surgiendo.

5. PARTE PRÁCTICA

Los apartados siguientes buscan la comprensión del programa mediante el contexto y localización donde se lleva a cabo, un proceso mediante entrevistas que nos aportan información sobre éste y el conocimiento de algunas opiniones... así como un DAFO realizado tras la observación y la obtención de unas conclusiones que sacamos sobre el programa.

5.1. LOCALIZACIÓN DEL PROGRAMA

El estudio que llevamos a cabo se realiza en el CEIP Las Pedrizas de Soria. Centro que cuenta con doble vía en cada una de las etapas o ciclos de educación infantil y primaria. Concretamente, realizamos nuestro trabajo en el aula de segundo de Educación Infantil, 4 años B.

El aula consta de 20 alumnos (11 niños y 9 niñas), donde podemos encontrar un nivel socio-económico cultural medio.

El programa llevado a cabo con estos alumnos comenzó el año pasado, es decir en esta ocasión se va realizando durante los tres años que conforman la etapa de Educación Infantil. El año pasado (1º de Educación Infantil) comenzaron con las dos primeras unidades, durante este segundo año se realizará de la 3 a la 16, y en tercero de Educación Infantil, es decir, al año que viene acabarán las unidades de las que consta el programa (hasta llegar a la número 32). En el aula se lleva a cabo como una actividad más y se va realizando los dos últimos martes de cada mes.

Las actividades que propone LOLE para algunos cuestan más que para otros, pero lo que se pretende es que los alumnos vayan adquiriendo ciertos conocimientos para un buen desarrollo en la lectoescritura.

Se puede decir de forma general que es un aula muy activa, con cuatro alumnos muy movidos. Podemos encontrar gran variedad de alumnos, desde niños que atienden y siguen bien las explicaciones y realización de las tareas casi sin dificultad, hasta niños que son incapaces de estar quietos un rato.

En el aula también podemos encontrar a niños que crecen en familias en las que en casa solo se habla el idioma de procedencia de los padres, esto no les permite mejorar en su vocabulario y tienen falta de éste, así como mayor dificultad al escribir o leer... por lo que las actividades que propone este programa les vienen bien y les ayuda a reforzar, así como a mejorar en estos aspectos.

5.1.1. ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

Consideramos informantes clave a las personas que por su implicación y lugar que ocupan en el ámbito de estudio que estamos tratando, disponen de información privilegiada, que puede proporcionar datos significativos a nuestra investigación. En este caso las entrevistas llevadas a cabo, han sido realizadas a las siguientes personas que hemos considerado informantes clave: director del centro, jefa de estudios, una profesora de Pedagogía terapéutica, a la tutora de prácticas del centro y a la profesora de apoyo para infantil quien prepara el programa y lo lleva a cabo en el aula.

Las preguntas abiertas de las que constan nuestras entrevistas llevadas a cabo con varias personas del centro (Anexo IV), recoge información que da lugar a reflexionar sobre el programa, así como extraer unas conclusiones adecuadas sobre éste.

Para la realización de las entrevistas en el centro, se ha realizado antes un pre-test como ya hemos comentado anteriormente, con ello conseguimos una adecuada preparación de las preguntas a la hora de llevar a cabo las entrevistas.

5.2. CONCLUSIONES PROPIAS

Para las siguientes conclusiones propias que sacaremos sobre el programa, nos basaremos tanto en los resultados obtenidos sobre éste hasta ahora, es decir, sobre las unidades que ya han sido realizadas (Anexo V), así como en nuestro diario de campo sobre las unidades que hemos podido constatar con observación participante, mediante su aplicación en el aula (Anexo VI).

El programa ayuda a discriminar mejor los sonidos, a trabajar la discriminación auditiva, fragmentación y desfragmentación de las palabras en sílabas, a tener base para enfrentarse a la lectura y a palabras desconocidas.

Llevar el programa a cabo con alumnos de cinco años al parecer tiene algunas ventajas, como la mayor agilidad a la hora de realizarlo, ya que son más maduros y tienen dominio de muchas más cosas, por lo que tienen menor dificultad a la hora de realizar las actividades. Aunque para ir corrigiendo dificultades, parece mejor empezar a trabajar cuanto antes con el programa, es decir, repartirlo durante los tres cursos que conforman la educación infantil y conseguir cierta base en ello antes de pasar a primaria, en vez de llevarlo a cabo durante un solo curso.

En general el programa aporta estrategias para ir adquiriendo una conciencia fonológica mejor, eso sí realizándolo de forma sistemática y junto a otras actividades de lenguaje oral que se lleven a cabo en la clase.

Se considera práctico implantarlo en el aula, ya que puede ser un gran refuerzo para la conciencia fonológica. Aunque en el caso de niños con necesidades educativas especiales, sería bueno implantarlo con ciertas variaciones, ya que en este caso se trabaja más con ellos de forma individual.

Por lo general, podemos observar que se pierde bastante tiempo preparando el material (organización de las tarjetas que se vayan a emplear), ya que hay muchas y deben seguir el orden establecido que se marca en las unidades. Aunque se puede considerar un programa atractivo y motivador para los niños, ya que también se hace uso de marionetas... podemos encontrar actividades variadas y divertidas para ellos. (Anexo VII).

Por otro lado, el registro de las respuestas en las actividades resulta positivo, aunque se necesitan dos personas en el desarrollo de las unidades para llevarlas a cabo de una forma más desahogada, ya que si lo realiza un solo docente debe ir realizando la actividad que se proponga con los alumnos e ir tomando nota a la vez, por lo que puede resultar algo lioso o incómodo de llevar a cabo.

La puesta en práctica del programa no es complicada, se puede realizar sin mayor problema con la guía, que facilita llevarlo a cabo. Aunque debe seguirse el orden de las unidades que indica el programa.

Las actividades del programa se consideran bastante válidas e interesantes para los niños de esta etapa, sobre todo en el caso de poder manipular material, que esto a ellos les encanta. Podemos concluir diciendo en general que, el programa es una buena propuesta para llevar a cabo en el aula.

5.3. PROPUESTAS DE MEJORA

A continuación se enumeran una serie de actuaciones que, tras la observación de la aplicación del programa y corroborado por algunas de las entrevistas a informantes clave, podrían registrarse como propuestas para mejorar el programa en futuras intervenciones.

- Un menor número de tarjetas para no perder tanto tiempo a la hora de preparar el material para la realización de las actividades en el aula, además con un menor número de tarjetas se puede llevar el orden de éstas de forma más sencilla.
- Imágenes más perceptibles para niños de la etapa de infantil, ya que algunas pueden resultar algo abstractas, por lo que ellos no llegan a ser capaces de interpretar o identificar a lo que se refieren.
- Poner en ocasiones imágenes más adecuadas para niños, es decir imágenes más agradables o simpáticas.
- Repasar las actividades que se van realizando en otros momentos o compaginándolas con otras en el aula, así las van recordando, y al saber cómo se realizan las llevarán a cabo con mayor agilidad, y con los alumnos que tengan más dificultad se refuerza y se puede conseguir que cojan gusto por la actividad.

5.4. DAFO programa LOLE

El DAFO que se muestra a continuación está realizado en base a información obtenida de las notas de campo de la tutora del centro (CEIP Las Pedrizas) que desarrolló ya el proyecto en su aula, y que actualmente lo está llevando a cabo en la clase que ya hemos nombrado junto con la tutora correspondiente del aula (durante la etapa entera de infantil), también realizado en base a las conclusiones propias sacadas sobre el programa.

DEBILIDADES

- Preparación del material previo a la actividad por el gran número de tarjetas, ya que se llega a perder gran cantidad de tiempo. No resulta cómodo de preparar, para organizarlo se pierde bastante tiempo.
- Imágenes que se corresponden a conceptos abstractos que el niño no es capaz de identificar ni de reconocer, y que en algunos casos hay que interpretar (como las tarjetas que podemos encontrar para amistad, amabilidad, cromo (Anexo VIII)...). Por lo que encontramos imágenes en algunos casos difíciles para niños de educación infantil.
- El programa no puede ser llevado a cabo por una persona, ya que debe explicar, apuntar... presentaría una gran dificultad, con ayuda sin embargo, se puede llevar a cabo eficazmente.
- Las tarjetas no se pueden descolocar porque ya no se sigue el ritmo de la actividad, se altera el orden y a veces en infantil es complicado mantener ese orden.
- Algunas tarjetas con dibujos poco apropiadas para la etapa de educación infantil, como por ejemplo una en la que sale un ataúd con un muerto, en la que deben interpretar la palabra "muerto" (Anexo IX).

AMENAZAS

- El nivel de frustración de los niños puede ser palpable al ser realizado de forma colectiva en el aula (cuando hay niños que tienen dificultades serias o

encontramos a niños a los que les presenta dificultades, ya no les gusta el programa y no quieren realizarlo o no les gusta cuando se lleva a cabo en el aula).

- Proyecto piloto que se lleva a cabo en este centro en una clase y en la otra no, al ser un centro de doble vía podrían presentar queja los padres de los niños del aula en la que no se está llevando a cabo.

FORTALEZAS

- Enriquece el vocabulario.
- Adquisición de mayor nivel de conciencia fonológica.
- Paso previo fundamental para que el aprendizaje de la lectoescritura sea natural, efectivo y eficaz.
- Programa que puede resultar compatible con cualquier método de lectura.
- Se trabaja solo el lenguaje oral para dar paso al escrito.
- La puesta en práctica del programa resulta sencilla, ya que con la guía uno se puede manejar de forma adecuada.

OPORTUNIDADES

- Es bueno para poder detectar dificultades que tengan los alumnos, para confirmar esas dificultades (aplicándolo al final de la etapa de infantil, donde estas dificultades ya pueden ser palpables).
- Aplicar el programa desde los tres años ayuda a que no aparezcan esas dificultades al final de la etapa e ir tratándolas o corrigiéndolas a tiempo.

6. CONCLUSIONES

Con el trabajo realizado hemos podido conocer un nuevo programa para el desarrollo de la conciencia fonológica en educación infantil y para una preparación de los alumnos en la lectura.

Se ha podido vivir el programa desde una observación directa en el aula, no en su totalidad, pero sí una serie de unidades... por lo que podemos hacernos una idea sobre el mismo. Respecto a lo que se ha vivido también a través de las entrevistas realizadas a distintas personas sobre el programa, podemos llegar a una reflexión general con la que obtenemos unas conclusiones sacadas por nosotros sobre éste, así como a la realización de unas propuestas de mejora y un DAFO adecuado al programa.

Como docentes debemos conocer e interesarnos por nuevos programas que puedan ser importantes y adecuados para aplicar en nuestras aulas, y con ello poder conseguir unos mejores resultados de nuestros alumnos. Debemos buscar nuevas actividades, nuevos programas, técnicas... para aplicar en el aula, así como materiales para llamar la atención de nuestros alumnos, con los que consigamos una motivación por su parte y salir de una monotonía. Por ello es importante señalar la importancia de investigaciones llevadas a cabo por las universidades en centros educativos y con la ayuda de profesores, ya que de su colaboración, pueden surgir programas como el presente, que promueven el crecimiento y mejora de las intervenciones en las aulas.

Es importante adquirir una buena base en este aspecto desde pequeños, para ir desarrollando nuestros conocimientos de la manera más adecuada posible.

Es un programa que funciona muy bien en el aula, a la vez que aprenden resulta divertido para el alumnado. Además con las hojas de registro se puede ver la evolución de los alumnos desde el comienzo del programa hasta finalizarlo, introduciendo la propia evaluación en la realización de las actividades.

Como docentes por lo tanto debemos innovar en nuestra enseñanza y no centrarnos en lo rutinario, programas como éste pueden dar mucho y agradar bastante a nuestros alumnos, mediante actividades con las que se lo pasan bien pueden ir aprendiendo y con ello, formar una base adecuada para primaria.

En general podemos concluir diciendo que la realización de este trabajo nos ha permitido el conocimiento de este programa tan interesante en profundidad para su aplicación en el aula de infantil, incrementar los conocimientos de técnicas para la enseñanza de la lectoescritura... se puede decir que ha sido a la vez que interesante, algo enriquecedor poder llevarlo a cabo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Revista Aula de innovación educativa*, (46), 1. Recuperado de:
<https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/la-importancia-del-lenguaje-oral-en-educacion-infantil.pdf>
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*, Revista electrónica internacional, (17), 33-34. Recuperado de:
<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bigas M. y Correig M. (Ed.). (2008). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid, España: Síntesis.
- Castañeda, S., y López, M. (1995). Manual para el curso de *Psicología cognitiva*, Campus Eugenio Garza Sada. Monterrey, México: ITESM.
- Castillo, R.A., Castillo, J.M. (2003). El desarrollo del lenguaje total: análisis y perspectivas. *ISLAS*, 45(138), 117.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Kawulich, B. (2005, Mayo). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research*, 6(2), 4. Recuperado de:
<http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. LOE.
- Mayor, M^a. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M. A. Verdugo (dir.). En *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 327-422). Madrid: Siglo XXI. Recuperado de:

https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/DF/Artic/EvdelLgOralcap7.pdf

Mayor, M. A., & Zubiauz, B. (2011). LOLE. Del lenguaje oral al lenguaje escrito. Un programa de instrucción en conciencia fonológica y preparación a la lectura. *TEA ediciones, SA, Madrid*.

Molina García, M. J. (2007). *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica*. Universidad de Granada, España.

Muñoz, A., y Jiménez, J. M. (2005). Interacciones educativas en la familia. La estimulación del desarrollo cognitivo y lingüístico de los hijos. *Estudios de psicología*, 26(1), 52. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/0210939053421434?needAccess=true>

Nicolau, P. (1995). Comunicación y juego. Usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(4), 30-31.

Núñez, M^a. P. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla (Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C.I.A.L.)*. Universidad de Granada, 18, 75-87.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil.

WEBGRAFÍA

Adrián Triglia. Psicología educativa y del desarrollo. Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Disponible en: <https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget> (Fecha de consulta: 4 de febrero de 2017 y 5 de febrero de 2017).

Centro virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/>:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguacomunidad.htm (Fecha de consulta: 4 de febrero de 2017).

DOKUTEKANA. ¿Qué es el Análisis Documental? Disponible en: <https://archivisticafacil.wordpress.com/2015/03/02/que-es-el-analisis-documental/> (Fecha de consulta 7 de marzo de 2017 y 10 de marzo de 2017).

James Withers. Vygotsky y el desarrollo del lenguaje. Disponible en: http://www.ehowenespanol.com/vygotsky-desarrollo-del-lenguaje-sobre_108885/ (Fecha de consulta: 5 de febrero de 2017).

Juan Carlos Pérez Pérez. Investiga. Conoce. Innova. Mejora. Métodos de investigación e innovación en educación. Disponible en: <http://www.bubok.es/libros/237491/Investiga-Conoce-Innova-Mejora-Metodos-de-Investigacion-e-Innovacion-en-Educacion> (Fecha de consulta: marzo de 2017).

LOLE web. Disponible en: <http://www.loleweb.com/autores.html> (Fecha de consulta: 28 de junio de 2017).

Lourdes Castillo. Biblioteconomía. Análisis documental. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/macass/T5.pdf> (Fecha de consulta: 7 de marzo de 2017 y 10 de marzo de 2017).

Lupicinio Iñiguez. Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. Observación participante. Disponible en: <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio/index.php/documentos/category/1-materiales?download=17:observacionparticipante> (Fecha de consulta: 7 de marzo de 2017).

Nathalia Calderón. Desarrollo comunicativo-lingüístico. Desarrollo Comunicativo – Lingüístico y sus teorías. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/desarrollo-comunicativo> (Fecha de consulta: 4 de febrero de 2017).

Profesor en casa. Funciones del lenguaje. Disponible en: http://www.actiweb.es/profesorencasa/funciones_del_lenguaje.html (Fecha de consulta: 8 de febrero de 2017).

8. ANEXOS

ANEXO I



LOle

Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito

Programa para el desarrollo de la conciencia fonológica
y la preparación a la lectura

M.^a Ángeles Mayor

Begoña Zubiauz



TEA Ediciones, S. A.
Madrid, 2011

MANUAL



Copyright © 2011 by TEA Ediciones.

Edita: TEA Ediciones, S. A.

Diseño y maquetación de interiores: La Factoría de Ediciones, S. L. (Madrid)

Ilustraciones: Miguel Grande Martín

Impreso en España por Imprenta Casillas, S.L. (Madrid)

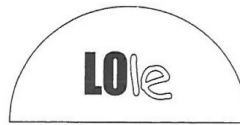
ISBN: 978-84-15262-09-1

Depósito legal: M-17.948-2011

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

¡Qué bonito era que todos aquellos palotes, aquellas curvas, aquellos redondeles y aquellos puentecitos formaran, reunidos, letras! Y aquellas letras juntas, sílabas, y aquellas sílabas, una tras otra, palabras; no salía de su asombro. ¡Y que algunas de aquellas palabras le resultaran tan familiares era mágico! Mamá, por ejemplo, mamá, tres puentecitos, un redondel, una curva, otros tres puentecitos, un segundo redondel, otra curva, resultado: mamá. ¿Cómo recuperarse de esta maravilla?

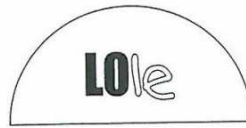
Como una novela. Daniel Pennac (1993)



Índice

<i>Prólogo</i>	7
<i>Ficha técnica</i>	9
1. Marco teórico	11
1.1. Leer: la estructuración entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito	11
1.2. Etapas en el aprendizaje de la lectura	13
1.3. LOLE y los métodos de enseñanza de la lectura	14
1.4. Zona de desarrollo próximo y empleo de ayudas	15
2. Descripción del programa	17
2.1. Objetivos	17
2.2. Características	18
2.3. Estructura	19
2.2. Materiales	19
2.5. Ámbitos de aplicación	22
2.5.1. Uso escolar	23
2.5.2. Uso clínico	24
3. Procedimiento de aplicación	25
3.1. Planificación dentro del curso escolar	25
3.2. Estructura de las unidades didácticas	25
3.3. Tipos de ayudas	27
3.4. Administración de las ayudas (ejemplo ilustrativo)	29
3.5. Utilización de las hojas de registro de las ayudas	30
Módulo 1: rima y sílaba	31
1ª unidad: <i>Buscar pareja</i>	32
2ª unidad: <i>Cuento La familia Nana</i>	36
3ª unidad: <i>El tren de las palabras</i>	43
4ª unidad: <i>(a) El bralapa y (b) El balasi</i>	45
5ª unidad: <i>El corro de las sílabas (1)</i>	50
6ª unidad: <i>El dominó</i>	53
7ª unidad: <i>El corro de la sílaba (2)</i>	56
8ª unidad: <i>La cadena de palabras</i>	59
9ª unidad: <i>El idioma de los marcianos (1)</i>	61
10ª unidad: <i>Hacer gusanitos (1)</i>	64
11ª unidad: <i>El idioma de los marcianos (2)</i>	67

12 ^a unidad: Hacer gusanitos (2)	70
13 ^a unidad: La marioneta come-sílabas (1)	73
14 ^a unidad: El ladrón de sílabas (1)	75
15 ^a unidad: La marioneta come-sílabas (2)	77
16 ^a unidad: El ladrón de sílabas (2)	79
Módulo 2: Fonemas	81
17 ^a unidad: Colorear dibujos	83
18 ^a unidad: Veo-veo (1)	86
19 ^a unidad: El sonido del dibujo	89
20 ^a unidad: Veo-veo (2)	92
21 ^a unidad: Encadenar sonidos (1)	95
22 ^a unidad: Buscar el nombre nuevo	98
23 ^a unidad: Los nombres que crecen (1)	102
24 ^a unidad: Encadenar sonidos (2)	105
25 ^a unidad: Los nombres que crecen (2)	108
26 ^a unidad: El coco-tren	111
27 ^a unidad: A pasar el río	114
28 ^a unidad: Desatar sonidos (1)	118
29 ^a unidad: Las cartas	121
30 ^a unidad: Desatar sonidos (2)	124
31 ^a unidad: Entrar a la discoteca	127
32 ^a unidad: El marciano	130
Referencias bibliográficas	133
Anexo: listado de tarjetas con dibujos	135



Prólogo

El programa de intervención LOLE, *Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito*, es un material destinado a la instrucción en conciencia fonológica y a la preparación a la lectura de alumnos de Educación Infantil o alumnos que presenten dificultades de aprendizaje. Los inicios de este programa coinciden con un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), cuyo objetivo fue diseñar un conjunto de actividades metalingüísticas dirigidas al aula y facilitadoras del posterior aprendizaje lector.

El programa LOLE surge gracias a la inquietud y al trabajo conjunto de nuestro equipo de investigación y un grupo de profesores a los que tuvimos la gran suerte de tener como colaboradores en la aplicación del programa, pertenecientes al Centro de Profesores y Recursos (CPR) de El Barco de Ávila (Ávila). Desde aquí queremos manifestar nuestro agradecimiento a Teresa Viñuela, Eugenio Prieto, Otilia Rodríguez y Pilar de Santiago. Trabajando en su compañía tuvimos ocasión de reflexionar sobre la mejor forma de incorporar a la práctica escolar los avances referidos a la enseñanza de la lectura según las investigaciones más recientes; cuestión que, como sabemos, siempre ha constituido una deuda con el mundo escolar. Así mismo, esta colaboración permitió realizar un primer estudio piloto con alumnos de Educación Infantil que sirvió para definir progresivamente el conjunto de actividades que integrarían el programa de intervención definitivo. Sin duda, el entusiasmo con el que este grupo de educadores abordó el tema, nuevo para ellos en ese momento pero en el que acabaron siendo expertos, sólo se explica desde la preocupación por mejorar diariamente su práctica docente. Su amplia experiencia sirvió para implicar a otros compañeros que se incorporarían a nuestro equipo de trabajo en cursos sucesivos. Como resultado final, elaboramos este material para la enseñanza sistemática de las habilidades de conciencia fonológica que sirve de puente entre el lenguaje oral y el escrito.

→ El LOLE es, por tanto, un programa de intervención que promueve eficazmente la conciencia fonológica para optimizar el aprendizaje inicial de la lectura. Así mismo, su estructura y procedimiento de aplicación facilitan su empleo como una herramienta que permite prevenir problemas en su aprendizaje y detectarlos precozmente. También puede ser utilizado con un carácter reeducador en alumnos con dificultades de aprendizaje lector. Por tanto, creemos que puede resultar útil a profesores de Infantil y primer ciclo de Primaria. Además, dada la exhaustividad de los niveles de entrenamiento lingüístico que el programa contempla, estamos seguras de que puede ser también una herramienta útil para otros profesionales de los ámbitos educativo y clínico: profesores de apoyo, logopedas, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, psicolingüistas, lingüistas y filólogos, entre otros profesionales interesados en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

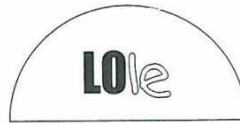
La demanda de materiales que permitan entrenar explícitamente los procesos lectores desde sus inicios no es exclusiva de nuestro país. Se trata, según hemos podido comprobar, de un interés mucho más amplio. En este sentido, hemos de agradecer la oportunidad que nos brindó la Agencia Española de Cooperación Internacional, a través de dos Programas Intercampus, de presentar en la Universidad Nacional de Rosario -UNR- (Argentina) el programa LOLE. Desde aquí, nuestro agradecimiento y «cariños» a las profesoras Brígida Graciela Lara, titular de la Cátedra de Psicopatología del Lenguaje, y a Gloria Bereciartua, ambas pertenecientes a la Facultad de Psicología, así como a Ana María Baldomá, profesora de la Licenciatura de Fonoaudiología en la Facultad de Ciencias Médicas de dicha Universidad. El trabajo conjunto desarrollado nos permitió adaptar el léxico del programa, sustituyendo aquellas palabras que ofrecían un sentido diferente en el contexto latinoamericano, acercándonos así un poco más a la posibilidad de su aplicación en los países de Iberoamérica.

La enseñanza del español como segunda lengua es otra demanda creciente que nos llega también desde el otro lado del Atlántico, especialmente desde Brasil y EE.UU., o desde nuestro cercano Portugal, pero cada vez más también desde países europeos y, más recientemente, desde muchos países pertenecientes al eje Asia-Pacífico, que muestra cada día más interés por nuestra lengua. Este nuevo horizonte ha suscitado la necesidad de diseñar materiales destinados a escolares que estén aprendiendo español. La Universidad de Salamanca, a través del Campus de Excelencia Internacional, ha asumido entre sus objetivos el de priorizar la formación específica del profesorado dedicado a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), dada la diversificación cada vez mayor del alumnado. Dicha formación se lleva a cabo ya con recursos didácticos que han ido incorporando las TIC a fin de asegurar una adecuada preparación docente como la que propone el Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) -Fundación Sánchez Ruipérez- de Peñaranda de Bracamonte (Salamanca). Desde aquí queremos agradecer, tanto a la Universidad de Salamanca como al CITA, su apoyo a la propuesta de incluir el programa LOLE como uno de los recursos destinados a este reto formativo.

Tras este recorrido, sólo esperamos que los usuarios del LOLE disfruten durante su utilización con los alumnos tanto como nosotras hemos disfrutado y aprendido con su elaboración.

Confiamos en que los usuarios del programa LOLE lo hagan suyo realmente, es decir, que lo incorporen a su práctica profesional como una herramienta cuya utilidad irá creciendo a medida que su uso se amplíe y diversifique. Esperamos que los educadores lo incluyan como una actividad más del aula, ésa que les permite organizar espacios para que sus alumnos desarrollen la conciencia fonológica mientras se comunican y comparten sus descubrimientos en grupo. Deseamos también que la labor de los profesionales que trabajan en la reeducación de las dificultades de aprendizaje de la lectura, y del lenguaje en general, se vea facilitado por este instrumento, seguramente mejorable desde la confrontación que surgirá a la hora de su adaptación a las necesidades de cada caso.

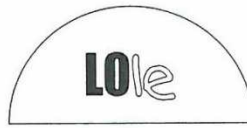
Las autoras



Ficha técnica

Nombre:	LOLE. <i>Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito.</i>
Autoras:	M. ^a Ángeles Mayor y Begoña Zubiauz.
Procedencia:	TEA Ediciones (2011).
Aplicación:	Individual y colectiva.
Ámbito de aplicación:	De 3 a 5 años y niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura.
Duración:	El programa está estructurado en 32 sesiones de 30 a 40 minutos de duración, aproximadamente. El educador puede distribuir las sesiones en uno o varios cursos escolares dependiendo de sus necesidades.
Finalidad:	Desarrollar la conciencia fonológica de los niños para facilitar su iniciación a la lectura.
Materiales:	Manual, tarjetas con dibujos, tarjetas de dominó, tarjetas del gusano ayudante, cuaderno de láminas y CD con las hojas de registro de ayudas y dibujos para colorear de la unidad 17.





1. Marco teórico

Aprender a leer es, seguramente, el desafío cultural más determinante en la vida de una persona. El manejo del código escrito garantiza el acceso a la información de forma universal y al desarrollo de mundos posibles en la mente de cada individuo. La lectura se convierte así en una herramienta imprescindible para apropiarse de significados que descubriremos y compartiremos a lo largo del texto. Esto es particularmente cierto en el caso de nuestro contexto cultural, donde el nivel de competencia que se exige en este ámbito a todas las personas es cada vez mayor.

El instrumento que aquí se presenta está destinado a enseñar habilidades que han demostrado ser específicas del aprendizaje lector, pero que no todos los alumnos son capaces de descubrir y dominar por sí solos. Antes de continuar, debe recordarse que la **conciencia fonológica**, como capacidad compleja que es, se completará con el aprendizaje mismo de la lectura. Esta premisa no invalida una realidad, y es que no sólo es posible, sino recomendable, andamiar los pasos que el aprendiz ha de recorrer para descifrar las primeras palabras escritas de forma autónoma, teniendo como premisa el que **todos los alumnos** lleguen a descubrir la naturaleza del principio alfabético con las ayudas pertinentes.

1.1. Leer: la estructuración entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito

El proceso inicial de aprender a leer resulta muy costoso para muchos alumnos y árido para la mayoría. Quizá se deba al hecho de que la lectura, es decir, la comprensión del lenguaje escrito, requiere integrar dos tipos de habilidades: (a) una comunicación y comprensión adecuadas del lenguaje oral, previa a la lectura (Mayor, 1994); (b) la capacidad de reconocer palabras escritas, que exigirá llevar a cabo ciertas operaciones nuevas y específicas (Mayor, Zubiauz y Díez-Villoria, 2005).

Desde el modelo psicolingüístico de la adquisición de la lectura (Alegría, 2006; Jiménez y Ortiz, 1995; Jiménez y O'Shanahan, 2008) se ha comprobado la relación entre lectura y conciencia fonológica. Esta habilidad implica ser capaz de manipular los elementos lingüísticos del lenguaje (rima, sílaba y fonema). Desde esta corriente existen numerosas investigaciones que demuestran que la instrucción en conciencia fonológica mejora la lectura de los alumnos que están aprendiendo a leer (Adams, 1990; Adams *et al.*, 1997; Byrne y Fielding-Barnsley, 1995; Carrillo, Calvo y

Alegría, 2001; Fernández-Amado *et al.*, 2008; Zubiauz y Mayor, 2008) y de los alumnos con dificultades ante este aprendizaje (Bryant y Bradley, 1998; Defior, 1996; Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003; Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989; Sánchez y Martínez, 1998; Rueda, 1995).

Por lo tanto, dado que enseñar habilidades metafonológicas facilita el aprendizaje del lenguaje escrito, está más que justificado el que, desde el contexto escolar, el aprendiz se vea expuesto a actividades que incluyan el reconocimiento de la rima, el análisis (identificación y omisión) y la combinación (adición) de segmentos lingüísticos, tales como la sílaba y, especialmente, el fonema. Esta sensibilización puede lograrse antes, incluso, de que el alumno comience a leer de forma explícita, dado que el descubrimiento del carácter alfabético de nuestro sistema de notación agradece una familiarización lúdica (Clemente y Domínguez, 1999; Mayor *et al.*, 1996) que facilite la transición del lenguaje oral al lenguaje escrito.

La elaboración de esta representación fonológica constituye un requisito para el aprendizaje escrito en un sistema alfabético y, en ese sentido, la instrucción explícita garantiza su dominio (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979). Por el contrario, dicha representación no es imprescindible desde el punto de vista del lenguaje oral, ya que éste se desarrolla a partir de una predisposición que llega a ser funcional gracias a un proceso de *modularización* dependiente de los contextos conversacionales que suceden de forma natural a lo largo del desarrollo (Karmiloff-Smith, 1994).

Las actividades de segmentación, llevadas a cabo desde el lenguaje oral, permiten consolidar la organización del sistema fonológico, es decir, la relación estable entre el sonido (fonema) y su articulación. Cuando el alumno consigue establecer esa vinculación de forma automática, ha desarrollado una base estable para incorporar la tercera representación del sonido articulado: el grafema (letra).

Esta naturaleza compleja de la conciencia fonológica ha suscitado un amplio debate en cuanto a la relevancia que cada uno de los niveles que la integran desempeña en el acceso a la lectura. Es indudable que la relación entre la conciencia fonológica y la lectura es bidireccional. Ahora bien, la meta aquí es definir únicamente el camino de ida, dotando al aprendiz de las estrategias necesarias que le habiliten en el auto-aprendizaje de la lectura (Share, 1995).

No obstante, la realidad escolar también es compleja. Por ello, probablemente, la pregunta que más ocasiones puede plantearse un educador es la siguiente: **¿cómo enseñar esas nuevas habilidades tan esenciales para leer?** y, en todo caso, **¿cómo afrontar las dificultades de su aprendizaje y mediante qué tipo de ayudas?** Teniendo en cuenta estos interrogantes prácticos, se tratará de exponer, muy brevemente, en qué consisten estas habilidades específicas de la lectura y qué etapas recorre el niño en su aprendizaje.

1.2. Etapas en el aprendizaje de la lectura

Leer implica, al menos en un primer momento, reconocer palabras. Los escolares atraviesan tres etapas para aprender los diferentes procedimientos para leer la palabra a la que se enfrentan y acceder a su significado (Frith, 1989). A continuación se describen brevemente.

- a. **Etapa logográfica.** Habitualmente los niños que todavía no saben leer son capaces, sin embargo, de reconocer espontáneamente algunas palabras que han visto muchas veces en su entorno. Algunas se refieren a etiquetas de alimentos que les gustan (p. ej., «Danone»), marcas de juguetes, de coches, denominaciones de establecimientos, etc. Los niños reconocen estas palabras de forma global, es decir, reparando en las características gráficas (forma, color, tamaño, rasgos diferenciales...) y en el contexto escrito en que aparecen (Tolchinsky y Teberosky, 1992).
- b. **Etapa alfabética.** En este momento, el escolar se ha de enfrentar al dominio del principio alfabético, es decir, a la adquisición de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Este principio es esencial para poder leer y escribir palabras nuevas (p. ej., «electricista») con las que el niño no está familiarizado ortográficamente. Así, la primera vez que un escolar intente leer la palabra «electricista» no podrá hacerlo mediante un reconocimiento gráfico, sino que tendrá que romper la secuencia ortográfica para reconvertir sus elementos (letras), uno a uno, en sus sonidos equivalentes (por medio del sistema fonológico del lenguaje oral) y ensamblar luego esa secuencia de sonidos para reconocer la palabra y acceder a su significado. Este procedimiento para reconocer palabras se denomina vía indirecta o **fonológica**.

Por el contrario, cuando el niño ha de leer una palabra muy familiar para él, como «perro», es muy probable que pueda reconocerla ortográficamente de forma inmediata si la ha visto escrita muchas veces, activando casi simultáneamente la secuencia auditiva correspondiente y el significado al que se refiere. Este procedimiento de lectura de palabras es la llamada vía directa o **léxica**. Lógicamente, los lectores competentes emplean ambas vías de forma simultánea y eficiente, dependiendo de la necesidad de leer palabras conocidas o nuevas. Contamos, por tanto, con dos modos de identificar palabras que han sido ampliamente descritos (Cuetos, 2008).

Como ya se ha mencionado, el dominio del principio alfabético requiere el manejo automatizado de diferentes unidades fonológicas como la rima, la sílaba y el fonema, de modo que el alumno sea capaz de operar con ellas. Para lograr el dominio de este principio alfabético es necesario que el aprendiz reciba un aprendizaje guiado. Y esta guía sistemática es la que ofrece precisamente el programa LOLE.

- c. **Etapa ortográfica.** El alumno ha de ser capaz de reconocer las palabras rápidamente, teniendo en cuenta la secuencia de letras y su representación ortográfica. Para conseguir-

lo es necesario que el niño aplique reiteradamente el principio alfabético descubierto en la etapa anterior, y esto se logra leyendo mucho. Lógicamente, se ha de asegurar que la lectura aporte al niño una experiencia emocional gratificante y el encuentro con experiencias nuevas. Para ello se favorecerá tanto la lectura oral de cuentos o textos por parte del adulto como la «lectura compartida» de los mismos (Wells, 1985).

Es evidente también que el progreso en el aprendizaje de la lectura y, en concreto, la comprensión lectora, implican procesos posteriores y más complejos que el reconocimiento de palabras, que no serán tratados aquí, puesto que exceden el ámbito de aprendizaje que pretende el programa de instrucción que presentamos. Sin embargo, no olvidemos que la mayor efectividad a la hora de reconocer palabras, convirtiendo grafemas en fonemas, explica parte de las diferencias que se observan en la comprensión de un texto, lo que demuestra que es un logro esencial. Más aún, la automatización de ese reconocimiento de palabras o la rapidez con que un lector experto aplica las habilidades relacionadas son básicas para poder dedicar la mente a la interpretación del texto en función de los propios conocimientos. Y lo es hasta tal punto que, paradójicamente, acaba pareciendo insignificante una vez se ha conseguido. De ahí la importancia de instruir en el momento y con el procedimiento adecuados, tal y como propone este programa.

1.3. LOLE y los métodos de enseñanza de la lectura

El programa LOLE no es un método de lectura. A pesar de ello, cabe preguntarse si se acerca especialmente a algún método en concreto. Como es sabido, existen dos grandes orientaciones metodológicas en la enseñanza de la lectura: los métodos globales (analíticos) y los métodos fonéticos (sintéticos). Si se quisiera relacionar estos métodos con los principios sobre el aprendizaje de la lectura, mencionados en los apartados anteriores, diríamos que los métodos globales tenderían a desarrollar lo que hemos llamado la vía léxica de acceso al significado, en la medida que persiguen asegurar, desde el principio, la relación entre lectura y significado, potenciando el vocabulario ortográfico-visual.

Por el contrario, los métodos fonéticos van a desarrollar la vía fonológica de acceso al significado, ahondando en la etapa alfabética y en la adquisición del principio alfabético o reglas de correspondencia grafema-fonema. Obviamente, los objetivos del LOLE se dirigen a desarrollar la vía fonológica de acceso al significado de las palabras, permitiendo al alumno descifrar palabras nuevas. A la vez, este programa tiene la particularidad de trabajar indirectamente una gran cantidad de vocabulario, dando lugar a una ampliación del conocimiento lexical del alumno, lo que va a agilizar la activación de la vía léxica cuando éste acceda a las palabras escritas.

Como se explicaba en el apartado anterior, la lectura requiere que se favorezcan las dos vías de acceso al significado. De ahí que la instrucción en conciencia fonológica que propone el programa LOLE pueda ser complementaria a cualquiera de los dos enfoques de enseñanza de la lectura. De hecho, los educadores con los que hemos trabajado hasta ahora han manifestado indistintamente

su preferencia por uno u otro, sin que ello haya afectado a su pericia para aplicar el programa ni a las ventajas obtenidas por sus alumnos.

1.4. Zona de desarrollo próximo y empleo de ayudas

Un criterio al que se ha dado especial relevancia a lo largo de todo el proceso de elaboración del programa LOLE ha sido el que permitiera al alumno ir construyendo un aprendizaje significativo antes de alcanzar la lectura. Esto puede parecer obvio, pero no debe olvidarse que el objetivo es preparar el acceso a la lectura sin exponer explícitamente al alumno al lenguaje escrito. Por tanto, se debe partir de lo que él sabe hacer con el lenguaje oral y establecer contenidos nuevos que le ofrezcan un significado lógico y psicológico.

La adquisición de los nuevos contenidos requiere que el educador establezca una relación interpersonal idónea con el aprendiz, dentro de un espacio cooperativo, en el que construya una guía de ayudas, asegurándose de estar trabajando dentro de la **zona de desarrollo próximo** (Vygotski, 1964) del alumno, ayudándole a utilizar procedimientos de los que ya dispone pero que por sí solo no utilizaría. El préstamo de estas ayudas debe ser inversamente proporcional a la competencia del alumno y se han de ir disminuyendo o retirando a medida que éste asuma el control de la actividad.

Asimismo, el establecimiento de esa relación interpersonal idónea requiere también que el alumno conozca la meta del aprendizaje, a fin de que valore sus progresos y se independice progresivamente. Es decir, el educador debe guiar la actividad del alumno, supervisar su ejecución, compartir la meta, transferir progresivamente el control, prestar las ayudas oportunas y retirarlas adecuadamente (Bruner, 1995).

El tema de las ayudas cobra un valor esencial en el presente programa, quizá porque constituye uno de los aspectos de la instrucción que cuenta con menos propuestas formalizadas a la hora de proponer un procedimiento guiado para su préstamo y para su evaluación por parte del educador (Bravo, 2004; Zubiauz y Mayor, 2005).





2. Descripción del programa

El programa de intervención LOLE (*Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito*) toma su nombre de su objetivo principal: desarrollar las relaciones existentes entre los niveles lingüísticos oral y escrito, estableciendo un «puente» entre ambos. Conviene recordar que el LOLE no es un método de lectura, sino un método para desarrollar la conciencia fonológica, necesaria para aprender a leer palabras. En ese sentido, puede servir de base a cualquier sistema de enseñanza de la lectura.

2.1. Objetivos

El programa LOLE pretende cubrir tres objetivos:

- 1. Promocionar.** La aplicación del programa amplía las oportunidades de los alumnos prelectores para ejercitarse en tareas relativas al manejo de diferentes unidades lingüísticas. Su aplicación dentro del aula garantiza el aprendizaje de los niveles de la conciencia fonológica necesarios para iniciar la lectura en condiciones óptimas.
- 2. Prevenir.** Teniendo en cuenta la existencia de diferencias individuales en este ámbito, es importante garantizar que todos los alumnos se encuentren con actividades de aula que potencien su capacidad, recibiendo las ayudas necesarias. El grado de aprovechamiento de las mismas nos permitirá identificar precozmente posibles dificultades.
- 3. Reeducar.** Gran parte de las dificultades en el aprendizaje de la lectura tienen como origen un inadecuado desarrollo de la conciencia fonológica. El programa LOLE puede ser empleado para la reeducación de estos problemas, adaptando tanto el tiempo empleado en cada unidad como las ayudas prestadas al alumno.

2.2. Características

El programa de instrucción LOLE ha sido elaborado de acuerdo con los criterios que siguen:

1. Se estructura en 32 unidades didácticas organizadas en varios niveles de entrenamiento: rima, sílaba y fonema.
2. Establece, para cada nivel, la siguiente secuencia de dificultad creciente: identificación, adición y omisión.
3. Emplea unidades lingüísticas de distinta complejidad: palabras, sílabas y fonemas.
4. Propone actividades de lenguaje oral con diversos materiales de apoyo: dibujos, juegos, escenificaciones...
5. Admite tanto la aplicación en el aula, a nivel grupal, como la reeducación individual, en los casos de niños que presenten dificultades.
6. Define el tipo de ayudas que deben prestarse a cada alumno y su registro.

Las unidades lingüísticas (palabras, sílabas, fonemas) se han definido según estos criterios:

1. Las palabras han sido seleccionadas atendiendo a su adecuación al vocabulario básico en Educación Infantil.
2. Se han incluido palabras de diferente longitud.
3. Existen sílabas con diferente estructura (CV¹, VC, CVV, CVC, CCV, CCVC, CVVC).
4. Han sido consideradas todas las categorías fonológicas; en concreto, los fonemas que aparecen en las posiciones más frecuentes del español.
5. Están contemplados de manera especial los grupos consonánticos.
6. Se ha incorporado la similitud fonética entre palabras.
7. Se ha considerado la complejidad creciente de las listas de ítems (VV, CV, C-PALABRA, C-PSEUDOPALABRA, CCV).
8. Se han incluido palabras y pseudopalabras.

1. En el texto se hace referencia a la estructura de la palabra atendiendo a la presencia de consonantes (C) y vocales (V). Así, por ejemplo, una palabra con estructura CV es una palabra de dos letras en la que la primera es una consonante y la segunda, una vocal.

2.3. Estructura

El programa LOLE incluye un conjunto de 32 unidades didácticas en las que se plantean tareas de complejidad creciente a medida que avanzan las diferentes actividades que han de ser resueltas verbalmente por el alumno.

