



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**EL CUENTO COMO RECURSO**

**PARA ESTIMULAR EL**

**LENGUAJE EN EL NIÑO**

**Autora:** Paloma Sancho Bastardo

**Tutora:** Carmen Morán Rodríguez

**Curso 2021/22**

## ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	4
2.	OBJETIVOS .....	6
1.1.	OBJETIVO GENERAL .....	6
1.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	6
3.	JUSTIFICACIÓN.....	7
4.	FUNDAMENTACION TEÓRICA.....	9
4.1.	EL LENGUAJE.....	9
4.1.1.	¿Qué es el lenguaje? .....	9
4.1.2.	Etapas en el desarrollo del lenguaje infantil.....	10
4.1.3.	Niveles o planos del lenguaje .....	12
4.1.4.	Estimulación del lenguaje oral en el aula de Educación Infantil.....	19
4.2.	LA LITERATURA INFANTIL .....	20
4.2.1.	Concepto de literatura infantil .....	20
4.2.2.	Funciones de la literatura infantil .....	21
4.2.3.	Clasificación de la literatura infantil .....	23
4.3.	EL CUENTO.....	25
4.3.1.	El cuento como género literario .....	25
4.3.2.	El cuento como recurso didáctico en la etapa de Educación Infantil .....	26
4.3.3.	Contribución de los cuentos como herramienta para estimular el lenguaje .....	30
5.	PROPUESTA DE INTERVENCION .....	33
5.1.	INTRODUCCIÓN .....	33
5.2.	MARCO NORMATIVO .....	34
5.3.	CONTEXTO .....	35
5.4.	DESTINATARIOS .....	36
5.5.	OBJETIVOS .....	37
5.6.	CONTENIDOS .....	38
5.7.	METODOLOGÍA .....	40
5.8.	ORGANIZACIÓN ESPACIO TEMPORAL .....	43
5.9.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: ACTIVIDADES .....	44
5.10.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	57
5.11.	PROPUESTA PARA FOMENTAR LA LECTURA, LAS TIC, LOS VALORES Y LA PARTICIPACIÓN CON LAS FAMILIAS.....	58
5.12.	EVALUACIÓN.....	58
6.	CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES .....	60
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	62
8.	ANEXOS.....	67

## **RESUMEN**

Este trabajo pretende indagar en las posibilidades de uno de los principales tipos de narrativa infantil, el cuento, como recurso educativo para la estimulación del lenguaje en Educación Infantil.

Para ello se realiza una aproximación teórica a los cuatro planos o niveles del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático). En todos ellos se puede intervenir estimulando, a través de los cuentos, la interacción adulto-niño, las habilidades de escucha, la organización fonética y fonológica y la organización semántica.

Se ha diseñado un programa de intervención basado en el entrenamiento de los diferentes componentes del lenguaje, con actividades que aprovechan las posibilidades del cuento seleccionado (*Cocodrilo*, de Antonio Rubio), y que pretenden que el alumno potencie su competencia comunicativa y habilidades lingüísticas de la manera más espontánea y significativa posible. Finalmente, se contempla un plan de evaluación que permitirá conocer los resultados obtenidos en la práctica.

**Palabras clave:** lenguaje, cuento, estimulación, fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático, recurso didáctico, programa de intervención.

## **ABSTRACT**

The following Final Project seeks to investigate the possibilities of one of the most significant types of narrative for children, tales, as an educational resource for the stimulation of language in children in Early Education.

To this end, a theoretical approach to the four planes or levels of language (phonological, morphosyntactic, lexical-semantic and pragmatic) is carried out. In all of them we can intervene by stimulating, through tales, adult-child interaction, listening skills, phonetic and phonological organization and semantic organization.

I have created an intervention programme based on the training of the different components of language with activities that, taking advantage of the possibilities of the selected tales, try that the student enhance their communicative competence and linguistic skills in the most spontaneous and significant possible way. Finally, it is shown an evaluation plan that will allow know the results obtained in practice.

**Keywords:** language, tales, stimulation, phonological, morphosyntactic, lexical-semantic, pragmatic, teaching resource, intervention programme.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde que el niño nace y está en la cuna mantiene su primer contacto con la literatura de manera oral a través de las canciones de cuna inicialmente y de los cuentos relatados o leídos por los abuelos o algún otro adulto más adelante. (Cárdenas, 2010, 66).

En todas las épocas y en todas las sociedades del mundo se han contado y transmitido relatos e historias siendo un arte tan remoto como el universo (Padovani, 1999, 49). Por lo tanto, los cuentos han formado parte de la evolución y el crecimiento de los hombres desde la antigüedad, conformándose como un legado cultural que se ha ido transfiriendo al largo de los tiempos, primero oralmente, y por escrito después. Según Fortún, para los niños, “el cuento es la primera manifestación inteligente de vida. Porque despierta en ellos la atención y la imaginación, y porque de estos primeros destellos, que deben alumbrar su cabecita, depende todo su porvenir intelectual y tal vez moral (2008, 15)”.

Posteriormente, cuando el niño alcanza la educación preescolar el libro en tanto que objeto va a adquirir importancia material, convirtiéndose en un juguete más a su alcance (Cárdenas, 2010, 66): un juguete que puede ser utilizado como recurso educativo para, por ejemplo, estimular el lenguaje. Con este material los alumnos pueden ensayar habilidades del lenguaje como escuchar, hablar, escribir, leer, ... De manera específica, los chicos tienen la oportunidad de trabajar en su capacidad comunicativa y lograr intercambios lingüísticos satisfactorios llegando a entender y comprender de manera intuitiva el funcionamiento del habla en todos sus planos a través de las variadas actividades que de manera natural puedan surgir durante la lectura receptiva (docente a estudiante) y/o activa (con la interpretación de diferentes roles, el intercambio de ideas o las dramatizaciones entre los estudiantes mismos) de un cuento (Pérez, Pérez y Sánchez, 2013, 17).

El presente trabajo se centra en uno de los principales tipos de narrativa infantil, el cuento, y en su valor como recurso educativo para estimular el lenguaje. En las siguientes páginas se comenzará abordando la noción de lenguaje y sus niveles, y considerando desde un punto de vista genérico el cuento, para centrarnos más adelante en una posible intervención confeccionada bajo la convergencia de estos dos elementos.

El lenguaje, la literatura infantil y el cuento son, pues, los tres grandes capítulos que van a dar forma a nuestra fundamentación teórica. En primer lugar, se va a determinar el concepto de lenguaje y sus etapas de desarrollo a lo largo de la infancia. A partir de aquí, se hará una imprescindible revisión de los planos o niveles del lenguaje, que cobrarán su total

protagonismo e importancia durante las actividades planteadas, y se sugerirán unas pautas claves de estimulación del lenguaje oral en el aula de Educación Infantil. En segundo lugar, se hará un recorrido por el concepto, las funciones y la clasificación de la literatura infantil en rasgos generales para, en tercer y último lugar, dirigir nuestra atención hacia el cuento particularmente y su constitución como género literario. En este apartado, además, se incluirán los principales motivos que configuran a los cuentos como recurso didáctico en la etapa de educación infantil, así como su contribución como herramienta para estimular el lenguaje, epígrafe con especial importancia en el desarrollo de este trabajo.

Llegados a este punto, se presenta el diseño de un programa de intervención que además contempla un apartado de atención a la diversidad y una propuesta para fomentar la lectura, las TIC, los valores y la participación con la familia, aparte de un plan de evaluación. En cuanto al programa, podemos observar que se establecen tres fases diferenciadas en la organización de las actividades, distinguiendo entre ejercicios previos a la lectura del cuento, tareas que se desarrollarán durante su lectura y por último actividades que se pondrán en práctica una vez finalizado el relato.

Para concluir, sintetizaremos unas consideraciones finales sobre el lenguaje y los cuentos en la educación darán cierre al trabajo junto con las referencias bibliográficas y los anexos.

## **2. OBJETIVOS**

A continuación, se pasarán a especificar los objetivos que se pretenden conseguir con la realización y puesta en práctica de este trabajo. En primer lugar, se establece un objetivo principal en torno al cual se elaboran el resto de objetivos específicos que ayudarán a la consecución del mismo.

### **1.1. OBJETIVO GENERAL**

- Favorecer la estimulación del lenguaje oral en niños del segundo ciclo de infantil a partir del cuento como recurso didáctico.

### **1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conocer los diferentes planos del lenguaje y trabajar en torno a ellos.
- Partir de los hitos del lenguaje oral de los niños en la etapa de educación infantil para la elaboración de las actividades.
- Conocer y desarrollar la capacidad del cuento como herramienta precursora del lenguaje oral en el aula de infantil.
- Introducir cuentos de manera lúdica para propiciar el gusto y disfrute por la lectura en edades tempranas.

### 3. JUSTIFICACIÓN

La justificación de este trabajo parte de dos premisas fundamentales. Primero, que la labor que desarrolla la Educación Infantil en el sistema educativo es trascendental, ya que sienta los cimientos sobre los que se va a construir la educación posterior del niño y futuro adulto, y segundo, que la búsqueda de nuevos modos de educar y desarrollar los aprendizajes en lo alumnos no implica necesariamente el uso de las TIC: es posible proponer actividades que desarrollen la aptitud lingüística en un entorno más espontáneo que la producción de “fichas” partiendo de un material tan probado a lo largo de los siglos como es el cuento.

La adquisición de competencias verbales es un conocimiento fundamental, ya que el lenguaje será el vehículo de la relación humana con el entorno y de todo aprendizaje posterior. Para ello, el cuento se presenta como un medio óptimo no solo por su contenido, sino por la reflexión metalingüística que de manera espontánea vamos a buscar en los alumnos. De este modo, no solo mejorarán su competencia en los planos fonológico-fonético, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático, sino que intuitivamente desarrollarán nociones lingüísticas y gramaticales.

Autores como Escalante y Caldera (2008, 53-54) hablan sobre la necesidad de un acercamiento al lenguaje que no se realice únicamente desde reglas abstractas y teorías gramaticales, como solían proponer los métodos tradicionales. Ahora se defiende la idea de que “aprender la lengua debe ser aprender a usarla, a manipularla, a crearla y a recrearla” (Diseño Curricular Base, 1989, citado en Escalante y Caldera, 2008, 53-54).

De este modo, un uso apropiado y competente de los cuentos en el aula de infantil va a ser capaz de generar numerosas interacciones de diferentes tipos entre los miembros de una clase. Si el cuento que se utiliza resulta agradable a los niños, se puede lograr que los alumnos comenten entre ellos acerca de alguna acción determinada, que escriban otras historias parecidas, y, por supuesto, se van a generar enseñanzas que aprendidas de este modo perduraran mucho más en el tiempo que unos contenidos transmitidos de forma memorística y teórica (Pérez, Pérez y Sánchez, 2013, 4).

Además, si hacemos una revisión de los documentos oficiales por los que se rige la enseñanza en la etapa educativa de infantil el actual DECRETO 122/2007, del 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en lo relativo al área de “lenguajes: comunicación y representación”, encontramos que se apunta que “la narración y la lectura

de cuentos por parte del adulto, la manipulación de textos, los poemas, canciones y relatos fantásticos, favorecen la libertad creadora, fomentan el interés por la lectura y ponen al niño en contacto con el lenguaje culto y las formas estéticas de la literatura” (Decreto, 2007, 14).

Así pues, el disfrute y deleite de los cuentos se encuentra entre las primeras experiencias del niño en las que practica la expresión oral y la lectura de manera espontánea (Escalante y Caldeara, 2008, 670), por lo tanto, con su empleo en la escuela estamos trayendo a las aulas de preescolar la narrativa oral y a la vez estamos favoreciendo las destrezas básicas comunicativas (Barcia, 2004, 54). Hoy por hoy no cabe duda de este recurso se trata de una herramienta más que capacitada para desarrollar adecuadamente estas indicaciones ministeriales.

Como Escalante y Caldeara (2008, 670) o Barcia (2004, 54) señalan, el niño comienza a hablar a partir del lenguaje que escucha. El hecho de consolidar un entorno en el que se le exponga con frecuencia a situaciones de narración-escucha enriquecerá considerablemente su campo lingüístico, logrando una mayor organización en su lenguaje, y una familiarización con los sonidos y las palabras más próspera y rica, lo que le conducirá a la apropiación progresiva del lenguaje como instrumento esencial para el aprendizaje, la construcción del conocimiento y la absoluta inclusión cultural y social por su parte. Este fenómeno de apropiación del lenguaje va a continuar durante su recorrido de escolarización, por eso es importante no olvidarnos de llenar los contenidos escolares de las imágenes y el vocabulario emocionante que ofrece la literatura infantil.

Todo esto nos lleva a entender la literatura como un acto comunicativo. En palabras de Perriconi “la literatura es un acto de comunicación, de carácter estético entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilidad del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje y de corresponder a las exigencias y necesidades de los lectores” (1983, 5).



## 4. FUNDAMENTACION TEÓRICA

### 4.1. EL LENGUAJE

#### 4.1.1. ¿Qué es el lenguaje?

El lenguaje es un aspecto del desarrollo humano influenciado por múltiples factores, lo que lo convierte en un proceso complejo, por lo que resulta difícil establecer una definición única e inamovible con respecto al mismo. Las diferentes conceptualizaciones que podemos encontrar con respecto al lenguaje varían en función de aquellos aspectos en los que cada autor decida centrar la atención.

Así, Chomsky (1957, 24) toma como protagonistas las características estructurales del lenguaje, puesto que él lo entiende como un conjunto de oraciones dominadas por una serie de normas, cuyo propósito es obtener una cantidad considerable de frases que siguen las reglas de la gramática. Desde esta perspectiva, las funciones y la capacidad que tiene el lenguaje de crear acción entre un emisor y el receptor pasan a un segundo plano.

Por su parte, Roca (1971, 27) nos dice que el lenguaje “es un conjunto sistemático de signos articulados”, entendiendo como signos cualquier señal, acción o suceso que, de algún modo, permiten la comunicación entre las personas de cualquier raza o cultura por las funciones de representación que pueden ser capaz de desempeñar. Más adelante, en 1989, Méndez también entendió el lenguaje como un sistema de signos a través del cual se simbolizan las ideas (palabras), permitiendo al hombre comunicar sus pensamientos, ya sea oralmente o por escrito.

Luria (1977, 109) expone que “el lenguaje es un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se nombran los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos”. Otros, como Bloom y Lahey (1978, 3) describen el lenguaje como “un código que se construye a través de las interacciones entre la forma (fonología, morfología y sintaxis), el contenido (semántica) y el uso (pragmática)”.

Si tomamos como referencia a Villa (1990, 111-122), el lenguaje es una facultad exclusivamente humana adquirida y dependiente, en su mayor parte, de la influencia que el desarrollo cultural del medio tiene sobre el individuo. Por lo tanto, según este autor, hablar del lenguaje es hablar de una de las conductas más apreciadas de nuestra cultura, puesto que nos permite comunicarnos y regular nuestras interacciones sociales, pero también por tratarse, en muchos casos, de una excelente herramienta de promoción o discriminación

social. En esta línea, algunos años más tarde, Miguel Quezada (1998, 1) señala que el lenguaje surge como resultado de un desarrollo idóneo de funciones neurológicas y psíquicas, dando lugar a un fenómeno cultural utilizado para la comunicación con los demás y con nosotros mismos a través de la adquisición de determinados signos y símbolos.

Como se puede observar encontramos numerosas definiciones en torno al término que nos ocupa; sin embargo, en base a las múltiples particularidades que cada una de ellas nos ofrece se han podido descubrir las tres dimensiones alrededor de las cuales el lenguaje se constituye (Jiménez, 2010, 102-103):

- Dimensión estructural o formal: desde este punto de vista, la estructura de un determinado idioma está afectada por motivos de carácter social, lo que dota al lenguaje de cierta convencionalidad. Su composición está dotada de elementos arbitrarios que se organizan en torno a una serie de combinaciones las cuales responde a reglas fijas, dando lugar a un sistema de signos que permiten representar la realidad.
- Dimensión funcional: el lenguaje se usa con una intencionalidad comunicativa, es decir, responde a funciones como como pedir información, explicar algún suceso, representar la realidad, expresar los propios sentimientos y emociones, establecer relaciones entre los objetos, dar órdenes, etc. Bajo esta perspectiva, el lenguaje es concebido como una herramienta que se emplea para la comunicación y la interacción con los demás.
- Dimensión comportamental: se refiere al comportamiento que mantienen hablante y oyente al codificar y decodificar mensajes lingüísticos da lugar al lenguaje. Un elemento clave para la relación entre ambos participantes es el empleo de un código común aprendido progresivamente

#### **4.1.2. Etapas en el desarrollo del lenguaje infantil**

Siguiendo a Maestre (2010, 4-7), en la evolución del desarrollo del lenguaje tienen lugar dos grandes etapas:

Inicialmente se establece la *etapa prelingüística* o del prelenguaje, que transcurre desde el momento del nacimiento hasta los 10 o 12 meses (Maestre, 2010, 4-5) englobando el primer llanto, el balbuceo y las vocalizaciones espontáneas.

Las primeras comunicaciones observadas en el recién nacido tienen que ver con la interpretación por parte del adulto de alguno de los recursos que utiliza el bebé (gestos, sonrisas, vocalizaciones, etc.) como un comportamiento con propósito comunicativo. Esto, y el crecimiento en un universo lingüístico, hace que el lenguaje oral del niño comience desde los primeros meses de vida. Los niños, a través de las respuestas observadas en los adultos, aprenden paulatinamente de sus conductas hasta desarrollar una competencia comunicativa completamente intencionada (Maestre, 2010, 4-5).

A partir de aquí, se establece la *etapa lingüística*, que comprende desde las primeras palabras del niño hasta alcanzar un habla fluida, aproximadamente a los 6-7 años (Maestre, 2010, 6). Nos centraremos en desarrollar en este apartado los hitos más relevantes del habla de los 3 a 6 años por ser las edades comprendidas en la etapa educativa de infantil y hacia la que van dirigidas las actividades de la propuesta de intervención incluida en este documento.

A continuación, se muestra una tabla que recoge la información relativa a los principales hitos del lenguaje en estas edades.

Tabla 1.

*Desarrollo del lenguaje en la etapa lingüística*

EDAD	AMBITOS
<b>FONOLOGÍA</b>	
De 3 a 4 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fonemas nasales /m/ y /n/, los oclusivos sordos /p/, /t/ y /k/, el oclusivo sonoro /b/, en algunos casos aparece el africado /ch/.</li> <li>· Aparecen los diptongos decrecientes /ua/, /ue/ y /ie/.</li> <li>· Suele aparecer fonema /n/ en sílaba inversa (Vocal+n)</li> <li>· Errores de simplificación fonológica por evolución</li> </ul>
De 4 a 5 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Aparecen las oclusivas sonoras /d/ y /g/, las fricativas /f/, /z/ y /s/ (puede sustituirlas en palabras entre sí).</li> <li>· Aparece el fricativo /j/ y las líquidas /l/ y /ll/, la nasal /ñ/.</li> <li>· Aparece el diptongo /ia/ y al final el vibrante simple /r/.</li> </ul>
<b>COMPRENSIÓN</b>	
De 3 a 4 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Entiende el ¿por qué?, situaciones contrarias (grande/pequeño)</li> <li>· Escoge objetos según el color, la forma, ...</li> </ul>
De 4 a 5 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Cumple una secuencia de tres órdenes seguidas.</li> <li>· Entiende la comparación de tamaño.</li> <li>· Entiende los pronombres.</li> </ul>

<b>EXPRESIÓN</b>	
De 3 a 4 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Utiliza palabras activas: yo quiero jugar</li> <li>· Cuenta hasta 10</li> <li>· Etapa del ¿por qué?: interés por conocer el mundo.</li> <li>· Se puede “atracar” al hablar, repite sílabas o palabras (desaparecerá si vamos con calma)</li> </ul>
De 4 a 5 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Narra vivencias.</li> <li>· Pide explicaciones sobre las cosas.</li> <li>· Comete errores en las conjugaciones verbales, regularizando verbos y utilizando neologismos (vinió/ vino, téno/ tengo).</li> <li>· Inventa palabras como consecuencia de aplicar su lógica.</li> <li>· Pueden aparecer síntomas de tartamudeo (no hay que agobiarse).</li> </ul>
<b>COMUNICACIÓN</b>	
De 3 a 4 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Habla consigo mismo mientras realiza una actividad.</li> <li>· Conversa, pero no tiene en cuenta al interlocutor, se descontextualiza cambiando de tema a uno que le interesa.</li> <li>· Se inhibe al hablar en entornos no naturales.</li> </ul>
De 4 a 5 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Persiste su lenguaje egocéntrico y habla cosas de su interés.</li> <li>· Suele mezclar realidad con la imaginación por su pensamiento mágico</li> </ul>

Tabla de elaboración propia a partir de Maestre (2010,4-7), Laza y de la Rosa (2010,7-10), Bigas y Correig (2000, 213-253), Quezada (1998, 1-7) y Fernández (2013, 119-120).

Para finalizar, es importante tener en cuenta que, a partir de los 3 años, esta segunda etapa lingüística en el desarrollo del lenguaje coincide con el momento de inicio de escolarización del niño, lo que supone un aumento de las experiencias, de las relaciones y de los modelos a los que imitar. El hecho de tener que comunicarse ahora ya en diferentes entornos, como el colegio y su casa, hace que este comience a mostrar un interés especial por el lenguaje, y sobre todo por un lenguaje que sea entendido por todo el mundo y no limitarse a aquellos gestos del pasado que le servían para comunicarse con su familia o figura de apego principalmente. El niño se da cuenta de que esto le va a permitir jugar con los compañeros, solicitar aquello que quiera o necesite en cada momento, y en general, comunicarse con los demás de manera competente (Maestre, 2010, 7).

#### **4.1.3. Niveles o planos del lenguaje**

Para acercarnos al estudio específico del lenguaje, es necesario tener en consideración cada uno de los planos o niveles en los que este puede ser entendido, aunque “la abstracción que permite separar los aspectos fonéticos, semánticos, sintácticos y pragmáticos es únicamente un proceso arbitrario de análisis carente de base real en el hecho lingüístico, pero útil para la claridad de la exposición” (Monfort y Juárez, 2001, 37).

- *Plano fonológico*

El nivel fonológico “estudia las reglas que rigen la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla, y la combinación de las sílabas” (Owens, 2003 en Granada y Pellizzari, 2009, 12). Esto supone, como afirma Rodríguez (2021, 110), que las unidades lingüísticas que estudia este plano son el fonema y el sonido.

Cuando se trata de los fonemas, estos “son una representación imaginaria del sonido, siendo las unidades lingüísticas sonoras más pequeñas que distinguen significado” (Granada y Pellizzari, 2009, 12). El modo de representarlos cuando aparecen aislados es entre barras (/b/). Cuando estos fonemas se relacionan unos con otros dan lugar a los morfemas y las palabras. Cada lengua posee un número limitado de fonemas; en este caso, el sistema fonológico del español está constituido por 24 fonemas, que conforman dos subsistemas: el vocálico y el consonántico. La ciencia que se encarga del estudio de los fonemas es la fonología, ocupándose del análisis de los contrastes sonoros que son escogidos entre los muchos que los órganos de fonación pueden producir, y de qué modo estas producciones se pueden combinar de forma estable como fonemas para componer las palabras de una lengua (Rodríguez, 2021, 110-111).

Por su parte, el sonido es la realización concreta e individual de un fonema pronunciado por una persona. Estos se representan entre corchetes: [d], [ð] y es importante tener en cuenta que los hablantes producen diferentes variantes de un mismo fonema.

Rodríguez (2021, 114) señala que otros elementos fónicos son el acento, que se manifiesta en la mayor intensidad de voz con que pronunciamos una sílaba en una palabra (tónica) y la entonación o curva melódica que se produce al hablar y que varía en función del significado que se quiere transmitir (afirmación, pregunta, exclamación, duda, etc.).

Granada y Pellizzari, (2009, 44-68), en su libro *Manual de componentes del lenguaje: niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático*, nos dejan algunas aportaciones de actividades que se pueden realizar en el aula de infantil para motivar el desarrollo y la estimulación del plano fonológico del lenguaje. A continuación, llevaremos a cabo un repaso generalizado de esto.

Para empezar, siguiendo a Pascual (1995, citado por Granada y Pellizzari, 2009, 44), en la estimulación del desarrollo del nivel fonológico es importante tener en cuenta la distinción entre intervención articulatoria indirecta e intervención articulatoria directa.

La intervención articuladora indirecta se encarga de una estimulación general del lenguaje, es decir, está pensada para incentivar el desarrollarlo óptimo de las áreas que se relacionan con la producción adecuada de los fonemas a distintos niveles de complejidad. Este tipo de intervención focaliza el trabajo en recursos como el juego, puesto que es una herramienta que da lugar a un aprendizaje motivante, variado y novedoso permitiendo la participación activa del alumnado (Granada y Pellizzari, 2009, 44). Las áreas en las que se centra hacen referencia a:

- a) Ejercicios de respiración: pueden ser de respiración costodiafragmática (soplar en diferentes posiciones como puede ser sentado o acostado según diferentes elementos como puede ser una abeja/una mosca/un mosquito, identificar olores, soplar silbatos/pompas de jabón/trocitos de algodón/pelotitas de ping-pong, inflar globos, apagar de un solo soplo velas, hacer rodar lápices, etc.); de control espiratorio (soplar una vela sin que se apague, soplar a través de una pajita en un vaso de agua, soplar fuerte/suave/interrumpido/prolongado, etc.); y de respiración nasal (mover una pluma/papel/algodón al inspirar y espirar con la boca cerrada, inspirar y espirar con un espejo ubicado bajo la nariz, etc.) (Granada y Pellizzari, 2009, 45-46).
- b) Ejercicios de motricidad: pueden ser ejercicios de cantidad e intensidad vocálica (emitir un fonema vocálico en forma prolongada asociado al desplazamiento de un juguete, emitir un fonema vocálico elevando y bajando la intensidad de la voz a través de juegos asociados a la expresión corporal, emitir un fonema vocálico en forma prolongada trazando una línea o tirando una cuerda, etc.); de labios (se realizan juegos en los que se aproxima la posición de los labios en función del fonema que se quiera trabajar); linguales (se realizan juegos en los que se desarrollan movimientos linguales, de control/imitación, relacionados con el fonema que se quiera trabajar); y del velo del paladar (inflar las mejillas, comprimir con fuerza los labios mientras el aire dentro de la boca presiona por salir, etc.) (Granada y Pellizzari, 2009, 47-50).
- c) Ejercicios de relajación: estos irán dirigidos a lograr la distensión y rigidez muscular, si la hubiera, y que puede transmitirse a los órganos de la articulación (contraer y aflojar todos los segmentos del cuerpo de forma global; estirarse y ponerse de puntillas, levantar los brazos mantenerse en tensión y después relajar; recostado en una colchoneta con los ojos cerrados, propiciar la distensión con la siguiente idea de su cuerpo “eres una pluma, no pesas nada, puedes volar...”, etc.) (Granada y Pellizzari, 2009, 50-51).

d) Ejercicios de percepción auditiva: pueden estar dirigidos a la atención auditiva (juegos como el de “la silla musical”); a la localización auditiva (juegos como “la gallinita ciega”); a la figura fondo auditiva (juegos de “adivina quién es”, de identificar sonidos de la naturaleza, de identificar el animal, etc.); a la memoria auditiva (juego como “el teléfono escacharrado”, la reproducción de una secuencia de sonidos dada, etc.); a la discriminación auditiva (identificar que sonido es agudo, escuchar pares de palabras en las que puede variar un sonido y señalar si son iguales o diferentes, averiguar quién es quién habla, etc.); a la asociación auditiva (juegos en los que tras adivinar diferentes sonidos de emociones el niño debe decir con que emoción se corresponde cada uno, y similares.); y al análisis y síntesis auditivo (“desmenuzar” palabras, componer palabras a partir de una secuencia dada de fonemas, agrupar palabras según el sonido inicial/medio/final, etc.) (Granada y Pellizzari, 2009, 52-55).

Por su parte, la intervención articuladora directa se centra en el trabajo directo para la obtención de un fonema determinado con la intención de lograr la articulación correcta del mismo en el lenguaje espontáneo (Pascual, 1995, citado por Granada y Pellizzari, 2009, 56). Para trabajar la enseñanza y estimulación a través de este tipo de intervención se tienen en consideración aspectos como: utilizar un espejo para la observación de los movimientos y posterior emisión del fonema; utilizar diversos recursos como el tacto, vibración de las mejillas, nariz, garganta, según corresponda; realizar ejercicios articulatorios de forma individual y grupal; apoyar el trabajo con espátula, baja lengua para facilitar las posiciones lingüales deseadas, solo si es muy necesario; entre otros mucho (Granada y Pellizzari, 2009, 56-68).

- *Plano morfosintáctico*

El nivel morfosintáctico estudia la lengua desde el punto de vista morfológico y sintáctico, aspectos estrechamente relacionados (Rodríguez, 2021, 121).

En este sentido, la morfología se encarga del estudio de las palabras y de los morfemas, que son unidades estructurales con significado, no divisibles en componentes significativos de menor rango. En cuanto a la palabra, se trata de “una forma libre mínima que no puede subdividirse (a excepción de las palabras compuestas) en formas libres más pequeñas” (Granada y Pellizzari, 2009, 70). De acuerdo con Rodríguez (2021, 121) podemos encontrar diferentes tipos de palabras, o lo que es lo mismo, de categorías gramaticales en función de

la estructura que estas presenten, lo cual implica tener en cuenta los morfemas de los que estén conformadas, así como su posible función sintáctica (el papel que cumplen al formar parte de un enunciado). Además, las palabras se combinan en sintagmas cuya combinación da lugar a los dos elementos principales que conforman una oración: el sujeto y el predicado.

Es la sintaxis, por su parte, la que se encarga de “delimitar el tipo de combinaciones de palabras que pueden considerarse aceptables o gramaticales, y cuáles no” (Owens, 2003, citado en Granada y Pellizzari, 2009, 70). Para ello, se analiza la función que cada una de las clases de las palabras señaladas anteriormente cumple en la oración (Rodríguez, 2021, 121) y se analizan tres aspectos fundamentalmente: la concordancia (armonía entre las distintas partes), el régimen (relaciones de dependencia entre los elementos) y la construcción (orden de ubicación de las palabras) (Granada y Pellizzari, 2009, 70).

En lo relativo al niño, éste pasa por varias fases en esta adquisición sucesiva de las partes de la oración antes de ser capaz de producir oraciones completas de acuerdo con las reglas sintácticas. Estas fases son las siguientes (Clark, citado en Díez-Itza, 1992, 117):

1. Fase holofrástica o de la palabra-frase (12 a 24 meses): el niño se comunica mediante enunciados con una sola palabra, de modo que debemos entender sus primeras palabras con la función de oración.
2. Fase de dos palabras (21 a 24 meses): las palabras son usadas por el niño como el sonido que lleva implícita una idea, es decir, el niño emplea enunciados de dos palabras diferentes no unidos de manera aleatoria (por ejemplo, “juguete allí”).
3. Fase de habla telegráfica (36 meses): el niño incrementa su léxico y construye oraciones de más de dos elementos, las cuales gradualmente se van haciendo más completas. Al principio suele cometer fallos a nivel gramatical, con equivocaciones respecto al género, la concordancia, el tiempo verbal, entre otros; de forma que lo primero que adquieren es el orden, después la concordancia y las variaciones de género-número y finalmente conjunciones y preposiciones.

Al igual que el nivel anterior, Granada y Pellizzari, (2009, 91-112) nos dejan algunas aportaciones de actividades que se pueden realizar en el aula de infantil para motivar el desarrollo y la estimulación del plano morfosintáctico del lenguaje. Estas actividades incluirían ejercicios de completar elementos gramaticales en oraciones según corresponda (con dibujos, con escritura), realizar descripciones verbales (personas, animales, cosas, acciones, etc.), llevar a cabo representaciones diversas, juegos de mesa y dinámicas grupales



relacionadas al enriquecimiento de la estructura gramatical, seguimiento de ordenes de complejidad creciente, con distintas variables y respetando el orden cronológico de instrucción, dar oportunidades y tiempo para las respuestas orales a través de la formulación de preguntas propiciando oportunidades conversacionales donde se ejercita la expresión correcta, respetando las distintas posibilidades de expresión de los enunciados lingüísticos, mostrar lo solicitado (la lámina u objeto que corresponde al elemento gramatical determinado), expresar el elemento verbal trabajado ante las preguntas formuladas, destacar con color la concordancia verbal determinada, practicar con las diferentes categorías de palabras (sustantivos en singular y plural/terminados en vocal y consonante, adjetivos, verbos, pronombres personales) y con oraciones con distinta estructura (Sujeto-Verbo/ Sujeto-Verbo-Objeto Directo/ Sujeto-Verbo-Objeto Directo-Circunstancial de Lugar/ Sujeto-Verbo-Objeto Directo-Objeto Indirecto/ etc.) y descripciones.

- *Plano léxico-semántico*

Este nivel trabaja con la relación que se establece entre dos aspectos que no pueden considerarse de ningún modo de manera aislada. Se trata del significante (expresión) y el significado (contenido) de las palabras. De modo que la parte relacionada con el *léxico* es aquella que se encarga de todo lo relativo al significado léxico de las palabras, es decir, a los lexemas (Rodríguez, 2021, 122) y la parte relacionada con la *semántica* hace referencia a “la ciencia que tiene como objetivo el estudio de los significados y los cambios de significados que sufren las palabras (Owens, 2003, citado en Granada y Pellizzari, 2009, 114). López-Higes (2006, citado en Granada y Pellizzari, 2009, 114), señala que “el sistema semántico representa el conocimiento que las personas tienen de los objetos, de las relaciones entre los objetos y entre los eventos del mundo real”.

En lo relativo a esta relación que se establece entre significante y significado es importante tener claro que se distingue por ser el resultado de un acuerdo entre personas, puesto que no existe una conexión natural intrínseca entre el significado y el significante. Por ejemplo, “casa” podría llamarse de otra forma y no cambiaría su significado. (Granada y Pellizzari, 2009, 114). Por lo tanto, la correspondencia entre significante/significado no es precisa y sencilla, ya que no siempre a un significante le corresponde un solo significado (monosemia) sino que a menudo se producen fenómenos como la sinonimia, la polisemia, la homonimia o la antonimia (Rodríguez, 2021, 123).

En cuanto al niño, debemos entender que este proceso de atribución de significados por el que le asignan nombres a cada objeto, acción o sujeto, consiguiendo así etiquetar la realidad, es un proceso gradual en el que antes de lograr manejarlo al completo con frecuencia encontramos dos tipos de errores (Jiménez, 2010, 114):

- Uno de ellos es la sobreextensión, que consiste en extender el campo semántico de una palabra a elementos que ya tienen otras denominaciones (por ejemplo, llamar “chichi” a todas las comidas que se le presentan).
- Un segundo error habitual es la infraextensión, que consiste en entender la denominación de un elemento cercano como única e inextensible a otros a los que podría generalizarse (por ejemplo, llamar “gatito” al animal que tiene como mascota y no extenderlo a otras de su misma categoría semántica, que podrían nombrarse de la misma manera).

De nuevo, Granada y Pellizzari, (2009, 140-116) aportan numerosas actividades que pueden realizarse en el aula de infantil para motivar el desarrollo y la estimulación del plano léxico-semántico del lenguaje. Proponen practicar a través de herramientas como el calendario (permite trabajar los adverbios de tiempo) o una noticia, los juegos de vocabulario, el trabajo de órdenes (por ejemplo, a partir de un juego de rol), la experimentación con cuentos o adivinanzas, el relato de experiencias, juegos en los que se trabaja el absurdo, la elaboración de definiciones, etc.

- *Plano pragmático*

El plano pragmático se refiere al uso del lenguaje en el contexto comunicativo real, con unos condicionantes lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos, tales como el número de hablantes, su situación, motivaciones, etc. Junto a los aspectos verbales se incluyen también otros no verbales, como la postura corporal, la expresión facial o la gestualidad, entre otros.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, podemos afirmar que, en definitiva, que el plano pragmático del lenguaje cumple una función de relación y de adaptación y que la pragmática es el estudio referido a la interpretación de los enunciados, que va más allá del aspecto semántico, y abarca un contenido significativo dependiendo del contexto y de la situación (Puyuelo, 1998, citado en Granada y Pellizzari, 2009, 118).

Finalmente, como hemos estado haciendo en los niveles anteriores, señalaremos algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo para estimular y desarrollar el plano pragmático del lenguaje, esta vez de la mano de Rodríguez (2021, 164-177).

Aunque el objetivo básico de la pragmática sea el estudio del “lenguaje en la acción” podemos realizar actividades de juego simbólico con modelo o experiencias planificadas como visitar el mercado, conversar sobre su juguete favorito, dramatizar cuentos o situaciones de la vida cotidiana, utilizar marionetas, etc. También se pueden llevar a cabo ejercicios en los que se practiquen de manera lúdica y didáctica las fórmulas lingüísticas convencionales o las fórmulas de cortesía (saludar, escuchar, dar las gracias/los buenos días, respetar turno de palabra, etc.). Asimismo, se pueden hacer actividades de contestar a preguntas abiertas y cerradas, denominar lo que ve en una escena, ejercicios de imaginar (si yo fuera...) describir acciones/personas/objetos, crear historias ante una imagen, esperar turnos, o similares. La asamblea es el lugar idóneo para ello Rodríguez (2021, 164-177).

#### 4.1.4. Estimulación del lenguaje oral en el aula de Educación Infantil

Monfort y Juárez (2001, 128) establecen tres niveles sobre los estimular el lenguaje oral en el aula de Educación Infantil

##### 1. Nivel de estimulación global

Se trata de que el niño hable, de prestar atención a las situaciones habituales de interacción para proporcionarles una mayor estabilidad. Debemos tener en cuenta que los comportamientos no verbales también forman parte de la estimulación global. Las actividades que podemos poner en práctica en este nivel son: conversaciones en torno a una actividad (grupal); conversación en torno a una observación (foto, película, ...); conversaciones en torno a un tema común; conversaciones a partir de una vivencia particular. Así mismo el andamiaje también es un buen modo de trabajar la estimulación global.

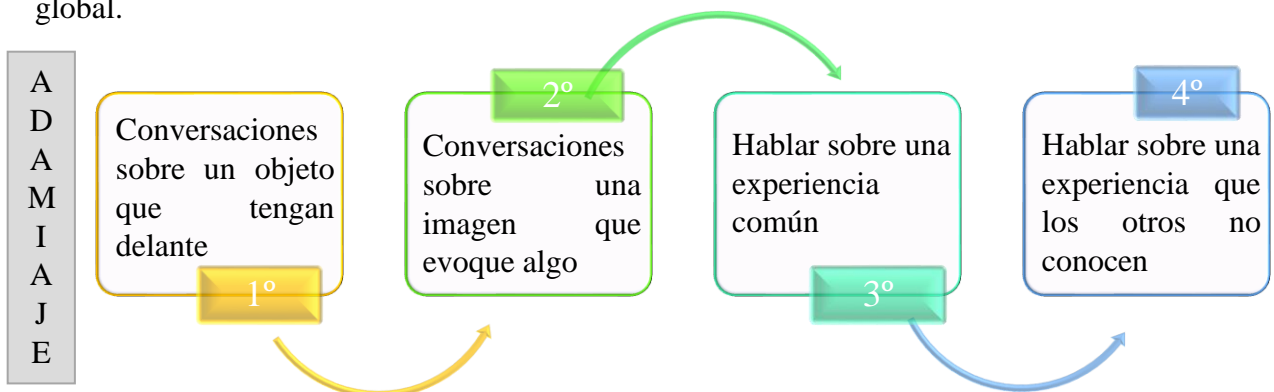


Figura 1: estructuración del andamiaje (elaboración propia)

## 2. Nivel de ejercicios funcionales

A menudo la estimulación global del primer nivel no es suficiente. Este segundo nivel da mayor importancia a los planteamientos funcionales a través del desarrollo de los aspectos pragmáticos que determinan la forma de expresarse en función del autoconocimiento que previamente se tenga o de los datos anticipados que tengan de los interlocutores. De este modo, se desarrollarán actividades como las siguientes: dramatizaciones de situaciones reales o juego de rol (por ejemplo, hacer el rincón de la frutería, de la farmacia, del supermercado, etc., donde pueden expresarse en situaciones de la vida diaria; hacer programas de radio, entrevistas, televisión, etc.). En definitiva, hablamos de representar acciones de la vida cotidiana que, al tener lugar en contextos muy diversos, pueden contribuir a practicar el uso de diferentes estilos comunicativos.

## 3. Nivel de ejercicios formales (ejercicios formales)

En este nivel se trabajan planos más concretos, como son la gramática y la pronunciación. Por lo tanto, está orientado a conseguir el aprendizaje directo de una conducta verbal, por ejemplo, los ejercicios de fonemas vibrantes como la /r/. Se dan como un aspecto puntual del lenguaje.

## **4.2. LA LITERATURA INFANTIL**

### **4.2.1. Concepto de literatura infantil**

El concepto de literatura infantil ha sido controvertido desde sus inicios, por no establecerse de manera precisa el verdadero destinatario hacia el que está dirigida. Nos encontramos con dos modos distintos de entender lo que es la literatura infantil.

Por un lado, están quienes afirman que la literatura infantil está hacia orientada hacia el público infantil, entre los que se puede destacar a Marissa Bortolussi (1985, 16), que nos habla de literatura infantil como “la obra artística destinada a un público infantil”; o a Merlo (1975, 41), con su concepto de que la literatura infantil “es la escrita por los adultos, pero destinada a los niños”.

Por otro lado, están aquellos que defienden que la literatura infantil no solo está dirigida a un público infantil, sino que también la disfrutan los adultos. En esta línea autores como Margarita Dobles (2005, 8) declara que “la literatura para niños tiene esa primera condición: vale también para los grandes, por ser arte”; o Lombardo Radice (citado por Torres, 2011,

1) que señala que “no todo lo que está escrito para los adultos vale para el niño, pero todo lo que vale para los niños debe valer también para los adultos, si es obra de arte”.

Para Graciela Perriconi, la literatura infantil es “un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores” (1983, 5).

Por su parte, J. Cervera propone una definición global, amplia e integradora de literatura infantil, y que no renuncia a su naturaleza de carácter general. Para él, la literatura infantil es “aquella en la que se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesan al niño” (1989, 157). Esta definición recoge lo que ha aportado la tradición oral a lo largo de los años y resalta dos elementos fundamentales: el niño y la palabra. Debe tratarse de obras que respondan a las expectativas del niño y que sean capaces de captar su interés y necesitan la fidelidad de autores comprometidos con un uso pleno de las posibilidades que ofrece el lenguaje en el sentido expresivo.

#### **4.2.2. Funciones de la literatura infantil**

Al aludir a las funciones de la literatura infantil, se quiere insistir en los beneficios que ésta aporta a los más pequeños.

Una primera función de la literatura infantil es la de “ser fuente de placer y un medio de enriquecer la experiencia individual de cada niño” (Núñez, 2009, 13). A partir de la escucha, la observación o la propia lectura de obras de ficción el niño disfruta, aprende y se entretiene creando un sinfín de mundos y seres fantásticos que le permiten acceder al imaginario humano mientras dure el relato. Así, nos encontramos ante una herramienta esencial para potenciar la curiosidad, la imaginación y la creatividad (Núñez, 2009, 13).

Una segunda función de la literatura infantil es la de “estimular el hábito de la lectura” (Núñez, 2009, 13). Inicialmente las producciones literarias que mostramos a los niños en la edad temprana principalmente van a lograr una función de fascinación por a través sus personajes, los espacios y los sucesos. A partir de este primer interés por su parte puede surgir cada vez una aproximación mayor a los libros en una búsqueda progresiva por encontrar y crear sus propios criterios de preferencia (Núñez, 2009, 13).

Una tercera función de la literatura infantil es la de ser “un importante instrumento didáctico para el desarrollo de las habilidades lingüísticas” (Núñez, 2009, 13). Estas son esenciales para consolidar la socialización por medio de la comunicación, puesto que proporciona modelos para imitar tanto en el ámbito comunicativo textual como oral, amplía el vocabulario, hace posible la participación activa del destinatario, contribuye a la discriminación entre el código oral y el escrito, facilita la vivencia de diferentes roles, y ofrece al niño la posibilidad de expresar su mundo interior (Núñez, 2009, 13).

Una cuarta y última función de la literatura infantil es la de tratarse de un potente instrumento de estructuración del pensamiento, de regulación de la propia conducta, de planificación de las acciones y de influencia en el comportamiento de los demás (Núñez, 2009, 13).

Además, según Colomer (2005, 204-207), la literatura infantil es un camino extraordinario para acercarnos a ese mundo de significados compartidos que es la cultura, y lo a hace a través de las que ella considera sus funciones principales.

Para empezar, es “*la entrada en el imaginario colectivo*” (Colomer, 2005, 204). Cuando hablamos de “imaginario” nos estamos refiriendo a “las imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas para comprender el mundo y las relaciones entre las personas que tienen lugar en él” (Colomer, 2005, 204). Estos temas y motivos literarios permiten que los individuos podamos utilizarlos para dar forma a nuestros sueños, así como adoptar diferentes perspectivas sobre la realidad. De entre estos elementos propios del imaginario encontramos los que se relacionan con una cultura determinada, los que pertenecen a un área cultural concreta y los que parecen ser universales. Juntos ayudan a los niños a sentir que forman parte de un todo que va desde su cultura más inmediata hasta su contribución como piezas de la humanidad, dando lugar a la construcción paulatina por su parte de sus distintos niveles de pertenencia (Colomer, 2005, 204).