El programa consta de dos partes o módulos. La primera está destinada al entrenamiento del alumno en los niveles de rima y de sílaba, y está formada por las unidades didácticas 1 a 16. La segunda parte, de la unidad 17 a la 32, está dirigida a la instrucción del alumno para que sea capaz de operar con el segmento fonema. Dentro de cada una de ellas, el orden de aplicación de las unidades debe ser respetado, ya que la complejidad avanza progresivamente a lo largo de los niveles de identificación, adición y omisión.

Las unidades didácticas están diseñadas para su aplicación en grupo y, más concretamente, para su puesta en práctica dentro del aula por parte de los educadores de Educación Infantil, y las instrucciones descritas en este manual se han elaborado dirigidas a esta modalidad de aplicación del programa. No obstante, el programa también puede resultar muy útil para realizar una intervención individual con alumnos que presenten retraso o dificultades en el aprendizaje de la lectura. En este caso, será el profesional encargado de la reeducación quien adapte y aplique el programa y las instrucciones que se ofrecen en cada unidad didáctica a las características particulares de cada niño.

2.4. Materiales

Además del presente manual, el programa de intervención LOLE consta de los siguientes materiales:



Tarjetas con dibujos: 482 tarjetas con dibujos que se utilizan en muchas de las unidades que conforman el programa. En el reverso de cada una de estas tarjetas se indica las unidades didácticas en las que se utilizan. Además, en el apéndice situado al final de este manual se presenta una tabla con todas las tarjetas numeradas (ordenadas alfabéticamente) y en la que se indican las unidades didácticas en las que se utilizan. Téngase en cuenta que 37 de las tarjetas aparecen repetidas, ya que se requiere utilizar varias veces un mismo dibujo en alguna unidad didáctica.



Fichas de dominó: 44 tarjetas que representan fichas de dominó. Se utilizan en la unidad 6 de este programa (actividad El dominó).



Cuaderno de láminas: Se trata de un cuaderno que incluye las 31 láminas que conforman la unidad 2 de este programa (actividad Cuento La familia Nana) y las 12 láminas que se utilizan en las unidades 18 y 20 (actividad Veo-veo).



Gusano ayudante A y B: Se trata de un dibujo de un gusano que aparece segmentado en varias tarjetas, que representan distintas partes del gusano (cabeza, cuerpo, cola...). El gusano ayudante A se compone de dos tarjetas, una de las cuales representa la cabeza del gusano y, la otra, el resto del cuerpo. Las tarjetas del gusano ayudante B representan, respectivamente, la cola y el resto del cuerpo del gusano. Estas tarjetas se utilizan en algunas de las actividades con el objetivo de proporcionar la ayuda específica.



Hojas de registro de ayudas: Se trata de registros donde el educador podrá anotar las ayudas que se han prestado a los alumnos en cada una de las unidades didácticas y cuál ha sido la respuesta de los niños en cada estímulo. Estas hojas se incluyen en un CD y, antes de cada sesión, el educador podrá imprimir los archivos, en formato pdf, correspondientes a las unidades con las que vaya a trabajar.



Dibujos para colorear: Parejas de dibujos que se utilizan en la unidad 17. También están incluidas en el CD, en un documento en formato pdf. El educador podrá imprimir antes de la sesión los dibujos que vaya a utilizar.

Además de los materiales anteriores, en algunas unidades es necesario el uso de **marionetas**. Estas marionetas no están incluidas entre los materiales del LOLE y el propio educador deberá proveerse de ellas. Si no se dispone de marionetas, también es posible utilizar muñecos o, en su defecto, se pueden dibujar los personajes a representar en la pizarra.

Los dibujos contenidos en las tarjetas o en las fichas de dominó se corresponden con palabras específicas que son las que se utilizan para trabajar las tareas que se proponen. En algunos casos puede encontrarse que el niño nombre el dibujo utilizando una palabra diferente de la que se indica en este manual y que también podría ser correcta. En estos casos deberá pedir al niño que busque otro nombre o intentar centrar su atención en el aspecto del dibujo que se pide, ya que los dibujos son un vehículo para trabajar las palabras concretas que se indican.

El educador, antes de dar comienzo a la sesión de trabajo con los niños, deberá determinar cuáles son los materiales necesarios para realizar las unidades previstas. Esto se indica en el apartado Materiales de cada una de las unidades. En el caso de que vaya a utilizar algunas de las tarjetas con dibujos, conviene que localice y separe previamente las tarjetas que vaya a necesitar para el desarrollo de esa unidad, con ayuda del reverso de las tarjetas y del apéndice de este manual.

Asimismo, conviene que organice las tarjetas del modo en que se indique en las instrucciones correspondientes a esa unidad didáctica (p. ej., en varios montones) y que las ordene de acuerdo a los listados que aparecen en cada unidad. Esto es muy importante, ya que en algunas unidades se utiliza un buen número de tarjetas y tratar de localizarlas en medio de la propia actividad ralentizaría mucho la realización de la misma. En cambio, si antes de dar comienzo a la unidad correspondiente se organizan y ordenan dichas tarjetas y demás materiales tal y como se indica, la realización de las actividades será mucho más fluida.

En algunas unidades se utiliza en más de una ocasión el mismo dibujo. Para facilitar la realización de la actividad, en estos casos se han generado dos tarjetas diferentes (identificadas con su correspondiente numeración seguida de las letras «a» o «b»). En el reverso de las tarjetas identificadas como «b» se indican únicamente aquellas unidades en las que el dibujo se repite varias veces. Esto permite que el educador ordene las tarjetas antes de dar comienzo a la tarea sin tener que buscar una tarjeta que ya haya utilizado para volver a presentarla, ya que esto entorpecería la realización de la actividad.

Es importante que el educador esté atento a recoger todas las tarjetas o demás materiales que haya utilizado durante una sesión, ya que volverá a necesitarlos durante la aplicación de otras unidades didácticas y en sucesivas aplicaciones del programa.

También deberá anotar la información pertinente en las hojas de registro de ayudas correspondientes a cada unidad didáctica, para poder llevar un seguimiento de la ejecución de los alumnos en las mismas. Tenga en cuenta que en algunas unidades los ítems se presentan en dos hojas de registro de ayudas consecutivas en lugar de en una sola.

Además, en el CD encontrará las hojas de registro de ayudas correspondientes a la unidad didáctica que vaya a aplicar. Estas hojas le permitirán realizar un seguimiento de la ejecución de los alumnos en las distintas actividades. El profesional podrá imprimir estas hojas tantas veces como necesite.

Cuando la aplicación del programa es grupal, se aconseja que haya dos profesionales presentes, uno de los cuales se podrá dedicar a realizar todas las tareas con los alumnos que se indican en esa unidad, mientras la otra persona va anotando la ejecución de los niños en la hoja de registro de ayudas.

Cuando la aplicación sea individual resultará más sencillo para el educador rellenar la hoja de registro al tiempo que se realizan las tareas de la unidad. En este caso no será necesario, evidentemente, anotar el nombre del alumno junto a cada uno de los ítems de la unidad.

2.5. Ámbitos de aplicación

El programa de intervención LOLE admite dos formas distintas de aplicación: colectiva (modalidades a y b), es decir, con un grupo de alumnos, e individual (modalidad c), en aquellos casos en los que las dificultades del niño así lo requieran (p. ej., reeducación de los retrasos lectores, dislexia, refuerzo educativo, etc.). En este último caso será necesario adaptar las instrucciones, cuya redacción se dirige a un grupo, al caso de un niño en particular; todos los ítems, o aquellos que el profesional considere pertinentes según las dificultades del alumno, se aplicarán al mismo niño y esto se verá reflejado en las hojas de registro de ayudas.

Tal y como se ha mencionado previamente, el LOLE está pensado esencialmente para ser utilizado con alumnos de Educación Infantil, pero también puede resultar muy eficaz su utilización con alumnos que presenten retraso o dificultades de aprendizaje.

Además, en función de la Programación Educativa del Centro y de los objetivos curriculares definidos en ella, la aplicación del programa puede tener lugar en un solo curso escolar o bien puede distribuirse a lo largo de los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil.

a. Aplicación del programa en un curso escolar:

Si se trabaja con alumnos de 3 años, en Educación Infantil, se deberá comenzar por la unidad 1 y continuar progresivamente hasta finalizar en la unidad 16 si el educador considera que pueden alcanzar dicho nivel. Lógicamente, a esta edad la competencia del alumno no permite exigirle más allá de la resolución de tareas referidas a rima y sílaba. Por el contrario, los alumnos de 4 y 5 años, aunque también deberán comenzar por la unidad 1, irán avanzando progresivamente hasta llegar a la unidad 32, completando todo el programa.

b. Aplicación del programa durante el 2º ciclo de Educación Infantil:

Otra posibilidad puede ser programar la aplicación del LOLE a lo largo de los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil. Esta modalidad implica seleccionar las unidades didácticas apropiadas para cada edad o curso, especialmente si el educador es el mismo a lo largo de todo el ciclo. La experiencia de las autoras indica que una buena distribución es la siguiente: a los 3 años (1º curso de Infantil) los alumnos podrían recibir el entrenamiento correspondiente a las unidades didácticas del nivel de rima (unidades 1 y 2); la edad de 4 años (2º curso de Infantil) es adecuada para trabajar las habilidades relacionadas con la sílaba (unidades de la 3 a la 16); a los 5 años (3º curso de Infantil) se implementarían las habilidades de conciencia fonémica, es decir las referidas al fonema (unidades de la 17 a la 32).

c. Aplicación del programa con alumnos con dificultades de aprendizaje:

En caso de que se utilice el programa de intervención LOLE con alumnos de Educación Primaria que presenten retraso o dificultades en el aprendizaje de la lectura, previamente se deberá planificar la instrucción llevando a cabo una adaptación individualizada.

Lógicamente, al tratarse de alumnos escolarizados en niveles superiores a los de Educación Infantil será necesario evaluar el nivel del alumno en cuanto a su competencia lectora y su conciencia fonológica, a fin de definir funcionalmente el problema. Para ajustar el programa a cada caso se podrían seguir diferentes criterios: iniciar la reeducación en el nivel aún no alcanzado por el alumno (rima, sílaba o fonema), seleccionar unidades específicas (si no es posible aplicar todo el programa), ampliar el tiempo de entrenamiento, el número de sesiones asignadas a cada unidad o aumentar las ayudas prestadas y el tiempo de mantenimiento de las mismas.

Sin embargo, no debe olvidarse que la dificultad radica no sólo en que el alumno descubra y automatice las reglas de correspondencia grafema-fonema implicadas en la lectura, sino en que alcance este dominio en un tiempo determinado, que no debe exceder 1º curso de Educación Primaria, tal y como exige el currículum escolar. Si a ello se une que los alumnos parten de diferentes niveles de exposición previa al lenguaje escrito, y se tienen en cuenta sus capacidades e intereses individuales, es fácil entender que los ritmos de aprendizaje que se pueden encontrar son más amplios de lo que sería deseable desde el punto del aprendizaje escolar.

No obstante, más allá de estas posibles variaciones individuales, es evidente también que existen alumnos que presentan dificultades muy concretas y específicas para aprender a leer, aunque no presenten otros problemas de aprendizaje y hayan contado con un sistema adecuado de enseñanza. Son alumnos que requieren una atención específica por parte del educador, el psicopedagogo, el profesor de pedagogía terapéutica (PT) o el logopeda, así como un sistema de enseñanza de la lectura que identifique y estructure procesos distintos, mediante procedimientos adaptados, ante esas dificultades. Por último, no se puede olvidar que la lectura es un objetivo también para alumnos con diferentes tipos de discapacidad que conllevan necesidades educativas especiales, es decir, alumnos que presentan deficiencias auditivas, retraso mental, problemas motores o trastornos generalizados del desarrollo. Estos alumnos, evidentemente, requieren un sistema de enseñanza de la lectura que se ajuste a sus diversos grados de competencia. En este sentido, el LOLE puede ser utilizado tanto en el ámbito escolar como en el clínico.

2.5.1. Uso escolar

Como se comentó anteriormente, el programa LOLE pretende andamiar una serie de habilidades que van a ser esenciales para el inicio de la lectura. Por ello, el propósito del programa es que el educador lo incorpore al **aula de Infantil** como una actividad más dentro de las que realiza en relación al área del lenguaje y de la comunicación. Éste es el sistema ideal de aplicación, tal y como hemos comprobado con los muchos educadores con quienes hemos trabajado. Desde ahí, la utilidad del programa se proyecta con los objetivos de optimizar y prevenir. En este contexto escolar se pueden diferenciar dos niveles de aplicación: su uso en Educación Infantil, tal y como se ha venido explicando previamente, y su uso en la **enseñanza del español**, con alumnos que lo adquieren **como segunda lengua (ELE)** o con alumnos que, por hallarse en situaciones de desventaja sociocultural, requieren medidas de **compensación educativa (ANCE)** encaminadas a facilitar la adquisición del idioma.

2.5.2. Uso clínico

La prevalencia de alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura es alta, ya sea en forma de retraso o de dificultades específicas. En estos casos, tras la evaluación de los aspectos que el alumno realiza bien y de los que no, el especialista en reeducación (logopeda, orientador, etc.) deberá poner en marcha un programa que permita reconstruir los procesos que el alumno no ha alcanzado por sí mismo.

Los escolares que pueden beneficiarse más de una instrucción sistemática en conciencia fonológica, implicando el préstamo optimizado de las ayudas, tal y como se recoge en el programa LOLE son, sin duda, los que presentan **dificultades específicas** de aprendizaje o dislexia. En estos casos, la especificidad de las dificultades va a requerir un plan de intervención a largo plazo.

Por otro lado, el programa LOLE puede resultar de gran utilidad con todos los alumnos que presenten diferentes tipos de **discapacidad**: deficiencias auditivas, motoras, retraso mental, trastornos específicos del desarrollo o dificultades del lenguaje oral y la comunicación. En cualquiera de estos casos se deberán establecer las adaptaciones precisas para mejorar la conciencia fonológica en estos alumnos.



3. Procedimiento de aplicación

El profesional que acceda a este programa podrá comprobar que el presente manual está organizado de tal modo que es posible comenzar su aplicación desde el primer momento.

3.1. Planificación dentro del curso escolar

La experiencia de los profesores con los que hemos trabajado nos lleva a aconsejar al posible usuario que el momento ideal para comenzar la aplicación del programa LOLE, dentro del curso escolar, es el comienzo del segundo trimestre, cuando los alumnos ya están centrados en el curso.

La periodicidad de aplicación que se propone, en el caso de que se planifique la realización del programa en un solo curso escolar, es de dos unidades por semana, empleando dos días o sesiones para el desarrollo de cada una de ellas, puesto que el número de palabras es suficiente para no tener que repetir el empleo de listados. El tiempo dedicado en cada sesión diaria, dependiendo del número de niños, convendría que no excediera los 30 ó 40 minutos, aproximadamente. En el caso de que su aplicación se realizara a lo largo del 2º ciclo de Educación Infantil (de 3 a 5 años), las sesiones podrían espaciarse más para cubrir los tres cursos, en función de los objetivos particulares del Proyecto Educativo del Centro.

3.2. Estructura de las unidades didácticas

Se ha estructurado cada unidad didáctica de tal modo que el educador encontrará el procedimiento de aplicación descrito literalmente. La estructura de cada unidad didáctica es la siguiente:

 **Nombre de la actividad.**

 **Tarea que se trabaja.**

- Material de apoyo que se precisa, incluyendo los listados de palabras a utilizar.
- Procedimiento: se expone textualmente lo que el educador ha de decir al grupo.
- Descripción de las ayudas que pueden prestarse en esa unidad.

a. Actividad

Cada unidad se inicia con la denominación de la actividad o del «juego» ideado para desarrollar una habilidad de conciencia fonológica

b. Tarea

Los tipos de tarea que incluye el programa son: (1) reconocimiento de la rima; (2) identificación de sílaba inicial y final; (3) adición de sílaba inicial y final; (4) omisión de sílaba inicial y final; (5) identificación de fonema inicial y final; (6) adición de fonema inicial y final; y (7) omisión de fonema inicial y final.

En cada unidad se explica, a modo de presentación, en qué consiste la tarea a realizar a fin de facilitar al educador la comprensión del objetivo que se pretende.

c. Material de apoyo

La mayoría de las unidades utilizan algún material de apoyo. Al comienzo de todas las unidades se menciona el material que se necesita. En casi todos los casos se trata de material gráfico: (a) tarjetas con dibujos, (b) fichas de dominó, (c) dibujos para colorear, (d) láminas temáticas y (e) un cuento, configurado en láminas.

En ocasiones también se emplean marionetas. Otras veces se escenificará alguna actividad (hacer un tren, atravesar un río o entrar a una discoteca). También se podrá utilizar la hoja de registro de ayudas correspondiente a esa unidad didáctica.

A continuación se indican las diferentes palabras, pseudopalabras, sílabas y fonemas con los que se establece la realización de la tarea en cada unidad didáctica, precedidos de los dos ejemplos que sirven para explicar la actividad. Para facilitar la tarea del educador, estos listados también aparecen en la correspondiente hoja de registro de ayudas que acompaña a cada unidad, cuyo uso se explica en el apartado siguiente.

d. Procedimiento

Se ha definido exhaustivamente la forma más adecuada de proceder para la aplicación del programa de intervención, distinguiendo las siguientes partes: preparación, presentación de la actividad, explicación de la actividad, presentación de ejemplos, inicio de la actividad en grupo y distribución del material.

f. Ayudas

Se presentan tres tipos de ayudas en cada unidad didáctica, cuyo empleo se explica a continuación.

3.3. Tipos de ayudas

Como se mencionó en el capítulo introductorio, las ayudas son necesarias para lograr que cada alumno adquiriera el dominio de las operaciones implicadas en la solución de la tarea que se le plantea y que están referidas a la conciencia fonológica (rima, sílaba, fonema). Se pretende que el niño alcance este dominio mediante el aprendizaje de las estrategias en las que se instruye para resolver cada actividad o juego. Existen, sin embargo diferentes grados de ayuda. De forma más concreta, las ayudas pueden ir destinadas a mejorar los procesos generales (comunes a todas las tareas) o más específicos (propios de cada tarea).

El educador, cuando se encuentra con un alumno que no responde o que comete un error, debe prestar las siguientes ayudas, siguiendo el mismo orden en que se exponen tanto aquí como en las instrucciones específicas de cada unidad y que aparecen en la hoja de registro.

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea. Esta ayuda tiene por objeto asegurarse de que el alumno sabe lo que ha de hacer, es decir, que está en situación de participar activamente en la interacción. La ayuda admite dos grados: **a) preguntar por la tarea** (menor ayuda); y **b) repetir la consigna** (mayor ayuda). La ayuda a) pretende que el alumno demuestre que conoce lo que se le pide que haga, de modo que si responde adecuadamente no se utilizará la ayuda b) y se continuará con la ayuda 2. Se empleará la ayuda b) cuando el alumno no responda o cuando explique inadecuadamente la tarea que se le demanda.

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra. Esta ayuda permite al educador asegurarse de que el alumno está centrado en la tarea. Puede suceder que una vez que ya se ha comprobado que el niño sabe lo que ha de hacer, se observe que ha olvidado la palabra o segmento con el que ha de realizar la tarea que se le pide. De nuevo contamos con dos grados: **a) preguntar** (menor ayuda) y **b) repetir** (mayor ayuda). La ayuda a) tiene por objeto dar la oportunidad al alumno de demostrar que sabe cuál es «su» palabra (en muchas unidades se corresponderá con el dibujo que el educador le haya entregado). Si el niño responde correctamente continuaremos con la ayuda 3. En caso contrario, emplearemos la ayuda b) y le diremos de nuevo al alumno la palabra o segmento con el que tiene que trabajar.

3ª ayuda específica. Esta ayuda se denomina así porque está dirigida, en concreto, al desarrollo de la conciencia fonológica, es decir, va destinada a facilitar la realización de las diversas tareas que contempla el programa LOLE: reconocimiento de la rima, identificación, adición y omisión (en posiciones inicial y final) tanto de sílaba como de fonema. En este caso, se trata de que el alumno «construya» una representación alternativa a la lingüística que, dependiendo de la ayuda, puede referirse a la palabra (o segmento) de partida que recibe el alumno, al segmento con el que ha de operar (identificar, omitir o añadir), e incluso a la palabra que constituye la solución. Esa representación, de naturaleza más concreta (p. ej., visual), permite establecer un paso intermedio que permite lograr la manipulación de las unidades lingüísticas, de carácter mucho más abstracto.

Se han considerado varios tipos de ayuda específica dependiendo de la modalidad de la representación que se pretende: (1) **articulatoria** (alargar la articulación, taparse la boca); (2) **visual**

(fichas, monedas, cubos o el gusano ayudante); (3) **psicomotora** (dar palmadas o sacar dedos, andar balanceando el propio cuerpo); (4) **gráfica** (tarjetas con dibujos); o (5) **de opción múltiple** (buscar la solución entre las opciones).

Tipos de ayudas empleadas en el programa LOLE

- **1ª ayuda: Recuerdo de la tarea**
 - Preguntar por la tarea
 - Repetir la consigna

- **2ª ayuda: Recuerdo de la palabra**
 - Preguntar
 - Repetir

- **3ª ayuda específica**

Rima

- Alargar la articulación
- Comparar las opciones

Sílaba

- Dar palmadas o mostrar dedos
- Modelo gráfico (tarjetas con dibujos)
- Modelo visual (fichas, monedas, cubos o el gusano ayudante)
- Modelo psicomotor (movimiento corporal)
- Comparar las opciones
- Taparse la boca

Fonema

- Alargar la articulación del fono
- Ofrecer un modelo visual (el gusano ayudante)

3.4. Aplicación de las ayudas (ejemplo ilustrativo)

A continuación se expone el modo de proceder en el préstamo de ayudas, considerando, a modo de caso ilustrativo, el diferente rendimiento de tres alumnos y el modo de anotar dichas ayudas en las hojas de registro.

LOle Hoja de registro de ayudas:
El ladrón de sílabas (2)

Unidad 16 **Tarea: Omisión de sílabas (IV): Sílabas final**

Fecha: _____ Educador: _____ Colegio: _____ Curso: _____

Nombre del alumno	Ítems	Respuesta	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Taparse la boca)	
			Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta
Juan	Rojo - jo	Ro						
Ana	Gorro - rro	Gorro	✓	Go				
Luis	Madre - dre	Mamá	✓	Mar	✓	Ma		
María	Piano - no	Pino	✓	Pin	✓	Pi	✓	Pia

En el primer caso (Juan), el niño ha realizado la tarea correctamente sin necesidad de ninguna ayuda (ha respondido RO).

En el segundo caso (Ana), se ha proporcionado a la niña la primera de las ayudas. Es decir, le hemos recordado lo que tiene que hacer (quitar la última sílaba a su palabra), de tal modo que ha sido capaz de resolver la tarea (ha aprovechado la ayuda).

En el tercer caso (Luis), en primer lugar se ha recordado al niño la tarea (ayuda 1). Sin embargo, al no responder adecuadamente se emplea la ayuda 2: recordarle su palabra (que era MADRE en lugar de MAMÁ) y es a partir de este apoyo cuando el niño responde acertadamente.

En el último caso (María), se le han proporcionado a la niña las tres ayudas: se le ha recordado qué tiene que hacer (ayuda 1) pero no ha sido capaz de responder bien (no sigue la ayuda). Después se le ha recordado cuál es su palabra (ayuda 2) y tampoco ha sido capaz de resolver la tarea. Por último, se le ha proporcionado la ayuda 3, la específica, para facilitar la conciencia

fonológica en esta actividad, que consiste en decirle que cuando vaya a decir el último golpe de voz de su palabra se tape la boca y no lo diga. Entonces María ha respondido correctamente.

3.5. Utilización de las hojas de registro de ayudas

El registro de las ayudas expuestas previamente permite observar cuáles son las que el alumno va necesitando y cómo varían a lo largo del período de instrucción, tanto en número como en cuanto al tipo de ayuda que precisa. En definitiva, se valora el ajuste y la efectividad de las ayudas.

Cuando la aplicación del programa es grupal, el educador, al anotar en cada unidad didáctica las ayudas prestadas a cada uno de los alumnos del grupo en una misma hoja de registro, puede obtener una serie de ventajas:

- Puede valorar el rendimiento del aula ante una determinada actividad, así como el progreso del grupo con respecto a otra unidad similar.
- Si lo desea, con el fin de hacer más fluida la realización de las actividades, en algunas de ellas puede utilizar estas hojas de registro para indicar las ayudas a las que se ha recurrido únicamente en aquellos ítems en los que el niño cometa un error.
- También puede valorar el progreso evolutivo de cada alumno con respecto al grupo en función de las ayudas que van recibiendo y del grado de aprovechamiento de las mismas.
- Cabe también la posibilidad de variar los agrupamientos de alumnos de diferente nivel de competencia en función del rendimiento que muestren.
- Cuando se trabaja con grupos de alumnos puede resultar complicado que una misma persona guíe la actividad al tiempo que cumplimenta la hoja de registro correspondiente. En estos casos se aconseja que haya dos profesionales presentes y uno de ellos se dedique a observar y registrar la ejecución de los niños.
- Por último, los educadores que trabajen de forma coordinada pueden utilizar estas hojas de registro para comparar el cambio que el programa promueve en sus respectivos alumnos o grupos, la efectividad de las adaptaciones que cada educador vaya realizando, etc.



Módulo 1: rima y sílaba

Este módulo incluye las unidades de entrenamiento destinadas a trabajar los niveles de **rima** y **sílaba**. Las unidades 1 y 2 están destinadas al reconocimiento de la rima.

La unidad didáctica 3 inicia el bloque de las destinadas a la identificación de sílabas. Esta unidad permite aprender a contar sílabas, mientras que la unidad 4 entrena la inversión de sílabas. Las unidades 5 y 6 permiten trabajar la identificación de la sílaba inicial, para continuar con la identificación de la sílaba final en las unidades 7 y 8.

La tarea de añadir sílabas en posición inicial de palabra aparece en las unidades didácticas 9 y 10. A continuación, en las unidades 11 y 12 se presentan juegos para trabajar la adición de sílabas en posición final.

Las unidades 13 a 16 tienen por objeto servir de entrenamiento a la omisión de la sílaba inicial (unidades 13 y 14) y de la sílaba final (unidades 15 y 16).

Este módulo está especialmente recomendado para los alumnos de 3 y 4 años o como primer tramo de entrenamiento de los alumnos de 5 años. Así mismo, debería ser el punto de partida de intervenciones destinadas a las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Por último, su empleo sería muy útil para la enseñanza de la lectura con alumnos que presenten algún tipo de necesidad educativa.

1ª unidad: Buscar pareja

Tarea: Reconocimiento de la rima (I)

La tarea consiste en que los alumnos emparejen dibujos cuyos nombres riman. En cada una de las tarjetas de esta unidad figura un dibujo cuyo nombre rima con el de otra tarjeta. Cada alumno recibe una tarjeta y ha de buscar al compañero que tenga otra con un dibujo cuyo nombre rime con el de la suya.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas

En esta unidad se utilizan 60 tarjetas organizadas en 30 pares de dibujos cuyos nombres riman entre sí². Además, se utilizan otras cuatro tarjetas a modo de ejemplos para instruir a los niños en la tarea a realizar. El educador deberá seleccionar las tarjetas con dibujos correspondientes a esta unidad (aparecen identificadas en el reverso) y ordenarlas según aparecen en los listados que se presentan a continuación. Las tarjetas a utilizar son las siguientes:

Ejemplos:

Dibujo A	Dibujo B
Castillo	Palillo
Ojo	Rojo

Dibujo A	Dibujo B
Oreja	Oveja
Chupete	Juguete
Frío	Río
Vino	Chino
Cielo	Hielo
Corro	Gorro
Piruleta	Servilleta
Lata	Bata
Cepillo	Anillo
Babero	Llavero

Dibujo A	Dibujo B
Abuelo	Pañuelo
Raqueta	Paleta
Cuchillo	Martillo
Carro	Jarro
Soldado	Helado
Ventana	Campana
Bañera	Pulsera
Niña	Piña
Piscina	Gallina
Churro	Burro

Dibujo A	Dibujo B
Coche	Noche
Armario	Canario
Teja	Ceja
Muerto	Tuerto
Piratas	Patatas
Galleta	Maleta
Pingüino	Camino
Pintura	Basura
Tortilla	Camilla
Dinero	Cordero

2. Existen otros pares de parejas que riman entre sí en esta actividad (p. ej., CEPILLO y ANILLO también riman con CUCHILLO y MARTILLO). Cualquiera de estas posibles combinaciones es igualmente correcta aunque no se corresponda exactamente con la que aquí se propone.

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar la actividad ordene las tarjetas con dibujos, separando en dos montones los dibujos de las listas A y B, respectivamente. Para facilitar el reparto de ambas listas de tarjetas, A y B, se coloca a los niños organizados en dos grupos (o equipos).
- **Presentación de la actividad.** «Ahora os voy a dar un dibujo a cada uno». A un grupo se le reparten las tarjetas de la lista A y al otro grupo, las tarjetas de la lista B.
- **Explicación de la actividad.** «Ahora que ya somos dos equipos vamos a jugar a hacer parejas con los dibujos que suenan igual. ¿Sabéis qué es una pareja?». Si es necesario, se explica el concepto de pareja con ejemplos. «Tenéis que fijaros mucho en cómo suena vuestro dibujo, porque tenéis que buscar al compañero que tiene un dibujo que suena muy parecido al vuestro y que está en el otro equipo».
- **Presentación de ejemplos.** «Antes de empezar, vamos a hacer una prueba para que todos entendamos bien el juego».

Se toman las tarjetas correspondientes al **ejemplo 1**. Se ofrece a un niño la primera tarjeta de ejemplo (CASTILLO) y se reparten las tarjetas PALILLO y ROJO a otros dos compañeros.

A continuación, se pregunta al primer niño: «A ver, ¿cómo se llama tu dibujo?». Tras la respuesta, CASTILLO, se pide al niño que tiene la tarjeta que no rima (ROJO) que diga el nombre de su dibujo.

Seguidamente, se vuelve a preguntar al primer niño: «¿Tú crees que CASTILLO suena igual que ROJO?». Si su respuesta es errónea -dice «sí» o no responde- se le recuerda la tarea (**ayuda 1**), preguntándole qué hay que hacer. Si esto no resulta efectivo se le repite la consigna.

En el caso de que su respuesta sea de nuevo incorrecta, se continúa recordándole la palabra o nombre de su dibujo (**ayuda 2**).

Por último, si no consigue acertar se repiten ambas palabras alargando su articulación, con el fin de ayudar al niño a distinguir las (**ayuda 3**).

Se continúa solicitando al tercer niño el nombre del otro dibujo (PALILLO). Entonces se pregunta de nuevo al primer niño: «Dime, ¿CASTILLO suena igual que PALILLO?». Si la respuesta que ofrece es incorrecta se le ofrece la ayuda 1 y, en caso de otra respuesta errónea, las ayudas 2 y 3, sucesivamente.

Una vez resuelto el ejemplo 1, se continúa con el **ejemplo 2**. Para ello se sigue la misma pauta con otro niño al que se le ofrece la tarjeta correspondiente a OJO, para lograr el emparejamiento que se busca (OJO – ROJO). Una vez encontrada la solución, se da comienzo a la actividad.

Si los niños han entendido bien el primer ejemplo, el segundo servirá como introducción a la tarea. Ahora bien, si no está seguro de que los niños hayan comprendido adecuadamente

la tarea a realizar, añade un tercer dibujo de otra serie que finalice en la misma vocal para acentuar la discrepancia con respecto al dibujo objetivo (p. ej., OJO – ABUELO – ROJO), insistiendo con la ayuda 3.

- **Inicio de la actividad en grupo.** Se pide a uno de los niños del grupo con las tarjetas correspondientes a la lista A que diga el nombre de su dibujo. Seguidamente, se solicita a los niños del grupo contrario (grupo B) que, sucesivamente, digan el nombre de sus dibujos. Mientras, el niño del grupo A deberá ir comparando, uno a uno, el nombre de su dibujo con el que acaba de oír hasta que encuentre el que suena igual.
- **Distribución del material.** Se debe adaptar el material al número de niños que integren los dos grupos. Por ello, en lugar de presentar todas las tarjetas de esta unidad al mismo tiempo, lo que dificultaría la tarea de los niños de encontrar la tarjeta que rima, se pueden hacer varias rondas (p. ej., se pueden presentar primero los 10 primeros pares de tarjetas que se muestran en la columna de la izquierda, a continuación, los 10 pares siguientes y así sucesivamente). El educador debe asegurarse de que en cada ronda están presentes las dos tarjetas que riman de cada par (dibujo A y dibujo B), para lo cual es importante que haya ordenado las tarjetas antes de comenzar la actividad.

Ayudas

Si el niño se equivoca en la solución o no responde, se le ofrecerán las siguientes ayudas. No olvide que la utilización de cada una de estas ayudas con cada niño ha de ser anotada en la hoja de registro correspondiente a esta unidad.


1ª ayuda: Recuerdo de la tarea


Conviene reiterar aquí que el objetivo de esta primera ayuda es el de hacer presente al niño, de forma sencilla, qué es lo que ha de hacer. En primer lugar se tratará de introducir esta ayuda de forma indirecta preguntando al niño si recuerda qué tiene que hacer y, si esto no resultara efectivo, se preguntará explícitamente. Esta ayuda incluye las dos modalidades que se exponen a continuación:

- **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿recuerdas lo que teníamos que hacer? ¿Ves tu dibujo? A ver si me dices qué tienes que buscar».
- **b. Repetir la consigna:** «Tienes que buscar una palabra que suene muy parecida a la de tu dibujo. Ahora tus compañeros te dirán el nombre de sus dibujos y tienes que quedarte con el dibujo que suene más parecido al tuyo».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

Es probable que el niño sí haya entendido lo que tiene que hacer pero que no tenga presente la palabra que debe utilizar y por eso fracase o no pueda continuar. Esta segunda ayuda pretende que tenga presente con qué palabra (o trocito de palabra) ha de trabajar. También aquí se puede emplear una ayuda indirecta antes de otra más explícita. Esta ayuda se puede ofrecer en dos modalidades:

 **a. Preguntar:** «¿Recuerdas cuál es la palabra de tu dibujo?».

 **b. Repetir:** «Recuerda que tu palabra es... (p. ej., OREJA)». Pronúncielo alargando la articulación de la palabra (es decir, «OREEEJJJAAA»³).

3ª ayuda específica: Alargar la articulación

Si el niño no responde o se equivoca, repita las palabras que no riman alargando la articulación (p. ej., OREJA - CHUPETE) y pregúntele si suenan igual, hasta que concluya que NO son pareja. De este modo, se está animando al niño a establecer la comparación de su palabra con otra empleando la nueva estrategia que se le acaba de proporcionar.

En caso de que tras aplicar estas ayudas no obtenga la respuesta correcta, proporcione al niño la solución. Puede hacerlo pidiendo ayuda al grupo: «Vamos a ver, ¿quién de vosotros tiene el dibujo de una OVEJA?». A continuación, confronte los dos términos de la pareja (OREJA-OVEJA) y la palabra errónea inicial (CHUPETE), haciendo énfasis en el segmento que rima, alargándolo: «Fijaos, vamos a decir todos OREJA. Y ahora vamos a decir CHUPETE. ¿Creéis que se parecen? (se espera la respuesta negativa). Y ahora vamos a decir OREJA y OVEJA. ¿Suenan parecido? Claro que sí, y por eso hacen pareja».

3. El educador deberá pronunciar algunas palabras alargando la articulación de una sílaba o parte de la misma. En adelante, esto se indicará resaltando en negrita y cursiva el segmento de la palabra en el que el educador debe hacer énfasis en la pronunciación (p. ej., OREJA).

2ª unidad: Cuento La familia Nana

Tarea: Reconocimiento de la rima (II)

La tarea del niño consiste en ir completando las diferentes oraciones que configuran un cuento que va escuchando, siguiendo determinadas pautas que le conducirán a identificar la rima entre dos palabras. Para comenzar, el educador presenta la historia (texto escrito) que va leyendo frase a frase, al tiempo que muestra las láminas que la acompañan. Cada una de las oraciones de este texto está incompleta, de modo que falta la palabra final, la cual rima con otra palabra existente en la frase ya leída. El alumno, una vez que ha escuchado la oración, debe buscar esa palabra que rima y señalar cuál de los tres dibujos que se presentan en la parte inferior de la lámina representa esa palabra.

Materiales: Cuento *La familia Nana* (cuaderno de láminas) y registro de ayudas

Esta unidad está configurada en formato de cuento, distribuido en 30 oraciones incompletas. En la parte inferior de la lámina que contiene cada oración se incluyen tres dibujos que representan tres palabras que se proponen como posibles cierres de esa oración. El alumno ha de elegir cuál de ellas rima con la palabra modelo que aparece en cada oración (nombre del personaje).

**La Familia
NaNa**

La familia NANA vivía en una casita en un pueblo de la montaña. En esta bonita casa vivían LELO y ENRIQUETA, sus padres y sus abuelos.

1. El abuelo se llamaba GOTÓN. El abuelo GOTÓN tenía una chaqueta con un solo...

BOTÓN || OJAL || BOMBÓN

2. La abuela MARTEJA tenía una bonita...

CEREZA || OVEJA || AGUJA

3. El papá de Lelo y Enriqueta se llamaba PALILLO. El papá PALILLO tenía un...

ABRIGO || CABALLO || ANILLO

4. La mamá de Lelo y Enriqueta se llamaba CATA. A mamá CATA le gustaba mucho la...

PIÑA || NATA || PLAYA

5. La casa de la familia NANA tenía una gran...

BAÑERA || VENTANA || PISCINA

6. Desde la VENTANA se veía la iglesia del pueblo con su gran...

VELETA || TEJADO || CAMPANA

La pasada Navidad los Reyes Magos entraron por la ventana de la casa de la familia Nana y les dejaron muchos regalos.

7. A papá PALILLO le trajeron un...

CUCHILLO || PERRITO || CANARIO

8. A ENRIQUETA le trajeron una...

MARIONETA || PAPELERA || MARIPOSA

9. A CATA le dejaron una...

PLANTA || MEDIA || BATA

10. A LELO le regalaron un...

PAÑUELO || LLAVERO || MUÑECO

Un día de primavera vinieron de visita los tíos de Lelo y Enriqueta. El tío LÍO y la tía PACA.

11. La tía PACA tenía una...

MOSCA || VACA || BURRA

12. Y la oveja de la abuela MARTEJA tenía una sola...

PEZUÑA || COLITA || OREJA

13. Por la tarde, el tío LÍO se fue a pasear por el...

PUEBLO || RÍO || CIRCO

14. El tío Lío fue con su sobrina de paseo y ENRIQUETA llevó su...

BICICLETA || COSTURERO || CANASTILLA

15. Pero volvieron pronto a casa porque el tío LÍO tenía...

MIEDO || HAMBRE || FRÍO

16. Por la noche, después de la cena vieron una película de un PIRATA que tenía una sola...

BARCA || PATA || ISLA

17. El papá PALILLO leyó una bonita historia de un...

CAMINO || CASTILLO || PALACIO

18. La abuela MARTEJA hizo una...

MADEJA || CHAQUETA || ROSQUILLA

19. El tío Lío riñó a ENRIQUETA por jugar con la...

CAMPANILLA :: MECEDORA :: ESCOPETA

20. Pero su ABUELO le regaló un...

CARAMELO :: ABANICO :: MONEDERO

A las 10 de la noche la familia NANA se fue a dormir. Cada uno de ellos se dormía cantando una nana.

21. La nana del abuelo GOTÓN hacía...

POM-POM :: TO-LON :: TO-TON

22. La nana del tío LÍO hacía...

MÍU-MÍU :: PÍO-PÍO :: LÚA-LÚA

23. La nana de la abuela MARTEJA hacía...

MEJA-MEJA :: QUEA-QUEA :: PANGA-PANGA

24. La nana de la tía PACA hacía...

PIPI :: TATA :: CACA

25. La nana de mamá CATA sonaba como una...

JOTA :: FIESTA :: LATA

26. La nana de papá PALILLO sonaba como un...

CORDERO :: CENCERRO :: MARTILLO

27. La nana de LELO se oía en el...

CIELO :: CAMPO :: VIENTO

28. La nana de ENRIQUETA era como una...

PIRULETA " CASTAÑUELA " ELEFANTA

29. Cuando dormía, toda la familia NANA roncaba como una...

GATA " RANA " MONA

30. Y colorín COLORADO, este cuento se ha...

DORMIDO " ESCRITO " CONTADO

Procedimiento

- **Preparación.** Se puede colocar a los niños sentados en corro, a fin de facilitar que sigan el relato del cuento y que escuchen el fragmento que van aportando sus compañeros.
- **Presentación de la actividad.** «Ahora vamos a jugar a contar una cuento entre todos. Este es el cuento de La familia Nana, que tiene unos dibujos muy bonitos».
- **Explicación de la actividad.** «Se trata de un cuento un poco especial porque le faltan palabras y tenemos que buscarlas entre todos. Yo iré leyendo, poco a poco, lo que sucede en cada lámina, y cada uno de vosotros tiene que buscar la palabra que falta».

«Vais a escuchar un trocito del cuento y yo me pararé cuando falte una palabra. Entonces, tenéis que estar muy atentos porque yo diré tres palabras que están en la lámina y una de ellas suena muy parecido (rima) a los nombres de los personajes del cuento; así que cada uno de vosotros tiene que decir cuál es esa palabra».
- **Presentación de ejemplos.** A la vez que se muestra la lámina de presentación del cuento, se lee el texto: «Fijaos cómo empieza el cuento: La familia Nana vivía en una casita...».

Las dos láminas siguientes son ejemplos. Se comienza con el **ejemplo 1**. Se lee la primera oración del texto con entonación interrogante y remarcando la palabra modelo: «El abuelo

GOTÓN tenía una chaqueta con un solo...». Y, a continuación, se dicen los nombres correspondientes a los dibujos de las palabras de las tres opciones que aparecen en la lámina: «BOTÓN, OJAL, BOMBÓN».

Se pide a uno de los niños que elija, de entre esas tres palabras, aquella que suene más parecida a la palabra modelo que, en esta ocasión, da nombre al protagonista. En caso de error o de que no responda, se le recordará la tarea (**ayuda 1**).

Si el niño no avanza, se le recordará la palabra modelo y las tres opciones (**ayuda 2**).

Por último, si es necesario, facilítele más la tarea ayudándole a comparar la palabra objetivo con cada una de las tres palabras opcionales (**ayuda 3**).

Una vez resuelto el primer ejemplo, continúe con el **ejemplo 2**, siguiendo las mismas pautas con otro niño. «Vamos a hacer otro ejemplo: La abuela MARTEJA tenía una bonita... CEREZA, OVEJA, AGUJA. Vamos a ver, ¿cuál de esas tres palabras suena más parecida a Marteja?». Se debe insistir en la ayudas, a fin de asegurar que los niños han comprendido la tarea.