Para continuar, sirve para facilitar “*el aprendizaje de modelos narrativos y poéticos*” (Colomer, 2005, 205) que se utilizan en cada cultura. Un entorno literariamente estimulante frente a ejercicios sistemáticos resulta mucho más efectivo con respecto al aprendizaje de aspectos como las diferentes posibilidades de figuras retóricas existentes, las cualidades y peculiaridades que suelen caracterizar a los diferentes tipos de personajes, algunas de reglas determinantes sobre las que se sustentan los géneros poético o narrativo, las diversas maneras validas de estructurar el ritmo de unos versos o una narración, etc. Por eso, cuanto

más rica y variada sea la experiencia literaria de los niños, elementos como un héroe grandioso, un cuento acumulativo o uno encadenado, una polisemia o una metáfora, un conjuro o una adivinanza serán cosas familiares para ellos sin necesidad de que un adulto se haya detenido a explicárselo detalladamente (Colomer, 2005, 205).

Para acabar, permite la “*socialización cultural*” (Colomer, 2005, 206). Cuando un niño reconoce o se identifica con la figura o acción de un personaje, al mismo tiempo está asimilando de manera casi inconsciente los valores que se atribuyen a todas esas cosas (qué se considera apropiado o fuera de lugar, agradable o desagradable, adecuado o inadecuado, común o exótico, etc.). En realidad, en cualquier época la literatura ha cumplido esta función socializadora puesto que habla y reflexiona sobre los humanos, es decir, nos permite ver desde perspectivas distintas las consecuencias de actuar bajo las normas o en contra de ellas, el valor que tiene cada acontecimiento diferente que sucede en la vida de una persona, las herramientas a las que recurren para hacer frente a los problemas, la experimentación de sensaciones muy variadas y diferentes, etc. De hecho, los primeros libros escritos deliberadamente para niños se colocaron precisamente en este ámbito y cumplían una función didáctica que se proponía enseñar a comportarse, señalar la forma de ser obedientes, caritativos o bien educados. Pese a que ha transcurrido bastante tiempo, existe una cantidad importante de libros que aún hoy en día persisten en este intento de instruir, aunque lo que ha cambiado es que ahora los valores son distintos y los libros se proponen enseñar la manera de ser imaginativos, solidarios o cívicos (Colomer, 2005, 206).

#### **4.2.3. Clasificación de la literatura infantil**

No fue hasta la Ilustración (S. XVIII) cuando la infancia comenzaría a ser considerada como una etapa evolutiva con identidad propia. Podemos decir que su configuración como género literario se lleva a cabo a la vez que la configuración de un corpus, dentro del cual es posible diferenciar, siguiendo a Cervera (1989, 158-159), tres tipos de obras literarias que se consideran literatura infantil.

Un primer tipo es la *literatura ganada*, que no es lo mismo que *recuperada*, ya que en este caso se trataría de una interpretación incorrecta puesto que no se puede recuperar lo que nunca había pertenecido al niño. La literatura de este carácter acoge a las creaciones elaboradas inicialmente para un público en el que los niños no estaban incluidos, pero que, sin embargo, con el paso del tiempo han sido ellos mismos los que las han adoptado como suyas. Aquí cabe incluir los cuentos tradicionales, el mundo de las fábulas, las nanas, coplas,

adivinanzas, retahílas, canciones de juego... que forman el repertorio folclórico del pueblo, una parte importante de las novelas de carácter juvenil y de aventuras, etc. Entre algunos de los ejemplos que cabe destacar se encuentran los *Cuentos* de Perrault, las adaptaciones de *Las mil y una noches*, *Los viajes de Gulliver* (Swift), *La isla del tesoro* (Stevenson), *El libro de la selva* (Kipling), *Robinson Crusoe* (Defoe), muchos de los cuentos tradicionales de los hermanos Grimm, toda la obra de Julio Verne, Emilio Salgari, Jack London o Melville, entre otros (Cervera, 1989, 158-159).

Otra clase de *literatura* es la *creada* para los niños, en la que los destinatarios específicos son ellos. Por lo tanto, esta literatura infantil tiene en cuenta la condición del niño, aunque siempre basándose en los cánones propios del momento, y está dirigida a darle placer y respuesta a su problemática vital. Las producciones que la reflejan son los poemas y obras de teatro, así como los cuentos o novelas. Entre algunos de los títulos que forman parte de ella están *Las aventuras de Pinocho* de Collodi, los cuentos de Hans Christian Andersen, como *El Patito Feo*, *Monigote pintado* de Joaquín González Estrada, *La Sirenita*, *La bruja Doña Paz* de Antonio Robles, *El hombre de las cien manos* de Luis Matilla, y todo el abanico literario de manos de los autores actuales. Además, como apunta Tejerina (2005), hoy en día se editan con regularidad catálogos y guías bibliográficas que seleccionan las mejores obras de la numerosa producción actual como la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Fundación Germán Ruipérez y la Internationale Jugendbibliothek, así como los de las revistas especializadas Bookbird, Nous voulons lire, CLIJ, o Peonza (Cervera, 1989, 159).

Y, por último, forma parte de esta clasificación la *literatura instrumentalizada*, que comprende todos aquellos libros fabricados para la etapa de infantil y los primeros niveles educativos. Son escritos en los que predomina la intención didáctica sobre la literaria y se caracterizan por disponer de mínima creatividad. Se trata de todos esos libros con abundantes ilustraciones que aparecen en series en las que, tras escoger un protagonista común, le hacen pasar por distintos escenarios y situaciones como: el colegio, el cine, la montaña, el centro comercial, la piscina, el teatro, el médico, el parque, etc., o bien los que se crean como refuerzo para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Es el caso de los libros protagonizados por *Teo* o *Tina-Ton* que, en su mayoría, no son propiamente literatura infantil puesto que su principal finalidad es ofrecer información y conocimientos de modo atractivo, sirviéndose del uso de abundantes ilustraciones para parecerlo (Cervera, 1989, 158-159).



## 4.3. EL CUENTO

### 4.3.1. El cuento como género literario

Para lograr comprender el cuento y el lugar que ocupa como género literario dentro del grueso de la literatura infantil resulta evidente la necesidad de establecer una distinción entre el cuento folklórico, tradicional o popular, por un lado y, el cuento literario, por otro lado.

Por cuento popular se entiende aquel que pertenece al saber tradicional del pueblo, al folclore (Pérez, 2001). Del cuento folklórico se destaca sobre todo su carácter inicialmente oral y el anonimato de su creador inicial. Estos cuentos al vivir en la tradición oral se encuentran sujetos a múltiples variantes que coinciden en la estructura, pero discrepan en los detalles (Zamora, 2002).

Los cuentos folklóricos son anónimos. Han debido tener un creador primero, pero a partir de la elaboración inicial se suceden las recreaciones del tema. Aunque el narrador popular sepa que él no es quien inventa el relato, a la hora de oralizarlo puede cambiar ciertos rasgos o hechos, ajustándose tanto a su propio gusto como al del auditorio. De este modo, en distintos tiempos y lugares, surgen innumerables versiones y variantes de un mismo cuento, términos estos que es necesario precisar para no asignarles significados diferentes (Chertudi, 1976, en Zamora, 2002, 559).

Para Pérez (2001) la finalidad de este tipo de cuento es la evasión, la enseñanza, la distracción y hacer partícipe al oyente de una parte de la cultura del pueblo.

Rodríguez Almodóvar, en una ponencia leída que ofreció sobre Literatura Popular en el año 2010 en la sede de la Fundación Joaquín Díaz (Urueña, Valladolid) expuso que

El cuento popular es un relato de ficción que se transmite principalmente por vía oral y sin apoyos rítmicos. Su pertenencia se atribuye al patrimonio colectivo, careciendo de referentes externos. Muchos de los cuentos tradicionales se componen de dos partes o secuencias (si bien la segunda suele estar debilitada o perdida) y su relativa brevedad le permite ser contado en un solo acto. En cuanto al contenido, parte de un conflicto, se desarrolla en forma de intriga y alcanza un final, a menudo sorprendente. Los personajes, por su parte, carecen de entidad psicológica individual, pero no de significado, que está ligado a la acción. El sentido de los cuentos folklóricos se aloja fundamentalmente en la acción y el ornatus, o estilo, prácticamente no existe (Almodóvar, 2010, 3)

Aunque podemos citar colecciones de cuentos como *Sendeban*, *Calila e Dimna* o *El Conde Lucanor* en la Edad Media, el cuento verdaderamente moderno se desarrolla a partir del siglo XIX. Según Mariano Baquero Goyanes “hay que diferenciar entre dos cosas: la primera, la aparición de la palabra *cuento* en la lengua castellana, y la utilización de esa palabra para designar relatos breves de tono popular y carácter oral, y otra muy distinta: la

aparición del género que solemos distinguir como cuento literario, precisamente para diferenciarlo del tradicional” (1988, 105-106).

Aclarado esto, “el cuento literario tiene un autor a quien corresponde plenamente su invención” (Baquero, 1967, 20), un aquí y ahora concretos. “No hay tanto un propósito moralizante o didáctico, sino que se trata de la libertad de creación del autor moderno” (Díez, 1985, 15-19). Por lo tanto, el cuento literario “es el cuento concebido y transmitido mediante la escritura. El texto se presenta generalmente en una sola versión, sin el juego de variantes característico del cuento popular” (Roman, 2009, 3).

Bortolussi del cuento literario indica que

tiene un suceso único, el cual es más importante que el personaje; que ofrece una actitud realista, es decir un intento de captar el momento insólito; que interroga, plantea problemas y conflictos; que está enraizado en la realidad del narrador y que posee un carácter personal e individual del lenguaje (1985, 11).

Aunque la distinción entre cuento popular o tradicional (es decir, eminentemente oral) y cuento literario es útil desde un punto de vista metodológico, lo cierto es que en la actualidad los niños experimentan el cuento tradicional a partir de versiones literarias de reelaboraciones escritas. Nuestro contacto con los cuentos de origen oral está ya casi siempre mediado por la escritura, por la reelaboración literaria; conocemos *Caperucita* a través de Perrault. Incluso cuando un adulto “cuenta” *Caperucita* a un niño probablemente parte de la versión escrita. De este modo se explican los trasvases entre cuento tradicional y cuento literario.

A estas consideraciones debemos de añadir la siguiente reflexión. El término *cuento* se utiliza frecuentemente como equivalente a “libro infantil”, es decir, metonímicamente se utiliza el término referido a un contenido narrativo para denominar el continente, la realidad física del libro o álbum. No entraremos a valorar si se trata de un uso erróneo o no. Este uso lingüístico nos confirma que los hablantes percibimos el cuento o relato como la forma literaria idónea para los niños, el género de literatura infantil por antonomasia.

#### **4.3.2. El cuento como recurso didáctico en la etapa de Educación Infantil**

El cuento ha sido y es muy relevante para la formación formal e informal de los niños y como “recurso didáctico puede utilizarse de manera interdisciplinar para tratar temas transversales en los centros educativos aprovechando su gran flexibilidad” (Méndez, 2017, 41).

Las narraciones infantiles, y más concretamente los cuentos, forman parte de los elementos que dan lugar a la cultura de un pueblo puesto que nos ofrece una visión simbólica de la realidad, lo que ofrece la posibilidad de conectar directamente con la sociedad. Por eso, son numerosos los autores que han investigado el cuento desde la perspectiva educativa con el fin de corroborar su potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si tomamos como referencia a Trigo, ya en el año 1997, señalaba que el cuento favorece

- a) *“El desarrollo intelectual”* (Trigo, 1997, 38). Las aventuras, peripecias, y circunstancias que aparecen en los cuentos y a los que se tienen que enfrentar los personajes ayudan a los más pequeños a plantear soluciones adaptables para episodios similares de la vida real, contribuyendo así este recurso a su mejor desarrollo cognitivo. Cuando el niño escucha o lee un cuento pone en juego sus capacidades de ordenación lógica, de análisis y síntesis, de emisión de juicios de valor sensatos, de interpretación y de inferencias o deducciones. (Trigo, 1997, 38).
- b) *“La atención”* (Trigo, 1997, 38). El cuento es un instrumento ideal para captar la atención de los niños, lo cual les permitirá trabajar en ella favoreciéndoles más adelante por tratarse de un elemento importantísimo en la iniciación a la lectura (Trigo, 1997, 38).
- c) *“La memoria”* (Trigo, 1997, 38). Se entrena tanto en la narración oral como en la escrita. La configuración intrínseca que poseen los cuentos propicia que los recordemos, aunque pase el tiempo. Por eso, cuando un niño recuerda un cuento que su profesora le contó en clase y lo relata en casa, está ejercitando su memoria casi sin saberlo. La memoria es un factor muy importante en todos los aprendizajes y por ello es vital trabajar en su desarrollo (Trigo, 1997, 38).
- d) *“El desarrollo de creatividad y la fantasía”* (Trigo, 1997, 38). Esta es uno de los puntos más fuertes del cuento pues sirven como trampolín para despertar la imaginación de los niños y gracias a la función de refugio que ejercen en muchas ocasiones, son la base para fantasear, crear y disfrutar (Trigo, 1997, 38).
- e) *“La comprensión del mundo”* (Trigo, 1997, 38). Los cuentos son capaces de adaptar la realidad a la mente infantil del niño que aún no es capaz de comprender muchas de las situaciones que suceden en su vida cotidiana. Esto se refiere a ciertos de los problemas que, en su crecimiento y desarrollo, asaltan en el interior de las personas y en torno a los cuales, esta herramienta puede servir como modelo para llegar hasta el camino correcto (Trigo, 1997, 38).

- f) *“La formación estética”* (Trigo, 1997, 38). La educación estética también participa en la formación del niño; en este sentido, la estructura de los cuentos, los símbolos y representaciones, su lenguaje, inspiran y ayudan a los niños a comprender la dimensión poética y estética del ser humano. Los cuentos, afirma Trigo, “suelen transmitir alegría y encanto en sus relatos y esto sensibiliza al pequeños, por ello deben ser bellos y no aterradores” (1997, 38).
- g) *“Satisface la necesidad de juego”* (Trigo, 1997, 38). Los cuentos incitan al juego. Son un instrumento de ocio y de placer para los miembros de las aulas de infantil, es decir, la escucha, y en adelante, la lectura de un libro va a generar momentos de alegría y diversión (Trigo, 1997, 38).
- h) *“La lectura y la creación de hábitos lectores”* (Trigo, 1997, 38). Aquellos que desde su infancia están familiarizados con la existencia de momentos en su día a día para la narración de cuentos seguramente serán buenos lectores. Igualmente, si el niño aprende desde pequeño a disfrutar con la lectura, le resultará mucho menos aburrido y tedioso asimilar las claves de tanto de la lectura como de la escritura. (Trigo, 1997, 38).
- i) *“La comunicación y asimilación de valores”* (Trigo, 1997, 38). El motivo por el que muchos de los cuentos que conocemos hoy en día han logrado perdurar en el tiempo tiene mucho que ver con esto. Gracias a los sucesos que se desarrollan en sus páginas y las actitudes y comportamientos contrarias de héroe y antagonista frente a ellos, el cuento logra transmitir sin muchas explicaciones una serie de valores y comportamientos sociales que favorecerán la comunicación con las demás personas puesto que habrá logrado que los niños aprendan a distinguir entre el bien y el mal, a interpretar las conductas de los demás, a identificar la justicia e injusticia, las mentiras de la verdad, etc. (Trigo, 1997, 38).

Aportaciones más actuales vienen de la mano de Jiménez y Gordo (2014, 158), que afirman que el cuento permite a los alumnos descubrir facultades inexploradas, generar juegos de rol, implicar e interactuar con su familia, y convertir el aula en un lugar seguro y respetuoso con los intereses y necesidades infantiles desarrollando un ambiente para el diálogo y los interrogantes.

Por su parte, Méndez declara que su aspecto lúdico “propicia actitud positiva hacia el área de estudio (los estudiantes podrán percibir que hay otros caminos frente a la enseñanza memorística)” (2017, 43) y la motivación por parte de los alumnos puesto que les permite,

según Martín (2006, citado por Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015, 1097), trasladar su imaginación al mundo de la fantasía, solventar conflictos, aliviar la incertidumbre, etc. Al familiarizarse con los personajes de la narración, los niños identificarán en sus propios obstáculos diarios aspectos de la narración sintiéndose así más capacitados y confiados en poder llegar a superarlos (Martín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2014, 1097).

Los educadores tienen en sus manos un instrumento que integrado en la realidad del aula puede dar lugar al establecimiento de vínculos entre el maestro y los alumnos, así como entre los propios compañeros, proporcionar, el conocimiento de otras formas de pensamiento y cultura puesto que expresan el mundo interior de quien los escribe, la adquisición de vocabulario, el desarrollo de la expresión oral y escrita, (Méndez, 2017, 41-44), que se añaden a los ya mencionados.

Por lo tanto, con esta herramienta el docente tiene la posibilidad de enriquecerse y de orientar sus estrategias de enseñanza, de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes (Jiménez y Gordo, 2010, 158) atendiendo al mismo tiempo no solo al aspecto cognitivo de estos, sino también al ámbito socio-afectivo, lo que será muy eficaz para favorecer que los aprendizajes perduren en el tiempo y para promover el desarrollo y la utilización de un pensamiento resolutivo frente al surgimiento de dificultades (Méndez, 2017, 41-44).

En resumen, estamos ante un medio con innumerables posibilidades para la educación si se sabe cómo emplearlos, debiendo distinguir entre educar “con”, “en” y “ante” los cuentos (Colomo, 2016, 67-68). Educar “con” los cuentos consiste en emplearlos como material pedagógico o como puente para favorecer la creatividad y que los niños improvisen sus propias fantasías. Cuando se trata de educar “en” los cuentos, nos enfocaremos en que los alumnos se centren en los aprendizajes a nivel social, educativo, cultural, económico o ideológico que el contenido del cuento les pueda conceder llevando a cabo una lectura más reflexiva. Por último, educar “ante” los cuentos otorga la importancia a realizar una elección correcta del tipo de cuento que se va a leer. (Colomo, 2016, 67-68).

Sobre la base de estas consideraciones, no podemos dudar del valor educativo de los cuentos y la importancia de utilizarlos como recurso en Educación Infantil. Sin embargo, según plantea Espinet (1955, 1)

es importante tener en consideración que la fuerza del cuento no radica en su contenido específico, ya sea en forma de animales u otros objetos que resulten atractivos en la infancia, sino en su estructura narrativa. De hecho, el cuento es, en realidad, una forma universal de dar sentido a la experiencia humana situada en

el mundo en que tiene lugar. Algunos científicos se han cuestionado si la universalidad del cuento no evidencia alguna de las cualidades primordiales del pensamiento de niños y adultos común de todas las épocas.

#### **4.3.3. Contribución de los cuentos como herramienta para estimular el lenguaje**

Llegados a este punto, advertimos que son muchas las aportaciones que los cuentos brindan en lo relativo a la educación de los niños. En relación con el lenguaje, durante toda la educación infantil se trabaja en el progreso de la comprensión y expresión oral y escrita del niño (Toledo, 2005, 25) y los cuentos son un material verdaderamente eficaz para motivar el perfeccionamiento de esta comprensión y expresión oral de los niños (Barcia, 2004, 51).

Al comenzar su escolarización en educación infantil, los niños todavía no saben leer (Fernández, 2010, 1) y su uso del lenguaje se basa fundamentalmente en estructuras lingüísticas procedentes de lo que escucha en la lengua materna. (Cárdenas, 2010, 7). No obstante, aunque su competencia comunicativa se basa en emplear elementos gramaticales que les permitan hacerse entender (Cárdenas, 2010, 7), se interesa por el contenido que a primera vista les puede ofrecer un cuento. De este modo presta atención a las letras que ve, descubriendo que no todas son iguales y que forman palabras que se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Averigua que también existen otros símbolos como los números o los dibujos (Fernández, 2010, 1). Además, entiende que no debe emplear el lenguaje del mismo modo si quiere conseguir diferentes propósitos como manifestar sus deseos, conseguir algo, saber acerca de los demás, etc. (Cárdenas, 2010, 7).

Por lo tanto, el cuento participa activamente en la consecución y logro del lenguaje desde la niñez y es la conexión más primitiva que los niños tienen con la literatura. Se trata de un recurso que es fácilmente adaptable a todo tipo de destinatario de acuerdo con su nivel de comprensión puesto que está dotado de una gran flexibilidad en lo que a lo artístico del relato se refiere (Pérez, Pérez y Sánchez, 2013).

Sara C. Bryant, Elena Gómez Villalba y Belén Rodríguez Iglesias, Yolanda Monreal o Marc Monfort, entre otros, se han encargado de señalar las ventajas que supone la utilización de los cuentos populares como recurso para potenciar la comprensión y expresión oral de los niños y que podemos resumir en los siguientes puntos (Barcia, 2004, 51-54)

- 1) “*La interacción adulto-niño*” (Barcia, 2004, 51). El adulto, como narrador del cuento, se constituye en el emisor del mensaje y el niño actúa, inicialmente como

receptor; pero si se favorecen intercambios lingüísticos y dialogados sobre la historia transmitida por el cuento éste puede también pasar a ser emisor (Barcia, 2004, 51). De acuerdo con Gómez Villalba, E. y Rodríguez Iglesias, B (1994, citados por Barcia, 2004, 52), “las funciones de emisor y receptor no son fijas, sino que a lo largo de un diálogo continuamente son intercambiables, lo que traducido al campo de la didáctica significa que no solo hay que enseñar a hablar, sino a comprender también”. De esta forma, estaremos dejando de lado el aprendizaje pasivo por parte de los alumnos logrando que las bases necesarias que se creen para interacciones comunicativas posteriores sean eficaces (Barcia, 2004, 52).

- 2) “*Las habilidades de escucha*” (Barcia, 2004, 52), que tendrán una gran importancia para la comunicación oral. Efectivamente la narración de un cuento supone una actividad de escucha dirigida “los niños se harán más conscientes de su sentido auditivo, mejorarán sus habilidades para distinguir entre diferentes sonidos y recibirán cualquier tipo de información mientras aumentan su capacidad expresiva, tanto a nivel morfosintáctico como léxico-semántico” (Gómez Villalba, E. y Rodríguez Iglesias, B, 1994, citados por Barcia, 2004, 52).
- 3) “*La organización fonética y fonológica*” (Barcia, 2004, 52), constituida por factores que se alcanzan y conforman progresivamente y que son favorecidos por el intercambio de ideas a que dan lugar los posteriores diálogos sobre los cuentos escuchados, así como en los momentos de escucha atenta de la narración (Barcia, 2004, 52). Estudios como los de Cazden (1972) y Teale (1988) ya apuntaban que la literatura dispone de un enorme potencial capaz de ampliar el vocabulario e identificar patrones del lenguaje procurando el desarrollo del lenguaje en niños de ocho meses hasta dos años y medio (Escalante y Caldera, 2008, 672).
- 4) “*La organización semántica*”, la cual por medio de relaciones cada vez más precisas entre referente, significado y significante se irá volviendo más clara y definitiva para el niño (Barcia, 2004, 52).

Por lo tanto, la escuela es el lugar idóneo para proporcionar a los estudiantes modos de comunicarse alternativos a los habituales (Cárdenas, 2010, 7), y es a través de recursos educativos como el cuento como el docente puede propiciar el desarrollo de esta competencia lingüístico-comunicativa. Al hilo de esto, nos pararemos un momento a reflexionar acerca de que no es extraño advertir que, en muchas ocasiones, una vez finalizada la narración, los niños dibujan, colorean o inventan nuevas historias impulsados por el

argumento. En este momento puede resultar verdaderamente interesante que la profesora lo transcriba, logrando de esta manera un texto común producido por los alumnos (Cárdenas, 2010, 66).

Es importante advertir que los niños entre los tres y los cinco años juegan con las palabras y su sonoridad, se divierten con la rima, disfrutan aprendiendo nuevos términos, etc. (Cárdenas, 2010, 67). Por eso, lo realmente trascendental de la narración es que al llegar a la palabra “fin” la historia no termine. Así es como de la manera más natural y espontánea posible los niños comienzan a vincular los hechos relatados con sus propias experiencias y con su realidad cotidiana y la historia se prolonga a las conversaciones que surgen entre ellos. Este diálogo es un proceso que nace en el interior de cada persona y lleva a la reflexión y al pensamiento crítico (Cárdenas, 2010, 67).

En definitiva, los cuentos infantiles son un excelente instrumento de trabajo para el maestro. No obstante, es necesario señalar que estamos hablando de “contar” un cuento, no solo de leerlo, lo cual supone utilizar recursos interactivos, expresivos y mímicos que tan solo con la lectura no podrían obtenerse. De acuerdo con lo establecido por Cárdenas “contar cuentos es generar comunicación, situándolos en un marco referencial claro de tal forma que el niño identifique los personajes y lo que ocurre, así como que comprendan el desenlace que se formula” (2010, 9). Prestar atención a las preferencias e intereses de los niños, así como a su edad, también puede resultar útil.



## 5. PROPUESTA DE INTERVENCION

### 5.1. INTRODUCCIÓN

Como se recoge 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 Autónoma de Castilla y León, la etapa de Educación Infantil está entendida en torno a tres áreas de experiencia fundamentales: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación.

En base a esto se ha diseñado una propuesta de intervención que gira en torno a una de estas áreas fundamentalmente, “lenguajes: comunicación y representación” (Decreto 122/2007, 13-16), y trata de manera transversal el resto. Como ya hemos visto, hablar de lenguaje supone tener en consideración los distintos niveles o planos en que este puede entenderse, los cuales son el plano fonético fonológico, el plano morfosintáctico, el plano léxico semántico y el plano pragmático. La propuesta de intervención que se plantea presenta como objetivo fundamental la estimulación de estos niveles del lenguaje, entre los cuales existe una constante relación. Pero cabe señalar que esta división del lenguaje que se ha establecido es meramente didáctica, puesto que como proceso de desarrollo el lenguaje es una unidad única y no fragmentada.

El instrumento que se ha escogido para estimular este desarrollo del lenguaje en los alumnos es el cuento, en concreto el titulado *Cocodrilo*, escrito por Antonio Rubio e ilustrado por Óscar Villán, por ser uno de los materiales didácticos más recurrentes en el aula de infantil. Este cuento forma parte de la colección “De la cuna a la luna”, de la editorial “Kalandraka”. Son cuentos considerados un buen recurso como poesía infantil, puesto que tienen un texto muy simple (escrito en mayúsculas) que suele ir rimando unas palabras con otras. Sus ilustraciones son muy sencillas y claras, ideales para los más pequeños. Estos cuentos de pictogramas poéticos o “poegramas” pueden contarse leídos o cantados y son una buena herramienta para acompañar al niño a aprender a hablar, o leer sus primeras palabras. En este caso en particular, el personaje principal de la historia es un cocodrilo que realizará un viaje a través de varios colores que son característicos de ciertos objetos de nuestro entorno. Rimando entre ellos, se van nombrando de manera acumulativa creando así una bonita musicalidad. Todo esto hace que el cuento se convierta en una historia fácil y sencilla de recordar para el niño.

Sobre el autor, a lo largo de cuarenta años Antonio Rubio ha ejercido como docente resultando ser un gran animador a la lectura. Como poeta y especialista en literatura infantil, ha impartido innumerables talleres y cursos a maestros. Hoy en día continua su formación participando en proyectos de renovación pedagógica como Pizpirigaña o Acción Educativa y se ha convertido en el director de *Trece Lunas* del sello Faktoría K, una colección de poesía de la editorial “Kalandraka”. En cuanto a su repertorio literario, es autor de un gran número de libros, entre los que encontramos *El pollito de la avellaneda*, *Almanaque musical*, *7 Llaves de cuento*, *La mierlita*, y la colección para pre-lectores “De la cuna a la luna” que incluye cuentos como *Cocodrilo*, *Veo Veo*, *Luna*, *Pajarita*, entre otros (Jiménez, 2018).

En cuanto a la editorial especializada en libros infantiles “Kalandraka”, esta cuenta con el Premio Nacional a la Mejor Labor Editorial Cultural 2012. Nace en el año 1998 bajo el lema de “Libros para soñar”, y aunque hacen sus primeras publicaciones en gallego, actualmente se ha convertido en un proyecto con un amplio catálogo lingüístico que edita en gallego, castellano, inglés, catalán, euskera, italiano y portugués. Trabaja en el rescate de los grandes clásicos de la literatura infantil y juvenil y en adaptaciones para los cuentos populares, además de contar con álbumes ilustrados de creación propia. Asimismo, bajo el sello Faktoría K de Libros, publican lecturas de carácter ficticio, de conocimiento, de poesía y arte, de fácil lectura y ensayos principalmente. Se trata de una editorial que apuesta por un contenido que anime a los más pequeños a curiosear e imaginar y que favorezca una coeducación activa, lo cual surge de su compromiso con la multiculturalidad, así como con el respeto y la tolerancia al medio.

## **5.2. MARCO NORMATIVO**

La legislación actualmente vigente en la comunidad de Castilla y León y sobre la que se ha elaborado esta programación didáctica es la siguiente:

Normas básicas del sistema educativo

- Ley Orgánica del derecho a la Educación (LODE)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica de Educación (LOE 2006 REFORMADA LOMCE)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE 2006 reformada LOMLOE).

## *Educación Infantil*

- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Orden ECI/734/2008, de 5 de marzo, de evaluación en Educación Infantil.
- 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.
- Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- ORDEN EDU/904/2011, de 13 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

### **5.3. CONTEXTO**

El centro donde se desarrolla esta propuesta de intervención es el C.E.I.P. Ana de Austria, situado en el municipio de Cigales, un pueblo próximo a Valladolid. Gracias a su fácil acceso a la capital cuenta con una población cada vez más joven en aumento que llevan a la localidad a sus máximas posibilidades. El pueblo cuenta con un colegio de Educación Infantil y Primaria, I.E.S.O. y Guardería (privada y pública) como servicios educativos; un CEAS (Centro de Acción Social); un taller ocupacional; un centro de Salud Comarcal como servicio sanitario; Casa de Cultura; biblioteca pública; y los servicios deportivos de polideportivo, frontón, piscina, pista polideportiva, campo de fútbol, etc.

En cuanto al contexto socioeconómico, la actividad laboral es diferenciada. Encontramos quienes desarrollan su trabajo en los establecimientos de primera necesidad, entretenimiento y ocio o cultura existentes en la localidad frente a los que se desplazan a la ciudad para desempeñar sus empleos variados. Al mismo tiempo nos encontramos con familias que compaginan el trabajo agrario en parcelas municipales con el trabajo en la construcción y la industria. En la mayoría de estos casos es habitual que trabajen los dos miembros de la unidad familiar. En los últimos años se ha producido un aumento considerable de personas

inmigrantes de procedencia marroquí cuyos empleos son inestables y presentan dificultades relacionadas con el idioma, fundamentalmente árabe, y las costumbres.

En lo relativo al contexto sociocultural, la actividad socio cultural es diversa. El colegio cuenta con alumnos de otros pueblos cercanos que vienen cursar Infantil y Primaria, y que posteriormente se quedan hasta acabar sus estudios posteriores obligatorios (E.S.O.) en el I.E.S.O. con el que cuenta el pueblo. Existe transporte escolar gratuito a disposición de los alumnos que lo requieran.

En el centro hay unas expectativas educativas buenas. Los padres se interesan por el desarrollo educativo de sus hijos para que estos puedan cursar estudios superiores. Por este motivo, suelen colaborar bastante con el profesorado.

#### **5.4. DESTINATARIOS**

Si bien los niños experimentan sus primeras veces comunicativas y con el lenguaje en el entorno familiar, es imprescindible que posteriormente en el entorno escolar exista un compromiso con respecto a la alfabetización de los alumnos. El docente debe ser un elemento del proceso de enseñanza aprendizaje del niño activa y directamente involucrado en facilitar el camino de sentirse parte de la comunidad de hablantes existente, lo cual es mucho más complejo que el simple hecho de enseñarles a adquirir las habilidades y destrezas que les van a permitir escribir o leer, sino que supone ser un mediador competente de transmisión de cultura.

El niño de infantil nos muestra que se encuentra inmerso en este proceso cuando nos plantea peticiones, en los dibujos que hace, cuando juega, en las preguntas y comentarios que manifiesta, y la actuación docente en este momento es crucial para que estas primeras conversaciones e intercambios comunicativos que se dan entre los más pequeños constituyan una base sólida y correcta en su sistema lingüístico.

Por ello, los destinatarios de esta propuesta son los alumnos de tres años, del primer curso del segundo ciclo de infantil. Se trata de una clase con dieciocho alumnos de características y personalidades diferentes y que en su mayoría han cumplido ya los tres años. Es importante señalar que se trata de una propuesta para todo el grupo, puesto que, como ya hemos visto resulta interesante favorecer la comunicación oral (comprensión y expresión), así como la animación por la lectura desde una edad temprana. Sin embargo, en el proceso de diseño y puesta en práctica se ha tenido especial consideración a tres de los alumnos de la clase que

presentan dificultades con respecto al lenguaje utilizando solo palabras como “papa”, “mama”, “sí”, “no”, o gestos para relacionarse verbalmente.

## 5.5. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de esta Unidad Didáctica han sido extraídos del Real Decreto 122/2007, del 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Con respecto a los **objetivos generales de etapa** (Decreto, 2007, 7), seleccionamos los siguientes.

- “Conocer su propio cuerpo y el de los otros y sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias” (Decreto, 2007, 7).
- “Observar y explorar su entorno familiar, natural y social” (Decreto, 2007, 7).
- “Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social” (Decreto, 2007, 7).
- “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” (Decreto, 2007, 7).
- “Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo” (Decreto, 2007, 7).

A continuación, los **objetivos generales de área** (Decreto, 2007, 7) que se van a tratar son los siguientes.

En primer lugar, en lo relativo al área de “conocimiento de sí mismo y autonomía personal” (Decreto, 2007, 10), se pretende que los alumnos sean capaces de:

- “Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubrir las posibilidades de acción y de expresión y coordinar y controlar con progresiva precisión los gestos y movimientos” (Decreto, 2007, 7).
- “Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre” (Decreto, 2007, 7).

- “Realizar actividades de movimiento que requieren coordinación, equilibrio, control y orientación y ejecutar con cierta precisión las tareas que exigen destrezas manipulativas” (Decreto, 2007, 7).

En segundo lugar, en cuanto al área de “conocimiento del entorno” (Decreto, 2007, 12), se pretende que los alumnos sean capaces de:

- “Identificar las propiedades de los objetos y descubrir las relaciones que se establecen entre ellos a través de comparaciones, clasificaciones, seriaciones y secuencias” (Decreto, 2007, 12).

Por último, en lo referente al área “lenguajes: comunicación y representación” (Decreto, 2007, 14), se pretende que los alumnos sean capaces de:

- “Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres” (Decreto, 2007, 14).
- “Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adoptar una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera” (Decreto, 2007, 14).
- “Identificar las palabras dentro de la frase y discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, en mayúscula y en minúscula” (Decreto, 2007, 14).
- “Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos” (Decreto, 2007, 14).

## **5.6. CONTENIDOS**

En base al 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 extraen los siguientes contenidos

En primer lugar, en lo relativo al área de “conocimiento de sí mismo y autonomía personal” (Decreto, 2007, 10-11), se trabajará:

Del “Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen” (Decreto, 2007, 10-11) la

- “Exploración del propio cuerpo y reconocimiento de las distintas partes; identificación de rasgos diferenciales” (Decreto, 2007, 10-11).

Y del “Bloque 2. Movimiento y juego” (Decreto, 2007, 10-11) la

- “Coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino, adecuación del tono muscular y la postura a las características del objeto, de la acción y de la situación” (Decreto, 2007, 10-11), así como las
- “Nociones básicas de orientación espacial en relación a los objetos, a su propio cuerpo y al de los demás, descubriendo progresivamente su dominancia lateral” (Decreto, 2007, 10-11) y el
- “Gusto y participación en las diferentes actividades lúdicas y en los juegos de carácter simbólico” (Decreto, 2007, 10-11).

En segundo lugar, en cuanto al área de “conocimiento del entorno” (Decreto, 2007, 12-13), se trabajará:

Del “Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida” (Decreto, 2007, 12-13) las

- “Relaciones que se pueden establecer entre los objetos en función de sus características: comparación, clasificación, gradación” (Decreto, 2007, 12-13) y la
- “Utilización de las nociones espaciales básicas para expresar la posición de los objetos en el espacio (arriba-abajo, delante-detrás, entre ...)” (Decreto, 2007, 12-13).

Por último, en lo referido al área “lenguajes: comunicación y representación” (Decreto, 2007, 15-16), se trabajará

Del “Bloque 1. Lenguaje verbal” (Decreto, 2007, 12-13) la

- “Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información. Valorarlo como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás” (Decreto, 2007, 12-13), la
- “Expresión de planes, ideas, criterios, sugerencias, propuestas... en proyectos comunes o individuales, con una progresiva precisión en la estructura y concordancia gramatical de las frases” (Decreto, 2007, 12-13), la
- “Comprensión de las intenciones comunicativas de los otros niños y adultos, y respuesta adecuada sin inhibición” (Decreto, 2007, 12-13), el
- “Interés por realizar intervenciones orales en el grupo y satisfacción al percibir que sus mensajes son escuchados y respetados por todos” (Decreto, 2007, 12-13).

- “Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y aprender” (Decreto, 2007, 12-13), la
- “Producción de diferentes mensajes con sus palabras preferidas y representación gráfica de los fonemas que las componen” (Decreto, 2007, 12-13), la
- “Estructura fonémica del habla: segmentación en palabras, sílabas y fonemas. Correspondencia fonema-grafía, identificación de letras vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas” (Decreto, 2007, 12-13) y la
- “Escucha y comprensión de cuentos, relatos, poesías, rimas o adivinanzas tradicionales y contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera” (Decreto, 2007, 12-13).

Del “Bloque 3. Lenguaje artístico” (Decreto, 2007, 12-13) la

- “Elaboración plástica de cuentos, historias o acontecimientos de su vida siguiendo una secuencia temporal lógica, y explicación oral de lo realizado” (Decreto, 2007, 12-13).

Y del “Bloque 4. Lenguaje corporal” (Decreto, 2007, 12-13) la

- “Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos y otros juegos de expresión corporal individuales y compartidos” (Decreto, 2007, 12-13), junto con la
- “Dramatización de cuentos, historias y narraciones. Caracterización de personajes” (Decreto, 2007, 12-13).

## **5.7. METODOLOGÍA**

A la hora de enfocar las actividades que van a conformar esta propuesta didáctica se han tenido en cuenta dos aspectos fundamentalmente. Por un lado, se han diseñado experiencias que permitan trabajar en torno a los cuatro niveles o planos en torno a los que se estructura el lenguaje: “nivel fonético fonológico, nivel morfosintáctico, nivel léxico semántico y nivel pragmático” (Granada y Pellizzari, 2009, 1). Por otro lado, para la selección de los ejercicios a desarrollar, se han tenido en cuenta las técnicas que, según indica Cárdenas (2010, 9), combinan los aspectos comprensivos y expresivos para lograr llevar a cabo el aprendizaje del lenguaje en preescolar.

Dentro de los comprensivos se incluyen la realización de narraciones centradas en la trama porque son un recurso para que los niños prosperen en cuanto al conocimiento de la



estructura interna de las palabras, amplíen su vocabulario, organicen el tiempo en secuencias y ejerciten la memoria lingüística, o los diálogos donde el alumno profundiza en la escucha activa y el hábito de la concentración, desarrolla la sensibilidad auditiva y aprende a profundizar en una idea. En la parte de los aspectos expresivos están la dramatización de relatos inventados o de situaciones habituales, el entrenamiento metódico y consciente de la vocalización fonética para mejorar la pronunciación y adquirir agilidad articularia. Se incluyen ejercicios de soplo, de praxis, de respiración, juegos de imitación, descripciones verbales de objetos, personas cosas e imágenes, ya que facilita las claves para la lectura (Cárdenas, 2010, 9).

En torno a la metodología, también conviene aclarar que estas actividades están distribuidas en tres fases diferenciadas. Es decir, existe una primera fase en la que se incluirán aquellos ejercicios pensados para realizarse previamente a la lectura del cuento puesto que presentan un carácter introductorio y de presentación de los personajes para que los alumnos se familiaricen con los mismos. Una segunda fase dedicada a la lectura del cuento de manera original y llamativa, así como a las actividades que se pondrán en práctica durante dicha lectura, elaboradas, por supuesto, con la intención de cumplir el fin último de esta unidad didáctica que es la estimulación del lenguaje de los alumnos. Y finalmente una tercera y última fase con trabajos diseñados para hacer tras la lectura del cuento, que requerirán por tanto un uso del lenguaje que suponga la combinación de los cuatro niveles estudiados.

A su vez, los principios metodológicos, extraídos del DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, seleccionados son los siguientes

- “Aprendizaje significativo” (Decreto, 2007, 8-9): a la edad de 3 años y recién iniciada su escolarización, los niños tienen la necesidad de comenzar a comunicarse y expresarse fuera del ambiente familiar. Por este motivo, con esta intervención se pretende ofrecer al alumnado una serie de estrategias y recursos que estimulen su lenguaje y les permitan aprender nuevas formas de comunicarse a partir de vocabulario innovador.
- “Principio de globalización” (Decreto, 2007, 8-9): durante la creación de las actividades que se presentan se han tenido en cuenta las tres áreas de experiencia que conforman el currículo de esta etapa. De este modo, se han diseñado ejercicios, que

teniendo como objetivo principal la estimulación del lenguaje, trabajan de manera transversal el conocimiento del entorno, así como la autonomía y conocimiento de sí mismo.

- “Principio de juego” (Decreto, 2007, 8-9): la puesta en práctica de este principio depende en gran medida del modo en que las actividades sean planteadas en el aula, no obstante, la gran mayoría de ellas permiten la posibilidad de ser presentadas a los alumnos a modo de juego.
- “Principio de interacción social” (Decreto, 2007, 8-9): de acuerdo con el trabajo por equipos característico de la etapa de educación infantil, todas las actividades de la unidad didáctica están planteadas para realizarse respetando este agrupamiento y con la intención de que los alumnos pongan en práctica la colaboración y cooperación con sus compañeros. Además, el lenguaje es en sí mismo es uno de los principales medios para construir relaciones e interactuar con los otros, por lo tanto, su estimulación en esta programación didáctica cumple de manera plena con este principio.
- “Ambiente lúdico, agradable y acogedor” (Decreto, 2007, 8-9): considerando este principio una cuestión fundamental en toda práctica docente será necesario esforzarse por hacer del aula un lugar que propicie la motivación de los niños hacia el área de estudio. Asimismo, una de las principales características de las actividades planteadas es su intención lúdica y divertida a la vez que didáctica.
- “Principio de individualización” (Decreto, 2007, 8-9): el docente podrá trabajar y observar a los alumnos en una ratio menor gracias al trabajo por equipos, y de este modo intentar intervenir ofreciendo a cada uno lo que más se acerque a sus necesidades. Por este motivo, a pesar de combinar distinto tipos de agrupamientos (por equipos y en gran grupo) se ha tratado de elaborar actividades priorizando este tipo de organización en pequeños grupos con el fin de poder dar cabida a este principio tan imprescindible.

Asimismo, no podemos olvidarnos del trabajo por rincones. Esta propuesta en concreto la podemos encontrar incluida o bien en “el rincón de las letras” o en el destinado a “la biblioteca”. Con respecto a los agrupamientos que se van a realizar, en función de la naturaleza de la actividad estos irán variando entre el grupo-clase y los equipos. De esta manera, se incidirá en la adquisición, por parte de los alumnos, de rutinas como el trabajo

en equipo al mismo tiempo que se fomenta la experimentación de las relaciones y las comunicaciones en gran grupo.

## 5.8. ORGANIZACIÓN ESPACIO TEMPORAL

HORARIO					
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 9:30	Autonomía e higiene				
9:30 10:00	Asamblea				
10:00 11:00	Unidad Didáctica	Unidad Didáctica			Unidad Didáctica
11:00 11:30			Inglés	Inglés	
11:30 12:00	RECREO				
12:00 13:00	Religión/Atención educativa	Psicomotricidad	Unidad Didáctica	Unidad Didáctica	Unidad Didáctica
13:00 14:00		Psicomotricidad			

NOVIEMBRE 2021							
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Fase 1.</b> Actividades para realizar antes de la lectura	8	9	10	11	12	13	14
<b>Fase 2.</b> Actividades para realizar durante de la lectura	15	16	17	18	19	20	21
<b>Fase 3.</b> Actividades para realizar posteriores a la lectura	22	23	24	25	26	27	28
	29	30					

Con respecto a la organización temporal de esta programación didáctica, está pensada para ser llevada a cabo a lo largo de un mes escolar, puesto que se pretende que esté incluida dentro de un proyecto mayor que forme parte de la Programación General Anual del centro, llamado Plan de Lectura.