- **Inicio de la actividad en grupo.** La tarea se realiza proponiendo a cada niño que resuelva una frase del cuento, sucesivamente. Si fuera necesario, una vez hayan participado todos los niños se puede comenzar una nueva ronda hasta completar el cuento.
- **Distribución del material.** En este caso, el material no precisa ser distribuido. Es el educador el que se encarga de presentar de forma visible la lámina correspondiente a cada frase, con el fin de mantener la atención del grupo en la tarea.

Ayudas

Si el alumno no responde, o dice una palabra que no rima, se le pueden dar las siguientes ayudas.

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

Se emplearán las fórmulas que siguen para proporcionar esta ayuda:

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Qué tenemos que hacer? ¿Lo recuerdas? A ver si me dices en qué tenemos que fijarnos».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Tenemos que fijarnos muy bien en cómo se llama el abuelo, ¿de acuerdo? Y luego, nos fijaremos en cómo suenan los tres dibujos que aparecen en la lámina, para encontrar la palabra que más se parece al nombre del abuelo». Se repite la primera oración del cuento («El abuelo se llamaba GOTÓN...»).

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Recuerdas cómo se llama el abuelo? Se llama... (señale el dibujo). ¿Y qué son estos dibujos? (señálelos). ¿Cuál de los tres suena más parecido a GOTÓN?»

- b. Repetir:** «Vamos a escucharlo otra vez. ¿Qué palabra, de las que diré luego, suena más parecida a GOTÓN? Fíjate bien: BOTÓN, OJAL, BOMBÓN».

3ª ayuda específica: Comparar opciones

Se trata de comparar, dos a dos, la palabra modelo (que da nombre al personaje) con cada una de las tres palabras de las opciones, que aparecen como posible final de cada oración. Deberá pronunciar claramente el final de ambas palabras y preguntar al alumno cuál es la más parecida, a fin de desechar las respuestas erróneas: «Vamos a ver, escucha atentamente y dime: ¿te parece que GOTÓN suena igual que BOMBÓN? ¿Crees que GOTÓN suena como OJAL? Entonces, ¿te parece que GOTÓN suena como BOTÓN?».

Si tras emplear estas ayudas no ha obtenido la respuesta correcta, ofrezca la solución, remarcando la articulación de las dos palabras que riman.

3ª unidad: El tren de las palabras**Tarea: Identificación de sílabas (I): contar sílabas**

Esta tarea implica, básicamente, la habilidad de contar los segmentos lingüísticos o sílabas que constituyen una palabra. Se trata, por tanto, de romper palabras en sílabas o golpes de voz. Para ello, el educador invita a cada niño a realizar esta tarea exponiendo el símil de construir un tren. Este tren se compone de vagones y cada uno de ellos se denominará con la palabra que los niños, uno a uno, van proponiendo individualmente. Además, cada vagón tendrá tantas ventanas como sílabas o golpes de voz compongan la palabra que le da nombre.

Materiales: Registro de ayudas

Esta unidad no incluye material específico de apoyo. Se emplean las palabras que los niños vayan diciendo espontáneamente.

Procedimiento

- **Preparación.** La disposición de los niños, en este caso, depende de las condiciones del aula, ya que se trata de construir un tren en el suelo. Pueden estar sentados en corro, o bien en dos filas una en frente de otra, de manera semejante a los andenes de una vía. Es importante que exista espacio suficiente, a fin de poder construir un tren que admita tantos vagones como niños participantes.
- **Presentación de la actividad.** El educador propone construir un tren en el que cada vagón (palabra) se va a representar en el suelo con un folio de papel o cartulina, sobre el que se han de colocar tantos cubos de colores como ventanas (sílabas) tenga esa palabra. Puede hacerlo diciendo: «*Ahora vamos a jugar a construir un tren de palabras entre todos. Así que cada uno de vosotros tiene que decir una palabra. Cualquier palabra sirve: puede ser el nombre de alguien, una cosa, una flor, un animal, una comida, un juguete o cualquier otra cosa que queráis*».
- **Explicación de la actividad.** «*Cada palabra será un vagón del tren y, para que podáis poner vuestro vagón en el suelo y hacer el tren, os voy a dar un papel que será vuestra palabra. Además, los vagones tienen ventanas, ¿verdad? Para saber cuántas ventanas tiene vuestro vagón, tenéis que romper vuestra palabra en trocitos. Cuanto más largo es el vagón, más ventanas tiene. Así que si vuestra palabra es larga, tendrá muchas ventanas y si es pequeñita tendrá menos. Para que no se nos olvide, vamos a poner un cubo (u objeto similar) por cada ventana, y todos del mismo color para que vuestro vagón las tenga todas iguales, ¿de acuerdo?*».
- **Presentación de ejemplos.** Los ejemplos son inventados en esta unidad, ya que no existe material de apoyo. El educador puede comenzar del siguiente modo: «*Por ejemplo, mi vagón se llama CHOCOLATE. ¿Cuántas ventanas tiene entonces? A ver, voy a decirlo despacio: CHO-CO-LA-TE. Mi vagón tiene cuatro ventanas (y repite): CHO-CO-LA-TE, así que voy a poner cuatro cubos del mismo color en mi vagón*».

El educador propone un **segundo ejemplo** siguiendo las mismas pautas que en el primero. Con el empleo de ambos ejemplos se pretende que todos los niños entiendan la tarea. Para asegurarse de que ha sido así, emplee sucesivamente las ayudas establecidas para esta unidad, que se exponen más adelante. Incida de modo especial en la ayuda específica, que en este caso implica dar palmadas o mostrar los dedos de la mano a la vez que se articula la palabra en sus diferentes sílabas.

- **Inicio de la actividad en grupo.** A continuación, el educador propone continuar la actividad diciendo: «¿Quién me dice la primera palabra?» (se continúa hasta realizar una tercera ronda; es decir, cada niño debe practicar con tres palabras).

Ayudas

Si el niño no logra segmentar correctamente la palabra en sílabas, se le pueden dar las siguientes ayudas.

1ª ayuda: *Recuerdo de la tarea*

- ➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas lo que teníamos que hacer? ¿Qué tienes que pensar?».
- ➡ **b. Repetir la consigna:** «Vamos a construir un tren de palabras y tú tienes que pensar en una palabra para romperla en trocitos y hacer un vagón con ventanas. A ver, dime una palabra».

2ª ayuda: *Recuerdo de la palabra*

- ➡ **a. Preguntar:** «¿Cuál es la palabra que has pensado para hacer tu vagón? ¿Y cuántos trocitos tiene?».
- ➡ **b. Repetir:** «Acuérdate: la palabra que me has dicho antes era... (recuerde al niño la palabra que escogió). Ahora tienes que decirme cuántos trocitos tiene tu palabra».

3ª ayuda específica: *Dar palmadas o mostrar los dedos*

Si el niño no ha logrado decir cuántos golpes tiene la palabra, puede emplear una de las dos ayudas que siguen, la que le resulte más familiar.

- ➡ **Dar palmadas.** Se pronuncia su palabra segmentándola en golpes de voz, alargando las sílabas a la vez que se da una palmada al pronunciar cada una de ellas.
- ➡ **Mostrar dedos.** Muestre progresivamente, uno a uno, los dedos de la mano, a medida que se van articulando las sílabas.

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, proporcione la solución.

4ª unidad: a. El bralapa y b. El balasi

En las dos actividades incluidas en esta unidad se trabaja la inversión de segmentos lingüísticos. Ambas actividades o juegos son, respectivamente, El balapa y El balasi. El primero de ellos consiste en invertir el orden de presentación de dos palabras. En el segundo se trata también de invertir pero, en este caso, las sílabas que componen una serie de palabras bisilábicas. La duración aproximada de las dos actividades será de 30 minutos. Se dedicará la mayor parte del tiempo a la segunda actividad ya que la primera tiene un carácter meramente introductorio. Ésta es la única unidad que incluye dos registros: uno a completar por cada una de las actividades.

Actividad a. El bralapa

Tarea: Identificación de sílabas (II): invertir palabras

En esta tarea el alumno escucha al educador decir pares de palabras de diferente longitud silábica y sin relación de contenido entre sí. Posteriormente repite el par de palabras pero en orden inverso al escuchado (p. ej., el educador dice: «NARIZ - BOTÓN» y el alumno contesta: «BOTÓN - NARIZ»).

Materiales: Tarjetas con dibujos (sólo para la 3ª ayuda) y registro de ayudas

Los listados que se muestran a continuación contienen las palabras que se utilizarán durante esta actividad. Estas palabras, a su vez, se corresponden con tarjetas con dibujos. No obstante, sólo se utilizarán las tarjetas en caso de que sea necesario proporcionar la 3ª ayuda.

Ejemplos:

Nariz	Botón
Rueda	Hoja

Palabras de 1 sílaba	
Pie	Sal
Mal	Pis
Ver	Tos
Rey	Tren
Mil	Gas
Bien	Hoy
Nuez	Gris
Pan	Miel
Red	Bar
Coz	Cien

Palabras de 2 sílabas	
Ajo	Uña
Leche	Boca
Cabra	Libro
Indio	Avión
Perro	Pila
Negro	Hombre
Asa	Olla
Moto	Nube
Piedra	Reina
Vaso	Ángel

Palabras de 3 sílabas	
Escoba	Payaso
Azúcar	Aguja
Guitarra	Caballo
Corazón	Calcetín
Cuchara	Cerezas
Pájaro	Médico
Abrigo	Iglesia
Cebolla	Espada
Naranja	Pistola
Silbato	Palmera

Palabras de 4 sílabas	
Teléfono	Bicicleta
Chocolate	Sonajero
Caramelo	Elefante
Piruleta	Cafetera
Servilleta	Marioneta
Lavadora	Semáforo
Televisión	Mariposa
Escopeta	Patinete
Amarillo	Escalera
Mantequilla	Tocadiscos

Procedimiento

- **Preparación.** Se coloca a los niños en corro, sentados en sillas o en el suelo.
- **Presentación de la actividad.** «Vamos a jugar a un juego que se llama El bralapa. Este juego se hace con parejas de palabras».
- **Explicación de la actividad.** «Voy a deciros a cada uno dos palabras que van juntas. Vosotros tenéis que escuchar atentamente porque luego vais a decirlas, pero puestas al revés, así que la segunda será la primera y la primera será la segunda».
- **Presentación de ejemplos.** Se comienza con el **ejemplo 1:** «Vamos a ver, si yo digo NARIZ - BOTÓN y le damos la vuelta, entonces vosotros tenéis que decir... BOTÓN - NARIZ, ¿de acuerdo?».

Se sigue con el **ejemplo 2:** «Si yo digo RUEDA - HOJA entonces vosotros diréis (se espera a la respuesta de los alumnos) HOJA - RUEDA, ¿habéis entendido?». Asegúrese de la comprensión de la tarea por parte de los alumnos empleando las ayudas, sobre todo la específica, que aporta una imagen de la inversión.

- **Inicio de la actividad en grupo.** Se pide a cada niño que escuche y repita los pares de palabras al revés hasta completar, como máximo, dos rondas de intervención.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver si recuerdas lo que tienes que hacer».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Yo te digo dos palabras y tú tienes que decirlas en diferente orden, es decir, al revés, ¿de acuerdo?».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «A ver, ¿cuáles son las dos palabras que yo te he dicho?».

➡ **b. Repetir:** «Acuérdate, las palabras que te he dicho son PIE - SAL. Entonces, si les das la vuelta, ¿cómo será lo que tienes que decir?».

3ª ayuda específica: Modelo gráfico

En este caso, la ayuda se proporciona mediante los dibujos correspondientes a las parejas de palabras: «Vamos a hacerlo de otro modo. Estos son los dibujos de las palabras que tenemos que decir (se presentan los dos dibujos colocándolos en serie) PIE - SAL. Ahora cogemos el último dibujo y lo ponemos al principio, y el que estaba al principio se pone al final. Bien, vamos a decir ahora sus nombres (espere a que el niño responda)... SAL - PIE». Es conveniente que tenga los dibujos ordenados de acuerdo al orden que se indica en las listas antes de comenzar esta actividad, para no interrumpir la realización de la misma en caso de necesitar recurrir a las tarjetas al aplicar esta ayuda.

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas se ofrecerá la solución.

Actividad b. El balasi

Tarea: Identificación de sílabas (II): invertir sílabas

La tarea es similar a la anterior, sólo que ahora se trata de invertir las sílabas de cada palabra bisilábica que se presenta. El educador propone una palabra a cada niño, hasta completar, como máximo, tres rondas de intervención.

Materiales: Registro de ayudas

Los listados que se muestran a continuación contienen las palabras que se utilizarán durante esta actividad. Sin embargo, a diferencia de otras unidades, en esta ocasión no se utilizan tarjetas con dibujos para representar las palabras.

Ejemplos:

Lobo
Monja

Tapa	Rabo	Carro	Gallo
Nudo	Misa	Bote	Zorro
Sopa	Barro	Bella	Coche
Paja	Caña	Perro	Gato
Salón	Cajón	Melón	Balón
Caldo	Salto	Pastor	Cardo
Libro	Negro	Cabra	Pobre
Viaje	Sueldo	Rueda	Bueno
Playa	Primo	Planta	Pluma
Lluvia	Radio	Indio	Labio

Procedimiento

- **Preparación.** Se coloca a los niños en corro, sentados en sillas o en el suelo.
- **Presentación de la actividad.** «Ahora vamos a hacer un juego un poco distinto. Se llama El balasi. Tenéis que estar atentos porque es un poco más difícil».

- **Explicación de la actividad.** «Yo os diré a cada uno de vosotros una palabra que tiene dos golpes de voz. Vosotros la escucháis y luego tenéis que darle la vuelta a la palabra y decírmela al revés».
- **Presentación de ejemplos.** Se comienza utilizando el **ejemplo 1**: «Por ejemplo, yo digo LOBO, que tiene dos golpes de voz, ¿verdad? A ver (con todos los niños), **LO-BO**. Bien, entonces, ahora, le voy a dar la vuelta y me queda **BO-LO** (exagerando los golpes de voz)».

A continuación, se empleará el **ejemplo 2** (MONJA) siguiendo las mismas pautas. Hemos de asegurarnos de que los niños han comprendido la tarea empleando las ayudas, sobre todo la específica, en cualquiera de sus dos modalidades, que aportan un modelo visual o psicomotor de la inversión.

- **Inicio de la actividad en grupo.** Se pide a cada niño que escuche y repita cada palabra invirtiendo las sílabas hasta completar, al menos, dos rondas de intervención.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- ➡ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿recuerdas qué tenemos que hacer?».
- ➡ **b. Repetir la consigna:** «Yo te digo una palabra y tú tienes que decirla al revés. ¿De acuerdo?».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- ➡ **a. Preguntar:** «A ver, ¿cuál es la palabra que yo te he dicho?».
- ➡ **b. Repetir:** «Acuérdate; la palabra que te he dicho es **TA-PA**. Entonces, si le das la vuelta, ¿cómo será lo que tienes que decir?».

3ª ayuda específica: Modelo visual o modelo psicomotor

- ➡ **Modelo visual.** Se presentan, de forma simultánea a la pronunciación de cada golpe de voz, dos fichas (cubos, monedas, cuadrados, etc.) de diferentes colores o formas y se le dice al alumno: «Bueno, ahora vamos a colocar aquí dos fichas de colores, que son los dos golpes de la palabra. El primer golpe de tu palabra es... (se espera respuesta). Entonces esta ficha se llama... (se presenta una ficha de un color a la vez que se pronuncia la primera sílaba de la palabra que le corresponde) **TA**, y esta otra (se presenta una ficha de otro color) se llama **PA**. Ahora le damos la vuelta (se invierte el orden de las fichas) y entonces, ¿qué palabra tenemos? (se espera la respuesta del niño). Tenemos **PA-TA**».
- ➡ **Modelo psicomotor.** En este caso, la representación se hace con el propio cuerpo, entre el alumno y el educador. «Bueno, ahora, tú te vas a llamar TA y vas el primero, y yo me voy a llamar PA y voy el último. Somos un tren que anda, ¿de acuerdo? ¡Adelante! (andan cantando **TA-PA, TA-PA...** Vale, ahora nos damos la vuelta. ¿Quién es el primero? Yo, que me llamo PA, y el segundo eres tú, que te llamas TA. Entonces, el tren ahora se llama (andan cantando) **PA-TA, PA-TA...**».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se ofrecerá la solución.

5ª unidad: El corro de las sílabas (1)

Tarea: Identificación de sílabas (III): sílaba inicial

Esta unidad didáctica da comienzo a un nuevo tipo de actividades que tienen como fin que el niño sepa identificar o reconocer las sílabas en el inicio y en el final de palabra. La tarea está dedicada a la identificación de sílabas que consiste, básicamente, en reconocer y emparejar estos segmentos o golpes de voz con otros similares al inicio de las palabras que los contienen. En esta tarea los niños deben buscar palabras que comienzan por una sílaba dada.

Materiales: Registro de ayudas

El listado que se muestra a continuación contiene las sílabas que se utilizarán para realizar esta actividad y algunos ejemplos de palabras que empiezan por cada una de ellas. No se requiere la utilización de tarjetas con dibujos para la realización de esta actividad.

Ejemplos:

GA	Gallina, gato, galleta...
CA	Casa, calle...

MU	Muñeco, música, mujer, mucho, mudo...
TO	Tomate, torre, tobogán, todo, toro, toser...
FI	Ficha, fila, fino, figura, fideo...
SE	Señor, Sevilla, segundo, sello, semáforo...
JA	Jamón, jabón, jarrón, japonés, jaca, jaleo...

PLA	Plato, plátano, plaza, playa, plata...
GRI	Grito, grifo, gripe, grillo...
CLA	Clase, clavo, clavel, claro, claxon...
FRE	Fregadero, fresa, freír, freno...
PRI	Primero, primavera, primo, prisa...

ES	Escalera, escopeta, escudo, escarabajo, escoba...
IN	Indio, inglés, invierno, inyección, invitar...
AR	Árbol, ardilla, armario, arco, árbitro, arma...
AL	Almendra, almacén, alto, algodón, alguien, alfombra...
EN	Engordar, enfermero, ensalada, entierro, enseñar...

DES	Deshacer, desde, descalzo, despierto, despacio...
MAN	Manta, mancha, mantel, manzana, mantequilla...
SAL	Sal, salvaje, salto, salpicar...
PIN	Pincel, pintar, pinchar, pingüino, pinzas...
CAR	Cartel, cartera, cárcel, carne, carpintero, carnicero...

FUE	Fuego, fuelle, fuera...
CUA	Cuatro, cuaderno, cuadra, cuadro...
NIE	Nieve, niebla, nieto...
DIA	Diablo, diana, diario, diálogo...
SIE	Siete, sierra, siega...

CUER	Cuerno, cuerda, cuerpo...
PUER	Puerto, puerta, puerco...
CUAR	Cuarto, cuarta, cuartilla...
PUES	Puesto, puesta...

PLAN	Plancha, planta...
PLAS	Plastilina, plástico...
TROM	Trompeta, trombón, trompa...

Procedimiento

- **Preparación.** Se sitúa a los niños en corro y se les explica la tarea.
- **Presentación de la actividad.** «Vamos a jugar a buscar palabras. Yo diré un trocito de palabra y vosotros tenéis que buscar una palabra que empiece igual que ese trocito. Tenéis que daros cuenta de que el trocito se dice todo de una vez (es un golpe de voz)».
- **Explicación de la actividad.** «Por ejemplo, si yo digo GA vosotros tenéis que buscar una palabra que empiece también por **GA**» (se alarga el sonido). Se espera a que los niños digan alguna palabra; si no la dicen, el educador ofrece la respuesta.
- **Presentación de ejemplos.** Se presenta el **ejemplo 1:** «Por ejemplo, una palabra que empieza por GA es GA-TO. Otra: GA-LLE-TA. Otra más: GA-LLI-NA».

A continuación puede introducir un **error deliberado:** «Y, por ejemplo, si yo digo **GAM**-BA, ¿creéis que vale?». Si los niños no perciben la diferencia entre GA y GAM, aclárelo alargando la articulación de ambas sílabas: «¡A ver, a ver! Si yo digo **GA** y luego **GAM**, ¿son iguales?».

Continúe con el **ejemplo 2:** «Y si yo digo **CA**-PA y luego digo **CAM**-PO... ¿suenan igual al principio? (se espera respuesta) ¿Por qué?». Aclare la diferencia si los niños no la perciben. Conviene emplear las ayudas necesarias hasta conseguir que los alumnos entiendan la tarea.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «Vamos a ver, ¿recuerdas qué tenemos que hacer?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Yo te digo un trocito de palabra y tú tienes que buscar una palabra que empiece con ese trocito, ¿vale?».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «A ver, ¿cuál es el trocito de la palabra que yo te he dicho?».

➡ **b. Repetir:** «Acuérdate, el trocito es MU. A ver si encuentras una palabra que empiece así».

3ª ayuda específica: Comparar opciones

El educador ofrece al alumno dos palabras, una de las cuales empieza por la sílaba objetivo y la otra no. «Vamos a buscar una palabra que empiece por MU. Yo te voy a decir dos palabras. Tienes que escucharlas muy bien. A ver, yo te digo MU-ÑE-CO y PU-CHE-RO, ¿cuál empieza por MU?».

Se puede alargar la articulación para favorecer la identificación.

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, proporcione la solución.

6ª unidad: El dominó**Tarea: Identificación de sílabas (IV): sílaba final.**

La tarea consiste en encadenar palabras haciendo coincidir la sílaba final de una palabra con la sílaba inicial de la otra. Cada niño dispone de una tarjeta con dos dibujos y ha de emparejar su ficha con la del niño que haya participado anteriormente, cumpliendo el criterio mencionado: que el nombre del primer dibujo de su tarjeta comience por la misma sílaba con la que acaba el nombre de la tarjeta anterior.

Materiales: Tarjetas de dominó y registro de ayudas**Ejemplos:**

Luna - Barco
Copa - Boca

Casa - Gorro
Rojo - Lápiz

Mosca - Mosca
Caballo - Gato
Tomate - Oreja
Jamón - Reina
Nariz - Médico
Corazón - Sierra
Rama - Hueso
Sopa - Barba
Babero - Perro
Rosa - Parque

Queso - Pulpo
Porrón - Pirata
Taza - Pipa
Payaso - Pistola
Lata - Estrella
Llave - Peine
Negro - Goma
Mariposa - Chino
Novia - Lobo
Botella - Chupete

Teléfono - Pie
Piedras - Espada
Dado - Jirafa
Farola - Chimenea
Avión - Sombra
Brazo - Pan
Pantalón - Verde
Dedo - Sol
Soldado - Río
Ojo - Remo

Moto - Hormiga
Gallo - Mar
Martillo - Vacas
Castillo - Tren
Trenza - Limón
Monja - Cereza
Zapato - Libro
Brocha - Árbol
Bolso - Sal
Salchicha - Salchicha

Procedimiento

- **Preparación.** Se sitúa a los niños en corro y se les explica la tarea.
- **Presentación de la actividad.** «Vamos a jugar al dominó de palabras. ¿Habéis jugado alguna vez al dominó? Bueno, yo os voy a decir cómo se juega. Os voy a repartir unas fichas muy bonitas que tienen dibujos».

- **Explicación de la actividad.** «Mirad ahora vuestras tarjetas. Cada ficha tiene dos dibujos. Son las fichas del dominó. Ahora vamos a ir poniéndolas en el suelo a la vez que aprendemos a jugar al dominó».
- **Presentación de ejemplos.** El educador enseña la ficha del **ejemplo 1:** LUNA - BARCO. «¿Veis esta ficha? En esta ficha hay dos dibujos, ¿verdad? (señala LUNA). ¿Qué dibujo es éste?» (se espera respuesta o se dice el nombre). A continuación, señala el segundo dibujo, BARCO, y pregunta: «¿Y éste?». Se espera respuesta y se deja la ficha en el suelo para iniciar el juego. «A ver (señala el barco), ¿quién me dice cuál es el trocito por el que acaba BAR-CO» (se separa y se alarga la articulación y se espera respuesta). «Bien, acaba en CO. Entonces, ahora tengo que buscar la ficha que tiene un dibujo que empieza por CO».

Se muestra la segunda ficha del ejemplo 1 (COPA - BOCA): «Mirad, aquí tengo esta otra ficha». Señale COPA y pregunte: «¿Qué es esto?» (se espera respuesta). «¿Y esto?» (se señala la boca y se espera respuesta). «Bueno (se señala COPA), a ver si me decís por qué trocito de palabra empieza COPA» (se espera respuesta). «Entonces, si BARCO acaba en CO y COPA empieza por CO, ¿puedo ponerlas juntas?».

Se continúa de forma similar con el **ejemplo 2:** CASA - GORRO y ROJO - LÁPIZ. En ambos casos se emplearán las ayudas correspondientes si los niños no entienden la tarea.

- **Inicio de la actividad en grupo.** La primera ficha del juego (MOSCA - MOSCA) ha de colocarla el educador.
- **Distribución del material.** Conviene dividir el grupo para poder hacer series de 10 niños, aproximadamente. Si se hace de este modo es imprescindible que la última ficha de cada serie sea la primera de la siguiente. Para ello es muy recomendable que tenga las tarjetas ordenadas tal y como se indica en los listados de esta unidad antes de comenzar la actividad.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- ➡ **a. Preguntar por la tarea:** «Vamos a ver, ¿recuerdas qué tenemos que buscar?».
- ➡ **b. Repetir la consigna:** «Tenemos que buscar una palabra que empiece por el mismo trocito por el que acaba la que está en tu tarjeta, ¿de acuerdo?».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- ➡ **a. Preguntar:** «A ver, ¿cuál es el trocito de la palabra por la que acaba tu dibujo para que busquemos uno que empiece igual?» (se señala el dibujo con el que se ha de emparejar; por ejemplo, MOS-CA). «Ahora tenemos que buscar una palabra que empiece por...» (se espera respuesta o se dice la sílaba de la palabra, que en este caso sería CA).

- **b. Repetir:** «Acuérdate, el trocito es CA. A ver si encuentras una palabra que empiece así. ¿Quién tiene un dibujo que empieza por CA?» (se espera a que aparezca la tarjeta **CABALLO - GATO**).

3ª ayuda específica: Modelo gráfico

El educador dice el nombre del dibujo que se busca y pregunta: «¿Quién tiene el dibujo del **CABALLO**?». (Cuando alguien responde, se toma una ficha con cada mano, tapando el primer dibujo de la primera tarjeta y el segundo de la que se empareja y se pregunta al niño el nombre de los dibujos que ve). El educador nombra el primer dibujo segmentándolo en sílabas: «A ver, este dibujo, ¿en qué termina?». (se muestra la **MOSCA** y se espera respuesta). El educador nombra entonces el primer dibujo de la segunda ficha y pregunta: «Este dibujo es un **CA-BALLO** ¿Por qué trocito empieza? (se espera respuesta). Entonces ¿en qué se parecen **MOS-CA** y **CA-BALLO**? (se espera respuesta). De acuerdo, podemos poner juntas las fichas, ¿verdad?».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

7ª unidad: El corro de la sílaba (2)

Tarea: Identificación de sílabas (V): sílaba final

Esta tarea de identificar sílabas consiste, básicamente, en reconocer la sílaba final de las palabras y emparejarla con segmentos o golpes de voz similares. Se trata, en concreto, de buscar palabras que acaben por la sílaba propuesta por el educador.

Materiales: Registro de ayudas

El listado que se muestra a continuación contiene las sílabas que se utilizarán durante esta actividad y ejemplos de palabras que terminan por cada una de ellas. No se requiere la utilización de tarjetas con dibujos para la realización de la misma.

Ejemplos:

LA	Mula, escuela, bola...
ÑA	Caña, España, niña...

TE	Chupete, juguete, bote, aceite, veinte...
NO	Vino, chino, fino, camino...
RRA	Guitarra, gorra, jarra, guerra...
GO	Amigo, abrigo, mago...
ZA	Cabeza, pieza, cereza, berza...

BLO	Diablo, pueblo, establo...
BRE	Hombre, pobre, nombre, sobre, lumbre...
TRO	Cuatro, metro, maestro, vuestro, árbitro...
DRA	Piedra, cuadra, almendra, hiedra...
BLE	Cable, amable, mueble, impermeable...

TON	Botón, bastón, ratón, cartón...
DAD	Navidad, ciudad, edad, soledad...
LOR	Calor, olor, color, dolor...
TEL	Mantel, hotel, cartel...
MAR	Amar, sumar, quemar...

RIO	Mario, canario, lirio, vocabulario...
CIA	Ambulancia, gracia, sucia...
BIO	Labio, cambio, rubio...
DIA	Guardia, india, media...
LIA	Familia, sandalia, Amalia...

ON	León, peón, acordeón, campeón...
ER	Caer, leer, creer, roer...
AR	Piar, mear, estropear...
IZ	Raíz, maíz...
IR	Reír, freír...

CIÓN	Vacación, habitación, multiplicación, canción...
SIÓN	Televisión, división, ocasión, excursión...
PIAR	Limpiar, columpiar, copiar...
DIAR	Estudiar, odiar, fastidiar, envidiar...

BLAR	Temblar, hablar, doblar...
TROS	Otros, vuestros, nuestros, vosotros...
BRIR	Abrir, cubrir, descubrir...

Procedimiento

- **Preparación.** Se coloca a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Vamos a jugar a buscar palabras. Yo diré un trocito de palabra y vosotros tenéis que buscar una palabra que acabe igual que ese trocito. Tenéis que daros cuenta de que el trocito se dice todo de un golpe (es un golpe de voz)».
- **Explicación de la actividad.** «Por ejemplo si yo digo LA, vosotros tenéis que buscar una palabra que acabe también por LA» (se alarga la articulación y se espera a que los niños digan alguna palabra; si no la dicen se ofrecerán alternativas).

- **Presentación de ejemplos.** Se presentan posibles respuestas al **ejemplo 1**: «Por ejemplo, MU-LA. Otra: ES-CUE-LA. Otra más: BO-LA». A continuación se puede introducir un **error deliberado**: «Y, por ejemplo, si yo digo MU-LAS, ¿creéis que vale?». En caso de que los niños no vean la diferencia entre LA y LAS, se aclarará alargando ambas sílabas: «¡A ver, a ver! Si yo digo LA y luego LAS, ¿son iguales?».

«Entonces si yo digo ES-CUE-LA y luego ES-CUE-LAS, ¿suenan igual al final? ¿Por qué?» (se aclarará la diferencia si los niños no la perciben). Es el momento de emplear las ayudas destinadas a favorecer la ejecución en esta unidad.

A continuación, el educador puede introducir el **ejemplo 2**: «Vamos a hacer otro ejemplo. Ahora yo digo ÑA y tenéis que buscar una palabra que acabe por ese trocito». Se espera respuesta de los niños. El educador da la respuesta o amplía las opciones dadas: «Por ejemplo, podemos decir CAÑA, ESPAÑA, NIÑA».

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿recuerdas lo que tenemos que hacer?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Yo te he dicho un trocito de palabra y tenemos que buscar una palabra que acabe por ese trocito, ¿de acuerdo?».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «A ver, ¿cuál es el trocito que hemos dicho? (se espera respuesta del niño). Entonces, ahora tenemos que buscar una palabra que acabe por TE».

➡ **b. Repetir:** «Acuérdate, el trocito es TE. A ver si encuentras una palabra que acabe así».

3ª ayuda específica: Comparar opciones

El educador ofrece al alumno dos palabras, una de las cuales acaba por la sílaba objetivo y la otra no: «Vamos a buscar una palabra que acabe por TE. Yo te voy a decir dos palabras. Tienes que escucharlas muy bien. A ver, yo te digo BO-TE y GA-TA, ¿cuál acaba por TE?». El educador puede exagerar alargando la articulación de la sílaba para favorecer la identificación, comparando las sílabas finales de ambas palabras.

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

8ª unidad: La cadena de palabras

Tarea: Identificación de sílabas (VI): sílaba final

Esta tarea consiste en identificar la última sílaba de una palabra y utilizarla como sílaba inicial de la palabra siguiente.

Materiales: Registro de ayudas

Se trabaja con las palabras que los niños van diciendo espontáneamente. No se requiere la utilización de tarjetas con dibujos para la realización de esta actividad.

Procedimiento

- **Preparación.** Se sitúa a los niños en corro y se explica la tarea.
- **Presentación de la actividad.** «Vamos a hacer entre todos una cadena de palabras. Para ello, cada uno va a ir diciendo una palabra».
- **Explicación de la actividad.** «Para que podamos hacer esa cadena yo voy a decir una palabra y os tenéis que fijar muy bien en el trocito por el que acaba, porque luego vosotros me tenéis que decir otra palabra que empiece por ese trocito».
- **Presentación de ejemplos.** «Entonces, si yo digo SI-LLA, ¿por qué trocito termina? Termina por... (se espera respuesta o se ofrece) LLA. Así que, ¿quién me dice una palabra que empiece por LLA (si no hay respuesta se proporcionará una). Yo voy a decir, por ejemplo, LLA-VE».

Se presenta un **segundo ejemplo**: «Ahora, ya tenemos la palabra LLA-VE. ¿Por qué trocito termina? (se espera respuesta o se aporta). Termina por VE. Pues entonces, ahora vamos a buscar una palabra que empiece por VE (se espera respuesta o se da). Por ejemplo, VE-LA».

Inicio de la actividad en grupo. Se pide a un niño que diga una palabra a partir de la cual se inicia la cadena de palabras. En caso de que un alumno aporte una palabra cuyo final no constituye un principio fácil para encontrar otra palabra (p. ej., CAMIÓN), el educador puede ofrecer una palabra que comience igual y tenga un final más usual (p. ej., CAMISA). Se aceptarán las palabras que el niño diga correctamente independientemente de su número de sílabas.

Ayudas

Si el alumno no aporta una palabra que comience con el final de la última sílaba de la palabra aportada, se le pueden ofrecer las ayudas que siguen.

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

■ a. **Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer?».

■ b. **Repetir la consigna:** «Tenemos que hacer una cadena de palabras; así que cada uno tenemos que pensar una palabra que empiece por el trocito con el que ha acabado la palabra de nuestro compañero».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

■ a. **Preguntar:** «¿Cuál es la última palabra que hemos dicho?».

■ b. **Repetir:** «La palabra era (por ejemplo) GA-TA. ¿En qué trocito acaba esa palabra? (se espera respuesta o se ofrece). Acaba en TA. ¿Y ahora qué tienes que hacer? (se espera respuesta). Tienes que buscar una palabra que empiece por ese trocito» (se espera respuesta). Si esta ayuda no es suficiente, se pasa a la siguiente ayuda.

3ª ayuda específica: Comparar opciones

El educador proporciona al niño dos palabras. Una de ellas es la correcta (comienza por el final de la palabra anterior) y la otra, únicamente es parecida: «A ver, nuestra palabra es GA-TA. ¿En qué acaba? (esperaremos respuesta y, si no, la aportaremos). Acaba en TA. Ahora yo te voy a dar dos palabras. Una empieza por ese mismo trocito y la otra no. Tú me vas a decir la que empieza por ese trocito. Yo te digo TA-PA y CA-PA. ¿Cuál empieza por TA?».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

9ª unidad: El idioma de los marcianos (1)

Esta tarea pretende entrenar una habilidad para el manejo de sílabas que va un poco más allá de la identificación o reconocimiento de las mismas. En esta actividad se trata de que el alumno, una vez reconocida la sílaba, pueda operar con ella, añadiéndola a una palabra o pseudopalabra (conjunto de sonidos sin significado como, por ejemplo, «maquemo»), con el fin de formar otra palabra distinta. Esta habilidad se trabaja en dos actividades distintas: El idioma de los marcianos (unidades 9 y 11) y Hacer gusanitos (unidades 10 y 12).

Tarea: Adición de sílabas (I): sílaba inicial

La tarea consiste en añadir, sistemáticamente, una sílaba determinada a todas las palabras. Así que, durante el juego, cada niño adopta una sílaba que el educador le asigna, con la instrucción de anteponerla a cada una de las palabras ofrecidas a los alumnos.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas

Ejemplos:

Añadir Mo delante de Pera	Mopera
Añadir La delante de Pato	Lapato

Palabras de una sílaba	
Añadir Ma al principio de las palabras	Añadir Fu al principio de las palabras
Pie	Sal
Mal	Pis
Ver	Tos
Rey	Tren
Mil	Gas
Bien	Hoy
Nuez	Gris
Pan	Miel
Red	Bar
Coz	Cien

Palabras de dos sílabas	
Añadir Ti al principio de las palabras	Añadir So al principio de las palabras
Ajo	Uña
Leche	Boca
Cabra	Libro
Indio	Avión
Perro	Pila
Negro	Hombre
Asa	Olla
Moto	Nube
Piedra	Reina
Vaso	Ángel

Palabras de dos sílabas	
Añadir Pa al principio de las palabras	Añadir Ge al principio de las palabras
Escoba	Payaso
Azúcar	Aguja
Guitarra	Caballo
Corazón	Calcetín
Cuchara	Cerezas
Pájaro	Médico
Abrigo	Iglesia
Cebolla	Espada
Naranja	Pistola
Silbato	Palmera

Procedimiento

- ⊙ **Preparación.** Antes de comenzar la actividad, deberá tener las tarjetas correspondientes a esta unidad ordenadas en el orden que se muestra en los listados. El educador sitúa a los alumnos en corro.
- ⊙ **Presentación de la actividad.** «Ahora vamos a jugar a hablar como marcianos. ¿Sabéis qué es un marciano? (se espera respuesta y se explica). Un marciano es una persona que vive en otro planeta,

por ejemplo en Marte. Los marcianos tienen su propia lengua. Hablan tan raro que no se les entiende. Nosotros vamos a jugar a ser marcianos y nos vamos a inventar un idioma, una forma de hablar».

- **Explicación de la actividad.** «Para hablar como un marciano tenéis que hacer lo siguiente. Yo os voy a dar un dibujo a cada uno. Ese dibujo tiene un nombre. Lo que tenéis que hacer es poner delante (al principio) el trocito de palabra que yo os voy a decir».
- **Presentación de ejemplos.** Se comienza con el **ejemplo 1**: «Por eso, si mi dibujo se llama PERA y delante le pongo MO, entonces PERA en lenguaje marciano se diría MOPERA».

El educador presenta el **ejemplo 2**: «Vamos a ver otra palabra. Si mi dibujo es PATO y delante le ponemos LA, entonces en lenguaje marciano PATO es LAPATO».

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador reparte a los niños los dibujos de cada una de las listas de palabras.
- **Distribución del material.** Se comenzará por las listas de palabras de una sílaba y se continuará por las listas de palabras de dos y tres sílabas.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Al nombre de nuestro dibujo le tenemos que poner delante un trocito para saber cómo se dice en lenguaje marciano».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Cómo se llama tu dibujo? ¿Y qué trocito tenemos que ponerle delante?».

➡ **b. Repetir:** «Se llama PIE. ¿Y qué trocito hemos de poner delante? Tenemos que poner MA. Entonces si a **PIE** le ponemos delante **MA**, ¿qué palabra nos da?» (se espera respuesta). Si esta ayuda no es suficiente pasaremos a la siguiente.

3ª ayuda específica: Modelo psicomotor

El educador dice: «Ahora vamos a hacer un juego, vamos a hacer como si tú y yo fuéramos un tren. Tú eres el vagón y te llamas PIE. Yo soy la locomotora y me llamo MA. Tú no puedes andar sin la locomotora, así que si yo me pongo delante (el educador se pone delante andando) y me llamo MA y tú te pones detrás (coloca detrás al alumno) y te llamas PIE, ¿cómo se llama el tren? (se espera respuesta) **MA...**».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

10ª unidad: Hacer gusanitos (1)

Tarea: Adición de sílabas (II): sílaba inicial

La tarea consiste en añadir una sílaba que propone el educador al principio de una palabra o de una pseudopalabra. El educador propone hacer «gusanitos» con las palabras: primero dirá la palabra o pseudopalabra correspondiente al cuerpo del gusano y después, la sílaba que hay que añadir al principio, que se corresponde con la cabeza del gusano. Los niños habrán de unir ambas partes y seleccionar, entre las tarjetas que se muestran, cuál contiene el dibujo que representa la palabra resultante (el gusano completo).

Materiales: Tarjetas con dibujos, gusano ayudante A y registro de ayudas

Se emplearán las tarjetas con dibujos. Además, si se proporciona la ayuda 3 será necesario utilizar las tarjetas correspondientes al gusano ayudante A (en una tarjeta se representa la cabeza y en otra, el resto del cuerpo).

Ejemplos:

Cam	pana
Ca	misa
Ma	nopla

Ca	misa
Ma	nopla
Mar	tillo

Ma	ceta
Do	cena
Sol	dado
Ce	pillo
Cor	bata
Ba	llena
Cam	peón
Cham	piñón
Co	meta
Re	vista

Nú	meros
Se	cador
Car	tera
Bo	rrador
Do	minó
Ar	dilla
Fá	brica
Gar	banzo
Mi	nero
Pi	zarra

Gra	nero
Flo	tador
Fre	goná
Plu	mero
Bri	llante
Pro	fesor
Tra	pecio
Pri	mero
Tri	pudo
Gra	nada

Procedimiento

- **Preparación.** El educador deberá tener las tarjetas ordenadas según el orden que se indica en los listados anteriores antes de dar comienzo a la actividad. Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Ahora vamos a jugar a hacer gusanitos con las palabras. Cada gusanito tiene un nombre y cada uno de vosotros tiene que adivinar cómo se llama su gusanito».
- **Explicación de la actividad.** «Yo os voy a enseñar tres dibujos que son tres gusanitos y tenéis que adivinar cuál es el vuestro. Os diré a cada uno una palabra o un trocito de palabra, que es el cuerpo de su gusanito. Luego os diré un trocito pequeño que es la **cabeza** del gusanito. Tenéis que poner la cabeza delante del cuerpo del gusano, es decir, delante de la palabra que os he dicho al principio. Y así encontraréis el nombre del gusanito en uno de los tres dibujos que os enseñé».
- **Presentación de ejemplos.** «Vamos a hacer uno para probar». El educador presenta los tres dibujos del **ejemplo 1**: CAMPANA, CAMISA y MANOPLA. A continuación pregunta: «Si el cuerpo de mi gusanito se llama **PA-NA** y le pongo delante la cabeza que se llama **CAM**, ¿cómo se llama mi gusanito? Se llama **CAM-PA-NA**». Entonces, el educador dice (mostrando el dibujo de la campana): «Habéis entendido cómo se hace?». (El educador puede servirse del gusano ayudante para ejemplificar la explicación).