En este caso las actividades se desarrollarían a lo largo del mes de diciembre. Estas actividades están organizadas por fases, como se ha explicado previamente en el apartado

de metodología y, como se puede observar en las tablas, el tiempo dedicado a cada una de las fases será de una semana. En cuanto al tiempo que se empleará en el proyecto cada día, este no se ha establecido de manera rígida, sino que se ha decidido dejar cierta flexibilidad que responde al fin de adaptarse a las distintas actividades de enseñanza aprendizaje que se establecen en el horario para cada día, así como a las necesidades de los alumnos teniendo en cuenta las diversas dificultades que pudieran surgir, propias del desarrollo habitual de un aula.

Por otro lado, en lo relativo a la organización del espacio, se utilizará el aula destinada al grupo de alumnos con los que se está trabajando y además se dispondrá del aula de psicomotricidad cuando fuera necesario en actividades como la del circuito entre otras. Esta aula cuenta con un horario donde se muestra su disponibilidad, y por tanto será otro elemento al que adaptarse en cuanto al momento en el que llevar a cabo la realización de las actividades.

## 5.9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: ACTIVIDADES

### FASE 1. ACTIVIDADES PARA REALIZAR ANTES DE LEER EL CUENTO

SESIÓN 1.	
Actividad 1. “¿Y yo qué tengo en mi cara?”	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Fonético-fonológico y morfosintáctico</i> (puesto que se trabaja expresión oral en la descripción de los estados de ánimo), <i>léxico-semántico</i> (puesto que trabajamos la comprensión a través de la identificación de los elementos del rostro y el vocabulario con el nombramiento de partes del cuerpo) y <i>pragmático</i> (uso del lenguaje en un contexto).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Identificar los diferentes elementos del rostro.</li> <li>· Promover la expresión oral a través de la utilización del lenguaje para la descripción de estados de ánimo.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	15 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Cabeza de cocodrilo de <i>goma eva</i> , ojos, cejas y bocas de <i>goma eva</i> (Anexo I).
<b>Agrupamiento:</b>	Equipos.
<b>Desarrollo:</b>	Se comenzará con una actividad en la que se presenta a los alumnos al personaje que aparece en la portada del cuento que

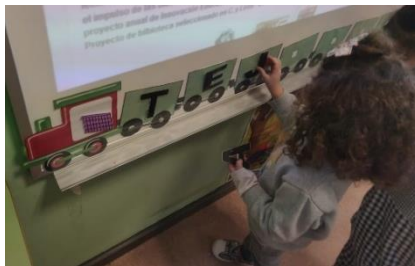
	<p>vamos a leer en las sesiones próximas. Para ello se habrá realizado una gran cabeza de cocodrilo en <i>goma eva</i> y del mismo modo se habrán preparado diferentes tipos de ojos, narices y bocas para que los alumnos puedan ir probando diferentes combinaciones. De esta manera se podrán trabajar los distintos estados de ánimo, así como identificar tanto en el material como en ellos mismos cada una de las partes de su cara.</p>
<b>Actividad 2. “Los cocodrilos nadarines”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Fonético-fonológico</i> (gracias al trabajo con el soplo).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Experimentar las variaciones de fuerza y posición que se pueden ejercer con los músculos bucofaciales.</li> <li>· Utilizar el soplo como recurso para impulsar la posterior colocación de los órganos articulatorios y la producción de fonemas.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	15 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Balde con agua, cocodrilos de papel plastificados pegados a tapones, poliespán y pajitas. (Anexo II).
<b>Agrupamiento:</b>	Equipos.
<b>Desarrollo:</b>	<p>Tras la presentación a los alumnos del protagonista de la portada de nuestro cuento, se continuará con una actividad en la que trabajaremos con el hábitat en el que este se encuentra. La actividad consistirá en que los alumnos, a través del soplo y una pajita, muevan por un balde con agua unos cocodrilos creados con papel plastificado y tapones de botellas. En este balde se habrán pegado previamente algunos trocitos de poliespán para que los niños deban hacer desplazarse a los cocodrilos siguiendo el recorrido.</p>
<b>Actividad 3. “El cocodrilo divertido”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Morfosintáctico</i> (relacionado con la comprensión, interpretación y el seguimiento de órdenes).



<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comprender, interpretar y seguir órdenes adecuadamente.</li> <li>· Identificar elementos del entorno y su propio cuerpo.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	10 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Manualidad cocodrilo con pinzas de la ropa (Anexo III).
<b>Agrupamiento:</b>	Gran grupo.
<b>Desarrollo:</b>	<p>En esta actividad se pretende trabajar la comprensión, interpretación y seguimiento de órdenes sencillas por parte de los alumnos. Durante su realización también se estará trabajando la identificación de partes de partes del cuerpo. Para ello se presentará a los alumnos la manualidad del protagonista de nuestro cuento, un cocodrilo y se repartirá uno a cada niño. De este modo les estaremos proporcionado el material en un formato que les permite manipular y experimentar con él durante la puesta en práctica de la actividad. Esta consistirá en que los niños, que se encontrarán distribuidos de manera libre por el espacio, lleven a cabo la realización de las diferentes órdenes que la profesora transmita. Estas serán del tipo: “el cocodrilo se sube en nuestros pies”, “el cocodrilo se pone debajo de la silla de ... (el nombre de cualquiera de los alumnos)”, “el cocodrilo salta de una mesa a otra”, “el cocodrilo se sube encima de nuestra cabeza”, “el cocodrilo sube en un cuento”, “el cuento se sube en una mesa”, el cocodrilo se sube en la palma de la mano”, etc.</p>
<b>Actividad 4. “Adivina, adivinanza...”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Léxico-semántico</i> (con las adivinanzas), <i>morfosintáctico</i> (en el nombramiento y descripción) y <i>pragmático</i> (en lo relativo a la comprensión contextual).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Denominar de elementos dados por evocación.</li> <li>· Describir las características principales de un elemento.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	30 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Tarjetas con adivinanzas y solución (Anexo IV).
<b>Agrupamiento:</b>	Gran grupo.
<b>Desarrollo:</b>	Una vez conocido el protagonista de la portada del cuento que se va a leer, se presentará a los alumnos una adivinanza por cada uno

	<p>del resto de elementos que aparecen en el mismo, es decir un baúl, el color azul, un castillo, el color amarillo, una piedra, el color negro, un tejado, el color morado, una granja, el color naranja, un piojo y el color rojo. Para ello, se habrán elaborado unas tarjetas con la adivinanza en la parte delantera y la imagen y palabra de la solución por detrás. Cada vez que se acierte una de las adivinanzas se dará la vuelta a la tarjeta y se pedirá a los alumnos que nombren y describan lo que ven.</p>
--	--

<b>SESIÓN 2.</b>	
<b>Actividad 1. “El tren de las letras”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Fonético-fonológico</i> (puesto que se trabaja la articulación de fonemas).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Identificar adecuadamente los diferentes fonemas.</li> <li>· Fomentar la correcta articulación de los diferentes fonemas.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	50 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Tren de las letras, letras plastificadas, imágenes de las diferentes palabras de las que consta el cuento (Anexo V).
<b>Agrupamiento:</b>	Gran grupo.
<b>Desarrollo:</b>	<p>En la siguiente actividad se pretende que el niño reconozca e identifique las letras que conforman una palabra determinada fijándose en un modelo escrito en la pizarra. Para ello se presentará a los alumnos “el tren de las letras”, en el que cada vagón será el espacio para una letra, y la locomotora el lugar dónde se colocará la imagen representativa de dicha palabra. Al mismo tiempo que se está realizando esta tarea se trabajará con ellos la colocación de los órganos articulatorios para la correcta producción de los diferentes fonemas presentes. Las palabras que se utilizarán en la puesta en práctica de esta actividad serán aquellas de las que consta el cuento que posteriormente vamos a leer y que anteriormente se ha anticipado</p>




	a los alumnos con la actividad de las adivinanzas. De este modo también estaremos presentando a los niños los diferentes colores, objetos y animales que aparecen.
--	--

## FASE 2. ACTIVIDADES PARA REALIZAR DURANTE LA LECTURA DEL CUENTO

<b>SESIÓN 3</b>	
<b>Actividad 1. “Cuentan que cuentan que me contaron...”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Morfosintáctico y léxico-semántico</i> (debido a la comprensión de hechos narrados).
<b>Objetivos:</b>	· Escuchar, disfrutar y comprender hechos narrados: cuento.
<b>Temporalización:</b>	15 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Proyector (Anexo VI).
<b>Agrupamiento:</b>	Gran grupo.
<b>Desarrollo:</b>	<p>Se ha creado un material para realizar la lectura del cuento de formar lúdica y diferente. Se trata de un proyector casero elaborado con una lupa, una caja de zapatos y luces led de diferentes colores que reflejan el color que deseemos en cada momento.</p> <p>Esto es un recurso que permitirá una lectura mucho más visual y divertida para los alumnos, captando su atención y facilitando el interés por su parte en el posterior trabajo que se va continuar llevando a cabo para lograr esta estimulación del lenguaje que se pretende.</p>
<b>Actividad 2. “Construyendo el cuento”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Pragmático</i> (puesto que la correcta resolución de esta actividad requiere la presencia de estructuras mentales, así como la comprensión en un contexto).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fomentar el desarrollo de estructuras mentales.</li> <li>· Estimular la comprensión de los hechos narrados.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	20 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Piezas de puzle de <i>goma eva</i> (Anexo VII).



<b>Agrupamiento:</b>	Gran grupo.
<b>Desarrollo:</b>	 <p>La siguiente actividad tiene el objetivo de trabajar el nivel pragmático de la lengua mediante el establecimiento del orden correcto de las diferentes secuencias de acontecimientos que se suceden en el cuento. Cada una de estas secuencias se plasmará en diferentes piezas de puzle de goma eva que se mostrarán a los alumnos, quienes deberán colaborar para hacerlas encajar recordando el orden en el que aparecían en el cuento.</p>
<b>Actividad 3. “Paleta de colores”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Léxico-semántico y pragmático</i> (a través del dibujo podemos observar la comprensión de los hechos narrados).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comprender los hechos narrados.</li> <li>· Trasladar diferentes ideas del plano mental al escrito.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	40 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Papel continuo y pintura de dedos.
<b>Agrupamiento:</b>	Gran grupo.
<b>Desarrollo:</b>	<p>Para esta actividad se pedirá a los alumnos que plasmen mediante un dibujo cada una de las frases del cuento. Para ello, los alumnos se colocarán situados en sus equipos, en los que se colocará papel continuo y recipientes con pintura de los colores verde, azul, naranja, rojo, amarillo, morado y negro. En este papel aparecerá cada una de las frases del cuento escritas con un espacio abajo para realizar su correspondiente dibujo. El docente, se situará en el centro de la clase e irá leyendo el cuento, dejando unos minutos entre unas frases y otras para que un alumno del equipo cada vez (entre los que se habrá establecido un orden previamente) realice su dibujo.</p> <p>Cuando se haya finalizado el cuento los niños pasarán por todos los equipos para ver el dibujo del resto de compañeros.</p>

## SESIÓN 4

### Actividad 1. “Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover”


<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Fonético-fonológico</i> (el uso de las canciones contribuye al desarrollo del ritmo, fluidez y entonación).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Fomentar el conocimiento de sí mismo a través del uso del propio cuerpo.</li><li>· Contribuir al desarrollo del ritmo, fluidez y entonación.</li></ul>
<b>Temporalización:</b>	15 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Se realizará una ficha a modo de apoyo visual en la que aparezca la asociación entre cada una de las frases del cuento con los correspondientes gestos corporales. (Anexo VIII).
<b>Agrupamiento:</b>	Gran grupo.
<b>Desarrollo:</b>	Una vez que hemos hecho una primera lectura del cuento, se contará de nuevo a modo de canción. Tras varias repeticiones, cuando los niños la conozcan bien, añadiremos coreografía a la letra. Asociaremos los colores (verde, azul, amarillo, negro, morado, naranja y rojo) a una palmada por cada vez que se repiten, y un movimiento corporal a cada frase relacionada con estos. De este modo se creará una secuencia de movimientos, que trataremos realizar al ritmo de la canción.

### Actividad 2. “¿Qué suena igual?”

<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Fonético-fonológico</i> (ya que se trabaja la discriminación auditiva con el reconocimiento de sonidos iguales, es decir, palabras que riman).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Reconocer sonidos iguales.</li><li>· Discriminar fonemas (vocálicos y consonánticos) a final de palabra.</li></ul>
<b>Temporalización:</b>	20 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Presentación de Power Point con las palabras del cuento que riman (Anexo IX).
<b>Agrupamiento:</b>	Gran grupo.
<b>Desarrollo:</b>	Esta actividad se realiza con el objetivo de que los alumnos logren reconocer aquellas palabras que comparten un mismo sonido en su

última sílaba. Se comenzará partiendo de las rimas que se han trabajado durante el cuento y progresivamente se irán introduciendo nuevas palabras. Para ello, se proyectará una presentación en el ordenador compuesta por diferentes diapositivas como la que se describe a continuación: una imagen principal, como puede ser la de un castillo, acompañada de su correspondiente palabra (que tendrá las letras de la última sílaba marcadas en rojo) y dos imágenes secundarias, por ejemplo, amarillo y cama (acompañadas también de su correspondiente imagen y con las letras de la última sílaba marcada en rojo). Cada una de estas tres palabras irá acompañada de su correspondiente verbalización, y tras ser escuchadas, los alumnos deberán elegir de entre las dos palabras secundarias cual se relaciona con la principal de acuerdo con el sonido final de las mismas (en este caso sería “amarillo”).


### Actividad 3. “En busca de mi gemelo”

<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Léxico-semántico</i> (puesto que es necesario establecer una relación de igualdad en la asociación de dos elementos).
<b>Objetivos:</b>	· Asociar elementos que son iguales a través de sus características de color, forma, etc.
<b>Temporalización:</b>	15 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Fichas de dominó elaboradas en papel y plastificadas (Anexo X).
<b>Agrupamiento:</b>	Gran grupo.
<b>Desarrollo:</b>	<p>Se habrá creado un dominó a gran escala para el desarrollo de esta actividad. Se repartirán las diferentes fichas entre los alumnos y la profesora se quedará con una que será con la que se empieza el juego. Se colocará esta primera ficha en el suelo y se preguntará a los alumnos “¿Qué hay?”, y continuación se les pedirá que se fijen en sus fichas y aquellos que tenga en un lado de la misma un dibujo igual a los</p> 

	<p>que tiene la del suelo deberá acercarse a unirla con esta, y así sucesivamente hasta terminar con todas las fichas.</p> <p>A medida que se realiza este ejercicio se pedirá a los niños que nombren los objetos, colores o animales que les ha tocado.</p>
--	---

### FASE 3. ACTIVIDADES POSTERIORES A LA LECTURA DEL CUENTO

<b>SESIÓN 5</b>	
<b>Actividad 1. “Del mismo color”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Léxico-semántico</i> (en lo relativo a las categorías semánticas) y <i>pragmático</i> (por el uso del lenguaje en la comunicación de ideas y en lo relacionado con los turnos de palabra).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Desarrollar el aprendizaje de vocabulario.</li> <li>· Promover la capacidad de categorización.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	30 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Láminas de colores, láminas de categorías semánticas (Anexo XI).
<b>Agrupamiento:</b>	Equipos.
<b>Desarrollo:</b>	<p>En esta actividad los colores que han ido apareciendo a lo largo del cuento serán los protagonistas. Para su puesta en marcha se utilizarán diferentes láminas en las que aparezcan cada uno de estos colores. Se irán mostrando a los alumnos (que se encontrarán en posición de asamblea) de manera progresiva con la finalidad de que piensen en otros elementos que pertenezcan a la misma categoría semántica de dichos colores. Cada uno irá aportando en alto las ideas que se le vayan ocurriendo, y de este modo el resto se enriquecerá al escuchar las propuestas de los demás, al mismo tiempo que reflexiona acerca de si sus pensamientos tienen coincidencia con lo que están escuchando de los otros compañeros.</p>

	<p>Una vez realizada esta lluvia de ideas, se puede pedir a los alumnos que busquen por la clase diferentes objetos que se puedan clasificar de acuerdo con cada uno de los colores trabajados o bien se les mostrará una lámina con diferentes elementos entre los que tendrán que buscar los que sean del color que se indique en la esquina superior de la misma.</p>	
--	--	---

### Actividad 2. “Y tiro porque me toca”

<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Morfosintáctico</i> (con el juego de los dados se trabaja la secuenciación, la cual va a servir de unión entre la expresión y la comprensión) y <i>léxico-semántico</i> (ya que construimos frases con el apoyo de una imagen).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Proporcionar vocabulario que permita aumentar la capacidad de denominación.</li> <li>· Impulsar la coherencia entre comprensión y expresión con respecto a unos elementos dados.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	10 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Dados pictográficos (Anexo XII).
<b>Agrupamiento:</b>	Equipos.
<b>Desarrollo:</b>	<p>En esta actividad se propone la combinación de diferentes animales, con colores y objetos trabajados durante el cuento. Esto se llevará a cabo a través de tres dados diferenciados para cada categoría de palabras, que se lanzaran siguiendo un orden: primero el animal, después el color, y por último el objeto. Una vez que se tengan los tres dados en el suelo se guiará al alumno para que establezca la relación entre las tres imágenes (Ejemplo: el cocodrilo morado en el castillo).</p> <p>Se trata de un ejercicio de vocabulario que servirá para comprobar la capacidad de denominación de los alumnos con respecto a unos elementos dados. Además, la secuenciación también va a servir de unión entre la expresión y la comprensión.</p>

	Más adelante se pueden elaborar dados que contengan nuevo vocabulario, como pueden ser otros animales, con nombres propios y prendas de ropa (Ejemplo: el pato Lolo con bufanda).
<b>Actividad 3. “Si yo fuera...”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Pragmático</i> (uso del lenguaje en el juego simbólico).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Promover la expresión y comunicación oral.</li> <li>· Fomentar la capacidad imaginativa.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	20 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Marionetas de <i>goma eva</i> y palitos de helado (Anexo XIII).
<b>Agrupamiento:</b>	Equipos.
<b>Desarrollo:</b>	Para esta actividad se aludirá a la capacidad de imaginación de los alumnos. Se presentará a los alumnos los principales elementos protagonistas del cuento trabajado a través de marionetas realizadas con <i>goma eva</i> o fieltro y palitos de helado. Una vez repartidos se les pedirá que imaginen que harían si fueran el elemento que les ha tocado. Después cada uno, cuando la profesora conceda el turno de palabra, contará al resto de la clase su idea (Anexo X).

<b>SESIÓN 6</b>	
<b>Actividad 1. “Imita, imita y ejercita”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Léxico-semántico</i> y <i>pragmático</i> (relacionado con la comprensión, interpretación y el seguimiento de órdenes).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comprender, interpretar y seguir ordenes adecuadamente.</li> <li>· Fomentar el movimiento y la experimentación con el propio cuerpo.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	50 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	Aros, sillas, bloques, colchonetas, túnel, balones de foam, conos, etc. (Anexo XIV).
<b>Agrupamiento:</b>	Gran grupo.

**Desarrollo:**

Nos trasladaremos con los alumnos a la sala de motricidad. Allí trabajaremos a través de circuitos con diferentes materiales, creados a partir de los personajes y la historia contada en el cuento. Por ejemplo, habiendo colocado un túnel o varios ladrillos en zigzag, se pedirá a los alumnos que se desplacen como si fueran cocodrilos; también que coloquen su cuerpo en posición de rodar y


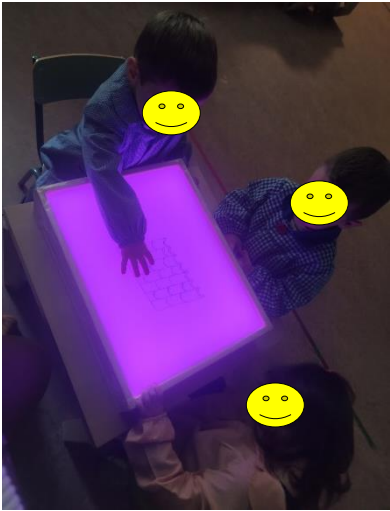


que se deslicen a través de varias colchonetas como si fueran una piedra; o se les pedirá que se

queden quietos, de cuclillas, sujetando entre sus brazos y piernas una pelota como si fueran un baúl y la tuvieran que guardar en si interior; asimismo habiendo creado un recorrido con aros de diferentes tamaños se les pedirá que, primero lo atraviesen haciéndose “tan grandes, tan grandes” como un castillo, y después “tan pequeños, tan pequeños” como un piojo; o habiendo colocado una fila de sillas tendrán que desplazarse de una a otra por encima de ellas, esta vez moviéndose desde arriba representando la posición en la que se encuentran los tejados; etc.

**SESIÓN 7****Actividad 1. “Iluminación y diversión”**

<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Repaso de todos los niveles.</i>
<b>Objetivos:</b>	· Estimular el desarrollo del lenguaje a través de una herramienta didáctica.
<b>Temporalización:</b>	30 minutos aproximadamente.

<b>Recursos:</b>	Mesa de luz, figuras en papel cebolla o papel de acetato, sal/azúcar, etc. (Anexo XV).
<b>Agrupamiento:</b>	Equipos.
<b>Desarrollo:</b>	<p>Utilizando el recurso de la mesa de luz se aprovechará para realizar una actividad en la que los alumnos puedan repasar y practicar lo aprendiendo hasta el momento. Por ejemplo, se les mostrará la figura de los diferentes</p>   <p>elementos que aparecen en el cuento (cocodrilo, baúl, castillo, negra, tejado, granja, piojo) y ellos tendrán que verbalizar de qué color se debe poner la mesa para que coincida con el color que llevaba ese elemento en el cuento; o se colocará un poco de azúcar sobre la mesa para que los niños articulen y escriban las letras de las diferentes palabras que se han estado trabajando (se pueden imprimir estas palabras para proporcionarles un modelo donde fijarse).</p>
<b>Actividad 2. “Y colorín colorado, este cuento se ha acabado”</b>	
<b>Nivel del lenguaje que se trabaja:</b>	<i>Morfosintáctico</i> (se trabaja la parte expresiva de la morfosintaxis a través de la narración).
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Promover la expresión y comunicación oral.</li> <li>· Fomentar la capacidad imaginativa.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	15 minutos aproximadamente.
<b>Recursos:</b>	/
<b>Agrupamiento:</b>	Equipos y gran grupo.



<b>Desarrollo:</b>	Para esta actividad se pedirá a los alumnos que, distribuidos por equipos, piensen un nuevo final que darle al cuento. Se les dará un margen de tiempo para que, entre los diferentes miembros del grupo, debatan libremente acerca de diferentes ideas y finalmente decidan cuál escoger. Después, cada grupo de alumnos presentará al resto su nuevo final.
--------------------	---

## 5.10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En lo relativo al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, tenemos que saber que “se entiende por alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (LOE, Art. 73 y LOMCE). Con respecto a la atención a la diversidad debemos conocer que “la escolarización de este alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas cuando se considere necesario”. (LOE, Art.74.1 y LOMCE).