Se continúa con el **ejemplo 2**. Para ello deja los dibujos CAMISA y MANOPLA, que ya están expuestos, y añade otro: MARTILLO. «Ahora vamos a hacer otro gusanito un poco más difícil. Si mi gusanito se llama **TI-LLO** y su cabeza se llama **MAR**, ¿cómo se llama mi gusanito? (se espera respuesta). Se llama **MAR-TI-LLO**» (se toma el dibujo correspondiente).

- **Inicio de la actividad en grupo.** «Bueno, entonces vamos a empezar. Tenéis que estar muy atentos para encontrar enseguida el dibujo».
- **Distribución del material.** Para comenzar la actividad se presentan las tarjetas correspondientes a las tres primeras palabras (MACETA, DOCENA SOLDADO) y se dice al primer niño la primera pseudopalabra o cuerpo del gusano (CETA) y la sílaba que hay que añadir al principio o cabeza del gusano (MA). Una vez el niño acierte cuál de las tres tarjetas representa el gusano resultante, se eliminará esa tarjeta (MACETA) y se añadirá una tarjeta nueva (CEPILLO). Ahora la tarea consistirá en adivinar la segunda palabra (DOCENA). Conviene también cambiar el orden en que se van distribuyendo las tres tarjetas con los dibujos, con el fin de que el que se ha de adivinar no esté situado siempre en el mismo lugar, es decir, se irá variando la situación de la tarjeta que se añade colocándola, de forma aleatoria, a la derecha, en el centro o a la izquierda.

Ayudas

Si el niño no logra añadir la sílaba para formar una palabra se le pueden dar las siguientes ayudas.

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

❖ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer?».

❖ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que juntar dos trocitos para encontrar el nombre de uno de los dibujos».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

❖ **a. Preguntar:** «¿Te acuerdas de cómo se llama el trocito que te he dicho antes?» (se espera respuesta). «¿Y el otro trocito que tienes que poner delante?».

❖ **b. Repetir:** El educador recuerda las instrucciones presentando, por ejemplo, los dibujos MACETA, DOCENA y SOLDADO. «Yo te digo CE-TA y tú tienes que poner delante MA. ¿Entonces qué te da? Te da uno de estos dibujos. Dime cuál es».

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante A)

En esta unidad empleamos, por primera vez, el gusano de colores. Se mostrará la tarjeta que representa el cuerpo del gusano y la tarjeta que representa el segmento inicial o cabeza. Se pregunta al niño (señalando el cuerpo del gusano): «¿Cómo se llamaba el cuerpo de tu gusano?» (si el niño no lo dice, se le ofrece el nombre). Y la cabeza, ¿cómo se llamaba? (si no responde, se le dice). La cabeza va delante del gusano ¿verdad? (se espera respuesta). Entonces, si ponemos la cabeza (MA) delante del cuerpo (CETA), ¿cómo se llama tu gusano?».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

11ª unidad: El idioma de los marcianos (2)

Tarea: Adición de sílabas (III): sílaba final

La tarea requiere añadir una sílaba determinada a todas las palabras. Es decir, cada niño adopta la sílaba que el educador le asigna, con la instrucción de ponerla detrás de cada palabra que diga el educador.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas**Ejemplos:**Añadir la sílaba **Ta** al final de la palabra **ojo****Ojota**Añadir la sílaba **Su** al final de la palabra **palillo****Palillosu****Añadir CO al final de las palabras**

Oreja
Chupete
Frío
Vino
Cielo
Corro
Piruleta
Lata
Cepillo
Babero

Añadir BI al final de las palabras

Oveja
Juguete
Río
Chino
Hielo
Gorro
Servilleta
Bata
Anillo
Llavero

Añadir ZA al final de las palabras

Abuelo
Raqueta
Cuchillo
Carro
Soldado
Ventana
Bañera
Niña
Piscina
Churro

Añadir RRE al final de las palabras

Pañuelo
Paleta
Martillo
Jarro
Helado
Campana
Pulsera
Piña
Gallina
Burro

Añadir TON al final de las palabras	Añadir CIA al final de las palabras
Coche	Noche
Armario	Canario
Teja	Ceja
Muerto	Tuerto
Piratas	Patatas
Galleta	Maleta
Pingüino	Camino
Pintura	Basura
Tortilla	Camilla
Dinero	Cordero

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar la actividad deberá tener las tarjetas correspondientes a esta unidad ordenadas de acuerdo al orden que se indica en los listados. El educador sitúa a los alumnos en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Ahora vamos a jugar a hablar como marcianos. ¿Os acordáis de que el otro día jugamos al lenguaje de los marcianos? Ya sabéis que los marcianos tienen su propia lengua y que hablan tan raro que no se les entiende. Hoy volvemos a viajar al espacio y aterrizamos en un planeta nuevo (se puede buscar un nombre). Así que nos vamos a inventar la forma de hablar de los que viven en ese planeta».
- **Explicación de la actividad.** «Para hablar como un habitante de ese nuevo planeta tenéis que hacer lo siguiente. Yo os voy a dar un dibujo a cada uno. Ese dibujo tiene un nombre. Lo que tenéis que hacer es poner detrás el trocito de palabra que yo os voy a decir».
- **Presentación de ejemplos.** Se comienza con el **ejemplo 1:** «Por ejemplo, si mi dibujo se llama OJO y detrás le pongo TA, entonces OJO en este nuevo lenguaje se diría... OJOTA».
Se presenta el **ejemplo 2:** «Vamos a ver otra palabra. Si mi dibujo es PALILLO y detrás le ponemos SU, entonces, en lenguaje marciano, PALILLO es... PALILLOSU».
- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador reparte un dibujo a cada uno de los niños, a fin de comenzar la tarea.
- **Distribución del material.** Las palabras se presentarán en el orden en el que aparecen en las listas anteriores.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➤ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer?».

➤ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que mirar el nombre de tu dibujo y poner detrás de él el trocito que yo te digo».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➤ **a. Preguntar:** «¿Cómo se llama tu dibujo, recuerdas? ¿Y te acuerdas de cómo se llama el trocito que tenemos que poner detrás?».

➤ **b. Repetir:** «Se llama OREJA. Y el trocito que hemos de poner detrás se llama CO. Entonces si a OREJA le ponemos detrás **CO**, ¿qué palabra nos da?» (se espera respuesta). Si esta ayuda no es suficiente se pasa a la siguiente.

3ª ayuda específica: Modelo psicomotor

El educador plantea: «Mira, vamos a hacer un tren entre los dos. Yo soy la máquina y me llamo OREJA. Y tú eres el vagón del tren que se llama CO. Si yo voy delante y me llamo OREJA y tú vas detrás y te llamas CO, entonces, ¿cómo se llama el tren que formamos? Se llama... (se espera respuesta) OREJA-CO».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

12ª unidad: Hacer gusanitos (2)

Tarea: Adición de sílabas (IV): sílaba final

La tarea consiste en añadir una sílaba al final de una palabra o de una pseudopalabra. Así, el educador propone «hacer gusanitos» con las palabras, y dirá cuál es el cuerpo (palabra o pseudopalabra) y cuál es la cola (sílabas que hay que añadir al final) del gusano para que el niño una ambas partes y forme la nueva palabra. El niño deberá adivinar cuál de las tres tarjetas que se le presentan contiene el dibujo que representa el gusano completo.

Materiales: Tarjetas con dibujos, gusano ayudante B y registro de ayudas

Se emplearán las tarjetas con los dibujos correspondientes a esta unidad. Si se emplea la ayuda 3 también serán necesarias las tarjetas del gusano ayudante B, que se corresponden con la cola (segmento final) del gusano y con el resto del cuerpo.

Ejemplos:

Faro	la
Ciga	rro
Palo	ma

Ciga	rro
Palo	ma
Hela	do

Pája	ro
Caba	llo
Seca	dor
Lava	bo
Pisto	la
Llave	ro
Borra	cho
Bata	lla
Libre	ta
Silba	to

Ove	ja
Cora	zón
Paya	so
Guita	rra
Vera	no
Gara	je
Músi	ca
Vele	ta
Espa	da
Reba	ño

Cule	bra
Esta	blo
Maes	tro
Peli	gro
Vina	gre
Mano	pla
Ama	ble
Almen	dra
Mila	gro
Pese	bre

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar esta actividad, el educador deberá ordenar las tarjetas correspondientes a esta unidad de acuerdo al orden que se muestra en los listados anteriores. Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** El educador puede comenzar diciendo: *«Ahora vamos a jugar a hacer gusanitos con las palabras. ¿Os acordáis de que el otro día poníamos cabeza a los gusanitos? Pues hoy haremos lo mismo, pero les pondremos la colita que les falta».*
- **Explicación de la actividad.** *«Cada gusanito tiene un nombre y cada uno de vosotros tiene que adivinar cómo se llama su gusanito. Yo os voy a enseñar tres dibujos que son tres gusanitos y tenéis que adivinar cuál es el vuestro. Os diré, a cada uno, una palabra o un trocito de palabra, que es el cuerpo de vuestro gusanito. Luego, os diré un trocito pequeño que es la colita del gusanito y que tenéis que poner detrás del cuerpo, es decir, de la palabra que os he dicho al principio. Y así encontraréis el nombre del gusanito en uno de los tres dibujos que os enseño».*
- **Presentación de ejemplos.** El educador presenta el **ejemplo 1** mostrando tres dibujos: FAROLA, PALOMA y CIGARRO. *«Vamos a hacer uno para probar. Si el cuerpo de mi gusanito se llama FARO y le pongo detrás la colita que se llama LA, ¿cómo se llama mi gusanito? Se llama FARO-LA»* (el educador retira el dibujo correspondiente a FAROLA).

Se continúa con el **ejemplo 2**. El educador deja los dibujos que quedan, PALOMA y CIGARRO, y añade HELADO. *«Ahora vamos a hacer otro gusanito un poco más difícil. Si el cuerpo de mi gusanito se llama HE-LA y su colita se llama DO, ¿cómo se llama mi gusanito? (se espera respuesta). Se llama HELADO».*
- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador inicia la actividad presentando los dibujos correspondientes al primer elemento de la primera serie.
- **Distribución del material.** Para comenzar la actividad se presentan las tarjetas correspondientes a las tres primeras palabras (PÁJARO, CABALLO, SECADOR) y se dice al primer niño la primera pseudopalabra o cuerpo del gusano (PAJA) y la sílaba que hay que añadir al final o cola del gusano (RO). Una vez el niño acierte cuál de las tres tarjetas representa el gusano resultante, se eliminará esa tarjeta (PÁJARO) y se añadirá una tarjeta nueva (LAVABO). Ahora la tarea consistirá en adivinar la segunda palabra (CABALLO). Conviene también cambiar el orden en que se van distribuyendo las tres tarjetas con los dibujos, con el fin de que el que se ha de adivinar no esté situado siempre en el mismo lugar, es decir, se irá variando la situación de la tarjeta que se añade colocándola, de forma aleatoria, a la derecha, en el centro o a la izquierda.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- ➡ a. **Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer?».

- ➡ b. **Repetir la consigna:** «Tenemos que hacer un gusanito. Yo te doy un trocito de palabra que es el cuerpo y otro trocito que es la colita. Y cuando los juntes, encontraremos el nombre de ese gusanito, ¿vale?».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- ➡ a. **Preguntar:** «Yo te he dicho un trocito de palabra, ¿cuál es? (se espera respuesta). Y la colita ¿cómo se llama?».

- ➡ b. **Repetir:** «El primer trocito es **PAJA**. Y ahora tú tienes que poner detrás el otro trocito que te he dicho, que es... (se espera respuesta y si el niño no la dice, se ofrece) **RO**. Y así encontrarás el nombre del gusanito. Vamos a ver, entonces si a **PAJA** le ponemos detrás **RO**, ¿qué palabra nos da?». Si esta ayuda no es suficiente, se pasa a la siguiente.

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante B)

Aquí se emplearán las tarjetas del gusano que está segmentado en dos partes: la cola y el resto del cuerpo. Se pregunta al niño (señalando el cuerpo del gusano): «¿Cómo se llamaba el cuerpo de tu gusano?» (si el niño no lo dice, se nombra). «Y la cola, ¿cómo se llamaba?» (si no lo dice, se nombra). Si juntas los dos, vas a encontrar el nombre de uno de estos dibujos. El cuerpo va delante de la colita del gusano, ¿verdad? (se espera la respuesta). Entonces, si a **PAJA** le ponemos detrás **RO**, ¿cómo se llama tu gusano?».

Fracaso: Aportar solución

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

13ª unidad: La marioneta come-sílabas (1)**Tarea: Omisión de sílabas (I): sílaba inicial**

La tarea exige que el alumno omita la sílaba inicial de las palabras que el educador le va proponiendo.

Materiales: Dos marionetas y registro de ayudas

Para la realización de esta actividad es necesario utilizar dos marionetas así como las palabras de las listas que se presentan a continuación. No se precisa la utilización de tarjetas con dibujos.

Ejemplos:

Pe - lota
Cho - colate

Os - cura	Ba - sura	Gra - nero	Le - chuza
Hor - miga	Ca - mello	Flo - tador	Cor - tina
Su - bida	Es - tufa	Fre - gona	Por - tero
Pan - talón	Gi - tano	Plu - mero	Pri - mero
Rá - pido	Má - quina	Bri - llante	Mie - doso
San - día	Pu - ñado	Pro - mesa	Fi - gura
Úl - timo	Sá - bana	Tra - bajo	Dor - mido
Men - tira	Ta - baco	Pri - vado	A - raña
De - prisa	Ve - cino	Tri - pudo	Om - bligo
Tam - poco	Re - galo	Gra - nada	Flo - rero

Procedimiento

- **Preparación.** Se dispone a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Hoy vamos a jugar con unas marionetas. Yo tengo una marioneta que dice palabras y se llama **Bla-bla**. Y hay otra marioneta que repite todo lo que dice Bla-bla, y por eso se llama **Lorito**. Lo que sucede es que como Lorito se come siempre el principio de las palabras, o sea, el primer trocito, habla de forma muy rara».

- **Explicación de la actividad.** «Bla-bla irá diciendo palabras y nosotros tenemos que adivinar qué palabra dice Lorito cada vez que contesta a Bla-bla».
 - **Presentación de ejemplos.** El educador presenta el **ejemplo 1** colocándose la marioneta Bla-bla en una mano y la marioneta Lorito en otra y dice: «Si, por ejemplo, Bla-bla dice PELOTA (levante la marioneta respectiva y emplee un tono de voz peculiar) y Lorito (levante la marioneta respectiva) se come PE, ¿qué diría Lorito? (se espera la respuesta de algún alumno). Dirá LO-TA».
- Pasamos al **ejemplo 2**: «Vamos a ver otro ejemplo. Si Bla-bla dice CHOCOLATE y Lorito le quita CHO, ¿qué palabra diría Lorito? (se espera respuesta o el educador la aporta). Dirá: CO-LA-TE».
- **Inicio de la actividad.** Se establece el inicio del juego y el turno de participación de los niños. Entonces se entrega Lorito al primer niño y el educador se queda la marioneta Bla-bla.
 - **Distribución del material.** Conviene hacer rondas hasta que cada alumno resuelva al menos dos palabras.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- ➡ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer?».
- ➡ **b. Repetir la consigna:** «Tenemos que adivinar lo que dice Lorito cuando quita el primer trocito a la palabra que ha dicho Bla-bla, ¿de acuerdo?».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- ➡ **a. Preguntar:** «¿Qué palabra ha dicho Bla-bla, recuerdas? ¿Y qué trocito se come Lorito? Entonces, ¿qué dice Lorito?».
- ➡ **b. Repetir:** Por ejemplo, «Bla-bla ha dicho OSCURA. ¿Qué trocito tenemos que quitarle porque se lo come Lorito? (se espera respuesta). Le quitamos el primer trocito, que es OS. Entonces, si a OSCURA le quitamos OS, ¿qué nos queda?».

3ª ayuda específica: Taparse la boca

Esta ayuda consiste en taparse la boca con la mano para silenciar la sílaba que se omite. El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. Ahora vamos a taparnos la boca para no decir el primer trocito de la palabra que se come Lorito. Si a OSCURA le quitamos OS nos queda... (nos ponemos la mano en la boca, simulando un golpe de voz con el movimiento de la cabeza). Se dice el resto de la palabra: CURA».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

14ª unidad: El ladrón de sílabas (1)**Tarea: Omisión de sílabas (II): sílaba inicial**

La tarea consiste en omitir la primera sílaba de las palabras. Para ello, el educador entrega un dibujo a cada niño y explica, con la ayuda de una marioneta, que el ladrón **Tragamú** va a robar el principio del nombre de cada dibujo.

Materiales: Marioneta, tarjetas con dibujos y registro de ayudas

Para la realización de esta actividad es necesario utilizar una marioneta así como las tarjetas con los dibujos que se indican en las listas que se presentan a continuación.

Ejemplos:

Pis - tola
Chu - pete

Pi - pa	De - monio	Ca - fetera	Ma - ceta
In - dio	Sil - bato	Ca - ramelo	Do - cena
Nu - be	Pá - jaro	Pa - tinete	Sol - dado
Tín - ta	Pi - zarra	Ma - riposa	Ce - pillo
Mo - to	Hor - miga	La - vadora	Cor - bata
Bo - ca	Man - zana	Se - máforo	Ba - llena
Ni - do	Al - fombra	Pi - ruleta	Cam - peón
Ho - ja	Cam - pana	Bi - bicicleta	Cham - piñón
Me - lón	Ar - dilla	Ma - rioneta	Co - meta
Nu - do	Ves - tido	Te - léfono	Re - vista

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar esta actividad deberá ordenar las tarjetas de acuerdo al orden que se indica en los listados anteriores. Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** El educador se coloca la marioneta en una mano y la esconde tras su espalda. «Vamos a jugar al ladrón Tragamú. ¿Sabéis quién es Tragamú? (el educador saca la marioneta que tenía escondida detrás de la espalda). ¡Este es el ladrón Tragamú!».

- **Explicación de la actividad.** «¿Sabéis lo que roba el ladrón Tragamú? Pues roba el primer trocito de las palabras. Entonces nosotros vamos a jugar a adivinar qué palabra nos queda».
 - **Presentación de ejemplos.** «Por ejemplo, yo os enseño este dibujo (se muestra el dibujo de la PISTOLA). ¿Cómo se llama esto?» (se espera respuesta). «Es una PISTOLA». Se continúa diciendo en susurros: «Cada vez que Tragamú oye una palabra se despierta y, antes de que nadie se dé cuenta, ¡zas! se lleva el primer trocito y deja el resto. Y como ha oído PISTOLA, Tragamú ha quitado el principio de la palabra, es decir, PIS, y nos ha dejado TOLA».
- Se continúa con el **ejemplo 2:** «A ver, vamos a hacer otro ejemplo. Ahora tengo (se muestra el dibujo del CHUPETE y se espera respuesta) un CHUPETE». «¿Quién se despierta ahora? (se espera respuesta) ¡Tragamú!». «¿Y qué hace? Coge el nombre del dibujo, CHUPETE, y le quita el primer trocito: CHU». «¿Qué queda entonces?» (se espera respuesta). «Queda PETE».
- **Inicio de la actividad en grupo.** «Ahora yo os voy a dar un dibujo a cada uno y tenéis que decirme el nombre del dibujo que os ha tocado» (se reparten las tarjetas).
 - **Distribución del material.** «Pero para poder jugar a adivinar el trozo de palabra que nos queda, primero tenéis que tener a Tragamú en la mano» (se lo entrega al primer niño).

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- ➡ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer?».
- ➡ **b. Repetir la consigna:** «Tenemos que adivinar qué palabra nos queda después de que Tragamú se coma el primer trocito».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- ➡ **a. Preguntar:** «¿Qué palabra te he dicho yo, recuerdas? ¿Y qué trocito se come Tragamú?».
- ➡ **b. Repetir:** Por ejemplo, «He dicho PIPA. ¿Y qué es lo que tenemos que quitarle porque se lo come Tragamú? (se espera respuesta). Le quitamos el primer trocito, que es PI. Entonces, si a PIPA le quitamos PI, ¿qué nos queda?».

3ª ayuda específica: Taparse la boca

Esta ayuda consiste en taparse la boca con la mano para silenciar la sílaba que se omite. El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. Ahora vamos a taparnos la boca para no decir el primer trocito de la palabra que se come Tragamú. Si a PIPA le quitamos PI nos queda... (póngase la mano en la boca, simulando un golpe de voz con el movimiento de la cabeza). Nos queda PA».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

15ª unidad: La marioneta come-sílabas (2)

Tarea: Omisión de sílabas (III): sílaba final

La tarea exige que el alumno omita la sílaba final de las palabras que el educador va proponiendo.

Materiales: Dos marionetas y registro de ayudas

Para la realización de esta actividad es necesario utilizar dos marionetas así como las listas de palabras que se presentan a continuación. No se requiere la utilización de tarjetas con dibujos.

Ejemplos:

Cora - zón
Caramelo - lo

Carro - za	Boci - na	Pala - bra	Farma - cia
Pata - da	Capu - cha	Esta - blo	Maza - pán
Algo - dón	Ene - ro	Maes - tro	Carti - lla
Moja - do	Hari - na	Peli - gro	Cintu - rón
Pala - cio	Mochi - la	Vina - gre	Dibu - jo
Piso - tón	Oli - va	Mano - pla	Mare - o
Polvo - rón	Pesta - ña	Ama - ble	Domin - go
Mora - do	Títe - re	Almen - dra	Come - ta
Borra - dor	Vesti - do	Mila - gro	Histo - ria
Chupe - te	Peque - ño	Pese - bre	Galli - na

Procedimiento

- **Preparación.** Se dispone a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «¿Recordáis el juego del otro día? Pues hoy también vamos a jugar con las marionetas. Vamos a recordar el juego. Yo tengo una marioneta que dice palabras y se llama Bla-bla. Y hay otra marioneta que repite todo lo que dice Bla-bla y que por eso se llama Lorito».
- **Explicación de la actividad.** «¿Recordáis que el otro día Lorito se comía el principio de las palabras? Pues hoy Lorito va a hacer lo contrario. Hoy se come, fijaos bien, no el principio sino el final, es decir el último trocito de la palabra. Y, por eso, habla de forma muy rara». Se continúa

diciendo: «Bla-bla irá diciendo palabras y nosotros tenemos que adivinar qué palabra dice Lorito cada vez que contesta a Bla-bla».

- **Presentación de ejemplos.** El educador se coloca en una mano la marioneta Bla-bla y la marioneta Lorito en la otra, y explica el **ejemplo 1**: «Si por ejemplo, Bla-bla (levantando la marioneta respectiva y con voz peculiar) dice CORAZÓN y Lorito (levantando la marioneta respectiva) se come ZON, ¿qué diría Lorito? Dirá: **CO-RA**».

Se continúa con el **ejemplo 2**: «Vamos a ver otro ejemplo. Si Bla-bla dice CAMELO y Lorito le quita LO, ¿qué palabra diría Lorito? (se espera a la respuesta y, si no la dan, el educador la proporciona). Dirá: **CA-RA-ME**». Nos aseguraremos de que los alumnos han entendido la tarea usando las ayudas correspondientes.

- **Inicio de la actividad en grupo.** Se establece el inicio del juego y el turno de participación de los niños. Se entrega Lorito al primer niño y el educador se queda con Bla-bla.
- **Distribución del material.** Recibir la marioneta será la señal de que es el turno de intervención de ese niño.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- ➡ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer?».
- ➡ **b. Repetir la consigna:** «Tenemos que adivinar qué palabra nos queda después de que Lorito se coma el último trocito de la palabra».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- ➡ **a. Preguntar:** «¿Qué palabra ha dicho Bla-bla, recuerdas? ¿Y qué trocito se come Lorito?».
- ➡ **b. Repetir:** Por ejemplo, «Bla-bla ha dicho CARROZA. ¿Y qué es lo que tenemos que quitarle porque se lo come Lorito? (se espera respuesta). Le quitamos el último trocito, que es ZA. Entonces, si a CARROZA le quitamos ZA, ¿qué nos queda?».

3ª ayuda específica: Taparse la boca

Esta ayuda consiste en taparse la boca con la mano para silenciar la sílaba que se omite. El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. Ahora vamos a taparnos la boca para no decir el último trocito de la palabra. Si a CARROZA le quitamos ZA nos queda... (el educador comienza a decir la palabra CARRO y se pone la mano en la boca, simulando un golpe de voz sobre la tercera sílaba que no se pronuncia, con el movimiento de la cabeza). Nos queda CARRO».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

16ª unidad: El ladrón de sílabas (2)

Tarea: Omisión de sílabas (IV): sílaba final

La tarea consiste en omitir la última sílaba de las palabras. Para ello, el educador entrega un dibujo a cada niño y explica, con la ayuda de una marioneta, que el ladrón Tragamú va a robar el final del nombre de cada dibujo.

Materiales: Tarjetas con dibujos, una marioneta y registro de ayudas

Para la realización de esta actividad es necesario utilizar una marioneta así como las tarjetas con los dibujos correspondientes a las palabras de las listas que se presentan a continuación.

Ejemplos:

Venta - na
Elefan - te

Ro - jo	Ore - ja	Cafete - ra	Núme - ros
Go - rro	Diade - ma	Carame - lo	Seca - dor
Pia - no	Cere - zas	Patine - te	Carte - ra
Ma - dre	Lechu - za	Maripo - sa	Borra - dor
Bar - co	Mone - da	Lavado - ra	Domi - nó
Pul - po	Naran - ja	Semáfo - ro	Ardi - lla
Cer - do	Esco - ba	Pirule - ta	Fábri - ca
Pa - dre	Cangu - ro	Marione - ta	Garban - zo
Ver - de	Care - ta	Bicile - ta	Mine - ro
Pe - rro	Sanda - lia	Teléfo - no	Piza - rra

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar la actividad deberá ordenar las tarjetas con dibujos de acuerdo al orden que se indica en los listados anteriores. Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** El educador se coloca la marioneta en una mano y la esconde tras su espalda. «Vamos a jugar al ladrón Tragamú. ¿Os acordáis de quién era Tragamú? (el educador saca la marioneta que tenía escondida detrás de la espalda) ¡Este es el ladrón Tragamú!».

- **Explicación de la actividad.** «¿Recordáis qué robaba el ladrón Tragamú? El otro día robaba el primer trocito de las palabras. Pero cuidado, porque hoy va a robar el **final** de las palabras. Entonces nosotros vamos a jugar a adivinar qué palabra nos queda».
 - **Presentación de ejemplos.** «Por ejemplo, yo os enseño este dibujo» (muestre el dibujo de la VENTANA). ¿Cómo se llama esto? (se espera respuesta). Es una VENTANA». Con voz susurrada: «Tenéis que recordar que cada vez que Tragamú oye una palabra se despierta y, antes de que nadie se dé cuenta, ¡zas! se lleva el último trocito y deja el resto. Como ha oído VENTANA, Tragamú ha quitado el final de la palabra, es decir, NA, y nos ha dejado **VENTA**».
- A continuación se presenta el **ejemplo 2**: «Muy bien, vamos a hacer otro ejemplo. Ahora tengo... (se muestra el dibujo de ELEFANTE y se espera respuesta) un ELEFANTE». «¿Y quién se despierta ahora? (se espera respuesta) ¡Tragamú!». «¿Y qué va a hacer? A ELEFANTE le quita el último trocito, TE». «¿Qué queda entonces (se espera respuesta)? Queda **ELEFAN**».
- **Inicio de la actividad en grupo.** «Ahora yo os voy a dar un dibujo a cada uno y tenéis que decirme el nombre del dibujo que os ha tocado».
 - **Distribución del material.** Se reparte una tarjeta a uno de los niños para comenzar. El educador entregará la marioneta a cada niño para señalar su turno de intervención.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- ➡ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer? ¿Qué hace Tragamú?».
- ➡ **b. Repetir la consigna:** «Tenemos que adivinar qué palabra nos queda después de que Tragamú se coma el último trocito de la palabra del nombre de tu dibujo».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- ➡ **a. Preguntar:** «Dime, ¿cómo se llama tu dibujo? ¿Y qué se come Tragamú? (se espera respuesta). ¿Qué nos queda entonces?».
- ➡ **b. Repetir:** «Tu dibujo se llama ROJO. Y Tragamú se come el último trocito, que es JO. Entonces, si a ROJO le quitamos JO, ¿qué nos queda?» (se espera respuesta). Si esta ayuda no es suficiente, se pasa a la siguiente.

3ª ayuda específica: Taparse la boca

Esta ayuda consiste en taparse la boca con la mano para silenciar la sílaba que se omite. El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. Ahora vamos a taparnos la boca para no decir el último trocito de la palabra. Si a ROJO le quitamos JO nos queda... (póngase la mano en la boca, simulando un golpe de voz con el movimiento de la cabeza). Nos queda RO».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.



Módulo 2: fonemas

Se inicia aquí una segunda parte de la instrucción, en la que se pretende que el alumno aprenda a reconocer y a segmentar palabras en elementos lingüísticos más pequeños que la sílaba, es decir, fonemas. Se dedican cuatro unidades didácticas a la tarea de identificación con el fin de entrenar separadamente la identificación de fonemas en posición inicial (unidades didácticas 17 y 18) y final de palabra (unidades 19 y 20). Las actividades que se plantean son juegos que vienen apoyados por material gráfico, con el fin de guiar la elección de palabras que permitan graduar la dificultad de la segmentación. En concreto, las actividades propuestas son: Colorear dibujos, Veo-veo y El sonido del dibujo.

Con la unidad didáctica 21 se introduce un nuevo tipo de tareas para la segmentación de fonemas. Estas tareas van a requerir la capacidad de combinar fonemas o de añadir un sonido a una palabra o pseudopalabra. Para entrenar esta habilidad de adición de fonos se presentan 6 actividades, divididas en dos bloques que se repiten: tres actividades destinadas a la adición de fonemas en posición inicial de palabra (unidades didácticas 21, 22, y 23) y tres dirigidas a la adición de fonema en posición final (unidades 24, 25 y 26).

El último bloque está destinado a desarrollar habilidades de análisis segmental. La unidad 27 abre esta sección, trabajando la omisión de fonema en inicio de palabra (junto a las unidades 28 y 29), mientras que la omisión del sonido en posición final de palabra se entrenará en las tres últimas actividades (unidades 30, 31 y 32).

Este módulo de instrucción en conciencia fonémica está recomendado para alumnos de 4 y 5 años. No obstante, en caso de que el alumnado no haya sido objeto de suficiente estimulación previa en los niveles de rima y sílaba a partir de las actividades cotidianas del aula, consideraríamos recomendable que los alumnos de 4 años comenzaran por el primer módulo del programa.

Dada la especificidad de las habilidades de segmentación sobre las que aquí se instruye, se recuerda que este bloque resultará imprescindible en la intervención, en edades superiores, con alumnos que presenten dificultades en el aprendizaje de la lectura, específicas o generales.

Por último también se destaca la utilidad del programa LOLE para la enseñanza de la lectura con alumnos que estén aprendiendo el español como segunda lengua. En este sentido, el programa pretende que la instrucción en conciencia fonémica facilite la representación y pronunciación de los elementos característicos del sistema fonológico de nuestro idioma (fonemas) y su transcripción según las reglas ortográficas de nuestro sistema de notación (grafemas), cuyo manejo requiere cierta práctica guiada, especialmente para usuarios no nativos

17ª unidad: Colorear dibujos**Tarea: Identificación de fonemas (I): fonema inicial**

Esta tarea consiste en identificar el fonema inicial de las palabras. El alumno se enfrenta a una tarea en la que, tras presentársele dos dibujos, tiene que elegir aquel cuyo nombre comienza por el sonido que propone el educador. Como refuerzo positivo, se le entrega la lámina correspondiente a las dos ilustraciones para que coloree el dibujo identificado.

Materiales: Dibujos para colorear y registro de ayudas

Previamente al inicio de esta unidad el educador deberá haber impreso desde el CD las láminas con los dibujos necesarios para la realización de esta actividad. En cada lámina aparece un par de dibujos. Manténgalos ordenados siguiendo el orden de los listados que se muestran a continuación.

Ejemplos:

Río - Barco

Empieza por R

Mariposa - Piruleta

Empieza por M

Palabras sencillas

Oveja - Anillo	Empieza por O
Iglesia - Abuelo	Empieza por I
Ardilla - Oreja	Empieza por A
Indio - Uvas	Empieza por U
Alfombra - Escoba	Empieza por E
Moto - Pipa	Empieza por P
Nudo - Tinta	Empieza por T
Ventana - Demonio	Empieza por D
Silbato - Canguro	Empieza por S
Nido - Cerdo	Empieza por C

Palabras con similitud fonética

Tarro - Carro	Empieza por C (/K/ ⁴)
Chino - Vino	Empieza por Ch
Niña - Piña	Empieza por N
Churro - Burro	Empieza por B
Lata - Bata	Empieza por L
Gorro - Corro	Empieza por G (/G/)
Madre - Padre	Empieza por P
Rayo - Gallo	Empieza por R
Llavero - Babero	Empieza por Ll
Foca - Boca	Empieza por F

4. En algunos ítems se indica entre barras (/) el sonido que debe pronunciarse para diferenciar entre los distintos fonemas que pueden ir asociados a la letra indicada. Así, por ejemplo, la letra «C» puede pronunciarse igual que la letra «K» (p. ej., cuando va seguida por las vocales «A», «O» o «U»: «casa», «cuenco») o igual que la letra «Z» (p. ej., cuando va seguida por las vocales «E» e «I»: «cielo» o «centeno»). Asimismo, la letra «G» puede pronunciarse como una velar oclusiva (p. ej., «gato» o «guardia») o como una velar fricativa con la misma pronunciación que la letra «J» (p. ej., «girasol» o «gema»). El modo en que se indican los fonemas no siempre se corresponde con los estándares del alfabeto fonético internacional (Asociación Fonética Internacional, 1999) con el propósito de hacer que la comprensión de estas instrucciones resulte intuitiva para aquellos lectores no expertos en la materia (p. ej., se ha optado por representar el fonema fricativo velar sordo —letra «j»— como /j/ en lugar de como /x/).

Grupos consonánticos		Grupos consonánticos	
Fresa - Seta	Empieza por F	Brazo - Cazo	Empieza por B
Cuna - Pluma	Empieza por P	Hacha - Plancha	Empieza por P
Globo - Cromo	Empieza por G	Trigo - Pino	Empieza por T
Clavo - Pavo	Empieza por C	Grillo - Niño	Empieza por G (/G/)
Ducha - Grifo	Empieza por G (/G/)	Panadera - Cremallera	Empieza por C (/K/)
Grano - Palo	Empieza por G (/G/)	Frío - Río	Empieza por F
Libreta - Princesa	Empieza por P	Luna - Blusa	Empieza por B
Brocha - Goma	Empieza por B	Gato - Plato	Empieza por P
Tenedor - Flotador	Empieza por F	Flor - Sol	Empieza por F
Trineo - Salero	Empieza por T	Pie - Tren	Empieza por T

Procedimiento

- **Preparación.** Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Hoy vamos a pintar dibujos. Cada uno de vosotros pintará su dibujo, pero antes tiene que adivinar cuál tiene que pintar».
- **Explicación de la actividad.** «Yo os enseñaré láminas con dibujos como éstos (se muestran los dibujos del ejemplo 1), pero cada uno de vosotros vais a tener unos dibujos diferentes. Como veis, en la lámina hay dos dibujos y el juego consiste en adivinar cuál de los dos empieza por el sonido que yo os voy a decir. Si lo adivináis, os daré la lámina para que coloreéis vuestro dibujo y al final pintaremos todos juntos».
- **Presentación de ejemplos.** Se comienza con el **ejemplo 1:** «Mirad, aquí hay dos dibujos (se presenta el par de dibujos RÍO - BARCO). Esto es un... (se hace una pausa, se señala el RÍO y se dice) RÍO; y esto es un... (se hace otra pausa, se señala el BARCO y se dice)... BARCO». «Ahora quiero que adivinéis cuál de estos dibujos comienza por R (/RR/ o «erre»⁵). Entonces el dibujo que tenemos que pintar es... RÍO».

5. La elección entre el uso de la pronunciación del fonema o el nombre de la letra deberá estar en función de que el niño domine o no el conocimiento del alfabeto. En caso de que el alumno conozca el nombre de las letras, el educador podrá optar entre pronunciar el nombre del sonido o decir el nombre de la letra, en función de los objetivos curriculares previstos. En cambio, si el niño no conoce aún el nombre de las letras, lógicamente se deberá emplear la pronunciación del sonido.

Se continúa con el **ejemplo 2**: «Vamos a hacer otro ejemplo (se presentan los dibujos de la lámina MARIPOSA - PIRULETA). *Esto es...* (se hace una pausa, se señala la MARIPOSA y se dice) una MARIPOSA. Y esto es... (se señala la PIRULETA y se dice) una PIRULETA. Quiero que me digáis cuál empieza por M (o «eme») (se espera respuesta y se dice). MARIPOSA. Entonces el dibujo que tenéis que pintar es el de la MARIPOSA».

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador muestra la primera lámina a uno de los niños y pronuncia el sonido que corresponde al fonema inicial de uno de sus dos dibujos (el que aparece en negrita en el listado de esta unidad).
- **Distribución del material.** El niño recibe su lámina una vez que ha resuelto la tarea y colorea el dibujo que corresponde. El educador podrá decidir si los alumnos empiezan a colorear a medida que reciben su lámina o si lo hacen todos juntos al final (en función del número de niños en el aula).

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer? ¿Qué necesitamos buscar para conseguir pintar uno de estos dibujos?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Tenemos que mirar los dos dibujos y buscar cuál de ellos empieza por el sonido que te he dicho».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Recuerdas cuál es el sonido por el que empieza tu dibujo?».

➡ **b. Repetir:** Por ejemplo, «El sonido es O. Entonces dime, ¿cuál de estos dos dibujos empieza por ese sonido?».

3ª ayuda específica: Alargar la articulación del fono⁶

El educador puede ayudar al niño a que consiga la identificación alargando el sonido inicial de la palabra, articulándolo lenta y separadamente del resto de la misma: «Fíjate bien, el sonido por el que empieza el dibujo que tienes que pintar es O. Ahora decimos OVEJA y ANILLO. Entonces, ¿cuál de los dos dibujos empieza por ese sonido?».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

6. En caso de que el educador esté utilizando con sus alumnos un sistema onomatopéyico para la identificación de los sonidos, puede emplear el «gesto» correspondiente al sonido que se trabaje como una ayuda alternativa a esta última propuesta.

18ª unidad: Veo-veo (1)

Tarea: Identificación de fonemas (II): fonema inicial

La tarea consiste, como es sabido, en adivinar el nombre de un objeto presente siguiendo la consigna de que empiece por un sonido (fonema) determinado.

Materiales: 6 láminas (cuaderno de láminas) y registro de ayudas

Se emplearán las seis láminas específicas situadas en el apartado del cuaderno de láminas destinado a la actividad Veo-veo de la unidad 18.

Ejemplos: (Lámina 1)

P	Puerta
A	Araña

Lámina 1: La habitación

Armario, Mesa, Cuna, Gato, Planta

Lámina 2: La granja

Gallina, Cerdo, Vaca, Conejo, Tractor

Lámina 3: El parque

Árbol, Rana, Tobogán, Columpio, Globo

Lámina 4: El invierno

Pino, Muñeco, Casa, Niño, Trineo

Lámina 5: La tienda

Melón, Pimiento, Tomate, Cebolla, Fresa

Lámina 6: La playa

Ola, Sol, Balón, Toalla, Flotador

Procedimiento

- **Preparación.** Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «*Ahora vamos a jugar al juego del Veo-veo. ¿Os acordáis de cómo se juega? Nosotros vamos a jugar con unas láminas de dibujos que tenemos aquí (se muestra la primera lámina de esta unidad). Estas láminas tienen dibujos, ¿veis?*».
- **Explicación de la actividad.** «*Cada uno de nosotros tiene que mirar esta lámina, y pensar en el nombre de uno de estos dibujos (se señala la lámina), pero acordaos de que **no ha de decírselo a nadie**; tiene que guardarlo en silencio. Después tiene que pensar en el sonido por el que empieza esa palabra y decir 'Veo veo una cosita que empieza por...' y decir sólo el sonido (o letra) por el que empieza su palabra. Entonces el compañero que está a su lado tiene que adivinar qué palabra es. Cuando lo adivine, buscamos otra palabra, ¿de acuerdo?*»⁷.
- **Presentación de ejemplos.** Se comienza con el **primer ejemplo**: «*Voy a hacer un ejemplo para que veáis cómo es el juego y lo va a adivinar...* (se dice el nombre del niño que abre el turno)». Mirando a la lámina 1 (La habitación) se dice: «*Veo veo una cosita que empieza por P...* (elige PUERTA). *Acordaos de que tengo que decir sólo el sonido (o letra) por el que empieza esa palabra*».

A continuación se presenta el **ejemplo 2**: «*Vamos a hacer otro ejemplo. Veo veo una cosa que empieza por A*» (en esta ocasión el educador elige ARAÑA).

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador da comienzo a la actividad presentando la primera lámina, que es la que se ha utilizado durante los ejemplos.
- **Distribución del material.** Cuando se acabe con las láminas puede hacerse una ronda de palabras con todos los niños empleando objetos presentes en el aula.

Ayudas

Si el alumno no consigue resolver la tarea se le pueden dar las siguientes ayudas.

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➤ **a. Preguntar por la tarea:** «*A ver, ¿te acuerdas de lo que tenemos que hacer? ¿Qué tenemos que buscar en esta lámina?*».

➤ **b. Repetir la consigna:** «*Tienes que mirar la lámina y buscar cuál de estos dibujos empieza por el sonido que te ha dicho tu compañero*».

7. Conviene aclarar que aunque este juego está pensado para que sea llevado a cabo por los niños, puede realizarse de un modo más directivo, de modo que el propio educador piense siempre las palabras que comiencen por un determinado sonido y las pregunte a los niños, estableciendo turnos. En caso de elegir esta modalidad, el educador, como es lógico, debe adaptar la explicación de la tarea.

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Recuerdas cuál es el sonido que ha dicho tu compañero?».

➡ **b. Repetir:** «El sonido es M. Entonces dime, qué dibujo empieza por ese sonido?».

3ª ayuda específica: Alargar la articulación del fonema

El educador puede ayudar al niño a que consiga la identificación alargando el sonido inicial de la palabra, articulándolo lento y separadamente del resto de la misma: «Fíjate bien, el sonido por el que empieza el dibujo es **M**. Entonces, busca el dibujo que empieza por ese sonido». También es posible utilizar un sistema onomatopéyico para la identificación de sonidos.

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

19ª unidad: El sonido del dibujo**Tarea: Identificación de fonemas (III): fonema final**

En esta tarea se presentan parejas de tarjetas con dibujos. Se trata de que el alumno identifique o elija el dibujo cuyo nombre acaba por el sonido que le indica el educador.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas

Se emplearán las tarjetas correspondientes a esta unidad presentadas por parejas, del modo en que se presentan en los listados que aparecen a continuación.

Ejemplos:

Naranja - Pañuelo Acaba en A

Melón - Tenedor Acaba en N

Palabras sencillas		Similitud fonética	
Vestido - Pizarra	Acaba en O	Albañil - Flotador	Acaba en L
Helado - Manzana	Acaba en A	Delantal - Tobogán	Acaba en N
Nube - Pulpo	Acaba en E	Nariz - Parchís	Acaba en Z
Patinete - Servilleta	Acaba en E	Pared - Ballet	Acaba en D
Pájaro - Careta	Acaba en A	Bastón - Pastor	Acaba en R
Árbol - Piano	Acaba en L	Raíz - Anís	Acaba en S
Lechuza - Azúcar	Acaba en R	Ángel - Hámster	Acaba en L
Gallina - Cerezas	Acaba en S	Avión - Tractor	Acaba en R
Jamón - Perro	Acaba en N	Azul - Pintor	Acaba en R
Reloj - Río	Acaba en J	Lápiz - Sérif	Acaba en F

Palabras monosilábicas		Palabras variadas	
Coz - Tos	Acaba en Z	Pie - Pis	Acaba en S
Sal - Bar	Acaba en R	Oveja - Garaje	Acaba en E
Pan - Mal	Acaba en N	Campeón - Profesor	Acaba en N
Bien - Miel	Acaba en L	Caballo - Batalla	Acaba en A
Red - Nuez	Acaba en D	Culebra - Pesebre	Acaba en E
Mil - Gris	Acaba en S	Secador - Corazón	Acaba en R
Ver - Tren	Acaba en N	Silbato - Veleta	Acaba en O
Mar - Gas	Acaba en R	Guitarra - Cigarro	Acaba en O
Sol - Flor	Acaba en L	Números - Borrador	Acaba en S
Pez - Tres	Acaba en Z	Peligro - Vinagre	Acaba en E

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar la actividad, el educador deberá ordenar las tarjetas, de dos en dos, siguiendo el orden que se muestra en los listados anteriores. Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Ahora vamos a jugar a adivinar el nombre de un dibujo que acaba por un sonido que yo os voy a decir a cada uno».
- **Explicación de la actividad.** «Fijaos, vamos a jugar con unos dibujos muy bonitos» (el educador muestra la primera pareja de tarjetas del ejemplo 1).
- **Presentación de ejemplos.** «¿Veis estos dos dibujos? Esto es... (se espera a que los alumnos digan el nombre). Es una NARANJA y esto es un (se hace una pausa) PAÑUELO. Pues bien, hay que adivinar cuál de los dos acaba por A. Fijaos bien NARANJA y PAÑUELO». Se espera respuesta y, si es necesario, se dan ayudas.

A continuación se presenta el **segundo ejemplo**: «Vamos a hacer otro ejemplo (se muestra el segundo par de dibujos). Esto es un (se espera a la respuesta) MELÓN y esto es un TENEDOR. ¿Cuál acaba por N? Fijaos bien, MELÓN y TENEDOR». Se espera respuesta y, si es necesario, se ofrecen ayudas.

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador da comienzo al juego entregando los dos primeros dibujos a uno de los niños.

- **Distribución del material.** «Ahora, yo os dejaré ver dos dibujos a cada uno y cuando acertéis el nombre del dibujo lo podréis dibujar en vuestros cuadernos»⁸.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- ➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que buscar?».
- ➡ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que mirar la pareja de dibujos que te he dado y buscar cuál de estos dibujos acaba por el sonido que te digo».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- ➡ **a. Preguntar:** «¿Recuerdas cuál es el sonido que te he dicho?».
- ➡ **b. Repetir:** Por ejemplo, «El sonido es O. Entonces dime, ¿cuál de estos dos dibujos acaba por ese sonido?». Si el niño no acierta la palabra VESTIDO, se pasa a la siguiente ayuda.

3ª ayuda específica: Alargar la articulación del fono

El educador puede ayudar a que el niño consiga la identificación alargando el sonido final de la palabra, articulándolo lenta y separadamente del resto de la misma: «Fíjate bien, el sonido por el que acaba el dibujo es O. Entonces, busca el dibujo que empieza por ese sonido». Como en otras ocasiones, también puede utilizarse aquí un sistema onomatopéyico de apoyo para la identificación de sonidos.

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

8. Esta última instrucción es opcional y su finalidad es reforzar a los niños por su buena ejecución en la tarea y mantenerlos entretenidos mientras sus compañeros continúan respondiendo los ítems que se les plantean.

20ª unidad: Veo-veo (2)

Tarea: Identificación de fonemas (IV): fonema final

La tarea consiste en adivinar el nombre de un objeto presente siguiendo, en este caso, la consigna de que acabe por un sonido (fonema) o letra (grafema) determinado.

Materiales: 6 láminas (cuaderno de láminas) y registro de ayudas

Se emplearán las seis láminas específicas situadas en el apartado del cuaderno de láminas destinado a la actividad Veo-veo de la unidad 20.

Ejemplos: (Lámina 1)

Acaba en O Huevo
Acaba en L Sal

Lámina 1: En la mesa

Vaso, Taza, Pan, Miel, Tenedor

Lámina 2: En el mar

Barca, Niño, Red, Balón, Pescador

Lámina 3: En la cocina

Jamón, Cuchillo, Cocina, Delantal, Reloj

Lámina 4: Profesiones

Bombero, Futbolista, Pintor, Albañil, Actriz

Lámina 5: En el monte

Oveja, Perro, Árbol, Pastor, Bastón

Lámina 6: En el cielo

Nube, Pájaro, Sol, Avión, Ángeles

Procedimiento

- **Preparación.** Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Ahora vamos a jugar al Veo-veo. ¿Os acordáis de cómo jugábamos el otro día? Hoy también vamos a jugar con unas láminas de dibujos, aunque vamos a cambiar algo». Se muestra la lámina 1 (En la mesa).
- **Explicación de la actividad.** «Acordaos de que cada uno de vosotros tiene que mirar esta lámina y pensar en el nombre de uno de estos dibujos (se muestra la lámina), pero sin decírselo a nadie; tiene que guardarlo en silencio. Después, tenéis que pensar en el sonido (o letra) por el que **acaba** esa palabra y decir: 'Veo-veo una cosita que acaba por...', diciendo sólo el sonido por el que termina esa palabra. Ha de decírselo al compañero de al lado, que es el que tiene que adivinar qué palabra es, ¿de acuerdo?»⁹.
- **Presentación de ejemplos.** «Voy a hacer un ejemplo para que veáis. Y lo va a adivinar... (se dice el nombre del niño)». Se señala la lámina y se dice: «Veo veo una cosita que acaba por O» (el educador elige la palabra HUEVO). «Acordaos de que tengo que decir sólo el sonido por el que acaba esa palabra» (se espera que lo adivinen). «La palabra es HUEVO».

A continuación se presenta el **ejemplo 2**: «Vamos a hacer un ejemplo más antes de empezar. Veo veo una cosita que acaba por L» (el educador elige la palabra SAL y espera a que los niños lo adivinen; si no lo consiguen empleará las ayudas).

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador muestra la primera lámina y menciona el nombre de un alumno para que dé comienzo al turno de intervención.
- **Distribución del material.** Si el educador lo considera oportuno, cuando se acabe con las láminas puede hacerse una ronda de palabras con todos los niños, empleando objetos presentes en el aula.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que buscar?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que mirar la lámina y buscar cuál de estos dibujos acaba por el sonido (o letra) que ha dicho tu compañero».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Qué sonido era, recuerdas?» (se espera respuesta).

9. Al igual que en la unidad 18 se aclara que, aunque este juego está pensado para que sea llevado a cabo por los niños, puede realizarse de un modo más directivo, de forma que el propio educador piense siempre las palabras que comiencen por un determinado sonido y las pregunte a los niños, estableciendo turnos.

■ **b. Repetir:** Por ejemplo, «El sonido es O. Entonces dime, ¿cuál de los dibujos acaba por ese sonido?».

3ª ayuda específica: Alargar la articulación del fono

El educador puede ayudar al niño a que consiga la identificación alargando el sonido final de la palabra, articulándolo lenta y separadamente del resto de la misma: «Fíjate bien. El sonido por el que acaba el dibujo es O. Entonces busca el dibujo que acaba por ese sonido».

Como en unidades anteriores, podemos utilizar un sistema onomatopéyico de apoyo para facilitar la identificación de los sonidos o emplear el gesto correspondiente al sonido con el que se esté trabajando.

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

21ª unidad: Encadenar sonidos (1)

Tarea: Adición de fonemas (I): fonema inicial

Con esta tarea comenzamos a trabajar las habilidades relacionadas con la combinación de fonemas. En este caso, la tarea consiste en añadir fonemas al comienzo de diferentes palabras o segmentos lingüísticos. Para esta tarea se emplearán dos marionetas. Se trata de simular que una marioneta dice una palabra o un segmento lingüístico (sílabas o fonemas) y que la segunda marioneta completa lo dicho, añadiendo un fonema al principio.

Materiales: Dos marionetas, gusano ayudante A y registro de ayudas

Ejemplos:

Olor + C (/K/) (delante)	Color
Miga + A (delante)	Amiga

Consonante + Palabra		
(delante)		
Alto	+ S	Salto
Ajo	+ B	Bajo
Osa	+ K	Cosa
Ato	+ G	Gato
Ana	+ L	Lana
Amo	+ R	Ramo
Esa	+ M	Mesa
Eso	+ Q	Queso
Brazo	+ A	Abrazo
Año	+ D	Daño

Consonante + Cv		
(delante)		
La	+ P	Pla
Le	+ B	Ble
Li	+ C (/K/)	Cli
Lo	+ G	Glo
Lu	+ F	Flu
Ra	+ T	Tra
Re	+ B	Bre
Ri	+ T	Tri
Ro	+ D	Dro
Ru	+ F	Fru

Consonante + Vocal		
(delante)		
A	+ P	Pa
E	+ D	De
I	+ M	Mi
O	+ N	No
U	+ T	Tu
A	+ L	La
E	+ J	Ge
I	+ S	Si
O	+ Y	Yo
U	+ Z	Zu

Vocal + Vocal		
(delante)		
A	+ E	Ea
E	+ I	Ie
I	+ O	Oi
O	+ A	Ao
U	+ E	Eu
A	+ U	Ua
E	+ A	Ae
I	+ U	Ui
O	+ I	Io
U	+ O	Ou

Procedimiento

- **Preparación.** Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Ahora vamos a jugar de nuevo con las marionetas. Ésta se llama (se muestra una de las marionetas) **Lolo** y esta otra (se muestra la otra marioneta), **Obladí**. ¿Os gustan? Lo que pasa es que Lolo habla muy raro a veces y Obladí se dedica a enseñarle poquito a poco. Así que cada vez que Lolo dice una palabra, o a veces un trozo de palabra, Obladí le contesta, poniendo un sonido (letra) delante».
- **Explicación de la actividad.** «El juego consiste en que cada uno de nosotros tiene que adivinar qué palabra queda cuando a lo que dice Lolo le ponemos delante el sonido que dice Obladí, ¿vale?».
- **Presentación de ejemplos.** «A ver, vamos a hacer un ejemplo. Si Lolo dice OLOR y delante le ponemos el sonido **C** (pronunciado como /K/), ¿qué es lo que dice Obladí? ¿Qué palabra dice? (se espera respuesta). Dice **COLOR**».

Se introduce el **ejemplo 2:** «Muy bien, vamos a hacer otro ejemplo» (se pide a otro niño que participe). Si Lolo dice MIGA y Obladí pone delante **A**, ¿qué palabra nos da? (se espera respuesta). La palabra nueva es **AMIGA**». Si los niños no aciertan la palabra, pueden emplearse las ayudas.

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador inicia la tarea solicitando a uno de los niños que resuelva el primer elemento de la primera lista. Para que los alumnos comprendan mejor la actividad, conviene empezar por el listado de los fragmentos más largos (palabras) y progresar hacia los más breves (fonemas), siguiendo el orden expuesto de los listados.
- **Distribución del material.** Se emplearán dos marionetas, de modo que el educador puede sostener siempre a Lolo, mientras que Obladí puede ser manejada por el niño que realice la actividad en cada momento.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que estar atento a lo que dice Lolo y al trocito que Obladí le pone delante, para que sepamos qué palabra nos da».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Qué ha dicho Lolo, recuerdas?» (se espera respuesta). ¿Y Obladí qué sonido pone delante? Entonces, ¿qué palabra nos da?».

❖ **b. Repetir:** «Lolo ha dicho ALTO. ¿Y recuerdas lo que ha dicho Obladí? (se espera respuesta). Ha dicho **S**. Pues ahora lo que tienes que hacer es poner **S** delante de ALTO. Entonces, ¿qué palabra dirá Obladí?» (se espera respuesta). Si esta ayuda no es suficiente se pasa a la siguiente.

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante A)

Se utilizan las tarjetas correspondientes al gusano ayudante A, una de las cuales representa la cabeza del gusano y la otra, el resto del cuerpo. El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? Pues bien, el cuerpo (se muestra el cuerpo de gusano) es lo que dice Lolo. ¿Qué dice LOLO? (se espera respuesta o se aporta). Y esta cabeza del gusano (se muestra) es lo que dice Obladí. ¿Qué dice? (se espera respuesta o se aporta). Entonces si juntamos la cabeza con el cuerpo (uniendo ambas partes del gusano), ¿qué palabra nos da...?» (se espera respuesta).

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

22ª unidad: Buscar el nombre nuevo

Tarea: Adición de fonemas (II): fonema inicial

La tarea consiste en enseñar al niño un dibujo diciendo el nombre del mismo. Después se le presentan otros tres dibujos y se le pide que ponga un sonido (o letra) delante del nombre del primer dibujo que se le mostró para obtener una nueva palabra que se corresponde con uno de los tres dibujos ya presentados.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas

Ejemplos:

	(delante)			
Ala	+ P	Bala	Pala	Taza
Oca	+ F	Foca	Pozo	Boca

Ítems		Opciones		
	(delante)			
Era	+ P	Pera	Cera	Teja
Aleta	+ M	Maleta	Paleta	Raqueta
Arco	+ B	Marco	Gato	Barco
Ola	+ C	Porra	Cola	Bola
Ave	+ Ll	Lluvia	Llave	Calle
Una	+ L	Cuna	Rulo	Luna
Asa	+ C	Casa	Gasa	Tapa
Aro	+ F	Caro	Saco	Faro
Oro	+ L	Noche	Loro	Toro
Ama	+ R	Cama	Rama	Lana

Ítems	Opciones		
(delante)			
Hucha + D	Ducha	Trucha	Punta
Año + C	Baño	Caño	Gallo
Huerta + P	Muela	Tuerca	Puerta
Hielo + C	Cielo	Pelo	Ciego
Hilo + K	Pino	Vino	Kilo
Humo + Z	Zumo	Cubo	Fútbol
Ajo + B	Gato	Bajo	Vaso
Alto + S	Pato	Calvo	Salto
Osa + R	Rosa	Rana	Nudo
Ara + C	Caña	Cara	Jarra

Ítems	Opciones		
(delante)			
Lobo + G	Globo	Blusa	Bolo
Lancha + P	Blanco	Plancha	Hacha
Lata + P	Bata	Clase	Plata
Río + F	Grillo	Frío	Vino
Risa + B	Brisa	Misa	Trigo
Lavo + C	Pluma	Pavo	Clavo
Rema + C	Fresa	Yema	Crema
Ronco + T	Cromo	Tronco	Trompa
Reno + F	Freno	Trueno	Fuego
Regar + F	Remar	Clavar	Fregar

Ítems		Opciones		
	(delante)			
Era	+ C	Ceja	Pera	Cera
Ala	+ B	Bala	Pala	Dado
Arco	+ M	Marco	Nabo	Barco
Ola	+ B	Goma	Cola	Bola
Oca	+ B	Foca	Bota	Boca
Una	+ C	Cuna	Punta	Luna
Oro	+ T	Corro	Moro	Toro
Aro	+ C	Caro	Pato	Faro
Asa	+ G	Casa	Gasa	Vaso
Ama	+ C	Cama	Rama	Pana

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de dar comienzo a la actividad el educador deberá tener las tarjetas ordenadas siguiendo el orden que se muestra en los listados anteriores. Todas las tarjetas que se utilizan en un mismo ítem deberán estar juntas para hacer más fluida la presentación de las mismas durante la realización de la actividad. Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Hoy os voy a mostrar un juego de dibujos en el que vamos a tener que adivinar el nombre de uno de ellos. Por eso el juego se llama *Buscar el nombre nuevo*».
- **Explicación de la actividad.** «Os voy a enseñar un dibujo y después otros tres dibujos más. El juego consiste en que si al nombre del primer dibujo le ponemos delante un sonido (o letra), entonces nos dará el nombre de uno de los dibujos que están debajo. Cada uno de vosotros tiene que adivinar el nombre nuevo que le toque».
- **Presentación de ejemplos.** «Vamos a hacer un ejemplo». Se presenta el dibujo correspondiente al **primer ejemplo**: ALA. «A ver si sabéis qué es esto (se espera respuesta). Es un ALA. Ahora os voy a enseñar otros tres dibujos». Siguiendo el orden de presentación de las palabras, y de izquierda derecha, se muestran: BALA, PALA, TAZA.

«Vamos a ver, si a ALA (se señala el dibujo) le ponemos delante P, ¿qué palabra nos da? Fijaos bien (se señalan las opciones una a una con el dedo, de izquierda a derecha). «El nombre nuevo es uno de estos dibujos». Se espera respuesta y si no se obtiene, se aporta: «Nos da PALA».

Se presenta el **ejemplo 2**: «Vamos a hacer otro ejemplo (se presenta el dibujo OCA). ¿Qué es esto? (se espera respuesta). Este dibujo se llama OCA». Se presentan los tres dibujos correspondientes en el siguiente orden: FOCA, POZO, BOCA. «Vamos a ver, si a OCA le ponemos delante el sonido (o letra) F, ¿qué nombre de estos tres dibujos nos da?».

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador sugiere al primer niño que trate de averiguar qué nombre tiene el dibujo del primer elemento de la prueba.
- **Distribución del material.** Conviene hacer el juego con los niños sentados en el suelo dado que requiere el empleo de cuatro tarjetas simultáneamente con cada elemento de la prueba. Cabría también presentarlo de forma simultánea al grupo, empleando un soporte que permita mostrar las tarjetas al grupo clase.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que fijarte en el nombre del dibujo que te enseñé. Luego aparecerán otros tres dibujos. Tienes que fijarte muy bien en el nombre del primer dibujo. A ese nombre tienes que ponerle delante el sonido que yo te digo. Así podrás encontrar cuál de estos tres dibujos (se señalan) es el nombre nuevo que buscamos».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Cómo se llama el primer dibujo que te he enseñado? (se espera respuesta). ¿Y el sonido que tienes que ponerle delante? Y entonces, ¿qué nombre te da de los otros tres dibujos?».

➡ **b. Repetir:** Por ejemplo, «Primero te he enseñado este dibujo, que es una ERA. Y ahora te doy un sonido para que lo pongas delante, que es **P**. Si a ERA le pones delante **P**, ¿qué nombre nuevo te da? Ese nombre es uno de estos tres dibujos (se muestran y se señalan: PERA, CERA, TEJA). Si esta ayuda no es suficiente, se pasa a la siguiente.

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante A)

Se utilizan las tarjetas correspondientes al gusano ayudante A (cabeza y resto del cuerpo). El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? Pues bien, el cuerpo (se muestra el cuerpo de gusano) se llama como este dibujo (por ejemplo, se muestra OJO). Y delante tenemos que poner la cabeza (se muestra la cabeza) que es el sonido (o letra) que te he dado, ¿cuál era? (se espera respuesta o se aporta). Era **R**. Entonces, si a OJO le ponemos delante el sonido (o letra) **R** (unimos ambas partes del gusano), ¿qué palabra nos da?» (se espera respuesta o se aporta).

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

23ª unidad: Los nombres que crecen (1)

Tarea: Adición de fonemas (III): fonema inicial

En esta unidad se sigue trabajando la adición de fonema al inicio de una palabra. En la tarea se presentan dos dibujos: uno boca arriba y otro boca abajo. Se dice el nombre del que está levantado. A continuación, el educador nombra el sonido que ha de añadirse al principio de esa palabra para obtener el nombre del dibujo que está escondido. Esta última tarjeta únicamente se levanta cuando el niño lo adivina.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas

Ejemplos:

(delante)		
Osa	+ R	Rosa
Ave	+ Ll	Llave

(delante)		
Arco	+ B	Barco
Ojo	+ R	Rojo
Ala	+ B	Bala
Ola	+ C (/K/)	Cola
Oca	+ F	Foca
Una	+ L	Luna
Oro	+ L	Loro
Aro	+ F	Faro
Asa	+ C (/K/)	Casa
Ama	+ R	Rama

(delante)		
Era	+ P	Pera
Ala	+ P	Pala
Arco	+ M	Marco
Ola	+ B	Bola
Oca	+ B	Boca
Una	+ C (/K/)	Cuna
Oro	+ T	Toro
Aro	+ C (/K/)	Caro
Asa	+ G	Gasa
Ama	+ C (/K/)	Cama

(delante)		
Lobo	+ G	Globo
Lancha	+ P	Plancha
Lata	+ P	Plata
Regar	+ F	Fregar
Risa	+ B	Brisa
Lavo	+ C (/K/)	Clavo
Rema	+ C (/K/)	Crema
Ronco	+ T	Tronco
Reno	+ F	Freno
Río	+ F	Frío

(delante)		
Hucha	+ D	Ducha
Año	+ B	Baño
Huerta	+ P	Puerta
Hielo	+ C (/Z/)	Cielo
Hilo	+ K	Kilo
Humo	+ Z	Zumo
Ajo	+ B	Bajo
Alto	+ S	Salto
Aleta	+ M	Maleta
Ara	+ C (/K/)	Cara

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar la actividad el educador deberá tener ordenadas, de dos en dos, las tarjetas correspondientes a esta unidad de acuerdo al orden que se indica en los listados anteriores. Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Vamos a hacer otro juego con palabras. Os voy a enseñar un dibujo que tiene un nombre. A su lado hay otro dibujo que no se puede ver hasta que adivinemos cómo se llama».
- **Explicación de la actividad.** «Para adivinar el nombre del dibujo escondido, cada uno de vosotros tiene que hacer lo siguiente: poner delante del nombre del dibujo que se ve el sonido que yo os voy a decir y luego decir el nuevo nombre que aparece. Si adivináis el nombre, levataremos la tarjeta y veremos el dibujo, ¿de acuerdo?».
- **Presentación de ejemplos.** «Vamos a hacer un ejemplo (se muestra el dibujo de OSA). Esto es una OSA. Si le pongo delante el sonido (o letra) **R**, ¿qué palabra nos da?; ¿cómo se llama el dibujo que está escondido? (se espera respuesta o se aporta). Se llama ROSA».

A continuación se presenta el **ejemplo 2**: «Vamos a hacer otro ejemplo, para ver si hemos entendido el juego (se muestra el dibujo de AVE). Esto es un AVE. ¿Queréis saber cómo se llama el dibujo que hay escondido aquí debajo? Pues para adivinarlo tenéis que poner delante de AVE el sonido (o letra) **LL** (se alarga la articulación). A ver, ¿qué nuevo nombre aparece? (se espera respuesta o se aporta). Se llama LLAVE».

- **Inicio de la actividad en grupo.** «*Ahora vamos a descubrir un dibujo cada uno*». Se comienza con la primera palabra la primera lista.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➤ **a. Preguntar por la tarea:** «*¿Recuerdas qué tienes que hacer? ¿Qué tenemos que adivinar?*».

➤ **b. Repetir la consigna:** «*Tenemos que adivinar el nombre del dibujo escondido. Para eso tienes que escuchar muy bien el nombre del primer dibujo que te enseñé y el sonido (o letra) que tienes que ponerle delante; así adivinarás el nombre del dibujo escondido*».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➤ **a. Preguntar:** «*Primero te he enseñado un dibujo, ¿cómo se llama? (se espera respuesta). ¿Y qué sonido tienes que ponerle delante? ¿Qué palabra queda entonces?*».

➤ **b. Repetir:** Por ejemplo: «*Esto es un ARCO. Ahora, tienes que ponerle delante el sonido (o letra), que es... (se espera respuesta y si no lo dice aporta) B. ¿Cómo se llama entonces el dibujo que está escondido?*».

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante A)

Se utiliza el gusano segmentado: cuerpo (palabra) y cabeza (sonido). El educador plantea: «*Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? Pues bien, el cuerpo (se muestra el cuerpo de gusano) se llama como este dibujo (por ejemplo, ARCO). Delante tenemos que poner la cabeza al gusano (se muestra la cabeza), que es el sonido (o letra) que te he dado, ¿cuál era ese sonido? (se espera respuesta o se aporta). Era B. Entonces, si ponemos delante B y luego ARCO (se unen ambas partes del gusano), ¿qué palabra nos da?*» (se espera respuesta). Después se descubre el dibujo que está boca abajo.

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

24ª unidad: Encadenar sonidos (2)

Tarea: Adición de fonemas (IV): fonema final

Con esta sesión comienzan las actividades destinadas a la adición de fonos en **posición final** de palabras o segmentos lingüísticos (sílabas, fonemas). Esta tarea es similar a la expuesta en la unidad didáctica 21, con la diferencia de que ahora se trata de añadir un sonido al **final** de la palabra. Se emplearán dos marionetas (Lolo y Obladí). Se trata de simular que una marioneta dice un segmento lingüístico y la segunda lo completa.

Materiales: Dos marionetas y registro de ayudas

Ejemplos:

	(detrás)	
Faro	+ L	Farol
Cañó	+ N	Cañón

Palabra + Vocal/Consonante		
Lolo	Obladí	
	(detrás)	
León	+ A	Leona
Mes	+ A	Mesa
Gota	+ S	Gotas
Buzo	+ N	Buzón
Paja	+ R	Pajar
Rosa	+ L	Rosal
Señor	+ A	Señora
Bombo	+ N	Bombón
Mono	+ S	Monos
Pana	+ L	Panal

Sílabas + Vocal		
Lolo	Obladí	
	(detrás)	
Di	+ A	Día
Pi	+ E	Pie
Fe	+ O	Feo
Me	+ A	Mea
Ri	+ O	Río
Fu	+ E	Fue
Ca	+ E	Cae
Va	+ O	Vaho
Pu	+ A	Púa
Lo	+ A	Loa

Vocal + Consonante			Vocal + Vocal		
Lolo	Obladí		Lolo	Obladí	
	(detrás)			(detrás)	
A	+ L	AL	A	+ E	AE
E	+ L	EL	E	+ I	EI
I	+ N	IN	I	+ O	IO
O	+ N	ON	O	+ A	OA
U	+ S	US	U	+ E	UE
A	+ S	AS	A	+ U	AU
E	+ R	ER	E	+ A	EA
I	+ R	IR	I	+ U	IU
O	+ Z	OZ	O	+ I	OI
U	+ Z	UZ	U	+ O	UO

Procedimiento

- **Preparación.** Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Ahora vamos a jugar de nuevo con las marionetas. ¿Os acordáis de Lolo y Obladí (se muestran). Ya sabéis que Lolo habla muy raro a veces y Obladí se dedica a enseñarle, pero hoy van a hacer algo diferente. Fijaos, cada vez que Lolo dice una palabra, o un trocito de palabra, Obladí le contesta poniendo un *sonido* (o una letra) *detrás*».
- **Explicación de la actividad.** «El juego consiste en que cada uno de nosotros tiene que adivinar qué queda cuando a lo que dice Lolo le ponemos detrás el *sonido* (o letra) que dice Obladí, ¿vale?».
- **Presentación de ejemplos.** «A ver, vamos a hacer un ejemplo. Si Lolo dice FARO y detrás le ponemos el *sonido* L, ¿qué es lo que dice Obladí?, ¿qué palabra nos da? (se espera respuesta o se aporta). Nos da FAROL».

Se presenta el **ejemplo 2**: «Muy bien, vamos a hacer otro ejemplo. Si Lolo dice CAÑÓ y Obladí le pone detrás N, ¿qué palabra aparece? (se espera respuesta). La palabra nueva es CAÑÓN».

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador inicia la tarea solicitando a uno de los niños que resuelva el primer elemento de la primera lista. A fin de que los alumnos comprendan mejor la actividad, conviene empezar por el listado de los fragmentos más largos (palabras) y progresar hacia los más breves (fonemas), siguiendo el orden en el que se presentan los listados.
- **Distribución del material.** Se emplearán dos marionetas, de modo que el educador puede mantener siempre a Lolo, mientras que Obladí es manejada por el niño que resuelve la tarea.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que estar atento a lo que dice Lolo y al trocito que Obladí le pone detrás, para saber qué palabra nos dice».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Qué ha dicho Lolo, recuerdas? (se espera respuesta). Y Obladí, ¿qué sonido pone detrás? Entonces, ¿qué palabra decimos?».

➡ **b. Repetir:** Por ejemplo, «Si Lolo ha dicho LEÓN, ¿recuerdas lo que ha dicho Obladí? (se espera respuesta). Ha dicho A. Pues ahora, si a LEÓN le pones al final el sonido (o letra) A, ¿qué palabra decimos?». Se espera respuesta y, si esta ayuda no es suficiente, se pasa a la ayuda específica.

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante B)

Se utilizan las tarjetas del gusano ayudante B que representan el cuerpo del gusano (palabra de Lolo) y la cola (sonido de Obladí) que se añade. El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? Pues bien, el cuerpo (se muestra el cuerpo del gusano) es lo que dice Lolo. ¿Qué dice Lolo? (se espera respuesta o se aporta). Y esta colita del gusano es lo que dice Obladí. ¿Qué dice OBLADÍ? (se espera respuesta o se aporta). Entonces, si juntamos el cuerpo con la colita nos queda...» (se unen ambas partes del gusano y se repiten los elementos lingüísticos).

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

25ª unidad: Los nombres que crecen (2)

Tarea: Adición de fonemas (V): fonema final

La dinámica de la tarea es similar a la seguida en la unidad didáctica 23, pero en este caso el sonido (letra) se añade al final de la palabra. Se presentan dos dibujos, uno boca arriba y otro boca abajo y se nombra el dibujo que está levantado. A continuación, el educador, dice el sonido (o letra) que ha de añadirse al **final** para obtener el nombre del dibujo que está escondido. Esta última tarjeta sólo se levanta cuando el niño adivina el nombre.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas

Ejemplos:

(detrás)		
Culebra	+ S	Culebras
Guiño	+ L	Guiñol

(detrás)		
Ratón	+ A	Ratona
Palo	+ S	Palos
Rosa	+ L	Rosal
Buzo	+ N	Buzón
Faro	+ L	Farol
Señor	+ A	Señora
Osa	+ S	Osas
Gas	+ A	Gasa
Pie	+ L	Piel
Pan	+ A	Pana

(detrás)		
León	+ A	Leona
Mono	+ S	Monos
Paja	+ R	Pajar
Caño	+ N	Cañón
Hoja	+ L	Ojal
Caracol	+ A	Caracola
Mano	+ S	Manos
Sol	+ O	Solo
Mes	+ A	Mesa
Pis	+ O	Piso

	(detrás)			(detrás)	
Delfín	+ A	Delfina	Pana	+ L	Panal
Llave	+ S	Llaves	Pera	+ L	Peral
Pico	+ R	Picor	Rayo	+ S	Rayos
Sal	+ A	Sala	Manzana	+ S	Manzanas
Pescado	+ R	Pescador	Bar	+ O	Barro ¹⁰
Col	+ A	Cola	Ojo	+ S	Ojos
Cura	+ R	Curar	Moto	+ R	Motor
Cereza	+ S	Cerezas	Tapa	+ R	Tapar
Bombo	+ N	Bombón	Paloma	+ R	Palomar
Asa	+ R	Asar	Espada	+ S	Espadas

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar la actividad el educador deberá tener ordenadas, de dos en dos, las tarjetas que se utilizan en esta unidad de acuerdo al orden que se muestra en los listados anteriores. Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «¿Os acordáis del juego que hacíamos hace unos días de adivinar el nombre del dibujo escondido? Pues hoy vamos a jugar también, pero de otra manera. Vamos a recordarlo. Yo os enseño un dibujo que tiene un nombre y otro dibujo que no se puede ver hasta que adivinemos cómo se llama».
- **Explicación de la actividad.** «Para adivinarlo, cada uno de vosotros tiene que hacer lo siguiente: al nombre del dibujo que vemos tenéis que ponerle **detrás** el sonido (o letra) que yo os diga y decirme qué nueva palabra aparece. Entonces, cuando adivinéis cuál es el nuevo nombre, levantaremos la tarjeta para ver si hemos acertado, ¿de acuerdo?».
- **Presentación de ejemplos.** «Vamos a hacer un ejemplo (se muestra el dibujo). Esto es una CULEBRA. ¿Queréis saber cómo se llama el dibujo que hay escondido? Recordad que para adivinarlo a CULEBRA tenéis que ponerle **detrás** el sonido (o letra) **S** (se alarga la articulación). Vamos a ver, entonces, ¿cómo se llama el dibujo que está escondido? (se espera respuesta). Se llama CULEBRAS. ¿Vemos si hemos acertado? (se levanta la tarjeta)».

10. El fonema con el que acaba la palabra de la que se parte es /r/, a diferencia de la palabra final, que contiene el sonido /rr/. A pesar de que no se trata del mismo fonema en ambos casos, dada la dificultad de encontrar palabras que se ajusten a las necesidades de esta unidad se ha decidido mantener este ítem, ya que en la práctica no plantea problemas al educador. No obstante, éste debe ser consciente de ello y reforzar la correcta pronunciación de la palabra. Esto mismo sucede en un número muy reducido de ítems de las siguientes unidades.

Se presenta el **ejemplo 2**: «Vamos a hacer otro ejemplo (se muestra el dibujo GUIÑO). Esto es un GUIÑO (el maestro puede hacer el gesto con la cara y pedir a los niños que lo repitan). Si le pongo detrás el sonido (o letra) L, ¿qué palabra aparece? (se espera respuesta). La palabra es GUIÑOL. Vamos a comprobar si el dibujo escondido se llama así».

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador inicia la tarea con las primeras palabras del primer listado.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer? ¿Qué tenemos que adivinar?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Tenemos que adivinar el nombre del dibujo escondido. Para eso tienes que fijarte en el nombre del primer dibujo que te enseñé y en el sonido (o letra) que le tienes que poner detrás, y así adivinarás el otro dibujo».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «Primero te he enseñado un dibujo, ¿cómo se llama? (se espera respuesta). ¿Y qué sonido (o letra) tienes que ponerle detrás? ¿Qué palabra nueva aparece?».

➡ **b. Repetir:** Por ejemplo: «Esto es un RATÓN. Si a RATÓN le ponemos detrás el sonido (o letra) A, ¿cuál es el nombre del dibujo escondido?».

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante B)

Se utilizan las tarjetas correspondientes al gusano ayudante B, que representan el cuerpo (palabra) y la cola (sonido o letra que se añade detrás). El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? Pues bien, el cuerpo (mostrar cuerpo de gusano) se llama como este dibujo (se muestra, por ejemplo, RATÓN). Y detrás tenemos que poner la cola (se muestra cola) que es el sonido (o letra) que te he dado, ¿cuál era? (se espera respuesta). Era A. Entonces si a RATÓN le ponemos al final A (se unen ambas partes del gusano), ¿qué palabra nos da?» (se espera respuesta). Si la acierta, se descubre el dibujo volcado.

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

26ª unidad: El coco-tren

Tarea: Adición de fonemas (VI): fonema final

Con esta unidad finaliza la instrucción en adición de fonemas. Se introduce la tarea presentando a **Coco-tren**, que es una marioneta que habla mal y por eso hay que enseñarla. El alumno deberá añadir un sonido (o letra) a una pseudopalabra, lo que dará lugar a las palabras que estarán representadas en las correspondientes tarjetas.

Materiales: Tarjetas con dibujos, marioneta y registro de ayudas**Ejemplos:**

		(detrás)	
Baló	+ N		Balón
Fres	+ A		Fresa

	(detrás)	
Lan	+ A	Lana
Vas	+ O	Vaso
Bur	+ O	Burro
Plato	+ S	Platos
Arbo	+ L	Árbol
Jamo	+ N	Jamón
Relo	+ J	Reloj
Gota	+ S	Gotas
Clave	+ L	Clavel
Nari	+ Z	Nariz

	(detrás)	
Per	+ O	Perro
Pin	+ O	Pino
Ran	+ A	Rana
Gafa	+ S	Gafas
Delanta	+ L	Delantal
Porro	+ N	Porrón
Estrella	+ S	Estrellas
Lapi	+ Z	Lápiz
Carbo	+ N	Carbón
Azu	+ L	Azul

	(detrás)			(detrás)	
Pian	+ O	Piano	Plum	+ A	Pluma
Cun	+ A	Cuna	Iglesi	+ A	Iglesia
Lun	+ A	Luna	Tenedo	+ R	Tenedor
Ani	+ S	Anís	Cas	+ A	Casa
Pince	+ L	Pincel	Deda	+ L	Dedal
Turro	+ N	Turrón	Corazo	+ N	Corazón
Melo	+ N	Melón	Pe	+ Z	Pez
Parchi	+ S	Parchís	Flo	+ R	Flor
Seri	+ F	Sérif	Tre	+ S	Tres
Mante	+ L	Mantel	Re	+ D	Red

Procedimiento

- ⊙ **Preparación.** Antes de comenzar la actividad el educador deberá tener ordenadas las tarjetas que se utilizan en esta unidad de acuerdo al orden que se muestra en los listados anteriores. Se sitúa a los niños en corro.
- ⊙ **Presentación de la actividad.** Se presenta la marioneta: «¿Sabéis quién es éste? Se llama *Coco-tren*. ¿Y sabéis por qué se llama así? Pues porque cuando habla se come siempre el *último* sonido de las palabras. Así que tiene unos dibujos, pero como no sabe decir bien cómo se llaman, los tiene guardados».
- ⊙ **Explicación de la actividad.** «Vamos a jugar a adivinar qué palabra quiere decir *Coco-tren* pero no puede. Y si la acertamos, *Coco-tren* tendrá que enseñarnos el dibujo que tiene guardado, ¿de acuerdo? *Coco-tren* dirá una palabra a cada uno, pero es una palabra a la que le falta un sonido (o letra). Yo os daré el sonido que tenéis que poner al final de esa palabra que ha dicho *Coco-tren*».
- ⊙ **Presentación de ejemplos.** «Vamos a hacer un ejemplo. Escuchad, si *Coco-tren* dice *BALÓ* y al final le ponemos *N*, ¿qué palabra nos da? Nos da *BALÓN*. Vamos a ver si es verdad. ¿Queréis que veamos el dibujo que tiene guardado *Coco-tren*?» (se muestra).

Nota aclaratoria: Al presentar los segmentos de palabra se hará respetando el acento de la misma, aunque evitando marcarlo en exceso con el fin de no ofrecer resuelta la tarea (p. ej., *BALÓ* + *N* = *BALÓN*).

Se presenta el **ejemplo 2:** «A ver, hacemos otro ejemplo. Si *Coco-tren* dice *FRES* y le ponemos *detrás A*, ¿qué palabra tiene guardada? (se espera respuesta). La palabra es *FRESA*. Vamos a ver si el dibujo de *Coco-tren* es una fresa» (se muestra la tarjeta correspondiente).

- **Inicio de la actividad en grupo.** «Ahora, Coco-tren os dirá una palabra a cada uno. ¡A ver cuántas adivináis!». El educador ofrece el turno al primer niño mostrándole la marioneta, diciendo la palabra y el sonido que ha de colocar detrás.
- **Distribución del material.** Los dibujos se presentan, uno a uno, a cada niño, a medida que resuelven la tarea.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer? ¿Qué tenemos que adivinar?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Tenemos que adivinar el nombre del dibujo guardado. Para eso tienes que fijarte en el trozo de palabra que dice Coco-tren y ponerle al final el sonido (o letra) que yo te digo».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Qué ha dicho Coco-tren, recuerdas? (se espera respuesta). ¿Y cuál es el sonido que tenemos que poner detrás?».

➡ **b. Repetir:** Por ejemplo: «Ha dicho LAN. Pues para adivinar el dibujo que tiene guardado Coco-tren tienes que ponerle detrás el sonido A».

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante B)

Se utilizan las tarjetas correspondientes al gusano ayudante B, que representan el cuerpo (palabra) y la cola (sonido o letra que se añade detrás). El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? Pues bien, el cuerpo (se muestra el cuerpo de gusano) se llama LAN, que es lo que ha dicho Coco-tren, y detrás le ponemos la cola (se muestra la cola del gusano), que es el sonido (o letra) que te he dado. ¿Recuerdas cuál era? (se espera respuesta o se aporta). Era A. Entonces si a LAN le ponemos al final A (se unen ambas partes del gusano), ¿qué palabra aparece?».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

27ª unidad: A pasar el río

Tarea: Omisión de fonemas (I): fonema inicial

Comenzamos aquí un nuevo tipo de tarea metafonológica, que se refiere a la omisión de fonemas. Para ello, se han elaborado 6 unidades didácticas. En las tres primeras unidades (27, 28 y 29) se trabaja la omisión de fonemas en el inicio de palabra. En las tres últimas (30, 31 y 32), las actividades están dirigidas a la omisión de fonemas al final de palabra.