En cuanto al alumnado concreto al que está destinada esta programación, las principales necesidades de apoyo que algunos de ellos presentan están relacionadas con el habla fundamentalmente. Por lo tanto, las actividades diseñadas servirán, por un lado, para reforzar y mejorar el habla en aquellos alumnos que ya la tienen adquirida y, por otro lado, para impulsarlo y estimularlo en los que aún solo pronuncian algunas palabras básicas. Será esencial para que adquieran nuevo vocabulario que les permita hacer frente a las nuevas situaciones y experiencias que se les presentan con el inicio de su etapa educativa. Además, les será de gran ayuda para establecer relaciones ente las palabras y adquirir fluidez en la expresión.

En relación con esto, es importante tener en cuenta que a la edad de tres años el niño se encuentra en un proceso de evolución en la adquisición del lenguaje y por lo tanto no debe resultar demasiado alarmante si algunos niños aún no se comunican óptimamente, lo cual no quiere decir que haya que dejar de prestar atención a este hecho. De hecho, se han realizado desde el equipo docente y directivo del dentro las derivaciones pertinentes para

que los equipos de orientación estudien estos casos y realicen el seguimiento que sea necesario.

Para finalizar, es indispensable mencionar además las relaciones sociales. Este es un aspecto sobre el que alguno de los alumnos presenta también necesidades específicas de apoyo educativo. Esto se debe principalmente al hecho de no haber sido estimulados desde el ámbito familiar en la vivencia de situaciones espontáneas de interacción social con otros iguales, como por ejemplo el parque. Por ello el hecho de que la puesta en práctica de todas las actividades programadas esté pensada para realizarse en equipo, les va a facilitar la adquisición progresiva de las habilidades necesarias para relacionarse de manera cada vez más equilibrada con los demás.

### **5.11. PROPUESTA PARA FOMENTAR LA LECTURA, LAS TIC, LOS VALORES Y LA PARTICIPACIÓN CON LAS FAMILIAS**

El recurso utilizado a lo largo de toda esta Unidad Didáctica para cumplir con los objetivos establecidos es un cuento. Por lo tanto, se está trabajando de manera implícita la animación a la lectura.

En relación con esto, se realiza la siguiente propuesta: hacer una selección de tres cuentos por trimestre (es decir, un total de nueve cuentos al año), y destinar cada uno de ellos a un área concreta de experiencia “conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación” (Decreto, 2007,6-16), diseñando actividades que estimulen lo relativo a cada una de ellas. De este modo estaremos aprovechando este recurso del cuento para que los alumnos aprendan, se desarrollen y evolucionen en relación con los objetivos y contenidos que se corresponden con la etapa de infantil, y al mismo tiempo les estamos incitando de manera irreflexiva a que disfruten de la lectura y las sensaciones y aprendizajes que esta proporciona.

### **5.12. EVALUACIÓN**

La evaluación constituye una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que nos permite conocer si hemos alcanzado los objetivos que nos habíamos propuesto, y si se han podido adquirir los conocimientos transmitidos. Por ello, según el Decreto 122/2007, del 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, “la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación” (2007, 7). En vista de que la evaluación ha de ser continua, evaluaremos a los estudiantes de principio a fin de

la intervención educativa. Por lo tanto, la intervención propuesta incluye diferentes sesiones basadas en diferentes niveles del lenguaje. Con ello, se pretende observar la evolución gradual de los alumnos, así como el aprendizaje paulatino de estos niveles del lenguaje.

De este modo, el principal instrumento de evaluación que se va a utilizar en esta programación didáctica será la escala de estimación (Anexo X), documento que podrá ser completado gracias a una observación directa y continuada que se realizará del alumnado durante el desarrollo de cada una de las actividades que se van a realizar. La escala de estimación incluye una indicación de si un comportamiento o aspecto existe o está siendo realizado por el alumno y su intensidad. En este caso se va a utilizar una escala de estimación de grado que recoge en qué fase de adquisición se encuentra el niño y la calidad de la conducta o hecho observable que se está evaluando.

Además, también se recogerán aquellos trabajos realizados por los alumnos que nos servirán de ayuda en este proceso, como puede ser en este caso el puzle o las láminas de categorías semánticas.

Finalmente, hemos tenido en cuenta lo mencionado en el Decreto 122/2007 en cuanto a que “los maestros que impartan el segundo ciclo de la Educación Infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa” (2007, 7). Así pues, no se trata simplemente de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, también necesitamos evaluar nuestra propia intervención educativa. Esta autoevaluación va a servir para comprobar que estamos cumpliendo los objetivos planteados inicialmente y para identificar durante la intervención educativa aquellos aspectos que pueden ser corregidos. Los ítems que elaboremos para esta evaluación deben ser lo más realistas y objetivos posible, puesto que cuanto más cercana y real sea esta, más nos ayudará a mejorar en lo sucesivo. Se emplearán dos herramientas diferentes para llevar a cabo esta evaluación de la práctica docente: el diario del docente y una lista de control (Anexo X). En el primero de ello, se recopilarán tanto las observaciones, impresiones y sentimientos personales del observador, siendo provecho más adelante para completar la lista de control. Ésta, por su parte, nos ayudará a revisar la efectividad de lo que hemos hecho en la práctica y una vez finalizada la intervención se rellenará para ver si los diferentes aspectos de la propuesta se han logrado o no.

## 6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Dos razones que me llevaron a escoger el cuento como recurso educativo para la estimulación del lenguaje en Infantil son:

En primer lugar, saber que formamos parte de una sociedad que vive en constante comunicación. En el trabajo, cuando vamos a comprar, en reuniones con amigos o familiares, etc. utilizamos el lenguaje para relacionarnos con los demás, es decir, prácticamente en todas las situaciones de nuestra vida cotidiana está presente el habla. Más aún, también cuando no hablamos, pensamos en términos lingüísticos, e incluso *sentimos* en función del lenguaje que nos es propio. Una mayor competencia verbal abre y expande nuestras posibilidades de relación con los demás, con el mundo y con nuestra propia psique. Durante el proceso de investigación llevado a cabo para poder abordar la parte teórica que precisa este trabajo he podido descubrir y aprender que el cerebro de una persona está innatamente preparado para comunicarse desde que nace. Estamos, por lo tanto, ante una de las bases vitales en el proceso de aprendizaje, crecimiento y evolución de una persona.

En segundo lugar, mi propia experiencia de que el sistema educativo del que disponemos necesita un cambio, evolucionar y modernizarse, sin que eso signifique necesariamente “tecnologizar” la educación: más bien se trata de buscar formas de aprendizaje más espontáneas, vivenciales e intuitivas. Y gran parte de esa responsabilidad recae sobre uno de los elementos primordiales del mismo, que somos los propios docentes. Está en nuestras manos el tipo de práctica educativa -la cual de un modo u otro nos va a representar- que queremos emplear con nuestros alumnos. Actualmente, disponemos de multitud de recursos innovadores a nuestro alcance, y los maestros debemos saber renovarnos y adaptarnos a las circunstancias del momento, puesto que de nosotros depende el modo en el que los niños se enfrenten al proceso de enseñanza-aprendizaje y la manera en que adquieran los conocimientos.

Desde los albores de la Humanidad, hemos contado cuentos. Su eficacia -nuestra necesidad de contar historias- está más que probada. Por eso, los cuentos son una opción ideal para introducir nuevos recursos en el aula que llamen la atención de los alumnos, y dejar de lado las clases repletas de niños cuyos cuerpos están silenciados y sus mentes cansadas de hacer fichas y ejercicios repetitivos. Ahora bien, utilizar nuevos métodos educativos implica compromiso y organización. Es deseable que el aprendizaje lingüístico y metalingüístico del niño fluya de manera tan natural que éste ni siquiera lo perciba como

tal; sin embargo, para que esto sea así, es necesario que el docente lleve a cabo un gran trabajo de planificación y organización de los contenidos y las formas de transmitirlo. A tal fin, he descrito los niveles lingüísticos y he elaborado una serie de ejercicios en los que se ha considerado minuciosamente cuáles de esos niveles resultan puestos en práctica. La naturalidad, la espontaneidad y el aprendizaje intuitivo exigen al docente una profunda reflexión y una preparación sistematizada de sus materiales. Como se puede observar en las actividades diseñadas en la propuesta de intervención, y como yo misma he podido comprobar durante su implementación, supone realizar un gran esfuerzo en pos de la creatividad y la originalidad, una inversión de tiempo considerable en la creación de materiales, una meditación de orden lingüístico, y también a la hora de elegir el cuento, un trabajo de distribución de los grupos de alumnos, y estar dispuesto a convertir el aula en un espacio donde haya lugar para la experimentación.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Marymar Ediciones.
- Baquero, M. (1967). *Qué es el cuento*. Buenos Aires: Columba.
- Baquero, M. (1988). *Qué es la novela; qué es el cuento*. España: Editum.
- Barcia, E. (2004). La tradición oral en Extremadura. Utilización didáctica de los materiales. *Education in the knowledge society (EKS)*, 9 (3), 240-243.
- Bigas, M y Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Bosch, L. (1983). Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el aula infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3 (2), 96-102.
- Cárdenas, G. (2010). El cuento como recurso para desarrollar el lenguaje oral básico en niños de tercer grado de preescolar. (Tesis). Universidad pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/27139.pdf>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures. La haya: Moun-ton*. (Trad. Cast. Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI, 1974).
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil. *Revista de Educación*, 203-216.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (2), 63-77.
- Consejería de Educación. (2007). 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. BOCyL. (02/01/2008), 1, 6-16.

- Consejo superior de investigaciones científicas (2105). *Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales*. Recuperado de [http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/listado\\_terminos](http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/listado_terminos)
- Cortazar, J. (1971). Algunos aspectos del cuento. *Cuadernos hispanoamericanos. Revista mensual de Cultura Hispánica* (255), 403-417.
- Díez Rodríguez, M. (1985): *Antología del cuento literario*. Madrid. Alhambra.
- Diez-Itza (1992) *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa Ediciones.
- Dobles, M. (2005). *Literatura infantil* (3ª ed.). San José: EUNED.
- Escalante, D. T. y Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere. Artículos Arbitrados*, 12 (43), 669-678.
- Espinet, M. (1995). El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las ciencias en la educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (44), 59-64.
- Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Centros Públicos de enseñanza no Universitaria de Burgos. (s.f.). *Legislación Educativa aplicable en Castilla y León*. Recuperado el 31 de octubre de 2021 de <https://www.fapaburgos.es/legislacion/legislacion.htm>
- Fernández, C. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, (26).
- Fernández, F. (2013). Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Revista Pediátrica Atención Primaria* (22), 117-126.
- Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, 101-120.
- Jiménez, L. y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Revista de Investigación y Pedagogía Praxis & Saber*, 5 (10), 151-170.
- Jiménez, S. (2015 septiembre 18). ¡A cantar! Recuperado el 16 de abril del 2022 de [Antonio Rubio | Cuentos para Matilda \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com)
- Jiménez-Pérez, E. P. y Fabregat Barrios, S. (2018). *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*. Barcelona: Octaedro.

- Junta de Castilla y León (s.f). CEIP Ana de Austria. Recuperado el 5 de mayo del 2021 de CEIP Ana de Austria (jcyl.es).
- Kalandraka (s. f.). *Proyecto Kalandraka*. Recuperado el 16 de abril de 2022 de [Kalandraka - Libros para soñar Home page](#)
- Laza, N. y De la Rosa, R. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Brasil: Precop SCP.
- Ley 106 de 2006. Ley Orgánica de Educación (LOE). Mayo 3 de 2006. Ley 295 de 2013.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Diciembre 9 de 2013.
- López, A. y Encabo, E. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. *Contextos educativos* (4), 241-250.
- Luria, A. (1977) *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Maestre, A. B. (2010). Desarrollo del lenguaje verbal. *Revista Digital Innovación y Experiencias educativas*, (26).
- Marín-Díaz, V. y Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de Educación Infantil. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1093-1106.
- Méndez Torres I. (1989). *El lenguaje oral y escrito en la comunicación*. México: Limusa
- Méndez, R. (2017). El valor del cuento como recurso didáctico. *Educación*, (23), 41-44.
- Merlo, J.C. (1975). *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El ateneo.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2001). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Santillana
- Núñez, M. P. (2009). Literatura Infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Literatura en el contexto Educativo*, 14 (1), 7-19.
- Padovani, A. (1999). *Contar cuentos: desde la práctica hacia la teoría*. Barcelona: Paidós.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Madrid: Cincel
- Pérez, D., Pérez, A. I. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3 Ciencias; investigación y pensamiento crítico*, 2 (4).



- Pérez, Y. (2001). El cuento literario español en el siglo XX: José maría merino y su concepto de la literatura. *Études Romanes de Brno*, (22), 45-53.
- Perriconi, G. et al. (1983). *El libro infantil*. Buenos Aires: El Ateneo
- Prados, M. M., Sánchez, V., Sánchez-Queija, I., del Rey, R., Pertegal, M. A., Reina, M. C., et al. (2014). *Manual de Psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Quezada, M. (1998). *Desarrollo del Lenguaje en el niño de 0 a 6 años*. Congreso de Madrid. Sitio web: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d059.pdf>
- Reinoso, T. (2016). *El cuento el pinocho y su potencialidad en el lenguaje oral* (Proyecto de investigación). Universidad Técnica, Ambato. Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/24844/1/tanniareinoso.pdf>
- Roca Pons, J. (1982). *El lenguaje*. Barcelona: Teide
- Rodríguez del Rey, B. (2020-2021). *Tema 2. El desarrollo lingüístico infantil*. Facultad de Educación y Trabajo Social UVA. Material no publicado.
- Rodríguez del Rey, B. (2020-2021). *Tema 3. La comunicación oral: estrategias para su desarrollo. Evaluación*. Facultad de Educación y Trabajo Social UVA. Material no publicado.
- Rodríguez, A. (2010). *Acerca de la definición de "Cuento Popular"*. Recuperado el 12 de abril de 2022 de <http://www.aralmodovar.es/articulos-conferencias/acerca-definicion-cuento-popular-47>
- Roman, Y. (2009). *Los cuentos*. Houston: Connexions.
- Sandoval, C. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (2).
- Tejerina, I. (2005). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de [Literatura infantil y formación de un nuevo maestro / Isabel Tejerina Lobo | Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes \(cervantesvirtual.com\)](http://www.cervantesvirtual.com/obra-llena/literatura-infantil-y-formacion-de-un-nuevo-maestro/)
- Toledo, P. (2005). *El valor educativo del cuento. Didáctica y Evolución*. Sevilla: Aprende-IEA.

- Torres, M<sup>a</sup>.J. (2011). Literatura Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (40), 1-10
- Trigo, J. M. y otros (1997). *El niño de hoy ante el cuento*. Sevilla: Guadalajara.
- Villa, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Grao.
- Zamora, M. J. (2002). El cuento, desde su origen hasta su inserción en tratados de magia. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras* (52), 551-556.

## 8. ANEXOS

### ANEXO I: CARA DE COCODRILO CON OJOS, CEJAS O BOCA INTERCAMBIABLES

Alegre



Triste



Enfadado



ANEXO II: “LOS COCODRILOS NADARINES”



### ANEXO III: MANUALIDAD COCODRILO CON PINZAS



ANEXO IV: ADIVINANZAS ACERCA DE LOS ELEMENTOS QUE APARECEN  
EN EL CUENTO “COCODRILO”

*Estoy en la hoja y en la  
pera y también en la  
rana y la palmera. ¿Qué  
color soy?*



VERDE

*Luzco distintos tonos en el  
cielo despejado,  
lo mismo ocurre en el mar,  
cuando se encuentra  
calmado. ¿Qué color soy?*



AZUL

*Mi color lo lleva el sol  
y también el girasol  
¿Qué color soy?*



AMARILLO

*En las uvas viejas mi color encontrarás, pero ni en dorado ni plateado pensarás. ¿Qué color soy?*



MORADO

*Me puedes ver en las fresas, las rosas y las cerezas, en la capa del torero, en la sangre y en el fuego. ¿Qué color soy?*



ROJO

*Soy el hermano mayor de la mandarina y todos los días me merienda Cristina. ¿Qué color soy?*



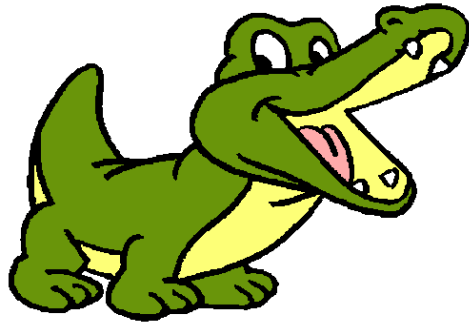
NARANJA

*Visto la piel de la  
cucaracha y el  
murciélago, y el más  
oscuro de los colores me  
hago. ¿Qué color soy?*



NEGRO

*Vivo en los grandes ríos,  
mi favorito es el Nilo, me  
llamo coco y me apellida  
drilo. ¿Qué soy?*



COCODRILO

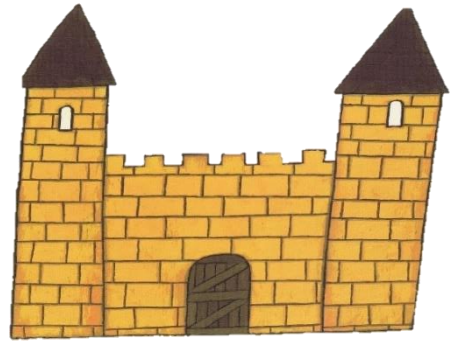
*Dentro guardo cosas, pero  
no llevo loros ni tesoros.  
Aunque si me abres  
descubrirás maravillas  
asombrosas. ¿Qué soy?*



BAÚL



*Soy la casa de príncipes y  
princesas. Tengo dos torres  
y salgo en los cuentos. Si  
adivinas que soy, entras  
dentro. ¿Qué soy?*



CASTILLO

*Soy durita y redondita. A  
veces grande y otras  
chiquitita. Puedes  
encontrarme de muchas  
formitas en la arenita.  
¿Qué soy?*



PIEDRA

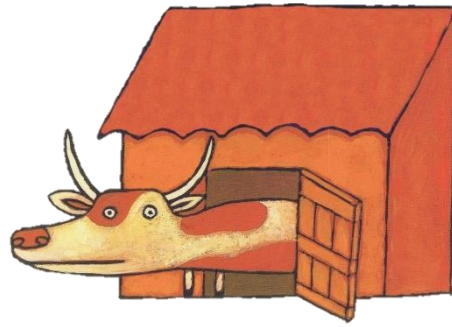
*Estoy encima de las casas,  
a veces tengo una chimenea.  
Si no me adivinas se te cae  
el agua en la cocina. ¿Qué  
soy?*



TEJADO

*En mi interior guardo  
animales, unos comen  
pienso y otros vegetales.*

*¿Qué soy?*



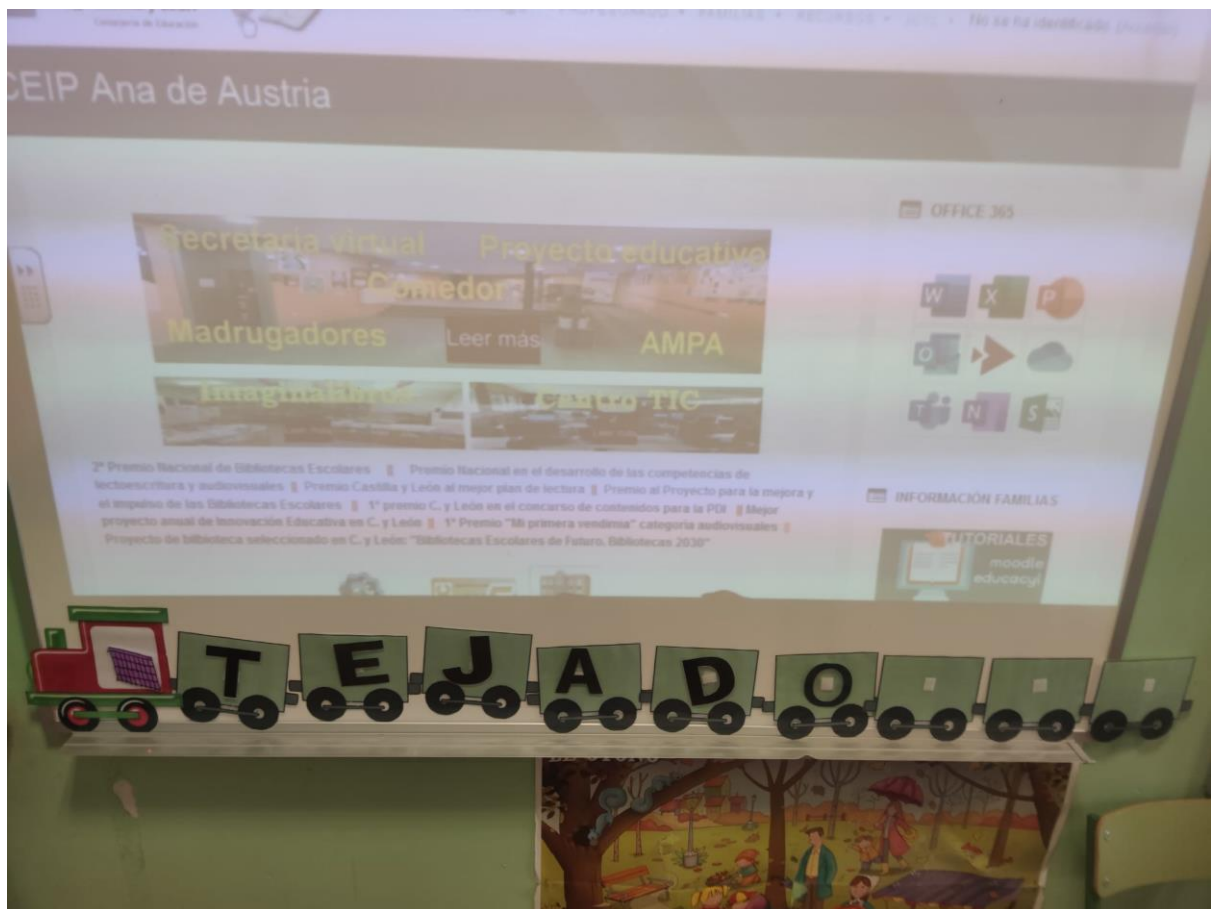
GRANJA

*Soy el animal más  
pequeño. Si me coges no me  
ves, si me tienes pico mucho  
y me caigo si pones la  
cabeza del revés. ¿Qué soy?*