La actividad **Pasar el río** es parecida a **Buscar nombre nuevo** (unidad 22) y se utilizará el mismo material gráfico de apoyo. Para implicar a los alumnos, se construirá de manera figurada un río. En una de las orillas del río se coloca una de las tarjetas. Y en la otra orilla, se ponen otras tres tarjetas, entre las cuales se encuentra la palabra objetivo. Para decir la palabra objetivo, el alumno deberá quitar el sonido (o letra) inicial, siguiendo las pautas del educador.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas

Ejemplos:

Ítems		Opciones		
(delante)				
Foca	- F	Oca	Pozo	Boca
Pala	- P	Bala	Ala	Taza

Ítems		Opciones		
(delante)				
Pera	- P	Era	Cera	Teja
Maleta	- M	Aleta	Paleta	Raqueta
Barco	- B	Marco	Gato	Arco
Cola	- C (/K/)	Porra	Ola	Bola
Llave	- Ll	Lluvia	Ave	Calle
Luna	- L	Cuna	Rulo	Una
Casa	- C	Asa	Gasa	Tapa
Faro	- F	Caro	Saco	Aro
Loro	- L	Noche	Oro	Toro
Rama	- R	Cama	Ama	Lana

Ítems		Opciones		
	(delante)			
Ducha	- D	Hucha	Trucha	Punta
Caño	- C (/K/)	Baño	Año	Gallo
Puerta	- P	Muela	Tuerca	Huerta
Cielo	- C (/Z/)	Hielo	Pelo	Ciego
Kilo	- K	Pino	Vino	Hilo
Zumo	- Z	Humo	Cubo	Fútbol
Bajo	- B	Gato	Ajo	Vaso
Salto	- S	Pato	Calvo	Alto
Rosa	- R	Osa	Rana	Nudo
Cara	- C (/K/)	Caña	Ara	Jarra

Ítems		Opciones		
	(delante)			
Globo	- G	Lobo	Blusa	Bolo
Plancha	- P	Blanco	Lancha	Hacha
Plata	- P	Bata	Clase	Lata
Frío	- F	Grillo	Río	Vino
Brisa	- B	Risa	Misa	Trigo
Clavo	- C (/K/)	Pluma	Pavo	Lavo
Crema	- C (/K/)	Fresa	Yema	Rema
Tronco	- T	Cromo	Ronco	Trompa
Freno	- F	Reno	Trueno	Fuego
Fregar	- F	Remar	Clavar	Regar

Ítems		Opciones		
	(delante)			
Cera	- C	Teja	Era	Pera
Bala	- B	Ala	Pala	Dado
Marco	- M	Arco	Nabo	Barco
Bola	- B	Goma	Cola	Ola
Boca	- B	Foca	Bota	Oca
Cuna	- C (/K/)	Una	Punta	Luna
Toro	- T	Corro	Moro	Oro
Caro	- C (/K/)	Aro	Pato	Faro
Gasa	- G	Casa	Asa	Vaso
Cama	- C (/K/)	Ama	Rama	Pana

Procedimiento

- **Preparación.** Esta actividad requiere escenificar un río y sus orillas, por lo que es conveniente que los niños dispongan de espacio suficiente para moverse en el aula. Pueden situarse en grupo a un lado del río, de modo que vayan pasando al otro lado, a medida que resuelven la tarea. Antes de comenzar la actividad el educador deberá tener ordenadas las tarjetas que se utilizan en esta unidad de acuerdo al orden que se muestra en los listados anteriores. Todas las tarjetas que se utilizan en un mismo ítem deberán estar juntas con el objetivo de hacer más fluida su presentación a lo largo de la actividad.
 - **Presentación de la actividad.** «Ahora os voy a enseñar un juego que se llama **A pasar el río**. Imaginaos que vamos de excursión por el campo y, de pronto, nos encontramos con un río y hay que cruzarlo. Para cruzarlo hay que decir una palabra mágica. Y cada uno tiene que buscar su palabra mágica para pasar de una orilla a otra».
 - **Explicación de la actividad.** «Primero vamos a hacer el río (se puede utilizar una cinta, cuerda o similar y ponerla en el suelo). Ahora, os vais a situar todos en esta orilla del río. Yo me voy a sentar sobre una piedra (silla) que hay en medio del río, para ayudaros a encontrar la palabra mágica y así, pasar el río». (Con esta disposición, el educador puede manejar las tarjetas en ambas «orillas»).
- «Para encontrar las palabras mágicas, lo que tenemos que hacer es quitar el primer sonido (o letra) de los nombres de unos dibujos y decir qué palabra nos queda».
- **Presentación de ejemplos.** Se comienza con el **primer ejemplo**: «Vamos a hacer una prueba. A este lado del río voy a poner un dibujo (se coloca la tarjeta del ejemplo). Esto es una... FOCA. Si a FOCA le quitamos el primer sonido (o letra), que es **F**, ¿qué palabra nos queda?».
- «Para que resulte más fácil encontrar esa palabra yo os pondré, en la otra orilla del río, tres dibujos, porque uno de ellos es la palabra mágica que tenéis que decir para pasar el río (el educador coloca las tres tarjetas correspondientes a este ejemplo). Fijaos, los dibujos se llaman: OCA, POZO, BOCA. Si a FOCA le quitamos **F**, ¿cuál de estas tres palabras nos queda? (se espera respuesta). La palabra mágica es OCA».
- Se presenta el **ejemplo 2**: «Vamos a hacer otro ejemplo. A este lado ponemos el dibujo PALA (se coloca la tarjeta) y a este otro lado ponemos estos tres dibujo: BALA, ALA, TAZA. ¿Cuál es el primer sonido (o letra) de PALA? (se espera respuesta y si nadie la dice, el educador la proporciona). Es **P**. Si a PALA le quitamos **P**, ¿qué palabra mágica nos queda?».
- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador puede iniciar la actividad diciendo, por ejemplo, «Bueno, ahora vamos a ver si conseguimos pasar todos el río».

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ a. **Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer para pasar el río? ¿Cómo se consigue

la palabra mágica?».

- ➡ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que fijarte en el nombre del dibujo que yo te enseñé y en los otros tres que están en la otra orilla. Entonces, si al nombre del primer dibujo le quitas el primer sonido (o letra), aparecerá el nombre de uno de esos tres dibujos que es la palabra mágica para pasar el río».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- ➡ **a. Preguntar:** «¿Cuál es el nombre del primer dibujo que te he enseñado? (se espera respuesta). ¿Y cuál es el sonido (o letra) que tienes que quitarle? (se espera respuesta). Entonces, ¿qué nombre de estos tres (señalando los dibujos) te queda?».
- ➡ **b. Repetir:** Por ejemplo, «Si a PERA le quitamos el primer sonido, que es P, ¿cuál de estas tres palabras (se señalan los dibujos ERA, CERA, TEJA) te queda?».

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante A)

Se utilizan las tarjetas del gusano ayudante A, que representan la cabeza (sonido) y el resto del cuerpo (palabra). El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? Pues bien, el cuerpo (se muestra la cabeza unida al cuerpo de gusano) se llama como este dibujo (se muestra, por ejemplo, PERA). Y su cabeza se llama P (se separa la cabeza). Si a PERA (se señala el cuerpo del gusano) le quitamos P (se señala la cabeza del gusano), ¿qué palabra nos da?» (se señalan los tres dibujos de apoyo).

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

28ª unidad: Desatar sonidos (1)

Tarea: Omisión de fonemas (II): fonema inicial

La tarea es parecida a la de la unidad 24 (Encadenar sonidos), pero en este caso se trata de quitar el fonema (o letra) inicial a las palabras o sílabas. Se emplean dos marionetas que ahora se llaman **Plis** y **Plas**. Una de ellas dice palabras o sílabas y la otra las repite quitándoles el sonido inicial.

Materiales: Dos marionetas y registro de ayudas

Ejemplos:

Plis	Plas (delante)	
Rato	- R	Ato
Pasa	- P	Asa

Palabra - Vocal/Consonante			CV - Consonante		
Plis	Plas (delante)		Plis	Plas (delante)	
Bajo	- B	Ajo	Pa	- P	A
Salto	- S	Alto	De	- D	E
Cosa	- C (/K/)	Osa	Mi	- M	I
Gato	- G	Ato	No	- N	O
Lana	- L	Ana	Tu	- T	U
Ramo	- R	Amo	La	- L	A
Mesa	- M	Esa	Ge	- G (/J/)	E
Queso	- Q	Eso	Si	- S	I
Abrazo	- A	Brazo	Ro	- R	O
Daño	- D	Año	Zu	- Z	U

VV - Vocal			CCV - Consonante		
Plis	Plas (delante)		Plis	Plas (delante)	
Ae	- A	E	Pla	- P	La
Ei	- E	I	Ble	- B	Le
Io	- I	O	Cli	- C (/K/)	Li
Oa	- O	A	Glo	- G	Lo
Ue	- U	E	Flu	- F	Lu
Au	- A	U	Tra	- T	Ra
Ea	- E	A	Bre	- B	Re
Iu	- I	U	Tri	- T	Ri
Oi	- O	I	Dro	- D	Ro
Uo	- U	O	Fru	- F	Ru

Procedimiento

- **Preparación.** Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Os voy a enseñar el juego Desatar sonidos (se presentan las marionetas). Estos son *Plis* y *Plas*. Cada vez que *Plis* dice una palabra, *Plas* quita el primer sonido de esa palabra y así se inventa una palabra nueva».
- **Explicación de la actividad.** «Yo diré la palabra de *Plis* y el sonido que le quita *Plas*. Vosotros tendréis que adivinar qué palabra nos queda, ¿de acuerdo?».
- **Presentación de ejemplos.** Se comienza presentando el **ejemplo 1**: «Por ejemplo, si *Plis* dice (se levanta la marioneta correspondiente) *RATO* y *Plas* le quita la **R** del principio, ¿qué palabra se ha inventado *Plas*? (se espera respuesta). La palabra que se inventa es *ATO*».

A continuación se presenta el **ejemplo 2**: «Y si *Plis* dice, por ejemplo, *PASA* y *PLAS* le quita la **P** del principio, ¿qué nos queda? (se espera respuesta). Queda *ASA*».

⋮
- **Inicio de la actividad en grupo.** «Ahora os voy a ir dando una palabra a cada uno y a la marioneta *Plas* para comenzar el juego».
- **Distribución del material.** El educador puede mantener siempre en su mano a *Plis*, mientras que el niño que resuelve la tarea en cada momento es el que tiene a *Plas* en su mano.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer para saber la palabra que se inventa *Plas*?».
- **b. Repetir la consigna:** «Tienes que fijarte en la palabra que dice *Plis* y en el sonido que yo te diré, que es el que le quita *Plas*, y así sabremos la palabra inventada».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- **a. Preguntar:** «¿Qué palabra ha dicho *Plis*, recuerdas? ¿Y qué sonido le quita *PLAS*?» (se espera respuesta).
- **b. Repetir:** «*Plis* ha dicho *BAJO* y *Plas* le ha quitado el sonido (o letra) **B**. Entonces, si a *BAJO* le quitamos **B**, ¿qué palabra queda?» (se espera respuesta).

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante A)

Se utilizan las tarjetas del gusano ayudante A, que representan la cabeza (sonido de Plas) y el resto del cuerpo (palabra de Plis). El educador plantea: «*Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? (se muestra el cuerpo del gusano). Imagínate que este gusano es la palabra que dice Plis. ¿Qué dice PLIS? (se espera respuesta o se aporta). Dice BAJO. Pero Plas le quita la cabeza, que se llama B. Si a BAJO le quitamos el sonido (o la letra) B, ¿qué nos queda? (se espera respuesta).*»

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

29ª unidad: Las cartas

Tarea: Omisión de fonemas (III): fonema inicial

La tarea va destinada a entrenar la omisión de fonos en el **inicio** de palabra. Se trata de emparejar **dos barajas de cartas** (tarjetas). Una de ellas está formada por palabras y la tiene el educador, lo que le permite presentar sucesivamente un dibujo a cada niño, con el fin de que éste omita el sonido inicial del nombre. Al mismo tiempo, cada niño tiene desde el principio una carta perteneciente a la segunda baraja. Ésta está formada por dibujos cuyos nombres equivalen a los de la primera, pero sin el fonema inicial. La consigna es emparejar la carta, que en cada momento presenta el educador (nombre entero), con la que tiene uno de los alumnos (el mismo nombre sin el sonido inicial). Cada vez que un niño hace pareja con su carta, recibe una nueva perteneciente a la segunda baraja, de modo que todos los niños participan a lo largo de toda la actividad.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas**Ejemplos:**

	(inicial)	
Faro	- F	Aro
Pala	- P	Ala

Consonante / Vocal Inicial		
	(inicial)	
Pato	- P	Ato
Baño	- B	Año
Salto	- S	Alto
Gas	- G	As
Loro	- L	Oro
Abrazo	- A	Brazo
Bajo	- B	Ajo
Patada	- P	Atada
Llamar	- Ll	Amar
Parar	- P	Arar

Consonante		
	(inicial)	
Rosa	- R	Osa
Rojo	- R	Ojo
Bala	- B	Ala
Charco	- Ch	Arco
Cola	- C (/K/)	Ola
Luna	- L	Una
Foca	- F	Oca
Ducha	- D	Hucha
Rama	- R	Ama
Casa	- C (/K/)	Asa

Consonante		
(inicial)		
Maleta	- M	Aleta
Zumo	- Z	Humo
Puerta	- P	Huerta
Amigas	- A	Migas
Llave	- Ll	Ave
Kilo	- K	Hilo
Barco	- B	Arco
Raspa	- R	Aspa
Pera	- P	Era
Sola	- S	Ola

Grupos consonánticos		
(inicial)		
Globo	- G	Lobo
Plancha	- P	Lancha
Plata	- P	Lata
Fregar	- F	Regar
Clavo	- C (/K/)	Lavo
Crema	- C (/K/)	Rema
Tronco	- T	Ronco
Freno	- F	Reno
Frío	- F	Río
Brisa	- B	Risa

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar la tarea, el educador deberá tener ordenadas las tarjetas que se utilizan en esta unidad de acuerdo al orden que se muestra en los listados anteriores. Deberá preparar dos barajas de tarjetas: una de ellas con las tarjetas correspondientes a las palabras que dice el educador y otra de ellas con las tarjetas correspondientes a las palabras que debe decir el niño. Se coloca a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Hoy vamos a jugar a las cartas. Yo os voy a repartir un dibujo a cada uno (se muestra la tarjeta del ejemplo) para que lo guardéis y recordéis cómo se llama».
- **Explicación de la actividad.** «Yo sacaré una carta que también tiene un dibujo. Para encontrar la pareja de esta carta lo que tenemos que hacer es quitar el primer sonido al nombre del dibujo. Seguro que uno de vosotros tiene la pareja de esa carta».
- **Presentación de ejemplos.** Se comienza presentando el **ejemplo 1**: «Vamos a hacer un ejemplo (se reparten las dos cartas correspondientes al ejemplo 1). Yo os enseñaré una carta como esta (se muestra); es un FARO. A ver (se dice el nombre de un niño) si a FARO le quito **F**, ¿qué queda? (se espera respuesta y se dan las ayudas si fuera necesario). Queda ARO. Entonces tendremos que buscar una carta en la que aparezca un ARO dibujado (se muestra ARO)».

A continuación se presenta el **ejemplo 2**: «Vamos a hacer otro ejemplo. Esto es (se muestra)... una PALA». Diríjase a un niño: «Si a PALA le quitamos **P**, ¿qué queda? (se espera respuesta y si fuera necesario se aplican las ayudas). Queda ALA. ¿Habéis entendido? Pues ahora empezamos el juego».

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador propone el primer ítem a resolver a uno de los niños.
- **Distribución del material.** Se comienza repartiendo un dibujo a cada niño.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer para saber cómo se llama el dibujo de la carta?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que fijarte en la palabra de mi dibujo (se muestra). Luego, a esa palabra le tienes que quitar el primer sonido (o letra); así sabrás nombre que hace pareja con la carta».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Cómo se llama mi carta? ¿Y qué sonido tienes que quitarle?» (se espera respuesta).

➡ **b. Repetir:** «Mi carta se llama PATO y tienes que quitarle el sonido P. ¿Entonces qué nos queda?» (se espera respuesta).

3ª ayuda específica. Modelo visual (gusano ayudante A)

Se utilizan las tarjetas del gusano ayudante A, que representan la cabeza (sonido) y el resto del cuerpo (palabra). El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? (se muestran ambas tarjetas unidas) Este gusano se llama como mi carta, ¿cómo se llama? (se espera respuesta o se aporta). Se llama PATO. Y ahora, tenemos que quitarle el primer sonido (o letra), que es la cabeza del gusano. Entonces, si a PATO le quitamos el sonido (o letra) **P**, (se separa la cabeza del gusano), ¿qué palabra nos queda?».

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

30ª unidad: Desatar sonidos (2)

Tarea: Omisión de fonemas (IV): fonema final

Se inician con esta unidad las actividades destinadas a omitir fonemas situados en posición final de palabra o sílaba. En concreto, la presente tarea pretende que el alumno omita el sonido (o letra) final de la palabra. Para ello se utilizan dos marionetas (Plin y Plon), simulando que, cada vez que Plin dice una palabra, Plon dice lo mismo pero omitiendo el fonema final.

Materiales: Dos marionetas y registro de ayudas

Ejemplos:

Plin	Plon	
	(final)	
Comilón	- N	Comilo
Tres	- S	Tre

Palabra - C/V		
	(final)	
Leona	- A	León
Mesa	- A	Mes
Gotas	- S	Gota
Buzón	- N	Buzo
Pajar	- R	Paja
Rosal	- L	Rosa
Señora	- A	Señor
Bombón	- N	Bombo
Monos	- S	Mono
Panal	- L	Pana

Palabra - Vocal		
	(final)	
Día	- A	Di
Pie	- E	Pi
Feo	- O	Fe
Mea	- A	Me
Río	- O	Ri
Fue	- E	Fu
Cae	- E	Ca
Vaho	- O	Va
Púa	- A	Pu
Loa	- A	Lo

Consonantes		
	(final)	
Al	- L	A
As	- S	A
El	- L	E
In	- N	I
Er	- R	E
On	- N	O
Us	- S	U
If	- F	I
Oz	- Z	O
Um	- M	U

Vocales		
	(final)	
Au	- U	A
Ei	- I	E
Io	- O	I
Oa	- A	O
Ue	- E	U
Ua	- A	U
Ae	- E	A
Iu	- U	I
Oi	- I	O
Eo	- O	E

Procedimiento

- **Preparación.** Se sitúa a los niños en corro.
- **Presentación de la actividad.** «Vamos a jugar de nuevo con las marionetas. Ésta se llama Plin (se muestra) y ésta se llama Plon (se muestra). Cada vez que Plin dice una palabra, Plon la repite pero quitándole el último sonido (o letra)».
- **Explicación de la actividad.** «Yo seré Plin y cada uno de vosotros hará de Plon. Así lo que tenéis que hacer es repetir la misma palabra que yo digo pero sin el sonido final, ¿de acuerdo?».
- **Presentación de ejemplos.** Se presenta el **ejemplo 1:** «Por ejemplo, si PLIN dice COMILÓN, ¿qué dirá PLON? Dirá COMILÓ» (se espera respuesta).

A continuación se introduce el **ejemplo 2:** «Vamos a hacer otro ejemplo. Si Plin dice TRES y Plon le quita el último sonido, que es S, entonces qué dirá PLON? (se espera respuesta). Dirá TRE».

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador anima a los niños a realizar la tarea con una expresión que recoja su atención.
- **Distribución del material.** El educador sujeta a Plin mientras que Plon pasa a manos del niño que realiza la tarea.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer para saber qué palabra dice PLON?».

- ❖ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que fijarte muy bien en la palabra que dice Plin y después quitarle el último sonido. Así sabrás lo que dice Plon».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

- ❖ **a. Preguntar:** «¿Qué ha dicho PLIN, recuerdas? ¿Y qué sonido (o letra) tenemos que quitarle?» (se espera respuesta).

- ❖ **b. Repetir:** «¿Qué ha dicho Plin, recuerdas? (se espera respuesta o se ofrece). Ha dicho LEONA. ¿Y qué sonido se come Plon? Se come la A. ¿Qué palabra dice entonces PLON?» (se espera respuesta).

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante B)

Se utilizan las tarjetas del gusano ayudante B, que representan el cuerpo del gusano (palabra de Plin) y la cola (sonido de Plon). El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? (se muestran ambas tarjetas unidas). Este gusano es la palabra que dice Plin. ¿Qué dice Plin? (se espera respuesta o se aporta). Dice LEONA. Y ahora Plon le quita la colita (separar la cola del gusano) que se llama A. Entonces, ¿qué nos queda?» (se espera respuesta).

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

31ª unidad: Entrar a la discoteca**Tarea: Omisión de fonemas (V): fonema final**

Se pretende que los alumnos lleguen a una palabra nueva, partiendo de otra a la que han de quitarle el último fonema. Para ello, se les plantea que la nueva palabra constituirá una contraseña que les permitirá entrar en la discoteca.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas**Ejemplos:**

	(final)	
Pájaro	- O	Pajar
Guiñol	- L	Guiño

	(final)	
Ratona	- A	Ratón
Palos	- S	Palo
Rosal	- L	Rosa
Buzón	- N	Buzo
Farol	- L	Faro
Señora	- A	Señor
Osas	- S	Osa
Gasa	- A	Gas
Piel	- L	Pie
Pana	- A	Pan

	(final)	
Leona	- A	León
Monos	- S	Mono
Pajar	- R	Paja
Cañón	- N	Caño
Ojal	- L	Hoja
Caracola	- A	Caracol
Manos	- S	Mano
Solo	- O	Sol
Mesa	- A	Mes
Piso	- O	Pis

	(final)	
Delfina	- A	Delfín
Llaves	- S	Llave
Picor	- R	Pico
Sala	- A	Sal
Pescador	- R	Pescado
Cola	- A	Col
Curar	- R	Cura
Bombón	- N	Bombo
Asar	- R	Asa
Cerezas	- S	Cereza

	(final)	
Panal	- L	Pana
Motor	- R	Moto
Rayos	- S	Rayo
Peral	- L	Pera
Barro	- O	Bar
Tapar	- R	Tapa
Manzanas	- S	Manzana
Palomar	- R	Paloma
Espadas	- S	Espada
Ojos	- S	Ojo

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar la actividad el educador deberá tener ordenadas, de dos en dos, las tarjetas que se utilizan en esta unidad. Se sitúa a los niños en corro. Esta actividad podría escenificarse recreando la entrada de la discoteca y el educador hará el papel de portero.
- **Presentación de la actividad.** «Queréis que vayamos hoy a bailar a una discoteca? (se espera respuesta). Entonces, ¡acompañadme! (diríjase al espacio que ha preparado como pista de la discoteca). Ésta es la discoteca (se puede elegir un nombre conocido para la discoteca). Yo voy a ser el portero de la discoteca y os voy a pedir una contraseña para daros la entrada de la discoteca y que así podáis entrar a bailar».
- **Explicación de la actividad.** «Para conseguir la entrada a la discoteca vais a tener que decirme una palabra. Para encontrar esa palabra, yo os voy a enseñar un dibujo a cada uno. Al nombre de ese dibujo hay que quitarle el último sonido (o letra) y decir la palabra que queda. Si acertáis la palabra nueva os daré el dibujo y así podréis entrar a la discoteca».
- **Presentación de ejemplos.** Se presenta el **ejemplo 1:** «Por ejemplo, ¿esto qué es? (se muestra el dibujo del PÁJARO). Es un PÁJARO. Y si le quito el último sonido, ¿qué palabra nos queda? (se espera respuesta). Queda PAJAR» (mostrando el dibujo correspondiente).

A continuación se presenta el **ejemplo 2:** «Vamos a hacer otro ejemplo (muestra el dibujo a un niño). ¿Cómo se llama tu dibujo? (se espera respuesta y si no se aporta). Es un GUIÑOL. Bien, entonces si le quito el último sonido, ¿qué queda? Vamos a ver, si a GUIÑOL le quitamos el sonido (o letra) L, ¿nos queda...? Queda GUIÑO» (se muestra el dibujo correspondiente).

- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador indica a los niños que vayan acercándose a la fila a medida que sus compañeros van entrando a la discoteca.
- **Distribución del material.** El educador enseña una tarjeta a cada niño. Una vez realizada la tarea, entregará al niño otra tarjeta con el dibujo de la palabra nueva, que conviene que conserve hasta el final del juego a fin de mantener su atención en el mismo.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

- ➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer para saber la palabra con la que se entra a la discoteca?».
- ➡ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que fijarte muy bien en el nombre del dibujo que te enseñé. A ese nombre le tienes que quitar el último sonido (o letra) y decir la palabra nueva».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Cómo se llama tu dibujo? (se espera respuesta). ¿Qué sonido tienes que quitarle?» (se espera respuesta).

➡ **b. Repetir:** «Este dibujo es una RATONA. Pues ahora, para encontrar la nueva palabra que tienes que decirme, a RATONA tienes que quitarle el sonido (o letra) final. ¿En qué sonido (o letra) acaba RATONA? En A. Entonces, ¿qué palabra nueva nos da?» (se espera respuesta).

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante B)

Se utilizan las tarjetas del gusano ayudante B, que representan el cuerpo del gusano (palabra) y la cola (sonido final). El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? (se muestran las tarjetas unidas). Se llama como este dibujo (se enseña), que es una... (se espera respuesta) RATONA. Bien, la colita del gusano (se separa del gusano) es el último sonido (o letra) de su nombre. ¿Cuál es el último sonido (o letra) de RATONA? (se espera respuesta). Es **A**. Entonces, si a RATONA le quitamos el último sonido **A** (se separa la cola del gusano), ¿cuál es la nueva palabra?» (se espera respuesta).

En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.

32ª unidad: El marciano

Tarea: Omisión de fonemas (VI): fonema final

Con esta actividad finaliza el programa. En esta tarea se siguen trabajando habilidades de análisis fonémico. De nuevo se pide al niño que omita el sonido o letra final de palabras. A diferencia de la unidad anterior, en este caso como resultado de esta operación se obtendrán pseudopalabras.

Materiales: Tarjetas con dibujos y registro de ayudas

Se emplearán las tarjetas con los dibujos correspondientes y la hoja de registro.

Ejemplos:

	(final)	
Vaso	- O	Vas
Sal	- L	Sa

	(final)	
Indio	- O	Indi
Trineo	- O	Trine
Raíz	- Z	Rai
Pastor	- R	Pasto
Ventana	- A	Ventan
Albañil	- L	Albañi
Tobogán	- N	Toboga
Demonio	- O	Demoni
Tenedor	- R	Tenedo
Mariposa	- A	Maripos

	(final)	
Bolo	- O	Bol
Pozo	- O	Poz
Goma	- A	Gom
Blusa	- A	Blus
Clase	- E	Clas
Rulo	- O	Rul
Dado	- O	Dad
Misa	- A	Mis
Yema	- A	Yem
Pluma	- A	Plum

	(final)	
Secador	- R	Secado
Pistola	- A	Pistol
Corazón	- N	Corazo
Payaso	- O	Payas
Chino	- O	Chin
Guitarra	- A	Guitar
Cerezas	- S	Cereza
Iglesia	- A	Iglesi
Flor	- R	Flo
Miel	- L	Mie

	(final)	
Avión	- N	Avio
Casa	- A	Cas
Pan	- N	Pa
Nuez	- Z	Nue
Taza	- A	Taz
Sérif	- F	Seri
Burro	- O	Bur
Fresa	- A	Fres
Palo	- O	Pal
Dedal	- L	Deda

Procedimiento

- **Preparación.** Antes de comenzar la actividad el educador deberá tener ordenadas las tarjetas que se utilizan en esta unidad. Se sitúa a los niños en corro.
 - **Presentación de la actividad.** «Vamos a jugar a hablar con los marcianos. A ver quién me sabe decir qué es un marciano (se espera respuesta). Bueno, este marciano, como es de otro planeta, ya sabéis que habla un poco raro y fijaos lo que hace: se come el sonido (o letra) **final** de las palabras. Vamos a jugar a adivinar qué palabra dice el marciano».
 - **Explicación de la actividad.** «Yo os voy a enseñar un dibujo y tenéis que decirme qué es. Entonces, para adivinar cómo dice esa palabra el marciano, al nombre de ese dibujo tenéis que quitarle el último sonido (o letra), ¿de acuerdo?».
 - **Presentación de ejemplos.** Se comienza presentando el **ejemplo 1:** «Por ejemplo (se muestra el dibujo de VASO), ¿qué es esto? Es un... (se espera respuesta). Es un VASO. Si a VASO le quitamos el último sonido que es **O**, ¿cómo diría VASO el marciano? (se espera respuesta). Diría VAS».
- A continuación se presenta el **ejemplo 2:** «Vamos a hacer otro ejemplo (se muestra el dibujo de la SAL). A ver, ¿qué es esto? Es... (se espera respuesta) SAL. ¿Cómo diría SAL el marciano? Diría... (se espera respuesta) SA».
- **Inicio de la actividad en grupo.** El educador muestra el primer dibujo a un niño y le anima a resolverlo: «Bueno, ahora comenzamos el juego».
 - **Distribución del material.** En este caso el educador va mostrando una tarjeta a cada niño para que realice la tarea. Puede optar entre recogerla o dejar que el niño la guarde hasta el final.

Ayudas

1ª ayuda: Recuerdo de la tarea

➡ **a. Preguntar por la tarea:** «¿Recuerdas qué tienes que hacer para saber la palabra que dice el marciano?».

➡ **b. Repetir la consigna:** «Tienes que fijarte muy bien en el nombre del dibujo que te enseñé. Luego, a esa palabra le tienes que quitar el último sonido (o letra) y decir el trozo de palabra que queda».

2ª ayuda: Recuerdo de la palabra

➡ **a. Preguntar:** «¿Cómo se llama este dibujo? (se muestra la tarjeta que corresponde). ¿Qué sonido tienes que quitarle?» (se espera respuesta).

b. Repetir: «Este dibujo es un INDIO. Para saber cómo dice INDIO el marciano tú tienes que quitarle el sonido (o letra) final. ¿En qué sonido (o letra) acaba INDIO? En **O**. Entonces, ¿qué palabra nueva nos da?» (se espera respuesta).

3ª ayuda específica: Modelo visual (gusano ayudante B)

Se utilizan las tarjetas del gusano ayudante B, que representan el cuerpo del gusano (palabra) y la cola (sonido final). El educador plantea: «Vamos a hacerlo de otra manera. ¿Ves este gusano? (se muestran ambas tarjetas unidas). Se llama como este dibujo (se enseña) que es un... (se espera respuesta) INDIO. Bien, la colita del gusano (se separa del resto del gusano) es el último sonido (o letra) de su nombre. ¿Cuál es el último sonido (o letra) de INDIO? (se espera respuesta). Es **O**. Entonces, si a INDIO le quitamos el último sonido **O** (se separa la cola del gusano), ¿cuál es la nueva palabra?» (se espera respuesta).

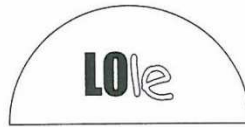
En caso de que las ayudas anteriores no hayan sido efectivas, se proporcionará la solución.



Referencias bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. y Beeler, T. (1997). *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después—. *Infancia y aprendizaje*, 29 (1), 93 – 111.
- Asociación Fonética Internacional (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (1), 21-32.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: a 2- and 3- year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Carrillo, M. S., Calvo, A. R. y Alegría, J. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Santillana-Servicios Educativos.
- Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Domínguez, A. B., Alonso, P. y Rodríguez, P. (2003). ¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos? *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 485-501.
- Fernández-Amado, M. L., Peralbo, M., Mayor, M. A., Zubiauz, B. y Tuñas, A. (2008). Efectos del Sistema de Reconocimiento de Voz en los inicios del aprendizaje de la lectura. En E. Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 349–356). Monografías Aula Abierta n° 32. Universidad de Oviedo. ICE. España.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastornos. En Varios, *La Lectura*. V Simposio de las Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Salamanca: Universidad Pontificia.

- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. E. y O Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1 – 22.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid. Alianza Psicología.
- Mayor, M. A. (1994). La evaluación del lenguaje oral. En M. A. Verdugo (Comp.), *La evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 237 – 422). Madrid: Siglo XXI.
- Mayor, M. A., Zubiauz, B. y Díez-Villoria, E. (Eds.) (2005). *Estudios sobre Adquisición del Lenguaje*. Salamanca: Aquilafuente. Universidad de Salamanca.
- Mayor, M. A., Zubiauz, B., Viñuela, T., Prieto, T., Rodríguez, O. y de Santiago, P. (1996). Facilitando el acceso a la lectura mediante la enseñanza explícita del conocimiento fonológico en Educación Infantil. En M. Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de publicaciones.
- Morais, J., Cary, L., Alegría, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, pp. 323-331.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Sánchez, E., Rueda, M. y Orrantía, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 3-4, 101-111.
- Sánchez, E. y Martínez, J. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. En V. Santiuste y J. A. Beltrán (Coord.), *Dificultades del aprendizaje* (pp. 121-146). Madrid: Síntesis.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Tolchinsky, L. y Teberosky, A. (1992). Al pie de la letra. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 101-130.
- Vygotski, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. En R. D. Olson, N. Torrance y A. Hydyards (Eds.), *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zubiauz, B. y Mayor, M. A. (2005). El registro de ayudas como instrumento de evaluación: una experiencia en el ámbito del aprendizaje del lenguaje escrito. En M. A. Mayor, B. Zubiauz y E. Díez (Eds.), *Estudios sobre Adquisición del Lenguaje* (pp. 867 – 876). Salamanca: Aquilafuente. Universidad de Salamanca.
- Zubiauz, B. y Mayor, M. A. (2008). Mejorando el aprendizaje lector en los alumnos de Primaria. En E. Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 323 – 322). Monografías Aula Abierta nº 32. Universidad de Oviedo. ICE. España.



Anexo: Listado de tarjetas con dibujos



En las siguientes páginas se presenta una lista de las tarjetas con dibujos que forman parte del LOLE. El número correspondiente a cada una de ellas se corresponde con el que aparece en el reverso de las mismas y responde a una ordenación alfabética de las palabras a las que representan los dibujos de cada una de ellas. Coincidiendo con la información que se presenta en el reverso de cada tarjeta, aquí también se indican las unidades didácticas en las que se utiliza cada una de ellas.

Algunos dibujos se utilizan dos veces en la misma unidad. En estos casos se han incluido dos tarjetas distintas con el mismo dibujo. En el reverso de una de las tarjetas (identificada como tarjeta a) se indican todas las unidades en las que se utiliza ese dibujo y en el reverso de la otra tarjeta con ese mismo dibujo (identificada como tarjeta b) se indican únicamente aquellas unidades en las que se utiliza dos veces ese dibujo y, por tanto, es necesario utilizar ambas tarjetas. En la lista que se presenta en las siguientes páginas se indica por medio de un asterisco (*) cuando el dibujo correspondiente se utiliza dos veces en alguna unidad.



1. ABRAZO (Unidad 29)
2. ABRIGO (Unidades 4 y 9)
3. ABUELO (Unidades 1 y 11)
4. AGUJA (Unidades 4 y 9)
5. AJO (Unidades 4, 9, 22, 23, 27 y 29)
6. ALA (Unidades 22*, 23*, 27* y 29*)
7. ALBAÑIL (Unidades 19 y 32)
8. ALETA (Unidades 22, 23, 27 y 29)
9. ALFOMBRA (Unidad 14)
10. ALMENDRA (Unidad 12)
11. ALTO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
12. AMA (Unidades 22*, 23*, 27* y 29)
13. AMABLE (Unidad 12)
14. AMAR (Unidades 22 y 29)
15. AMARILLO (Unidad 4)
16. AMIGAS (Unidad 29)
17. ÁNGEL (Unidades 4, 9 y 19)
18. ANILLO (Unidades 1 y 11)
19. ANÍS (Unidades 19 y 26)
20. AÑO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
21. ARA (Unidades 22, 23 y 27)
22. ARAR (Unidad 29)
23. ÁRBOL (Unidades 19 y 26)
24. ARCO (Unidades 22*, 23*, 27* y 29*)
25. ARDILLA (Unidades 10, 14 y 16)
26. ARMARIO (Unidades 1 y 11)
27. ARO (Unidades 22*, 23*, 27* y 29)
28. AS (Unidad 29)
29. ASA (Unidades 4, 9, 22*, 23*, 25, 27*, 29 y 31)
30. ASAR (Unidades 25 y 31)

LOle

31. ASPA (Unidad 29)
32. ATADA (Unidad 29)
33. ATO (Unidad 29)
34. AVE (Unidades 22, 23, 27 y 29)
35. AVIÓN (Unidades 4, 9, 19 y 32)
36. AZUL (Unidades 19 y 26)
37. AZÚCAR (Unidades 4, 9 y 19)
38. BABERO (Unidades 1 y 11)
39. BAJO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
40. BALA (Unidades 22*, 23, 27* y 29)
41. BALÓN (Unidad 26)
42. BALLENA (Unidades 10 y 14)
43. BALLETO (Unidad 19)
44. BAÑERA (Unidades 1 y 11)
45. BAÑO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
46. BAR (Unidades 4, 9, 19, 25 y 31)
47. BARCO (Unidades 16, 22*, 23*, 27* y 29)
48. BARRO (Unidades 25 y 31)
49. BASTÓN (Unidad 19)
50. BASURA (Unidades 1 y 11)
51. BATA (Unidades 1, 11, 22 y 27)
52. BATALLA (Unidades 12 y 19)
53. BICICLETA (Unidades 4, 14 y 16)
54. BIEN (Unidades 4, 9 y 19)
55. BLANCO (Unidades 22 y 27)
56. BLUSA (Unidades 22, 27 y 32)
57. BOCA (Unidades 4, 9, 14, 22*, 23 y 27*)
58. BOLA (Unidades 22*, 23 y 27*)
59. BOLO (Unidades 22, 27 y 32)
60. BOMBO (Unidades 25 y 31)



61. BOMBÓN (Unidades 25 y 31)
62. BORRACHO (Unidad 12)
63. BORRADOR (Unidades 10, 16 y 19)
64. BOTA (Unidades 22 y 27)
65. BOTÓN (Unidad 4)
66. BRAZO (Unidad 29)
67. BRILLANTE (Unidad 10)
68. BRISA (Unidades 22, 23, 27 y 29)
69. BURRO (Unidades 1, 11, 26 y 32)
70. BUZO (Unidades 25 y 31)
71. BUZÓN (Unidades 25 y 31)
72. CABALLO (Unidades 4, 9, 12 y 19)
73. CABRA (Unidades 4 y 9)
74. CAFETERA (Unidades 4, 14 y 16)
75. CALCETÍN (Unidades 4 y 9)
76. CALVO (Unidades 22 y 27)
77. CALLE (Unidades 22 y 27)
78. CAMA (Unidades 22*, 23 y 27*)
79. CAMILLA (Unidades 1 y 11)
80. CAMINO (Unidades 1 y 11)
81. CAMISA (Unidad 10)
82. CAMPANA (Unidades 1, 10, 11 y 14)
83. CAMPEÓN (Unidades 10, 14 y 19)
84. CANARIO (Unidades 1 y 11)
85. CANGURO (Unidad 16)
86. CAÑA (Unidades 22 y 27)
87. CAÑO (Unidades 22, 25, 27 y 31)
88. CAÑÓN (Unidades 25 y 31)
89. CARA (Unidades 22, 23 y 27)
90. CARACOL (Unidades 25 y 31)

LOle

91. CARACOLA (Unidades 25 y 31)
92. CARAMELO (Unidades 4, 14 y 16)
93. CARBÓN (Unidad 26)
94. CARETA (Unidades 16 y 19)
95. CARO (Unidades 22*, 23 y 27*)
96. CARRO (Unidades 1 y 11)
97. CARTERA (Unidades 10 y 16)
98. CASA (Unidades 22*, 23, 26, 27*, 29 y 32)
99. CASTILLO (Unidad 1)
100. CEBOLLA (Unidades 4 y 9)
101. CEJA (Unidades 1, 11 y 22)
102. CEPILLO (Unidades 1, 10, 11 y 14)
103. CERA (Unidad 22* y 27*)
104. CERDO (Unidad 16)
105. CEREZA (Unidades 25 y 31)
106. CEREZAS (Unidades 4, 9, 16, 19, 25, 31 y 32)
107. CHAMPIÑÓN (Unidad 10 y 14)
108. CHARCO (Unidad 29)
109. CHINO (Unidades 1, 11 y 32)
110. CHOCOLATE (Unidad 4)
111. CHUPETE (Unidades 1, 11 y 14)
112. CHURRO (Unidades 1 y 11)
113. CIEGO (Unidades 22 y 27)
114. CIELO (Unidades 1, 11, 22, 23 y 27)
115. CIEN (Unidades 4 y 9)
116. CIGARRO (Unidades 12 y 19)
117. CLASE (Unidades 22, 27 y 32)
118. CLAVAR (Unidades 22 y 27)
119. CLAVEL (Unidad 26)
120. CLAVO (Unidades 22, 23, 27 y 29)



121. COCHE (Unidades 1 y 11)
122. COL (Unidades 25 y 31)
123. COLA (Unidades 22*, 23, 25, 27*, 29 y 31)
124. COMETA (Unidad 10 y 14)
125. CORAZÓN (Unidades 4, 9, 12, 19, 26 y 32)
126. CORBATA (Unidades 10 y 14)
127. CORDERO (Unidades 1 y 11)
128. CORRO (Unidades 1, 11, 22 y 27)
129. COZ (Unidades 4, 9 y 19)
130. CREMA (Unidades 22, 23, 27 y 29)
131. CROMO (Unidades 22 y 27)
132. CUBO (Unidades 22 y 27)
133. CUCHARA (Unidades 4 y 9)
134. CUCHILLO (Unidades 1 y 11)
135. CULEBRA (Unidades 12, 19 y 25)
136. CULEBRAS (Unidad 25)
137. CUNA (Unidades 22*, 23, 26 y 27*)
138. CURA (Unidades 25 y 31)
139. CURAR (Unidades 25 y 31)
140. DADO (Unidades 22, 27 y 32)
141. DEDAL (Unidades 26 y 32)
142. DELANTAL (Unidades 19 y 26)
143. DELFÍN (Unidades 25 y 31)
144. DELFINA (Unidades 25 y 31)
145. DEMONIO (Unidades 14 y 32)
146. DIADEMA (Unidad 16)
147. DINERO (Unidades 1 y 11)
148. DOCENA (Unidades 10 y 14)
149. DOMINÓ (Unidades 10 y 16)
150. DUCHA (Unidades 22, 23, 27 y 29)

LOle

151. ELEFANTE (Unidades 4 y 16)
152. ERA (Unidad 22*, 23, 27* y 29)
153. ESCALERA (Unidad 4)
154. ESCOBA (Unidades 4, 9 y 16)
155. ESCOPETA (Unidad 4)
156. ESPADA (Unidad 4, 9, 12, 25 y 31)
157. ESPADAS (Unidades 25 y 31)
158. ESTABLO (Unidad 12)
159. ESTRELLAS (Unidad 26)
160. FÁBRICA (Unidades 10 y 16)
161. FARO (Unidades 22*, 23, 25, 27*, 29 y 31)
162. FAROL (Unidades 25 y 31)
163. FAROLA (Unidad 12)
164. FLOR (Unidades 19, 26 y 32)
165. FLOTADOR (Unidades 10 y 19)
166. FOCA (Unidades 22*, 23, 27* y 29)
167. FREGAR (Unidades 22, 23, 27 y 29)
168. FREGONA (Unidad 10)
169. FRENO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
170. FRESA (Unidades 22, 26, 27 y 32)
171. FRÍO (Unidades 1, 11, 22, 23, 27 y 29)
172. FUEGO (Unidades 22 y 27)
173. FÚTBOL (Unidades 22 y 27)
174. GAFAS (Unidad 26)
175. GALLETA (Unidades 1 y 11)
176. GALLINA (Unidades 1, 11 y 19)
177. GALLO (Unidades 22 y 27)
178. GARAJE (Unidades 12 y 19)
179. GARBANZO (Unidades 10 y 16)
180. GAS (Unidades 4, 9, 19, 25, 29 y 31)



181. GASA (Unidades 22*, 23, 25, 27* y 31)
 182. GATO (Unidades 22* y 27*)
 183. GLOBO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
 184. GOMA (Unidades 22, 27 y 32)
 185. GORRO (Unidades 1, 11 y 16)
 186. GOTAS (Unidad 26)
 187. GRANADA (Unidad 10)
 188. GRANERO (Unidad 10)
 189. GRILLO (Unidades 22 y 27)
 190. GRIS (Unidades 4, 9 y 19)
 191. GUIÑO (Unidades 25 y 31)
 192. GUIÑOL (Unidades 25 y 31)
 193. GUITARRA (Unidades 4, 9, 12, 19 y 32)
 194. HACHA (Unidades 22 y 27)
 195. HÁMSTER (Unidad 19)
 196. HELADO (Unidades 1, 11, 12 y 19)
 197. HIELO (Unidades 1, 11, 22, 23 y 27)
 198. HILO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
 199. HOJA (Unidades 4, 14, 25 y 31)
 200. HOMBRE (Unidades 4 y 9)
 201. HORMIGA (Unidad 14)
 202. HOY (Unidades 4 y 9)
 203. HUCHA (Unidades 22, 23, 27 y 29)
 204. HUERTA (Unidades 22, 23, 27 y 29)
 205. HUMO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
 206. IGLESIA (Unidades 4, 9, 26 y 32)
 207. INDIO (Unidades 4, 9, 14 y 32)
 208. JAMÓN (Unidades 19 y 26)
 209. JARRA (Unidades 22 y 27)
 210. JARRO (Unidades 1 y 11)
 211. JUGUETE (Unidades 1 y 11)
 212. KILO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
 213. LANA (Unidades 22, 26 y 27)
 214. LANCHAS (Unidades 22, 23, 27 y 29)
 215. LÁPIZ (Unidades 19 y 26)
 216. LATA (Unidades 1, 11, 22, 23, 27 y 29)
 217. LAVABO (Unidad 12)
 218. LAVADORA (Unidades 4, 14 y 16)
 219. LAVO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
 220. LECHE (Unidades 4 y 9)
 221. LECHUZA (Unidades 16 y 19)
 222. LEÓN (Unidades 25 y 31)
 223. LEONA (Unidades 25 y 31)
 224. LIBRETA (Unidad 12)
 225. LIBRO (Unidades 4 y 9)
 226. LLAMAR (Unidad 29)
 227. LLAVE (Unidades 22, 23, 25, 27, 29 y 31)
 228. LLAVERO (Unidades 1, 11 y 12)
 229. LLAVES (Unidades 25 y 31)
 230. LLUVIA (Unidades 22 y 27)
 231. LOBO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
 232. LORO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
 233. LUNA (Unidades 22*, 23, 26, 27* y 29)
 234. MACETA (Unidades 10 y 14)
 235. MADRE (Unidad 16)
 236. MAESTRO (Unidad 12)
 237. MAL (Unidades 4, 9 y 19)
 238. MALETA (Unidades 1, 11, 22, 23, 27 y 29)
 239. MANO (Unidades 25 y 31)
 240. MANOPLA (Unidades 10 y 12)



- 241. MANOS (Unidades 25 y 31)
- 242. MANTEL (Unidad 26)
- 243. MANTEQUILLA (Unidad 4)
- 244. MANZANA (Unidades 14, 19, 25 y 31)
- 245. MANZANAS (Unidades 25 y 31)
- 246. MAR (Unidad 19)
- 247. MARCO (Unidades 22*, 23 y 27*)
- 248. MARIONETA (Unidades 4, 14 y 16)
- 249. MARIPOSA (Unidades 4, 14, 16 y 32)
- 250. MARTILLO (Unidades 1, 10 y 11)
- 251. MÉDICO (Unidades 4 y 9)
- 252. MELÓN (Unidades 14, 19 y 26)
- 253. MES (Unidades 25 y 31)
- 254. MESA (Unidades 25 y 31)
- 255. MIEL (Unidades 4, 9, 19 y 32)
- 256. MIL (Unidades 4, 9 y 19)
- 257. MIGAS (Unidad 29)
- 258. MILAGRO (Unidad 12)
- 259. MINERO (Unidades 10 y 16)
- 260. MISA (Unidades 22, 27 y 32)
- 261. MONEDA (Unidad 16)
- 262. MONO (Unidades 25 y 31)
- 263. MONOS (Unidades 25 y 31)
- 264. MORO (Unidades 22 y 27*)
- 265. MOTO (Unidades 4, 9, 14, 25 y 31)
- 266. MOTOR (Unidades 25 y 31)
- 267. MUELA (Unidades 22 y 27)
- 268. MUERTO (Unidades 1 y 11)
- 269. MÚSICA (Unidad 12)
- 270. NABO (Unidades 22 y 27)

LOle

- 271. NARANJA (Unidades 4, 9, 16 y 19)
- 272. NARIZ (Unidades 4, 19 y 26)
- 273. NEGRO (Unidades 4 y 9)
- 274. NIDO (Unidad 14)
- 275. NIÑA (Unidades 1 y 11)
- 276. NOCHE (Unidades 1, 11, 22, 27)
- 277. NUBE (Unidades 4, 9, 14 y 19)
- 278. NUDO (Unidades 14, 22 y 27)
- 279. NUEZ (Unidades 4, 9, 19 y 32)
- 280. NÚMEROS (Unidades 10, 16 y 19)
- 281. OCA (Unidades 22*, 23*, 27* y 29)
- 282. OJAL (Unidades 25 y 31)
- 283. OJO (Unidades 1, 11, 23, 25, 27, 29 y 31)
- 284. OJOS (Unidades 25 y 31)
- 285. OLA (Unidades 22*, 23*, 27* y 29*)
- 286. OLLA (Unidades 4 y 9)
- 287. OREJA (Unidades 1, 11 y 16)
- 288. ORO (Unidades 22*, 23*, 27* y 29)
- 289. OSA (Unidades 22, 23, 25, 27, 29 y 31)
- 290. OSAS (Unidades 25 y 31)
- 291. OVEJA (Unidades 1, 11, 12 y 19)
- 292. PADRE (Unidad 16)
- 293. PAJA (Unidades 25 y 31)
- 294. PAJAR (Unidades 25 y 31*)
- 295. PÁJARO (Unidades 4, 9, 12, 14, 19 y 31)
- 296. PALA (Unidades 22*, 23, 27* y 29)
- 297. PALETA (Unidades 1, 11, 22 y 27)
- 298. PALILLO (Unidades 1 y 11)
- 299. PALMERA (Unidades 4 y 9)
- 300. PALO (Unidades 25, 31 y 32)



- 301. PALOMA (Unidades 12, 25 y 31)
- 302. PALOMAR (Unidades 25 y 31)
- 303. PALOS (Unidades 25 y 31)
- 304. PAN (Unidades 4, 9, 19, 25, 31 y 32)
- 305. PANA (Unidades 22, 25*, 27 y 31*)
- 306. PANAL (Unidades 25 y 31)
- 307. PAÑUELO (Unidades 1, 11 y 19)
- 308. PARAR (Unidad 29)
- 309. PARCHÍS (Unidades 19 y 26)
- 310. PARÈD (Unidad 19)
- 311. PASTOR (Unidades 19 y 32)
- 312. PATADA (Unidad 29)
- 313. PATATAS (Unidades 1 y 11)
- 314. PATINETE (Unidades 4, 14, 16 y 19)
- 315. PATO (Unidades 9, 22*, 27* y 29)
- 316. PAVO (Unidades 22 y 27)
- 317. PAYASO (Unidades 4, 9, 12 y 32)
- 318. PELIGRO (Unidades 12 y 19)
- 319. PELO (Unidades 22 y 27)
- 320. PERA (Unidades: 9, 22*, 23, 25, 27*, 29 y 31)
- 321. PERAL (Unidades 25 y 31)
- 322. PERRO (Unidades 4, 9, 16, 19 y 26)
- 323. PESCADO (Unidades 25 y 31)
- 324. PESCADOR (Unidades 25 y 31)
- 325. PESEBRE (Unidades 12 y 19)
- 326. PEZ (Unidades 19 y 26)
- 327. PIANO (Unidades 16, 19 y 26)
- 328. PICO (Unidades 25 y 31)
- 329. PICOR (Unidades 25 y 31)
- 330. PIE (Unidades 4, 9, 19, 25 y 31)

LOle

- 331. PIEDRA (Unidades 4 y 9)
- 332. PIEL (Unidades 25 y 31)
- 333. PILA (Unidades 4 y 9)
- 334. PINCEL (Unidad 26)
- 335. PINGÜINO (Unidades 1 y 11)
- 336. PINO (Unidades 22, 26 y 27)
- 337. PINTOR (Unidad 19)
- 338. PINTURA (Unidades 1 y 11)
- 339. PIÑA. (Unidades 1 y 11)
- 340. PIPA (Unidad 14)
- 341. PIRATAS (Unidades 1 y 11)
- 342. PIRULETA (Unidades 1, 4, 11, 14 y 16)
- 343. PIS (Unidades 4, 9, 19, 25 y 31)
- 344. PISCINA (Unidades 1 y 11)
- 345. PISO (Unidades 25 y 31)
- 346. PISTOLA (Unidades 4, 9, 12, 14 y 32)
- 347. PIZARRA (Unidades 10, 14, 16 y 19)
- 348. PLANCHA (Unidades 22, 23, 27 y 29)
- 349. PLATA (Unidades 22, 23, 27 y 29)
- 350. PLATOS (Unidad 26)
- 351. PLUMA (Unidades 22, 26, 27 y 32)
- 352. PLUMERO (Unidad 10)
- 353. PORRA (Unidades 22 y 27)
- 354. PORRÓN (Unidad 26)
- 355. POZO (Unidades 22, 27 y 32)
- 356. PRIMERO (Unidad 10)
- 357. PROFESOR (Unidades 10 y 19)
- 358. PUERTA (Unidades 22, 23, 27 y 29)
- 359. PULPO (Unidades 16 y 19)
- 360. PULSERA (Unidades 1 y 11)



- 361. PUNTA (Unidades 22* y 27*)
- 362. RAÍZ (Unidades 19 y 32)
- 363. RAMA (Unidades 22*, 23, 27* y 29)
- 364. RANA (Unidades 22, 26 y 27)
- 365. RAQUETA (Unidades 1, 11, 22 y 27)
- 366. RASPA (Unidades 29)
- 367. RATÓN (Unidades 25 y 31)
- 368. RATONA (Unidades 25 y 31)
- 369. RAYO (Unidades 25 y 31)
- 370. RAYOS (Unidades 25 y 31)
- 371. REBAÑO (Unidad 12)
- 372. RED (Unidades 4, 9, 19 y 26)
- 373. REGAR (Unidades 22, 23, 27 y 29)
- 374. REINA (Unidades 4 y 9)
- 375. RELOJ (Unidades 19 y 26)
- 376. REMA (Unidades 22, 23, 27 y 29)
- 377. REMAR (Unidades 22 y 27)
- 378. RENO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
- 379. REVISTA (Unidades 10 y 14)
- 380. REY (Unidades 4 y 9)
- 381. RÍO (Unidades 1, 11, 19, 22, 23, 27 y 29)
- 382. RISA (Unidades 22, 23, 27 y 29)
- 383. ROJO (Unidades 1, 16, 23 y 29)
- 384. RONCO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
- 385. ROSA (Unidades 22, 23, 25, 27, 29 y 31)
- 386. ROSAL (Unidades 25 y 31)
- 387. RUEDA (Unidad 4)
- 388. RULO (Unidades 22, 27 y 32)
- 389. SACO (Unidades 22 y 27)
- 390. SAL (Unidades 4, 9, 19, 25, 31 y 32)

LOle

- 391. SALA (Unidades 25 y 31)
- 392. SALTO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
- 393. SANDALIA (Unidad 16)
- 394. SECADOR (Unidades 10, 12, 16, 19 y 32)
- 395. SEMÁFORO (Unidades 4, 14 y 16)
- 396. SEÑOR (Unidades 25 y 31)
- 397. SEÑORA (Unidades 25 y 31)
- 398. SÉRIF (Unidades 19, 26 y 32)
- 399. SERVILLETA (Unidades 1, 4, 11 y 19)
- 400. SILBATO (Unidades 4, 9, 12, 14 y 19)
- 401. SOL (Unidades 19, 25 y 31)
- 402. SOLA (Unidad 29)
- 403. SOLDADO (Unidades 1, 10, 11 y 14)
- 404. SOLO (Unidades 25 y 31)
- 405. SONAJERO (Unidad 4)
- 406. TAPA (Unidades 22, 25, 27 y 31)
- 407. TAPAR (Unidades 25 y 31)
- 408. TAZA (Unidades 22, 27 y 32)
- 409. TEJA (Unidades 1, 11, 22 y 27)
- 410. TELÉFONO (Unidades 4, 14 y 16)
- 411. TELEVISIÓN (Unidad 4)
- 412. TENEDOR (Unidades 19, 26 y 32)
- 413. TINTA (Unidad 14)
- 414. TOBOGÁN (Unidades 19 y 32)
- 415. TOCADISCOS (Unidad 4)
- 416. TORO (Unidades 22*, 23 y 27*)
- 417. TORTILLA (Unidades 1 y 11)
- 418. TOS (Unidades 4, 9 y 19)
- 419. TRACTOR (Unidad 19)
- 420. TRAPICIO (Unidad 10)



- 421. TREN (Unidades 4, 9 y 19)
- 422. TRES (Unidades 19 y 26)
- 423. TRIGO (Unidades 22 y 27)
- 424. TRINEO (Unidad 32)
- 425. TRIPUDO (Unidad 10)
- 426. TROMPA (Unidades 22 y 27)
- 427. TRONCO (Unidades 22, 23, 27 y 29)
- 428. TRUCHA (Unidades 22 y 27)
- 429. TRUENO (Unidades 22 y 27)
- 430. TUERCA (Unidades 22 y 27)
- 431. TUERTO (Unidades 1 y 11)
- 432. TurrÓN (Unidad 26)
- 433. UNA (Unidades 22*, 23*, 27* y 29)

LOle

- 434. UÑA (Unidades 4 y 9)
- 435. VASO (Unidades 4, 9, 22*, 26, 27* y 32)
- 436. VELETA (Unidades 12 y 19)
- 437. VENTANA (Unidades 1, 11, 16 y 32)
- 438. VER (Unidades 4, 9 y 19)
- 439. VERANO (Unidad 12)
- 440. VERDE (Unidad 16)
- 441. VESTIDO (Unidades 14 y 19)
- 442. VINAGRE (Unidades 12 y 19)
- 443. VINO (Unidades 1, 11, 22* y 27*)
- 444. YEMA (Unidades 22, 27 y 32)
- 445. ZUMO (Unidades 22, 23, 27 y 29)

ANEXO II

ENTREVISTA PROGRAMA LOLE

- El año pasado se comenzó con este programa en el aula ¿has notado diferencias en la conciencia fonológica de los alumnos con respecto al año pasado que fue cuando comenzasteis a llevarlo a cabo con este grupo?
- En tu opinión ¿qué ha supuesto llevarlo a cabo en el aula?
- ¿Piensas que este programa capacita al alumno para llegar a tener una buena conciencia fonológica? ¿cómo?
- El proyecto está planteado para realizarlo en diferentes desarrollos (durante los 3 cursos que componen infantil o durante 1) ¿Crees que es mejor llevar a cabo el programa durante los 3 años repartiendo las sesiones como viene indicado en el programa, o realizar este programa entero en un año?

¿Con cuál crees que se obtienen mejores resultados?
- ¿Consideras recomendable implantarlo en todos los colegios durante la etapa de Educación Infantil? ¿es algo práctico?
- ¿Qué piensas con respecto a los materiales que hay que usar para llevar a cabo el programa (marionetas, tarjetas con dibujos...)?
- ¿Es un programa cómodo de llevar a cabo?
- ¿Qué es lo que consideras más destacable y menos destacable del programa?

- ¿Se comprende correctamente o tiene fallos en su estructura para que los alumnos lo comprendan o lleven a cabo de manera adecuada?
- ¿Crees que este programa es adecuado para el aprendizaje de la lectura?
- ¿Es un programa con actividades divertidas para los niños, con las que aprenden y además se lo pasan bien?
- ¿Qué opinan los padres sobre llevar a cabo el programa en el aula?
- ¿Crees que es adecuada la forma en que se llevan a cabo los tipos de ayudas o cambiarías algo?
- Señala la adecuación de este programa para niños con dificultades.
- ¿Qué actividades encuentras más interesantes del programa para llevar a cabo? ¿Cuáles te llaman más la atención? ¿Con qué actividades crees que aprenden más los niños o se lo pasan mejor?

ANEXO III

PLANIFICACIÓN IMPLEMENTACIÓN LOLE JCYL

5 AÑOS

CURSO 14/15

MARZO

4 de Marzo: Sesión inicial: Presentación del Material

Del 9 al 13 de Marzo: Resolución de dudas

Del 16 al 26 de Marzo:

- 16 M: Unidad 2. Rima. Cuento de la Familia Nana
- 17 M: Unidad 3. Sílabas. El tren de las palabras
- 18 M: Unidad 6. Sílabas. El dominó.
- 19 M: Unidad 9. Sílabas. Adición inicial. El idioma de los marcianos
- 20 M: Unidad 11. Sílabas. Adición final. El idioma de los marcianos
- 23 M: Unidad 14. Sílabas. Omisión inicial. El ladrón de sílabas
- 24 M: Unidad 16. Sílabas. Omisión final. El ladrón de sílabas

ABRIL

Del 7 al 10 de abril:

- 8 A: Unidad 17. Identificación fonema inicial. Colorear dibujos.
- 9 A: Unidad 18. Identificación fonema inicial. Veo-veo
- 10 A: Unidad 20. Identificación fonema final. Veo-veo

Del 13 al 17 de abril

- 14 A: Unidad 21. Adición de fonema inicial. Encadenar sonidos
- 15 A: Unidad 22. Adición de fonema inicial. Buscar el nombre nuevo.
- 16 A: Unidad 23. Adición de fonema inicial. Los nombres que crecen
- 17 A: Unidad 24. Adición de fonema final. Encadenar sonidos

Del 20 al 25 de abril

- 20 A: Unidad 25. Adición de fonema final. Los nombres que crecen.
- 21 A: Unidad 26. Adición de fonema final. El coco-tren
- 22 A: Unidad 27. Omisión de fonema inicial. A pasar el río
- 24 A: Unidad 28. Omisión de fonema inicial. Desatar sonidos

Del 27 de abril al 1 de mayo

- 27 A: Unidad 29. Omisión de fonema inicial. Las cartas
- 28 A: Unidad 30. Omisión de fonema final. Desatar sonidos
- 29 A: Unidad 31. Omisión de fonema final. Entrar a la discoteca
- 30 A: Unidad 32. Omisión de fonema final. El marciano

ANEXO IV

ENTREVISTA A TUTORA DEL AULA

ENTREVISTA PROGRAMA LOLE

- El año pasado se comenzó con este programa en el aula ¿has notado diferencias en la conciencia fonológica de los alumnos con respecto al año pasado que fue cuando comenzasteis a llevarlo a cabo con este grupo?

No puedo valorar esas diferencias puesto que el curso pasado solo se trabajó en dos sesiones.

- En tu opinión ¿qué ha supuesto llevarlo a cabo en el aula?

El éxito del programa está en desarrollarlo de forma continua y en largo plazo es muy positivo su desarrollo.

- ¿Piensas que este programa capacita al alumno para llegar a tener una buena conciencia fonológica? ¿cómo?

Este programa, añadido al método de lectoescritura que se lleva a cabo en el aula.

- El proyecto está planteado para realizarlo en diferentes desarrollos (durante los 3 cursos que componen infantil o durante 1) ¿Crees que es mejor llevar a cabo el programa durante los 3 años repartiendo las sesiones como viene indicado en el programa, o realizar este programa entero en un año?

Según la valoración de las tutoras, es más conveniente realizarlo durante toda la etapa de Infantil.

- ¿Con cuál crees que se obtienen mejores resultados?

Durante los 3 años.

- ¿Consideras recomendable implantarlo en todos los colegios durante la etapa de Educación Infantil? ¿es algo práctico?

Sí es recomendable.

- ¿Qué piensas con respecto a los materiales que hay que usar para llevar a cabo el programa (marionetas, tarjetas con dibujos...)?

Me ha parecido adecuado cuando he visto alguna sesión.

- ¿Es un programa cómodo de llevar a cabo?

Personalmente no puedo valorarlo ya que yo no he puesto en práctica el programa.

- ¿Qué es lo que consideras más destacable y menos destacable del programa?

Destacaría la importancia de trabajar la conciencia fonológica con niños de Infantil.

No puedo valorar aspectos menos destacables del programa.

- ¿Se comprende correctamente o tiene fallos en su estructura para que los alumnos lo comprendan o lleven a cabo de manera adecuada?

Cuando he visto su puesta en práctica, no he observado dificultades especiales para su desarrollo.

- ¿Crees que este programa es adecuado para el aprendizaje de la lectura?

Sí lo considero adecuado y necesario para facilitar el aprendizaje de la lectura.

- ¿Es un programa con actividades divertidas para los niños, con las que aprenden y además se lo pasan bien?

Sí me lo ha parecido en las sesiones que he presenciado.

- ¿Qué opinan los padres sobre llevar a cabo el programa en el aula?

No tengo constancia de ello.

- ¿Crees que es adecuada la forma en que se llevan a cabo los tipos de ayudas o cambiarías algo?

Sí es adecuada, pero me parece complicado registrar las ayudas cuando hay un solo docente en el aula.

- Señala la adecuación de este programa para niños con dificultades.

Podría resultar muy interesante aplicarlo a estos niños, pero quizás había actividades muy complejas y había que adecuarlas al nivel correspondiente.

- ¿Qué actividades encuentras más interesantes del programa para llevar a cabo?

¿Cuáles te llaman más la atención? ¿Con qué actividades crees que aprenden más los niños o se lo pasan mejor?

No conozco todas las actividades que se llevan a cabo. Serían las tutoras las que podrían opinar al respecto.

ENTREVISTA A PROFESORA DE APOYO A INFANTIL

ENTREVISTA PROGRAMA LOLE

- * • El año pasado se comenzó con este programa en el aula ¿has notado diferencias en la conciencia fonológica de los alumnos con respecto al año pasado que fue cuando comenzasteis a llevarlo a cabo con este grupo?
No puedo valorarlo, pero conociendo el programa, se podría asegurar que es positivo el resultado.
- En tu opinión ¿qué ha supuesto llevarlo a cabo en el aula?
Trabajar un aspecto importante en Educación Infantil para el buen aprendizaje de la lectura.
- ¿Piensas que este programa capacita al alumno para llegar a tener una buena conciencia fonológica? ¿cómo?
Enseña al alumno a fragmentar las palabras y a saber enfrentarse a palabras nuevas cuando este en el proceso de aprendizaje de la lectura.
- El proyecto está planteado para realizarlo en diferentes desarrollos (durante los 3 cursos que componen infantil o durante 1) ¿Crees que es mejor llevar a cabo el programa durante los 3 años repartiendo las sesiones como viene indicado en el programa, o realizar este programa entero en un año?
Es mejor llevarlo a cabo durante los tres años de la etapa.
- ¿Con cuál crees que se obtienen mejores resultados?
Sin duda, con el primero. En un año (5 años) solo serviría para confirmar problemas de aprendizaje.
- ¿Consideras recomendable implantarlo en todos los colegios durante la etapa de Educación Infantil? ¿es algo práctico?
Sí lo considero práctico.
- ¿Qué piensas con respecto a los materiales que hay que usar para llevar a cabo el programa (marionetas, tarjetas con dibujos...)?
Resulta atractivo utilizar imágenes o marionetas.
- ¿Es un programa cómodo de llevar a cabo?
No considero cómoda la preparación del material.
- ¿Qué es lo que consideras más destacable y menos destacable del programa?
Es destacable el trabajo de conciencia fonológica que supone el programa, y sobre todo, las ayudas que hay que ofrecer al alumno.
Quizá lo menos destacable es la preparación del material.

- ¿Se comprende correctamente o tiene fallos en su estructura para que los alumnos lo comprendan o lleven a cabo de manera adecuada?

La guía de trabajo estructura y facilita mucho la puesta en práctica del programa.

- ¿Crees que este programa es adecuado para el aprendizaje de la lectura?

Totalmente adecuado, sin duda.

- ¿Es un programa con actividades divertidas para los niños, con las que aprenden y además se lo pasan bien?

Se propone actividades divertidas. Se lo pasan bien, pero a veces es complicado mantener la atención durante el tiempo que dura la actividad.

- ¿Qué opinan los padres sobre llevar a cabo el programa en el aula?

Que yo sepa, no se ha comunicado el tema de forma oficial a los padres.

- ¿Crees que es adecuada la forma en que se llevan a cabo los tipos de ayudas o cambiarías algo?

Las ayudas son útiles y necesarias. Me parece más complicado registrarlas a la vez que se hace la actividad.

- Señala la adecuación de este programa para niños con dificultades.

Podría ser adecuado para alumnos con dificultades. Quizá se podría tratar el tema con el especialista de PT.

- ¿Qué actividades encuentras más interesantes del programa para llevar a cabo?

¿Cuáles te llaman más la atención? ¿Con qué actividades crees que aprenden más los niños o se lo pasan mejor?

No conozco todas las actividades del programa, pero las que conozco me parecen igual de interesantes. Supongo que estén pensadas para distintos objetivos y todas serán necesarias para el desarrollo del programa.

* Esta valoración se podría hacer al finalizar el programa después de haberlo desarrollado a lo largo de los 3 años de la etapa.

ENTREVISTA A DIRECTOR

ENTREVISTA PROGRAMA LOLE

- El año pasado se comenzó con este programa en el aula ¿has notado diferencias en la conciencia fonológica de los alumnos con respecto al año pasado que fue cuando comenzasteis a llevarlo a cabo con este grupo?

Hay diferencias por que los alumnos han madurado al tener 1 año más, no por que se llevara a cabo el programa en el aula de 3 años, el año pasado.

- En tu opinión ¿qué ha supuesto llevarlo a cabo en el aula?

Supone una temporalización anual de todas las actividades que se van a hacer para 4 años y una preparación concreta de cada actividad.

- ¿Piensas que este programa capacita al alumno para llegar a tener una buena conciencia fonológica? ¿cómo?

Este programa como tantas otras actividades de lenguaje oral les ayuda a mejorar su conciencia fonológica desarrollando la discriminación auditiva.

- El proyecto está planteado para realizarlo en diferentes desarrollos (durante los 3 cursos que componen infantil o durante 1) ¿Crees que es mejor llevar a cabo el programa durante los 3 años repartiendo las sesiones como viene indicado en el programa, o realizar este programa entero en un año?

No lo se porque no lo he llevado a cabo de las dos formas expuestas.

- ¿Con cuál crees que se obtienen mejores resultados?

No lo se.

- ¿Consideras recomendable implantarlo en todos los colegios durante la etapa de Educación Infantil? ¿es algo práctico?

Yo creo que hay que dejar libertad y que cada tutor/a decida si desea o no ponerlo en practica con sus alumnos.

- ¿Qué piensas con respecto a los materiales que hay que usar para llevar a cabo el programa (marionetas, tarjetas con dibujos...)?

Que constituyen una motivación para los alumnos a la vez que les sirven de ayuda para realizar las actividades.

- ¿Es un programa cómodo de llevar a cabo?

Depende de la actividad que se realice.

- ¿Qué es lo que consideras más destacable y menos destacable del programa?

No lo conozco en su totalidad, hay actividades que me gustan más que otras!



- ¿Se comprende correctamente o tiene fallos en su estructura para que los alumnos lo comprendan o lleven a cabo de manera adecuada?

No se si tiene fallos en su estructura.

- ¿Crees que este programa es adecuado para el aprendizaje de la lectura?

Este programa no es un metodo de lectura. Son actividades de lenguaje oral que desde mi punto de vista deben ser previas al lenguaje escrito.

- ¿Es un programa con actividades divertidas para los niños, con las que aprenden y además se lo pasan bien?

Hay actividades, unas más divertidas que otras.

- ¿Qué opinan los padres sobre llevar a cabo el programa en el aula?

Los padres no conocen al detalle todas las actividades de lenguaje oral que se realizan en el aula.

- ¿Crees que es adecuada la forma en que se llevan a cabo los tipos de ayudas o cambiarías algo?

No me lo he planteado.

- Señala la adecuación de este programa para niños con dificultades.

A los niños con dificultades es lógico que estas actividades les resulten más difíciles.

- ¿Qué actividades encuentras más interesantes del programa para llevar a cabo?

¿Cuáles te llaman más la atención? ¿Con qué actividades crees que aprenden más los niños o se lo pasan mejor?

No conozco más que unas pocas. Y los niños se lo pasan mejor cuando hay algo que les llama mucho la atención y manipulan cosas.

ENTREVISTA A JEFA DE ESTUDIOS

ENTREVISTA PROGRAMA LOLE

- El año pasado se comenzó con este programa en el aula ¿has notado diferencias en la conciencia fonológica de los alumnos con respecto al año pasado que fue cuando comenzasteis a llevarlo a cabo con este grupo?
Las diferencias que pueda haber, considero que se deben más a la propia evolución de los alumnos por la edad, que por el programa en sí, ya que en 3 años
- En tu opinión ¿qué ha supuesto llevarlo a cabo en el aula? *solo se realizaron 2 sesiones*
Considero que el éxito del programa está en que se realice de forma sistemática, de modo que es muy positiva la actividad en sí y pienso que se debe seguir llevando a cabo.
- ¿Piensas que este programa capacita al alumno para llegar a tener una buena conciencia fonológica? ¿cómo? *No considero que capacite a los alumnos, pero es una actividad más para trabajar este aspecto. Además, haciéndolo sistemáticamente, se conseguirían buenos resultados, que, junto a otras actividades del aula de trabajo de lenguaje oral, si conducen a un buen desarrollo de conciencia fonológica.*
- El proyecto está planteado para realizarlo en diferentes desarrollos (durante los 3 cursos que componen infantil o durante 1) ¿Crees que es mejor llevar a cabo el programa durante los 3 años repartiendo las sesiones como viene indicado en el programa, o realizar este programa entero en un año? *Si pienso que es mejor trabajarlo a lo largo de los tres años. Si se tuviera solo en uno, sería en el aula de 5 años y pienso que hay que comenzar desde los 3 años.*
- ¿Con cuál crees que se obtienen mejores resultados?
sin duda, los resultados serían mejores trabajándolo cuanto antes y durante el tiempo de toda la etapa.
- ¿Consideras recomendable implantarlo en todos los colegios durante la etapa de Educación Infantil? ¿es algo práctico? *Es algo muy práctico y veo que se debe trabajar siempre la conciencia fonológica, pero también pienso que se puede hacer con otras actividades de la misma manera.*
- ¿Qué piensas con respecto a los materiales que hay que usar para llevar a cabo el programa (marionetas, tarjetas con dibujos...)? *Pienso que es conveniente y también necesario utilizar imágenes, marionetas... lo que sí considero es que las tarjetas de LOLE no son demasiado atractivas para los niños.*
- ¿Es un programa cómodo de llevar a cabo?
No es muy cómoda la preparación del material para las sesiones. Resulta incómodo organizar las tarjetas, especialmente.
- ¿Qué es lo que consideras más destacable y menos destacable del programa?
Lo más destacable del programa sería la sistematización de las actividades a realizar, que se pretende con LOLE, así como el registro de cada una de las sesiones en lo que se refiere a ayudas que el docente debe dar en cada caso.
En lo menos destacable me referiría a la preparación del material, como ya he señalado anteriormente.

- ¿Se comprende correctamente o tiene fallos en su estructura para que los alumnos lo comprendan o lleven a cabo de manera adecuada?
Se comprende muy bien, la guía de las actividades está muy clara y orienta y conduce perfectamente cada sesión.
- ¿Crees que este programa es adecuado para el aprendizaje de la lectura?
Este programa, como cualquiera que trabaje la conciencia fonológica a través de la fragmentación de las palabras, es adecuado y necesario para un buen aprendizaje.
- ¿Es un programa con actividades divertidas para los niños, con las que aprenden de lectura y además se lo pasan bien?
Si es un programa ameno y divertido para los niños, si bien a veces es complicado mantener toda la atención necesaria por parte de todos los alumnos mientras se realiza la actividad.
- ¿Qué opinan los padres sobre llevar a cabo el programa en el aula?
Los padres entienden el programa como una de tantas actividades que se realizan en el aula para trabajar la lectoescritura. Impongo que su opinión será buena.
- ¿Crees que es adecuada la forma en que se llevan a cabo los tipos de ayudas o cambiarías algo?
En este sentido, no cambiaría nada. Son las ayudas adecuadas.
- Señala la adecuación de este programa para niños con dificultades.
Considero que se debería trabajar también este programa para abordar estos problemas. De forma colectiva es más complicado para estos niños; sería idóneo hacerlo con ellos de forma individual.
- ¿Qué actividades encuentras más interesantes del programa para llevar a cabo?
¿Cuáles te llaman más la atención? ¿Con qué actividades crees que aprenden más los niños o se lo pasan mejor?
No podría clasificarlas por ser más o menos interesantes. Considero que está muy bien estructurado el programa comenzando con el trabajo de la rima, siguiendo con la sílaba y terminando con el fonema. Y de esta forma, las actividades son las que son, a veces un poco más divertidas, pero todas ellas son necesarias y cumplen con su objetivo.

Programa Lole en el aula P.T.

1ª - Si.

El trabajo de conciencia fonológica con los alumnos suele ser muy agradecido porque sin ser ellos conscientes, van adquiriendo las bases de una posterior lectoescritura.

2ª - El sistematizar un contenido a trabajar, teniendo en cuenta que la sistematización siempre facilita el trabajo, tanto para mí, como para el alumno, que ya sabe a qué se enfrenta y no se pierde tiempo en explicaciones.

3ª - Si.

A largo plazo, el objetivo perseguido es el conocimiento y la diferenciación de las diferentes unidades fonológicas que componen la lengua, y lo más importante, su utilización correcta a la hora de hacer un uso funcional de la lengua.

4ª - En el caso de mi especialidad (P.T.), se trabaja individualmente con cada niño, atendiendo a sus necesidades educativas; que a la vez,

derivan de su capacidad y nivel curricular. Por ello, no se plantea nunca un tiempo limitado de aplicación.

Se trabaja 3 veces en semana, en un espacio de tiempo breve.

Unos niños lo consiguen, por ejemplo en 6 meses, otros necesitarían un año y otros muchos más.

También la edad de los niños con los que se trabaja es muy variable; de hecho no son ninguno alumnos de E. Infantil.

5^o Si

Trabajar la conciencia fonológica, es siempre imprescindible como prerequisite de una buena lectoescritura.

Me atrevo a decir, que al igual que este método, serviría cualquier otro que trabajara estos aspectos.

6^o Considero que sabiéndolo utilizar y con unos buenos criterios de uso y un buen conocimiento del método, no es necesario seguir con tanta rigidez el método. En ocasiones requiere mucho tiempo de preparación de material innecesario.

7^o Digamos que está tan bien estructurado, que se puede llevar a la práctica sin un conocimiento previo.

En cuanto a la palabra "cómodo", no la veo como el mejor adjetivo para definir el método.

8º) Lo que mejor valoro es el carácter lúdico y variado de las actividades y la claridad de los objetivos perseguidos.

Lo que peor valoro es la rigidez del método en algunas ocasiones.

9º) Es fácil de comprender.

En cuanto a la comprensión por parte de los alumnos, depende, por supuesto de los alumnos (unos comprenden bien órdenes orales y otros necesitan un modelo a imitar, etc.).

10º) Si.

11º) Si.

12º) Tampoco se les informa específicamente.

Los padres saben los aspectos que se trabajan con sus hijos en el aula de P. T., pero no se les describe el método utilizado. Tampoco se les pregunta su opinión al respecto porque en muchos casos no tienen criterios válidos de evaluación, por desconocimiento de estos temas.

13º) Si


Cambiaría el protocolo de recogida de información que a veces se hace largo.

14º) Dependiendo de las dificultades que por sus necesidades educativas especiales presentan.


No todos los niños tienen problemas en conseguir la conciencia fonológica.

Si es útil para quienes tienen dificultades de aprendizaje en el área de la lectoescritura, especialmente para trabajar el canal auditivo y la estructuración.

15º) En general, todas las actividades son válidas, atendiendo a los objetivos que persiguen.



Hoja de registro de ayudas: Buscar pareja



Tarea: Reconocimiento de la rima (I)

Fecha: 20/05/2016

Unidad **1**

Curso: INF. 3 AÑOS

Educador: N.º PILAR GONZÁLEZ LASTRA

CEIP "LAS PEDRIZAS" (SORIA)

Curso: INF. 3 AÑOS

Nombre del alumno	Respuesta	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Alargar articulación)		Observaciones
		Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
Oreja - Oveja	-	✓	-	✓	mal	✓	RIO (FRACASO)	<p>Hay cuatro alumnos que denominan nuestro idioma: i y j. Les ha resultado difícil asociar nombre - dibujo, en muchas cosas. Ha sido necesario en la mayoría de los casos recordar la palabra, pues la olvidan fácilmente.</p>
Chupe - Jugete	-	✓	-	✓	CHINO	✓		
Filo - Rfo	-	✓	-	✓	ANILLO	✓		
Vino - Chino	-	✓	-	✓		✓		
Gelo - Hielo	-	✓	-	✓		✓		
Corc - Gorro	-	✓	-	✓		✓		
Piruleta - Servilleta	-	✓	-	✓		✓		
Lata - Bata	-	✓	-	✓		✓		
Cepillo - Anillo	-	✓	-	✓		✓		
Babero - Llavero	-	✓	-	✓		✓		
Abuelo - Pañuelo	-	✓	-	✓		✓		
Raqueta - Paleta	-	✓	-	✓		✓		
Cuchillo - Martillo	-	✓	-	✓		✓		
Carro - Jarro	-	✓	-	✓		✓		
Soldado - Helado	CAMPANA	✓	-	✓		✓	CAMPANA (FRACASO)	
Ventana - Campaña	-	✓	-	✓		✓		
Bañera - Pulsera	-	✓	-	✓		✓		
Niña - Fina	-	✓	-	✓		✓		
Piscina - Gallina	BURRO	✓	-	✓		✓		
Churo - Burro	-	✓	-	✓		✓		
Coche - Noche	CANARIO	✓	-	✓		✓		
Armario - Canario	CANARIO	✓	-	✓		✓		
Teja - Ceja	-	✓	-	✓		✓		
Muerto - Tuerto	-	✓	-	✓		✓		
Piratas - Paratas	-	✓	-	✓		✓		
Galleta - Maleta	CAMINO	✓	-	✓		✓		
Finguno - Camino	-	✓	-	✓		✓		
Pintura - Pasura	-	✓	-	✓		✓		
Tortilla - Camilla	-	✓	-	✓		✓		
Dinero - Cordero	-	✓	-	✓		✓	FRACASO	

Hoja de registro de ayudas: Cuento La familia Nana



Tarea: Reconocimiento de la rima (II)

Fecha: 01/06/2016

Educador: M^o. PILAR GONZÁLEZ LASTRA

Colegio: CEIP "LAS PEDRIZAS"

(SORIA)

Curso: INF. 3 AÑOS

Nombre del alumno: **Botón (ej.)**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Oveja (ej.)**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Anillo**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Nata**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Ventana**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Campaña**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Cuchillo**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Marioneta**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Bata**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Pañuelo**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Vaca**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Oreja**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Río**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Bicicleta**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Frio**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Pata**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Castillo**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Madeja**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Escopeta**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Caramelo**

Observaciones:

Nombre del alumno: **To-ton**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Pio-pio**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Meja-Meja**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Caca**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Lata**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Marrillo**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Cielo**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Piruleta**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Rana**

Observaciones:

Nombre del alumno: **Contado**

Observaciones:

Ítems	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Comparar opciones)		Observaciones
	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
Botón (ej.)							<ul style="list-style-type: none"> El cuento no les ha resultado muy atractivo. Les ha costado mucho nombrar algunas imágenes, por ejemplo aquellas que son abstractas, como el miedo, el hambre o el frío. Otro ejemplo es el de correcto era "madeja", pero no recordaba la palabra. Han resultado especialmente difíciles las tres últimas intervenciones, por carecer de imagen visual. Hemos hecho una sola ronda porque es difícil mantener la atención durante los 50' que ha durado la sesión. Hemos proyectado el cuento en PDI.
Oveja (ej.)							
Anillo							
Nata							
Ventana		BIANERA	✓	VENTANA			
Campaña		TEJADO					
Cuchillo							
Marioneta							
Bata		PLANTA	✓				
Pañuelo		LLAVEBO	✓	LLAVEBO	✓	MUÑEBO (FRACASO)	
Vaca							
Oreja		COLA	✓	COLA	✓		
Río							
Bicicleta							
Frio							
Pata				BARCA	✓	BARCA (FRACASO)	
Castillo							
Madeja							
Escopeta							
Caramelo							
To-ton			✓			(FRACASO)	
Pio-pio			✓			(FRACASO)	
Meja-Meja			✓			(FRACASO)	
Caca							
Lata							
Marrillo							
Cielo							
Piruleta							
Rana							
Contado							

LOLE



Hoja de registro de ayudas: El tren de las palabras

Unidad **3**

Tarea: Identificación de sílabas (I): Contar sílabas

Fecha: 18-10-2016 | Educador: M. PILAR GONZÁLEZ LASTRA | Colegio: CEIP "LAS PEDRIZAS" (SORIA) | Curso: 2016/17

Nombre del alumno	Ítems (Palabras del niño)	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Palmas/Dedos)		Observaciones
		Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
	SILLA							
	_____		4					Los primeros alumnos tienen más dificultad. A medida que vamos haciendo la actividad, van respondiendo mucho mejor.
	_____		5					
	F (nombre de un niño)		✓		T			

	VOLAR		3 (VO-LA-AR)					
	RUEDA							
	POPETA (MASCOTA DE LA CLASE)		5				3	
	VAGÓN							(ELLA SOLA DA LAS PALMAS)
	OSITO							

LOLE



Hoja de registro de ayudas: El tren de las palabras

Unidad **3**

Tarea: Identificación de sílabas (I): Contar sílabas

Fecha: 18-10-2016 | Educador: M.^o PILAR GONZÁLEZ LASTRA | Colegio: CEIP "LAS PEDRIZAS" (SORIA) | Curso: 2016/17

Nombre del alumno	Ítems (Palabras del niño)	Ayuda 1 (Recordar tarea)			Ayuda 2 (Recordar palabra)			Ayuda 3 (Palmadas/Dedos)			Observaciones
		Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta				
	1		3								
	2										
	3										

✓ 2
(EL SOLO DA LAS PALMADAS)

ESPEJO

CASITA

LAPICERO

JIRAFÁ

CLASE

FRACASO

Hoja de registro de ayudas: El bralapa



Tarea: Identificación de sílabas (II): Invertir palabras

Fecha: 25-10-2016

Educador: M^{te}. PILAR GONZÁLEZ LASTRA

Colegio: CEIP "LAS PEDRIZAS" (SORIA)

Curso: 2016 - 17

Nombre del alumno	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Modelo gráfico)		Observaciones
	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
Pie-Sal	✓	--	✓	--	✓	--	
Mai-Pis	✓	MAL - PIS	✓	SE DA LA LA	✓	FRACASO	
Ver-Ten	✓	VER - TOS	✓	VER - TOS	✓	FRACASO	
Mil-Gas	✓	REY - TREN	✓	REY - TREN	✓	FRACASO	
Bien-Hoy	✓	MIL - GAS	✓	MIL - GAS	✓	FRACASO	
Nuez-Gris	✓	BIEN - HOY	✓	--	✓	FRACASO	
Pan-Miel	✓	RED - BAR	✓	RED - PAR	✓	FRACASO	
Coz-Cien	✓	COZ - CIEN	✓	COZ - CIEN	✓	FRACASO	
Ajo-Uña	✓	--	✓	--	✓	--	
Leche-Roca	✓	--	✓	--	✓	--	
Cabra-Libro	✓	--	✓	--	✓	--	
Indio-Avión	✓	INDIO - AVIÓN	✓	--	✓	--	
Perro-Pila	✓	PERRO - PILA	✓	--	✓	--	
Negro-Hombre	✓	--	✓	--	✓	--	
Asa-Olla	✓	--	✓	--	✓	--	
Moto-Nube	✓	MOTO - NUBE	✓	--	✓	--	
Piedra-Reina	✓	--	✓	--	✓	--	
Vaso-Ángel	✓	VASO - ÁNGEL	✓	VASO - ÁNGEL	✓	--	
Escoba-Payaso	✓	ESCOBA - PAYASO	✓	ESCOBA - PAYASO	✓	--	
Azúcar-Aguja	✓	--	✓	--	✓	--	
Guitarra-Caballo	✓	--	✓	--	✓	--	
Corazón-Calceñin	✓	--	✓	--	✓	--	
Cuchara-Cerezas	✓	--	✓	--	✓	--	
Pájaro-Médico	✓	--	✓	--	✓	--	
Abrijo-Iglesia	✓	--	✓	--	✓	--	
Cebolla-Espada	✓	--	✓	--	✓	--	
Naranja-Pistola	✓	--	✓	--	✓	--	
Sibato-Palmiera	✓	--	✓	--	✓	--	
Teléfono-Bicicleta	✓	TELÉFONO - BICICLETA	✓	TELÉFONO - BICICLETA	✓	TELÉFONO - BICICLETA	
Chocolate-Sonajero	✓	--	✓	--	✓	--	
Caramelo-Elefante	✓	--	✓	--	✓	--	
Piruleta-Cafetera	✓	--	✓	--	✓	--	
Servilleta-Marioneta	✓	--	✓	--	✓	--	
Lavadora-Semaforo	✓	--	✓	--	✓	--	
Televisión-Maniposa	✓	--	✓	--	✓	--	
Escopeta-Patinete	✓	--	✓	--	✓	--	
Amarillo-Escalera	✓	--	✓	--	✓	--	
Mantequilla-Tocadiscos	✓	--	✓	--	✓	--	

Algunos dibujos y palabras son abstractos para ellos.