PIOJO

## ANEXO V: “EL TREN DE LAS LETRAS”



**ANEXO VI: PROYECTOR DE ELABORACIÓN PROPIA**



ANEXO VII: PUZLE DE GOMA EVA CUENTO “COCODRILO”



VERDE VERDE VERDE



EL COCODRILO QUE MUERDE



VERDE VERDE VERDE



# EL COCODRILO QUE MUERDE



Y SE SUBE EN UN BAÚL



AZUL AZUL AZUL



Y SE SUBE EN UN BAÚL



AZUL AZUL AZUL



Y EL BAÚL EN UN CASTILLO





AMARILLO AMARILLO AMARILLO



Y EL BAÚL EN UN CASTILLO



AMARILLO AMARILLO AMARILLO



Y EL CASTILLO EN UNA PIDERA



NEGRA NEGRA NEGRA



Y EL CASTILLO EN UNA PIDERA



# NEGRA NEGRA NEGRA



# Y LA PIEDRA EN UN TEJADO



# MORADO MORADO MORADO



# Y LA PIEDRA EN UN TEJADO



# MORADO MORADO MORADO



# Y EL TEJADO EN UNA GRANJA



NARANJA NARANJA NARANJA



Y EL TEJADO EN UNA GRANJA



NARANJA NARANJA NARANJA



Y LA GRANJA EN UN PIOJO



ROJO ROJO ROJO



Y LA GRANJA EN UN PIOJO



ROJO ROJO ROJO

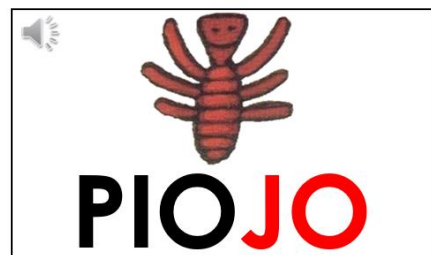
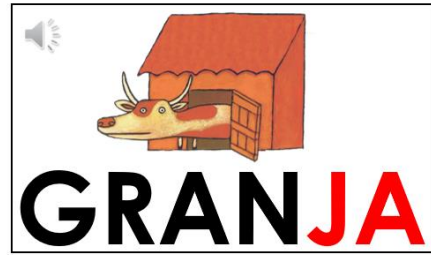


ANEXO IX. PRESENTACIÓN DE POWER POINT PARA PRÁCTICAR LOS SONIDOS IGUALES AL FINAL DE PALABRA

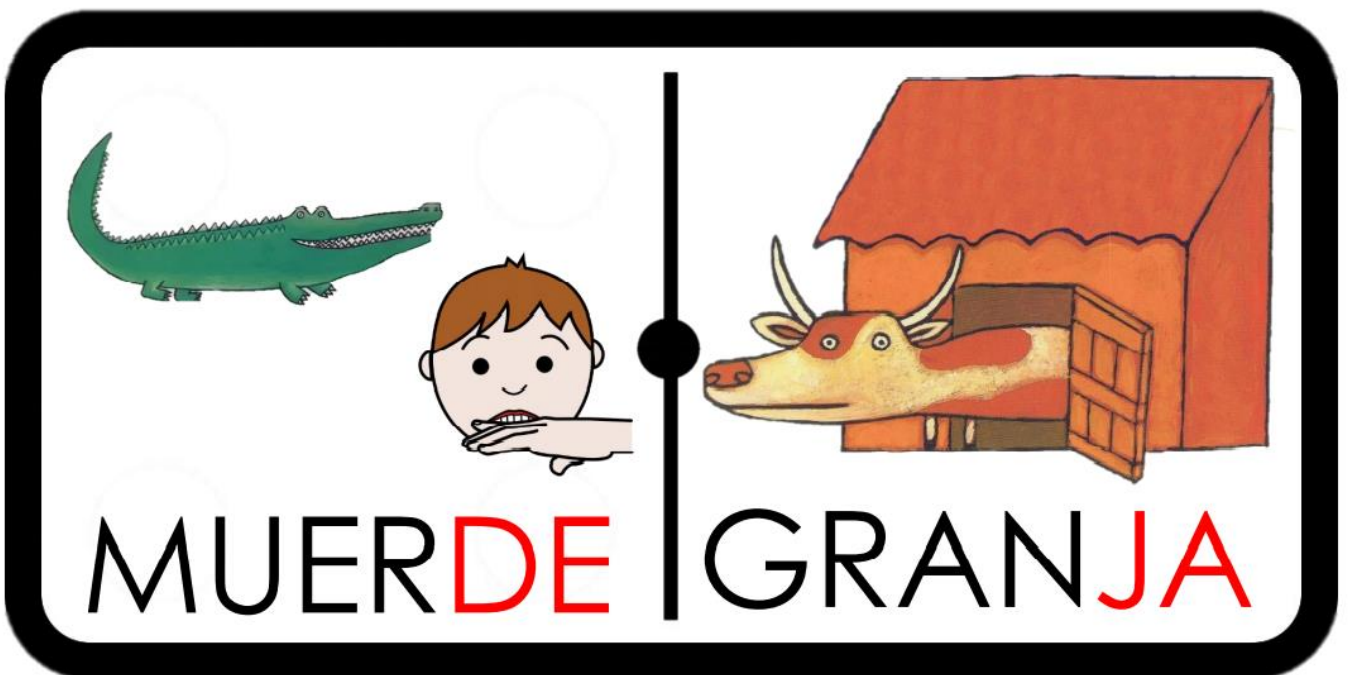
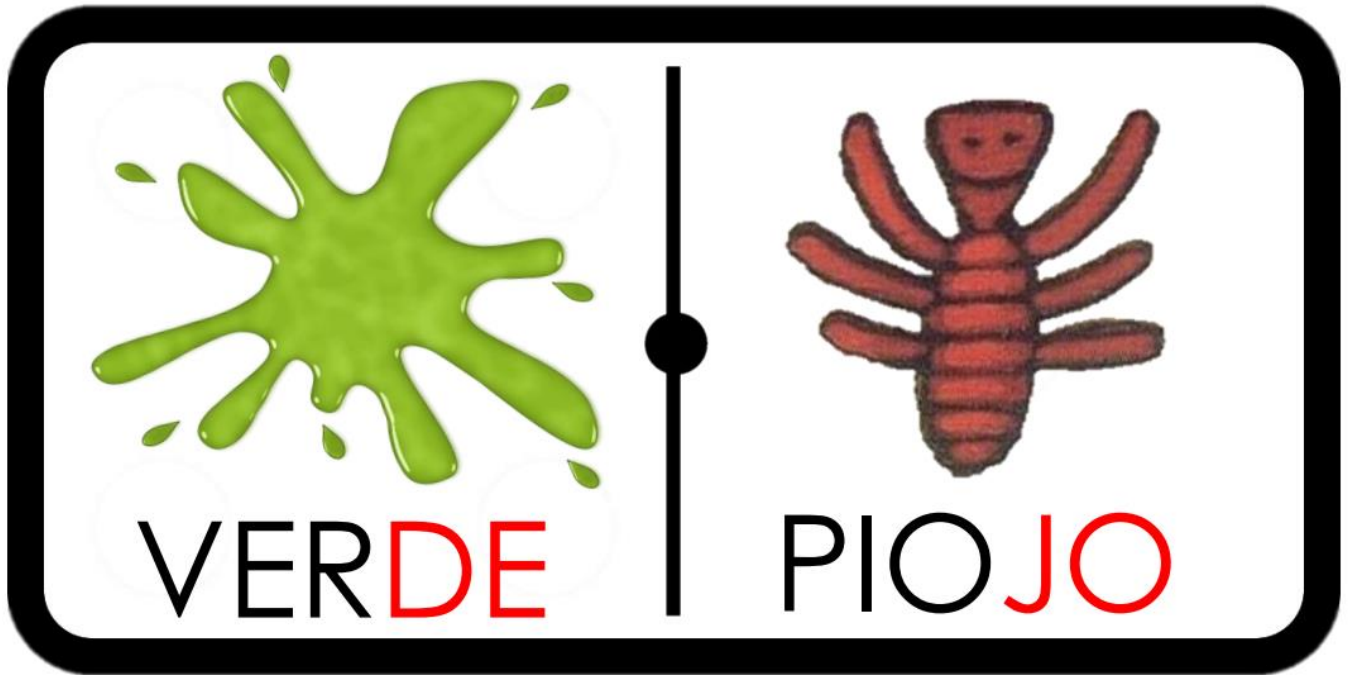


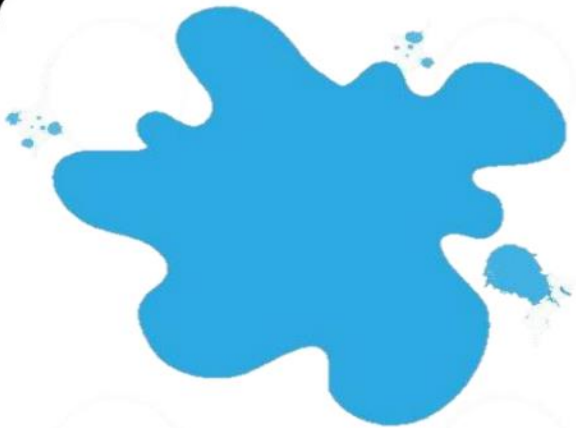






ANEXO X. DOMINO A GRAN ESCALA CON LOS ELEMENTOS QUE APARECEN EN EL CUENTO “COCODRILO” (también valido para practicar la identificación del mismo sonido en la silaba final)