P. ejemplo: gas, bien, mal, hay...

- 1000 → no reconocen esa cantidad.

Algunos niños (especialmente aquellos que el idioma), no reconocen la consigna.

HA sabido mucho mejor la segunda ronda.



Fecha: 22/11/2016 Educador: Colegio: Curso:

Nombre del alumno	Ítems	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Comparar opciones)		Observaciones
		Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	
Mu-								
To-		TORO	✓		✓	SILA - VINEGAS	✓	. un niño es el nombre de un niño de la clase de vegetales.
Fi-		SETA				Boca - FIDEL B	✓	
Se-								
Ja-								
Pla-		PLATO						
Gri-		GRILLO						
Cla-		CLATA	✓		✓	BERNARD B		
Fre-		FRESA				CLASE		
Pri-								
Es-			✓		✓	BERNARD B		
In-		ICEBERG				CLASE		
Ar-			✓		✓	TAMBOR		
Al-			✓		✓	INDIO / ESPO B		
En-			✓		✓	AMARILLO / AROJILLA B		
Des-			✓		✓	PANTURNA / ALMENDRA B		
Man-		MAN				BRUSQUETA / TRAPAZA B		
Sal-			✓		✓	PESCALZO / MANZANA (FRACASO)		
Pin-						MANTE / AGUOL		
Car-						PANTURNA / ALMENDRA B		
Fue-								
Cua-								
Nie-								
Dia-								
Sie-								
Cuer-								
Puer-								
Cuar-								
Pues-								
Plan-								
Plas-								
Trom-								



Fecha: 29 - 11 - 2016

Educador:

Curso:

Nombre del alumno

Ayuda 1 (Recordar tarea) Ayuda 2 (Recordar palabra) Ayuda 3 (Modelo gráfico)

Observaciones

Ítems	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Modelo gráfico)	
	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta
Mosca-Mosca	✓	-	✓	-	✓	(B)
Caballo-Gato	✓	-	✓	-	✓	(R)
Tomate-Oreja	✓	-	✓	-	✓	
Jamón-Reina	✓	-	✓	-	✓	
Nantz-Médico	✓	-	✓	-	✓	
Corazón-Sierra	✓	-	✓	-	✓	
Rama-Hueso	✓	-	✓	-	✓	
Sopa-Barba	✓	-	✓	-	✓	
Babero-Ferro	✓	-	✓	-	✓	
Rosa-Parque	✓	-	✓	-	✓	
Queso-Pulpo	✓	-	✓	-	✓	
Porrón-Pirata	✓	-	✓	-	✓	
Taza-Pipa	✓	-	✓	-	✓	
Payaso-Pistola	✓	-	✓	-	✓	
Lata-Estrella	✓	-	✓	-	✓	
Llave-Pene	✓	-	✓	-	✓	
Negro-Goma	✓	-	✓	-	✓	
Mariposa-Chino	✓	-	✓	-	✓	
Novia-Lobo	✓	-	✓	-	✓	
Botella-Chupete	✓	-	✓	-	✓	
Teléfono-Pie	✓	-	✓	-	✓	
Piedras-Espada	✓	-	✓	-	✓	
Dado-Jirafa	✓	-	✓	-	✓	
Farola-Chimenea	✓	-	✓	-	✓	
Avión-Sombra	✓	-	✓	-	✓	
Brazo-Pan	✓	-	✓	-	✓	
Pantalón-Verde	✓	-	✓	-	✓	
Dedo-Sol	✓	-	✓	-	✓	
Soldado-Río	✓	-	✓	-	✓	
Ojo-Remo	✓	-	✓	-	✓	
Moto-Hormiga	✓	-	✓	-	✓	
Gallo-Mar	✓	-	✓	-	✓	
Martillo-Vacas	✓	-	✓	-	✓	
Castillo-Tren	✓	-	✓	-	✓	
Trenza-Limón	✓	-	✓	-	✓	
Monja-Cereza	✓	-	✓	-	✓	
Zapato-Libro	✓	-	✓	-	✓	
Brocha-Arbol	✓	-	✓	-	✓	
Bolsa-Sal	✓	-	✓	-	✓	
Sachicha-Sachicha	✓	-	✓	-	✓	

Ha resultado muy complicado para los niños la última sílaba de la imagen. Por eso hemos tenido que repetir los nombres en todas las ocasiones enfatizando en las sílabas que había que entender.





Hoja de registro de ayudas: El corro de las sílabas (2)

Unidad **7**

Tarea: Identificación de sílabas (V): Sílabas final

Fecha: 24/01/2017

Educador:

Colegio:

Nombre del alumno

Ayuda 1 (Recordar tarea) Ayuda 2 (Recordar palabra) Ayuda 3 (Comparar opciones)

Observaciones

Ítems	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Comparar opciones)		Observaciones
	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
-te							
-no	✓		✓		✓		Hemos hecho ronda con alumnos con la misma
-ra							botte / chupete
-go	✓		✓		✓		tenis / chupete →
-za							tenis / chupete → por que los jugamos para
-blo -no			✓		✓		usted coger la dinámica
-bre			✓		✓		de la actividad, así tiene
-tro			✓		✓		+ tiempo para pensarla.
-dra							
-ble							
-ton -lea			✓		✓		
-dad			✓		✓		
-lor							
-tel							
-nar							
-no	✓		✓		✓		En la ayuda 3 hemos
-cia							dado 2 alternativas para
-bio							comprobar opciones y decir
-dia							la correcta.
-lia							
-on							
-er							
-ar							
-iz							
-ir							
-ción							
-piar							
-diar							
-blar							
-tros							
-brir							



Fecha: 28/03/2017

Educador:

Colegio:

Curso:

Nombre del alumno

Respuesta (Recordar tarea) Ayuda 1 Ayuda 2 Ayuda 3
 Préstamo Respuesta Préstamo Respuesta Préstamo Respuesta Préstamo Respuesta

Observaciones

Ma + Pie							
Ma + Mal	MAL	✓	MAL	✓			
Ma + Ver							
Ma + Rey							
Ma + Mil							
Ma + Bien							
Ma + Nuez							
Ma + Pan							
Ma + Red							
Ma + Coz							
Fu + Sal	MACABALLO	✓	-	✓	CABALLO	✓	FRACASO
Fu + Pis							
Fu + Tos	-	✓	-	✓			
Fu + Tren		✓	-	✓			
Fu + Gas							
Fu + Hoy							
Fu + Gris	MAGRIS	✓	-	✓	MAFU	✓	FRACASO
Fu + Miel							
Fu + Bar							
Fu + Cien							
Ti + Ajo							
Ti + Leche							
Ti + Cabra							
Ti + Indio							
Ti + Perro							
Ti + Negro							
Ti + Asa							
Ti + Moto							
Ti + Piedra							
Ti + Vaso	MANASO			✓			
So + Una							
So + Boca							
So + Libro							
So + Avión							
So + Pila	PILA	✓		✓			
So + Hombre	NO MAG	✓		✓			
So + Olla							
So + Nube							
So + Reina							
So + Ángel							

En muchas ocasiones, hay que dibujar el nombre del dibujo.

Continúa



Unidad 9 (continuación)

Tarea: Adición de sílabas (I): Sílabas inicial

Fecha: 28 / 03 / 2017

Educador:

Colegio:

Curso:

Nombre del alumno	Ítems	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra) (Modelo psicomotor)		Ayuda 3		Observaciones
		Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
	Pa + Escoba							
	Pa + Azúcar							
	Pa + Guitarra		S O G U I T A R R A		✓			
	Pa + Corazón							
	Pa + Cuchara							
	Pa + Pájaro							
	Pa + Abrigo							
	Pa + Cebolla	✓	-	✓	-	✓	✓	
	Pa + Naranja							
	Pa + Silbato			✓	-	✓	✓	
	Ge + Payaso							
	Ge + Aguja					✓	F I V A C A J O	
	Ge + Caballo			✓		✓		
	Ge + Calceñin		N O C A I S A L L O	✓		✓	M A C A I S A L L O	
	Ge + Cerezas			✓		✓		
	Ge + Médico							
	Ge + Iglesia							
	Ge + Espada							
	Ge + Pistola							
	Ge + Palmera							

LOLE



Hoja de registro de ayudas: Hacer gusanitos (1)

Unidad **10**

Tarea: Adición de sílabas (II): Sílabas inicial

Fecha: 25/04/2017 Educador:

Colegio:

Curso:

Nombre del alumno	Ítems	Respuesta	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Gusano ayudante A)		Observaciones
			Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
	Ma + ceta								
	Do + dado	SOLDADO							
	Ce + pillo	PEINE			✓	CEPILLO	✓		
	Cor + bata								
	Ba + llena								
	Cam + peón				✓		✓		
	Cham + piñón								
	Co + meta	MOVILIDAD			✓				
	Re + vista								
	Niú + meros								
	Se + cador				✓		✓		
	Car + tera								
	Bo + rador								
	Do + minó				✓				
	Ar + dilla								
	Fá + brica	GUSANITOS			✓				
	Gar + banzo								
	Mi + nero								
	Pi + zarra								
	Gra + nero								
	Flo + tador								
	Fre + gona								
	Plu + mero								
	Bri + llante								
	Pro + fesor								
	Tra + pecio								
	Pri + mero				✓		✓		
	Tri + pudo								
	Gra + nada				✓		✓	CARAVANA	



Fecha: 14/03 Educador:

Colegio:

Curso:

Nombre del alumno	Ítems	Respuesta	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Taparse la boca)		Observaciones
			Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
	Oscura - Os								
	Horniga - Hor								
	Subida - Su								
	Pantalón - Pan	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Rápido - Ra	✓	✓						
	Sandia - San	✓	✓						
	Último - Ul								
	Mentira - Men	✓	✓						
	Deprisa - De	✓	✓						
	Tampoco - Tam	✓	✓						
	Basura - Ba	✓	✓						
	Camello - Ca	✓	✓						
	Estufa - Es	✓	✓						
	Gitano - Gi	✓	✓						
	Máquina - Ma	✓	✓						
	Punado - Pu	✓	✓						
	Sábana - Sa	✓	✓						
	Tabaco - Ta	✓	✓						
	Vecino - Ve	✓	✓						
	Regalo - Re	✓	✓						
	Granero - Gra	✓	✓						
	Flozador - Flo								
	Fregona - Fre								
	Plumero - Plu								
	Brillante - Bri								
	Promesa - Pro								
	Trabajo - Tra								
	Privado - Pri								
	Tripudo - Tri								
	Granada - Gra								
	Lechuza - Le								
	Cortina - Cor								
	Portero - Por								
	Primero - Pri								
	Miedoso - Mie								
	Figura - Fi								
	Dormido - Dor								
	Araña - A								
	Ombiligo - Om								
	Flozador - Flo								



Fecha: 16-5-2017 Educador:

Colegio:

Curso:

Nombre del alumno	Ítems	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Modelo psicomotor)		Observaciones
		Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
	Oreja + co							
	Chupete + co							
	Frio + co							
	Vino + co							
	Cielo + co							
	Corro + co							
	Piruleta + co							
	Lata + co							
	Cepillo + co							
	Babero + co							
	Oveja + bi		BI OVEJA ✓					
	Juguete + bi		JUGUETE BI ✓					
	Río + bi		—		—		—	
	Chino + bi		CHINI ✓					
	Hielo + bi							
	Gorro + bi		GORRO BI ✓		BI		—	
	Servilleta + bi		—		—		—	
	Bata + bi							
	Anillo + bi							
	Liavero + bi							
	Abuelo + za							
	Raqueta + za							
	Cuchillo + za							
	Carro + za							
	Soldado + za							
	Ventana + za							
	Bañera + za							
	Niña + za							
	Piscina + za		—		—		—	
	Chorro + za		ZACHURO ✓				—	

Continúa



Unidad 11 (continuación)

Tarea: Adición de sílabas (III): Sílabas final

Fecha: 16-5-2017

Educador:

Colegio:

Curso:

Nombre del alumno	Ítems	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Modelo psicomotor)		Observaciones
		Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
	Pañuelo + rre							
	Paleta + rre							
	Martillo + rre		NO SUELE PARTICIPAR = MALA CONDUCTA					
	Jarro + rre							
	Helado + rre						✓	
	Campaña + rre							
	Pulsera + rre							
	Piña + rre							
	Gallina + rre							
	Burro + rre							
	Coche + ton							
	Armarío + ton							
	Teja + ton							
	Muerto + ton							
	Piratas + ton							
	Galleta + ton		PRÉSTAMO		✓		✓	
	Pingüino + ton						✓	
	Pintura + ton							
	Tortilla + ton							
	Dinero + ton							
	Noche + cia				✓		✓	
	Canario + cia							
	Ceja + cia							
	Tuerto + cia							
	Patatas + cia							
	Maleta + cia							
	Camino + cia							
	Basura + cia							
	Camilla + cia							
	Cordero + cia							

ANEXO VI

DIARIO DE CAMPO LOLE

LOLE DÍA 21/02/17

Programa que se lleva a cabo los dos últimos martes de cada mes, salvo algún día que no se pueda hacer por celebración en el centro o porque se lleva a cabo otra actividad. Este año deben realizar 14 sesiones de LOLE, ya que comenzaron con el programa el año pasado en 1º de Educación Infantil.

En el primer curso de Educación Infantil realizaron las dos primeras sesiones. En este segundo curso se llevan a cabo de la 3 a la 16 como se encuentra estipulado en el libro, y al año que viene realizarán de la 17 a la 32. En este momento se encuentran en la unidad 8.

Les cuesta un poco, más que nada porque todavía les cuesta mantener la atención, se distraen y en ocasiones hay que darles la primera ayuda, la que consiste en recordarles la tarea que hay que hacer... en la segunda ayuda se les dice el final de la última sílaba de la palabra y con ello tienen que formar otra (por ej. cazo, -zo->zorro) y en la tercera ayuda se les da a elegir entre dos palabras. Unidad 8.

En general saben lo que tienen que hacer y necesitan alguna ayuda, pero tan solo por despiste, ya que como hemos mencionado les cuesta mantener la atención.

14/03/17

Hoy se ha llevado a cabo la unidad 13, le he preguntado a la profesora que lo organiza por qué se ha pasado de la 8 a la 13, ya que supuestamente se debe seguir el orden estipulado en el libro LOLE. La profesora me comenta que realiza antes ésta unidad que se encuentra más adelante porque se ve mejor para preparar las anteriores, es decir, ve más fácil llevar a cabo esta Unidad ahora para continuar con el seguimiento de lo que los niños van aprendiendo. Según me comenta la ve más sencilla para realizar en este momento en el aula que la unidad 9, que es la que se debería haber realizado.

La Unidad se lleva a cabo en una media hora y se realiza con una marioneta (un loro) que ha traído la profesora y se usa también en lugar de otra marioneta, algo similar a "Patosa" la mascota de la clase. Como veo el uso de marionetas es bueno para mantener

la atención de los niños y que no se dispersen, según puedo observar les motiva bastante.

Se les dice que vamos a jugar a un juego llamado "la marioneta come-sílabas" o "el lorito come-sílabas", que es un loro que come trocitos de palabras.

Los niños se van pasando la marioneta del "lorito come-sílabas" y repiten la palabra que se les dice por turnos, quitando el primer trozo de sílaba.

Los niños han necesitado bastante las ayudas, estas ayudas según veo no tienen por qué ir en orden, muchos han sacado la solución mediante las ayudas, algunos no han sido capaces... a la gran mayoría ha sido necesario aportarles alguna de las ayudas o varias... A los que no han sido capaces de sacar la solución tras las 3 ayudas se apunta **FRACASO**.

Como me comenta la docente, se da cuenta de que hay que seguir el orden que indica el programa. Según pensaba esta unidad 13 les ayudaría más a los alumnos para seguir con las siguientes unidades, pero al parecer no ha sido así.

Al día siguiente en clase la profesora practica con ellos la misma actividad pero con dos sílabas, por lo que resulta menos dificultosa la actividad y ha salido bastante mejor que ayer... parece que todavía trabajar con tres sílabas les resulta complicado. Por lo que sacamos en claro que es importante seguir el orden que el programa plantea, aunque a nosotros nos parezca que tienen menos dificultad ciertas unidades... para ellos es diferente.

21/03/17

No se hace LOLE.

28/03/17

Unidad 9

En muchas ocasiones se les debe decir el nombre del dibujo. En general les ha costado bastante puesto que al poner distinto trozo de sílaba al principio de las palabras les generaba más dificultad, en un principio creemos que es conveniente empezar con el

mismo trozo para todos y una vez cogida la dinámica empezar con distintos comienzos de palabra... si hubiese sido la misma todo el rato no les hubiese costado.

25/04/17

Unidad 10

Al principio les cuesta, después de ver unos cuantos ejemplos tienen más fluidez, es decir, va más fluida la actividad. Comienzan algo despistados, cuando ya se sabe la dinámica en la segunda ronda se realiza de manera más fluida la actividad. Algunos dibujos son poco comprensibles, por lo que les generan dificultad al llevar a cabo la actividad, sobre todo como se ha podido observar, a niños de origen extranjero.

Resulta fundamental el cuerpo del gusanito ayudante para que lo sepan resolver, esta ayuda gráfica les ayuda bastante a resolver la actividad.

16/05/17

Unidad 11

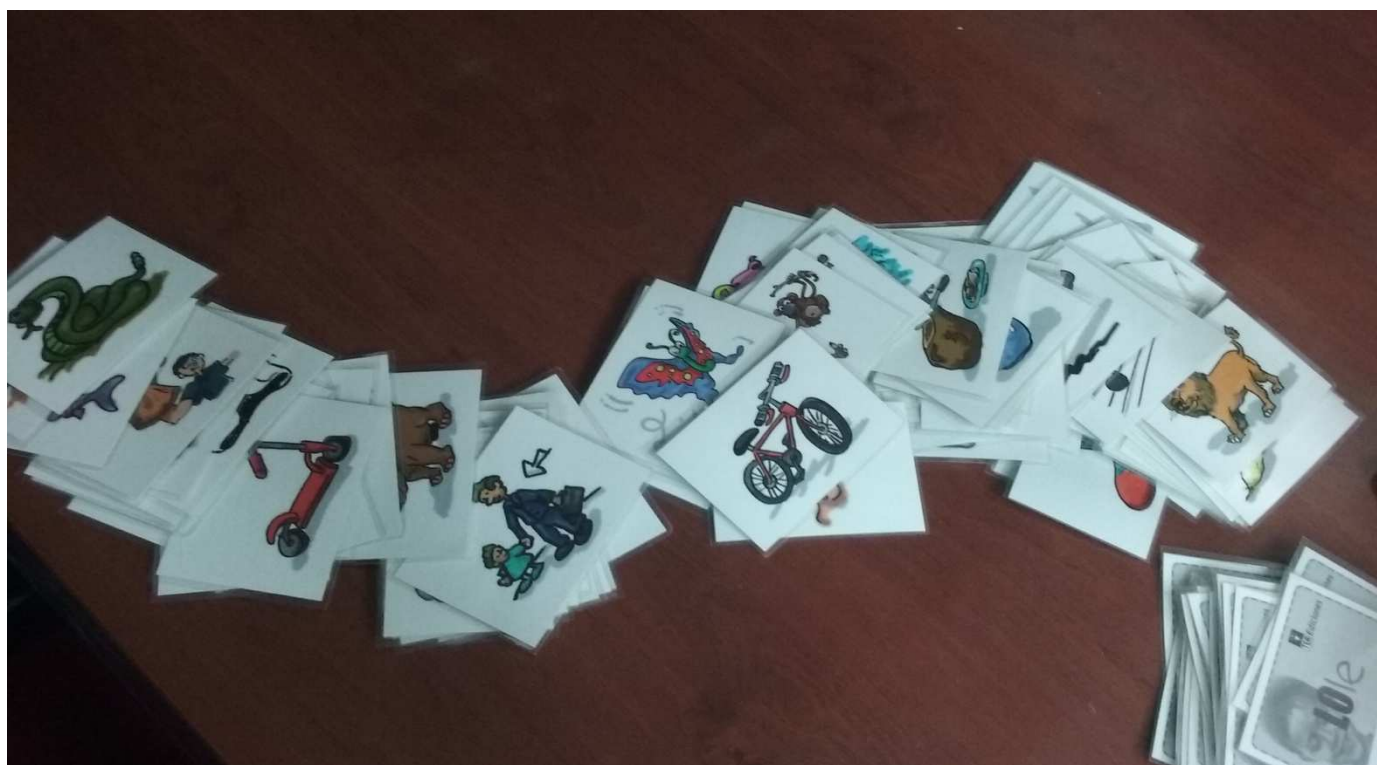
Esta unidad es la continua a la 9, es decir la segunda parte sobre el idioma de los marcianos. Para llevarla a cabo se pone en contexto a los niños, se les dice que vamos a otro planeta, en este caso a Saturno, a ellos esto de primeras ya les motiva bastante y parecen emocionados en la realización de la actividad que haremos.

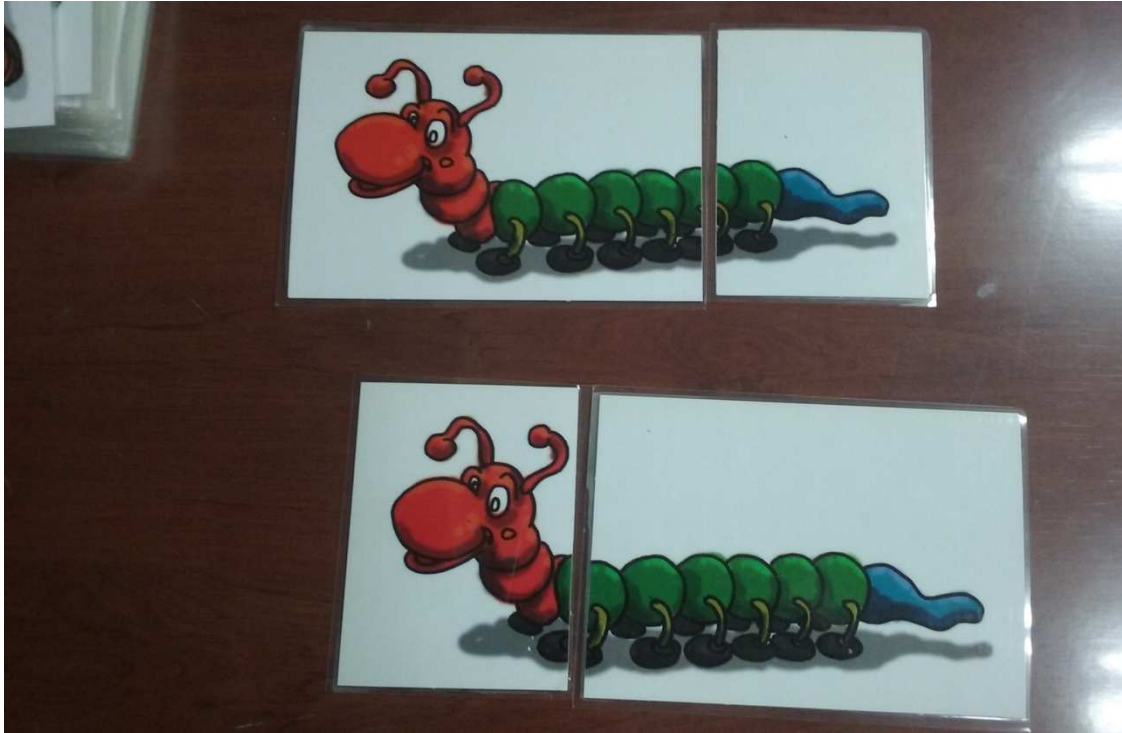
En general se puede decir que ha salido bien, ya que la actividad les resultaba familiar puesto que ya habían trabajado el añadir sílabas antes, y por eso no ha resultado tan complicado en esta ocasión.

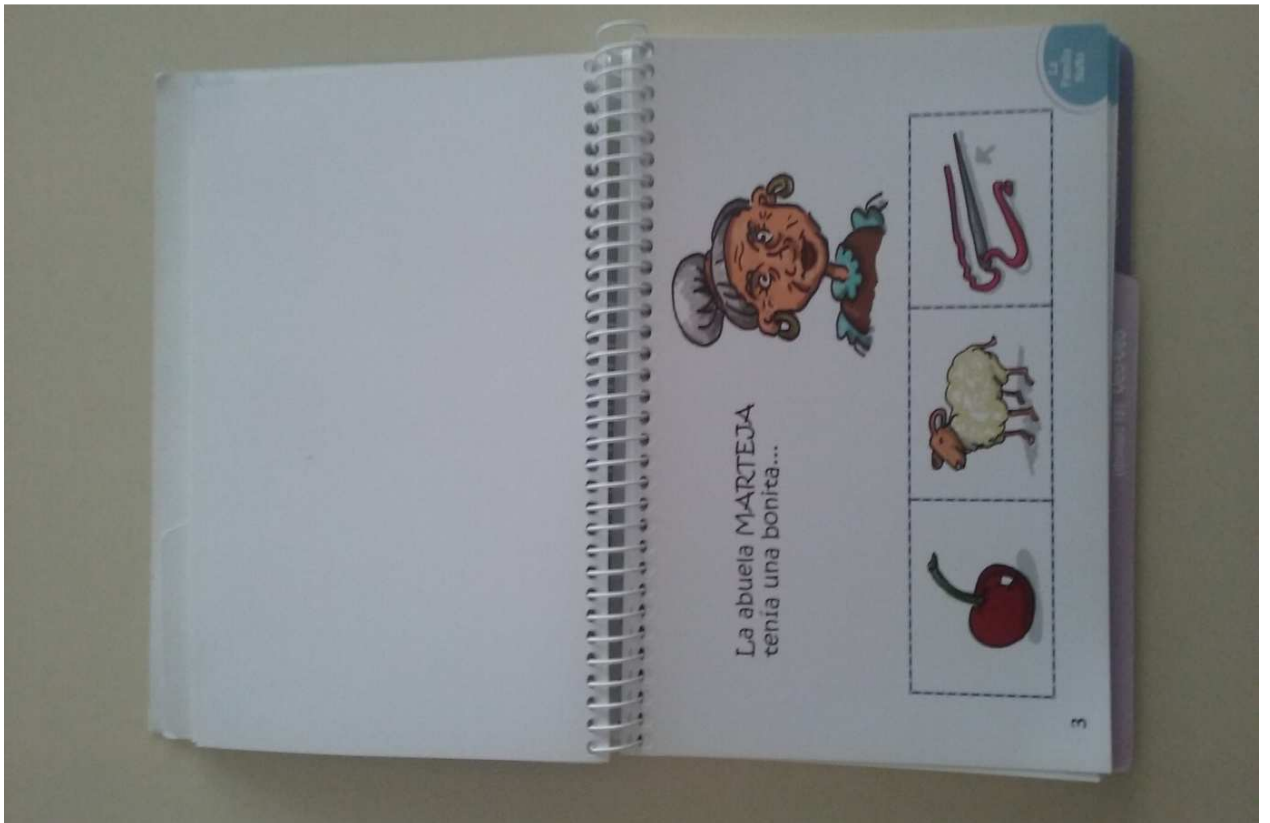
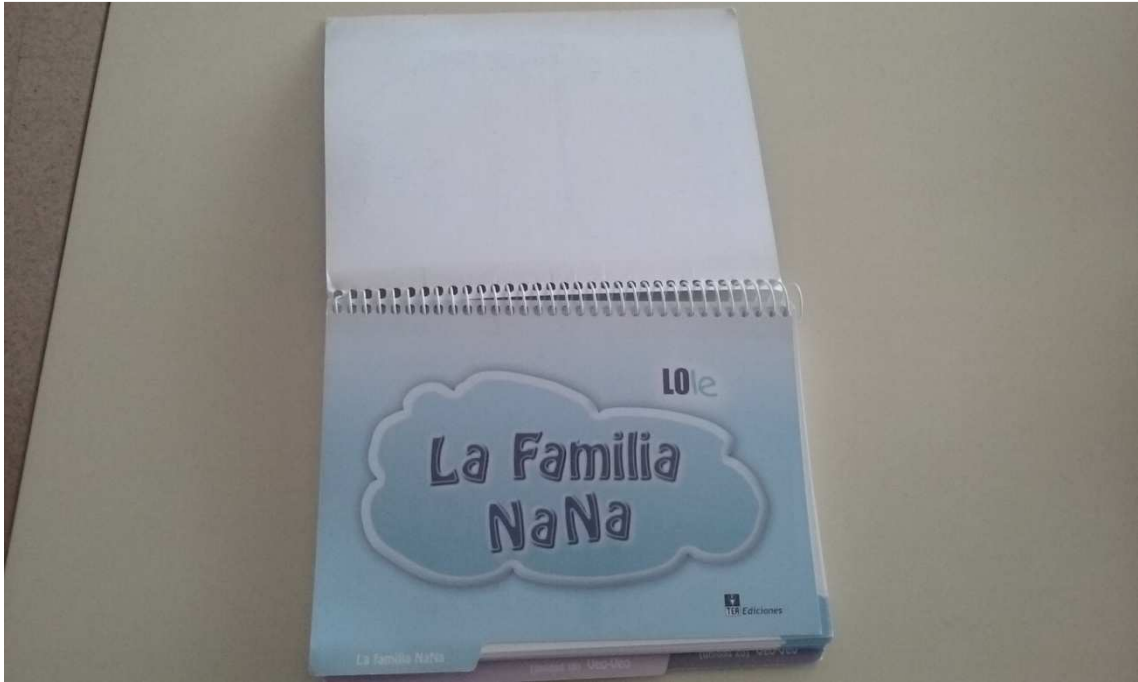
El niño poniendo la sílaba al principio ya conoce la dinámica adición de sílabas. En los ejemplos hacían lo mismo que en la sesión 9, añadir la sílaba al principio. Se ha tenido que insistir mucho en que había que añadir en esta ocasión la sílaba al final.

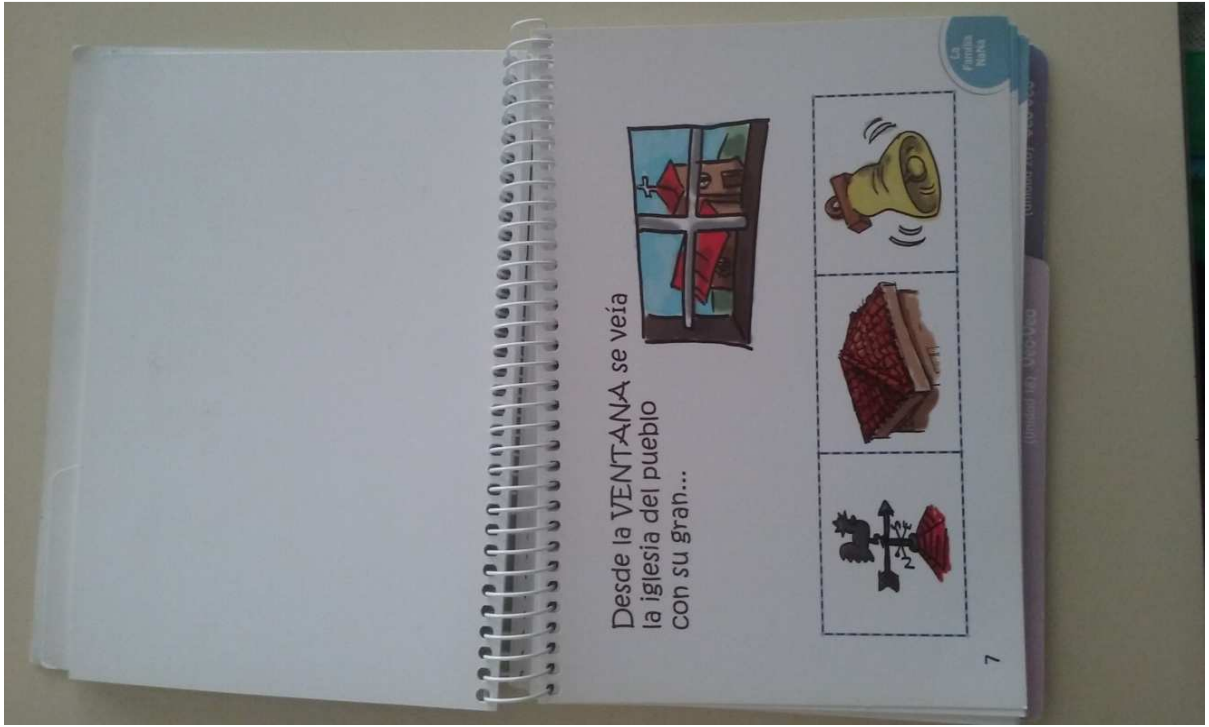
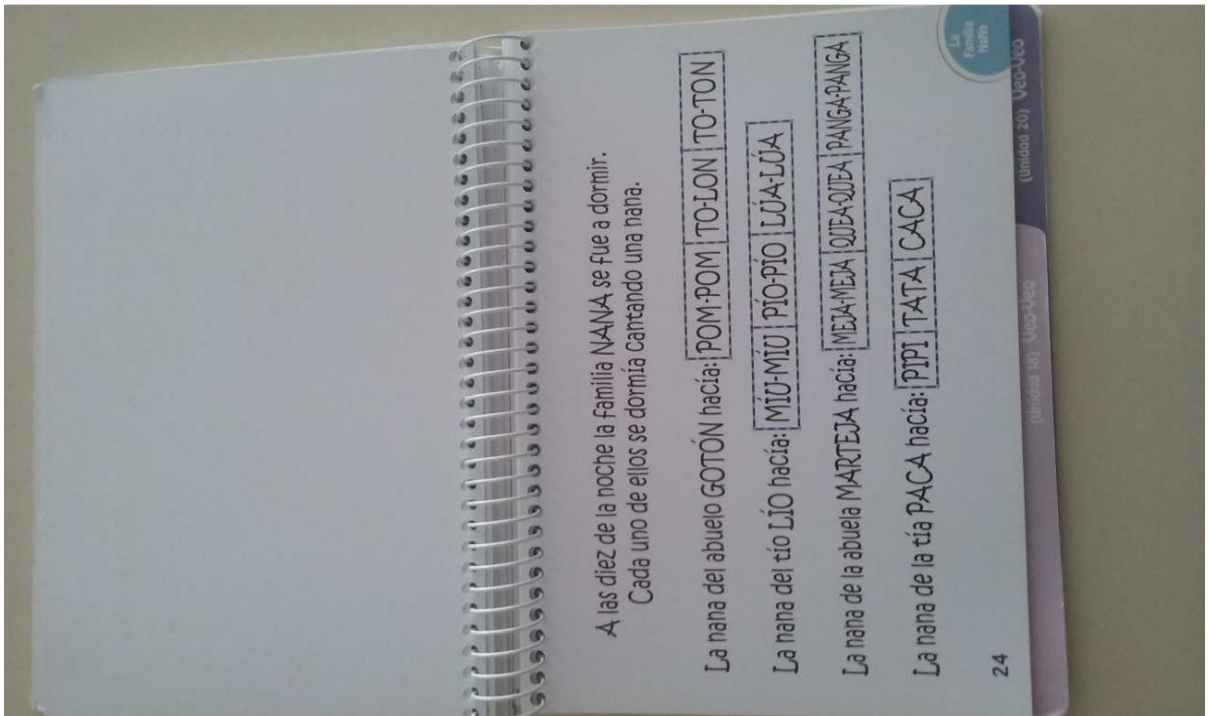
Las sesiones no realizadas se llevarán a cabo posteriormente.

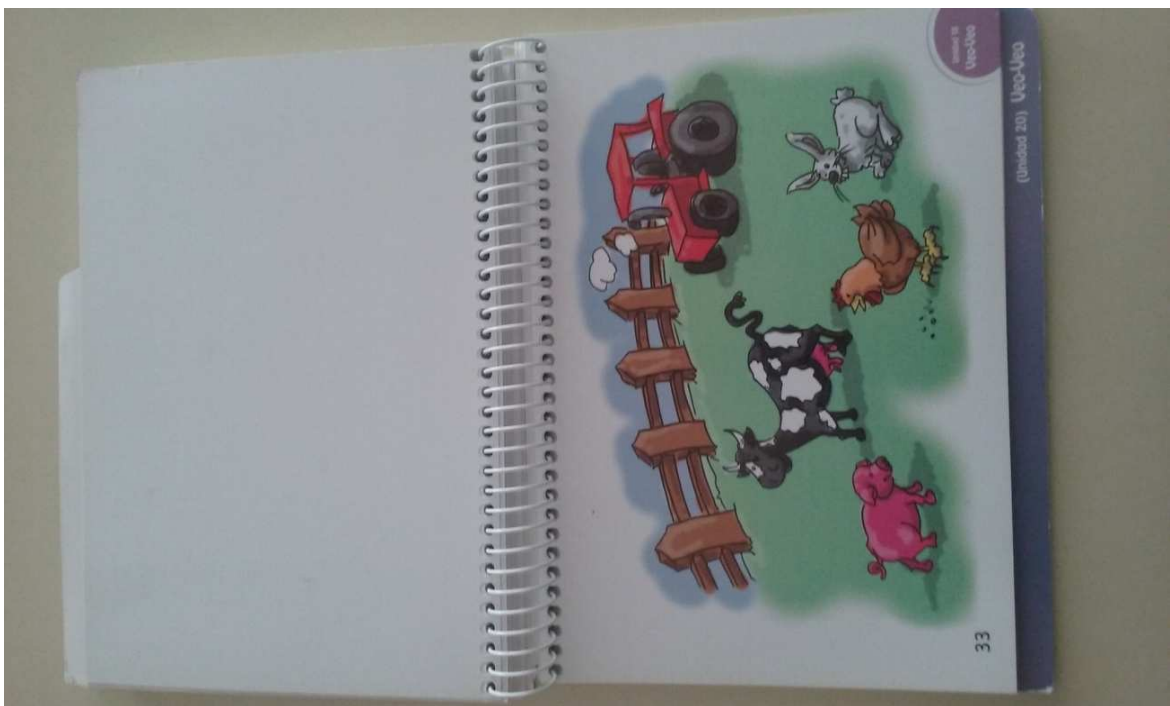
ANEXO VII

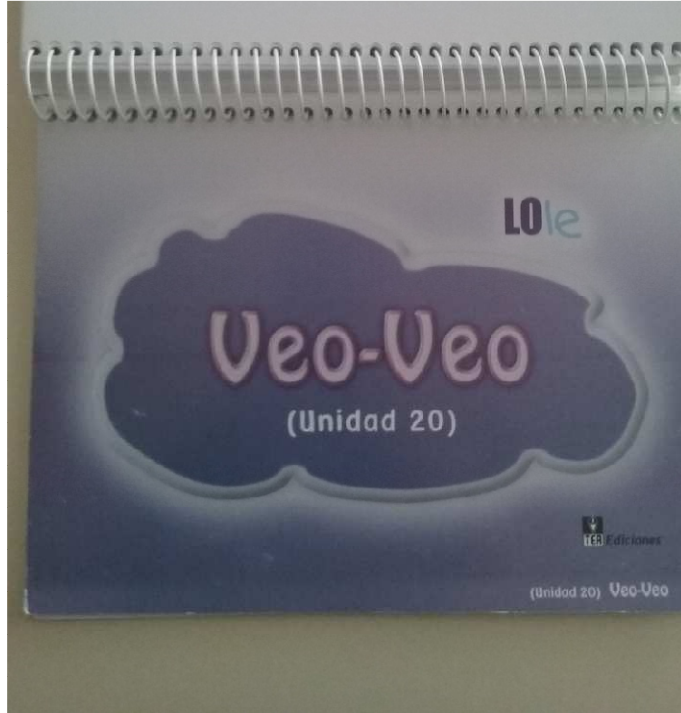












ANEXO VIII



ANEXO IX