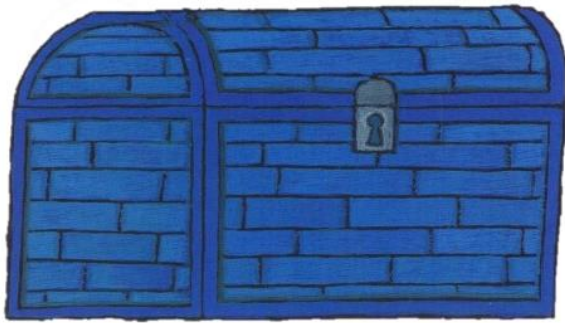




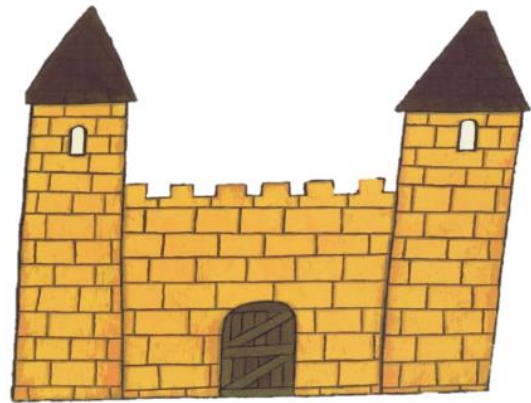
AZUL



TEJADO



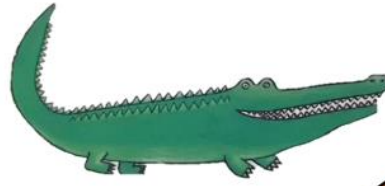
BAÚL



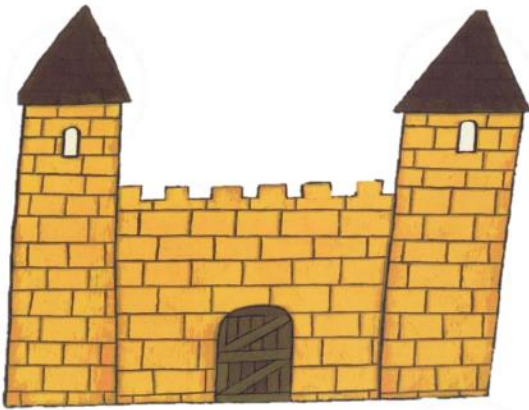
CASTILLO



AMARILLO



MUERDE



CASTILLO



VERDE



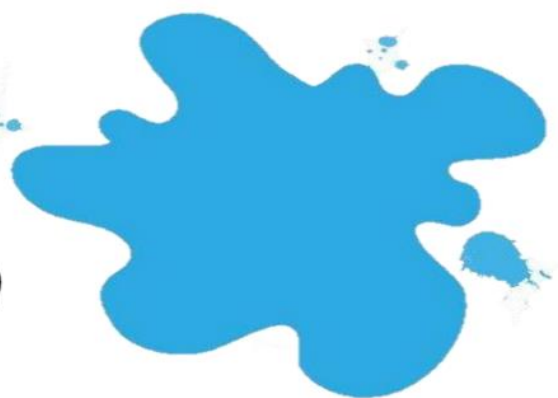
NEGRA



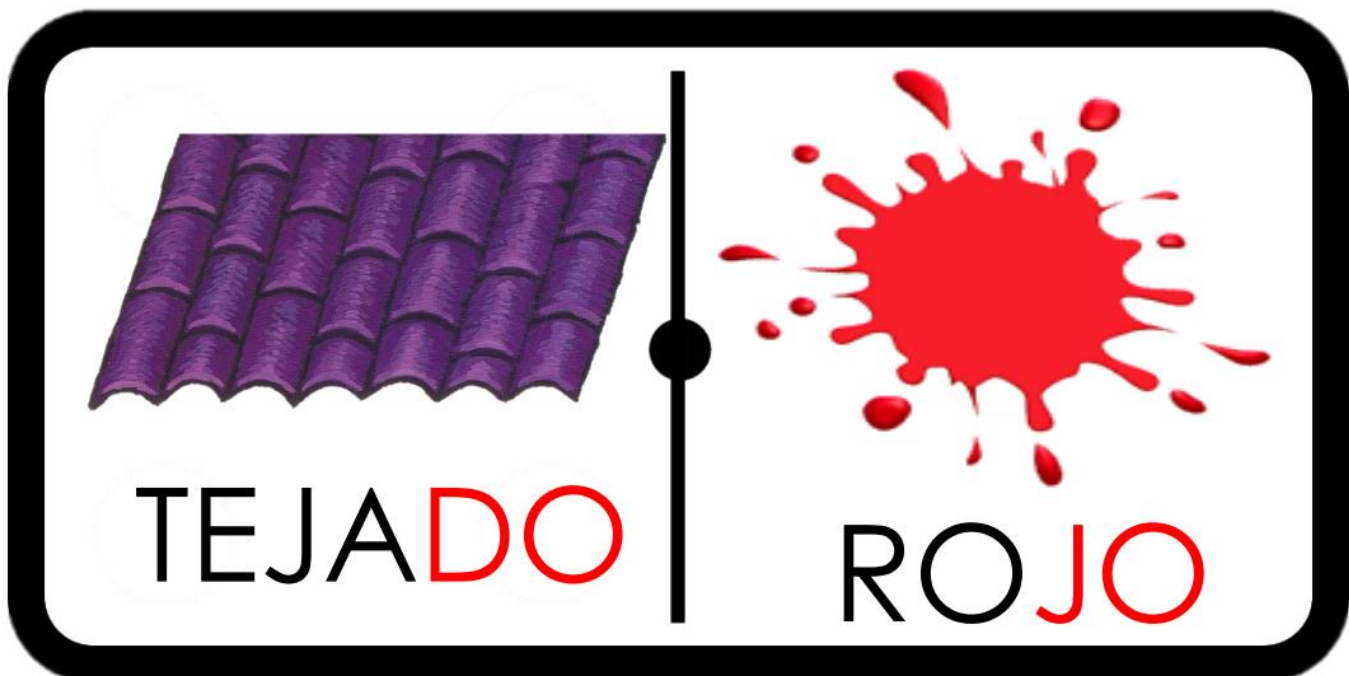
BAÚL



PIEDRA



AZUL

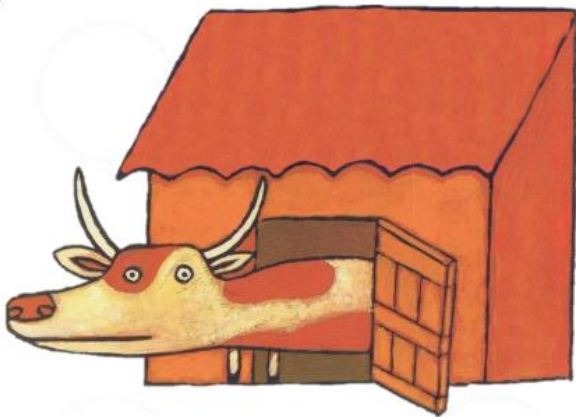




NARANJA



PIDRA



GRANJA

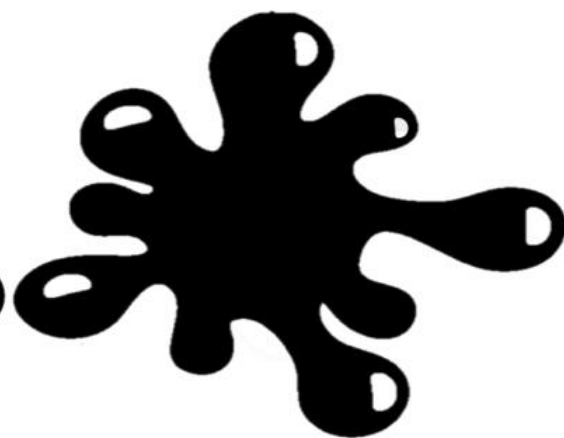


AMARILLO





ROJO



NEGRA



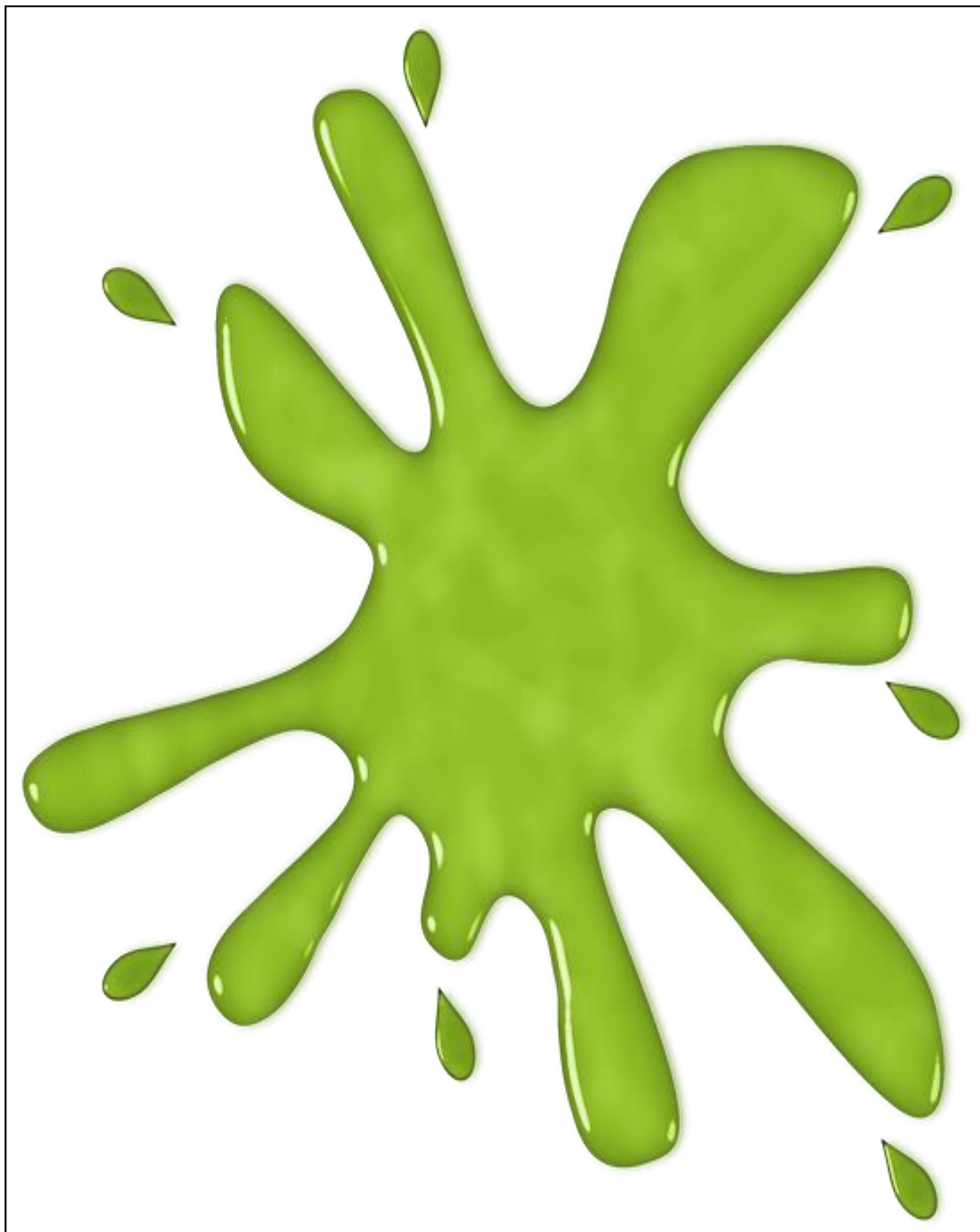
PIOJO



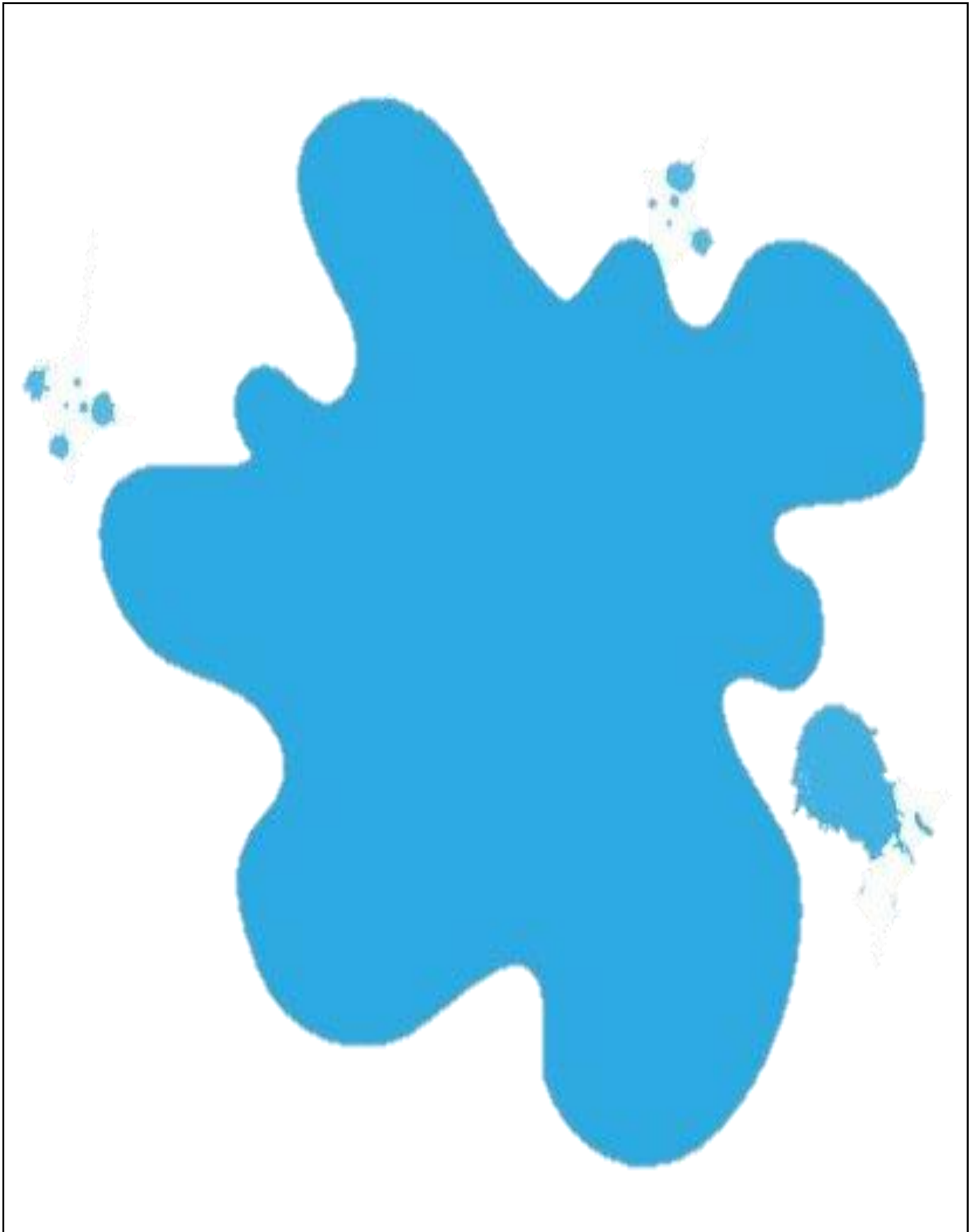
IMORADO

ANEXO XI: LAMINAS DE CATEGORIAS SEMANTICAS

Modelo lamina color verde



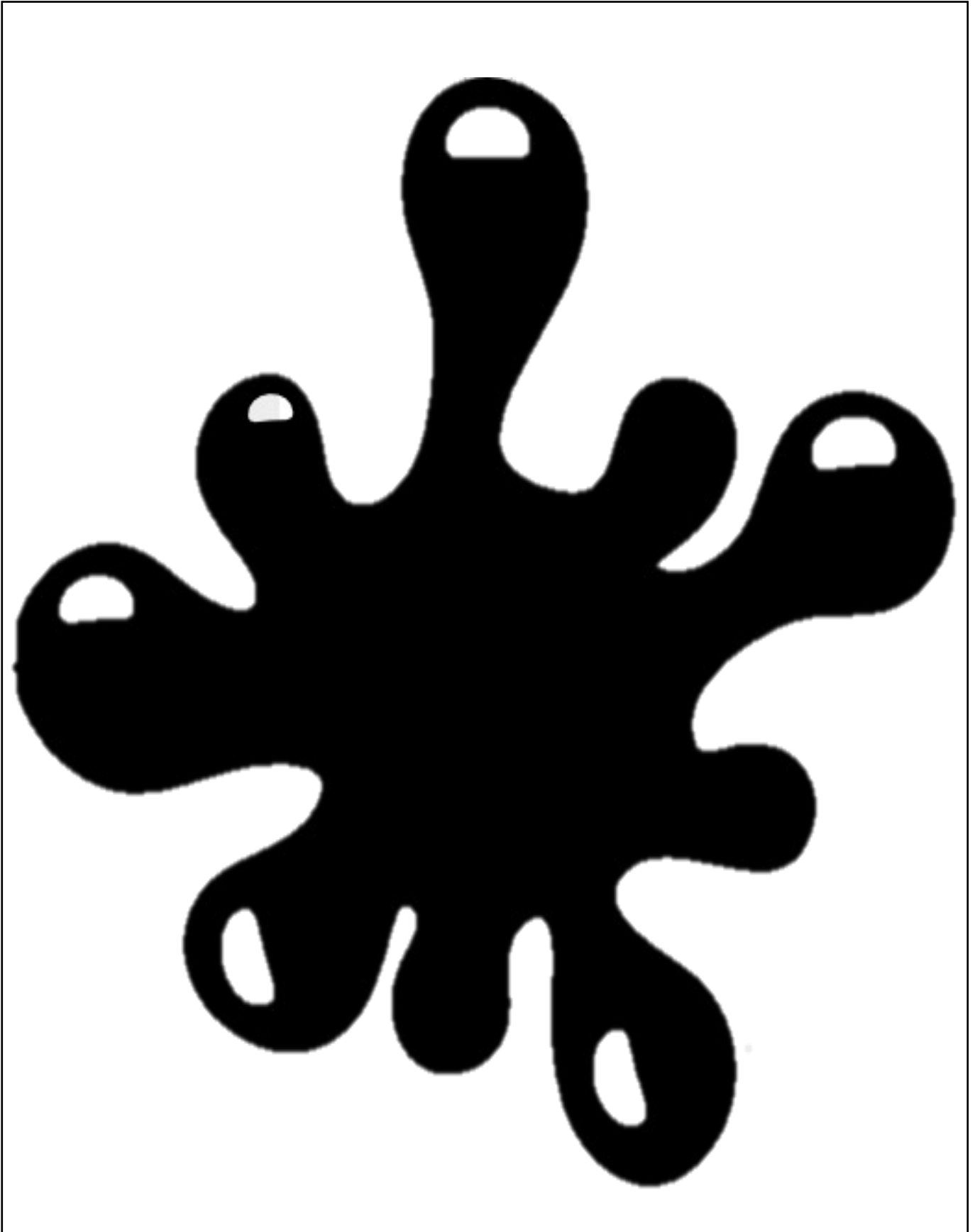
Modelo lamina color azul



Modelo lámina color amarillo



Modelo lamina color negro



Modelo lamina color morado



Modelo lamina color naranja

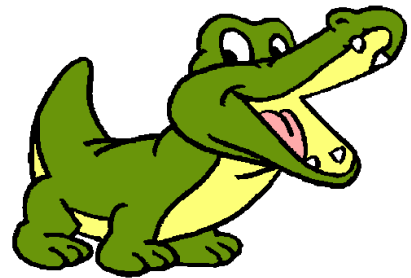
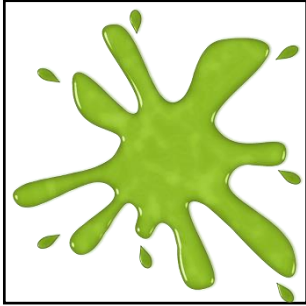


Modelo lamina color rojo

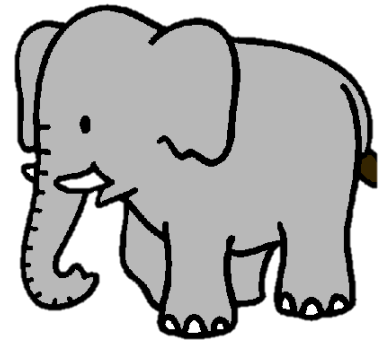
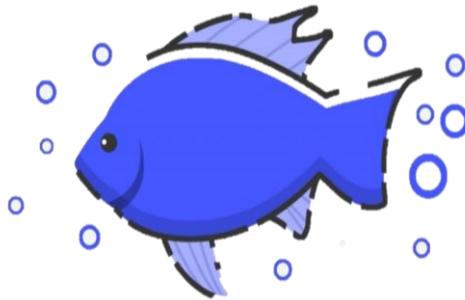
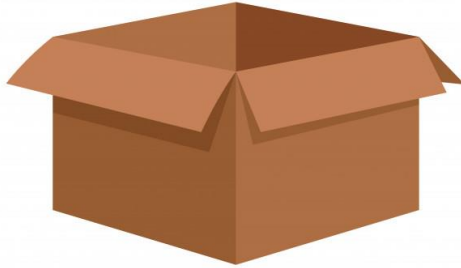
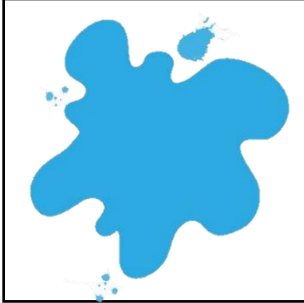




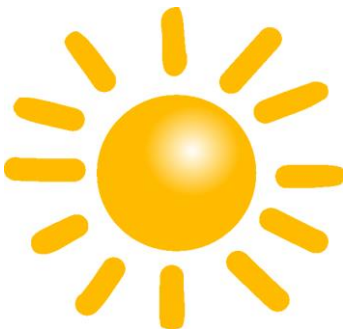
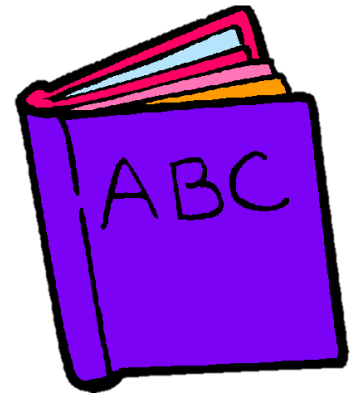
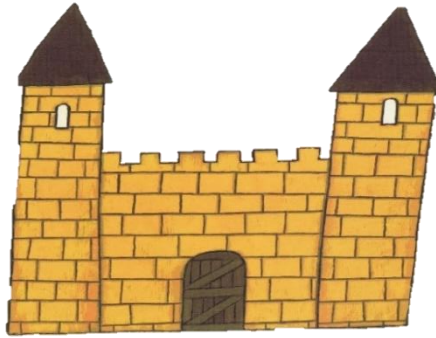
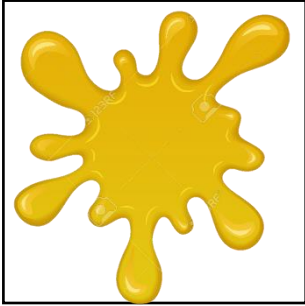
Ejemplo lamina elementos color verde



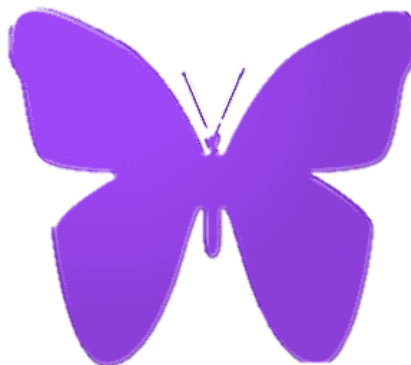
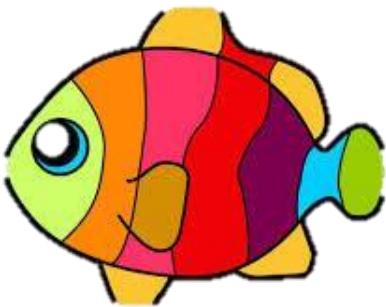
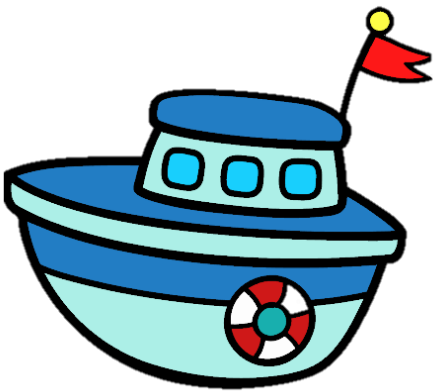
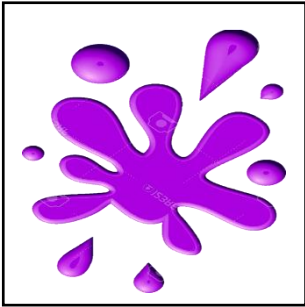
Ejemplo lamina elementos color azul



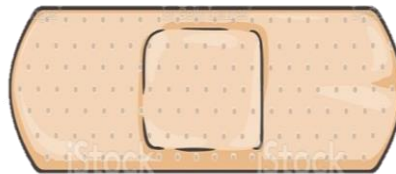
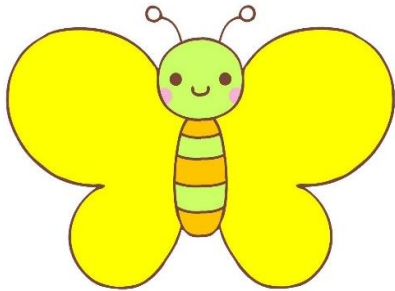
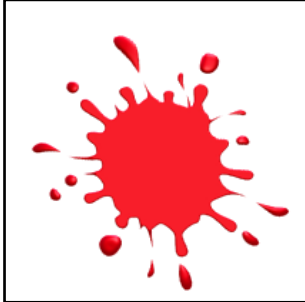
Ejemplo lamina elementos color amarillo



Ejemplo lamina elementos color negro



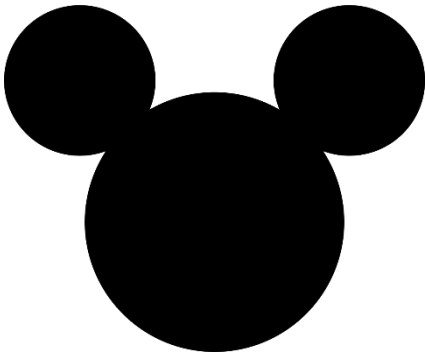
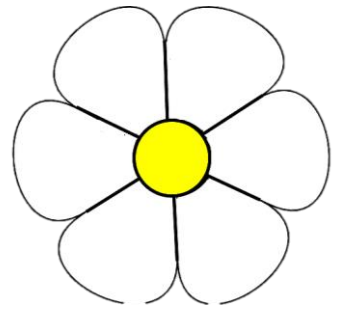
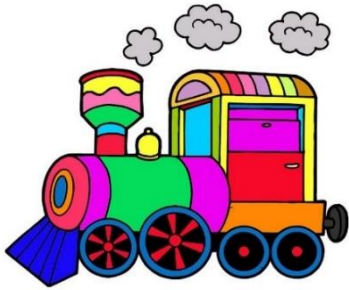
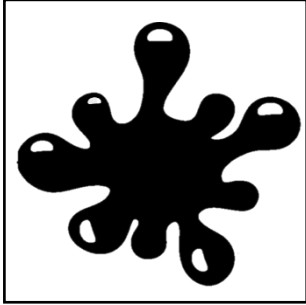
Ejemplo lamina elementos color morado



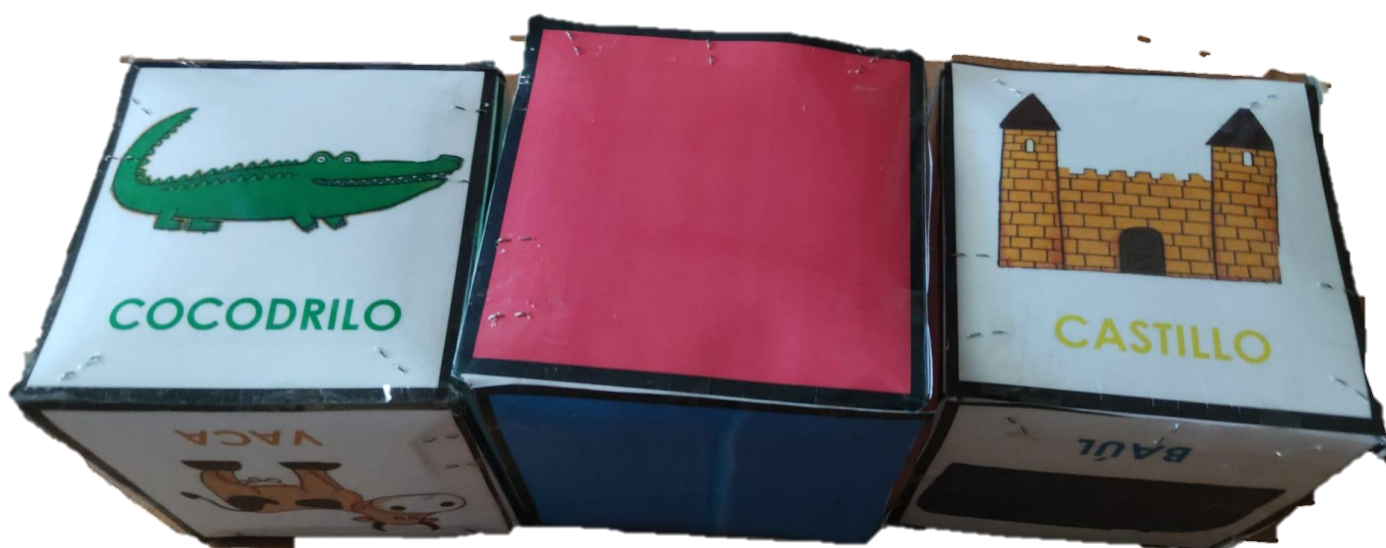
Ejemplo lamina elementos color naranja



Ejemplo lamina elementos color rojo



ANEXO XII: DADOS PICTOGRAFICOS





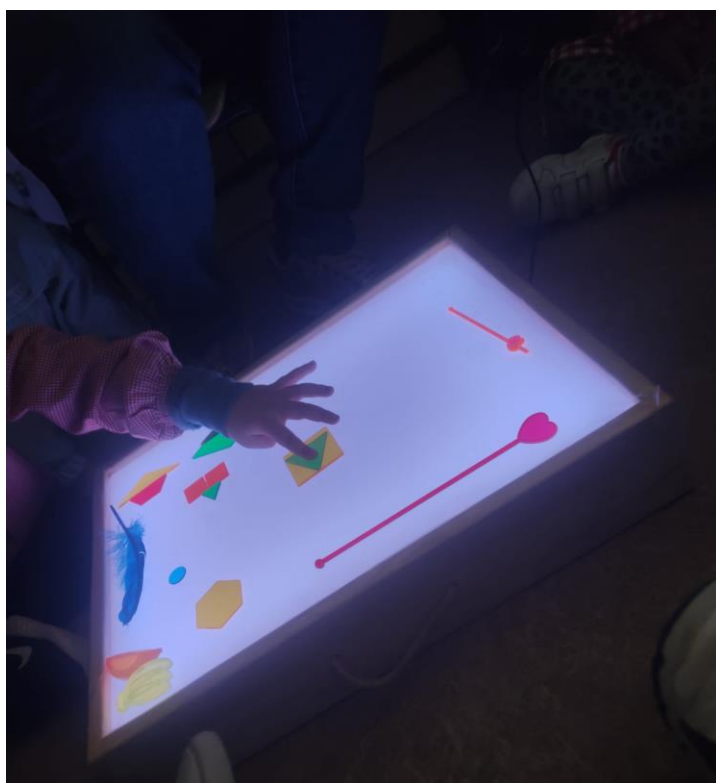
**ANEXO XIII. MARIONETAS DE LOS ELEMENTOS PROTAGONISTAS DEL CUENTO**

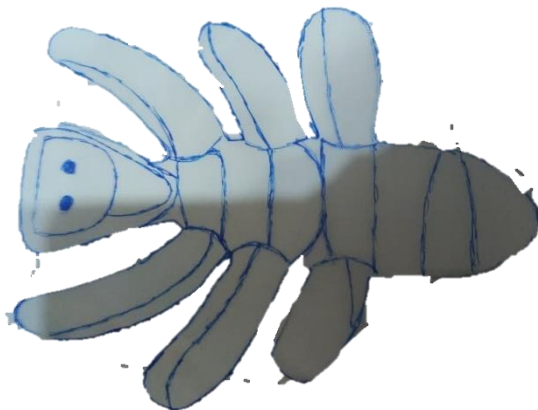
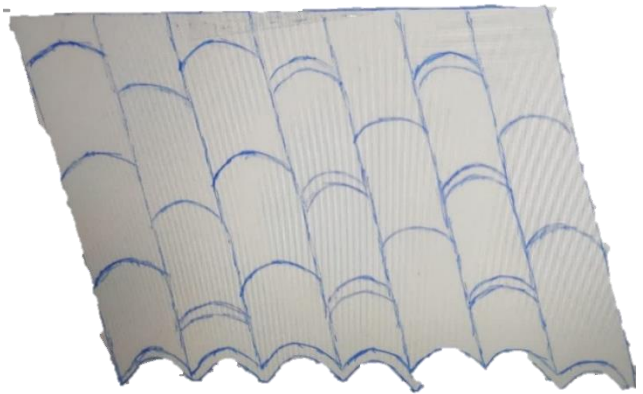
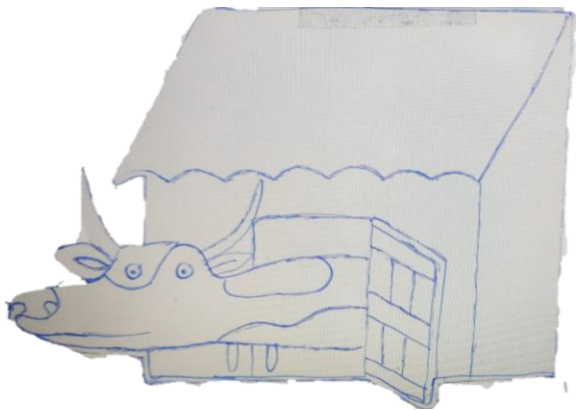
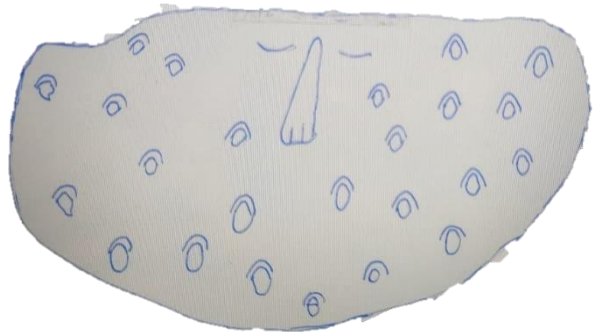
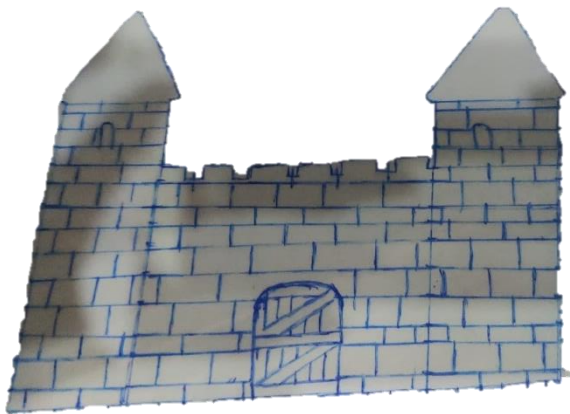
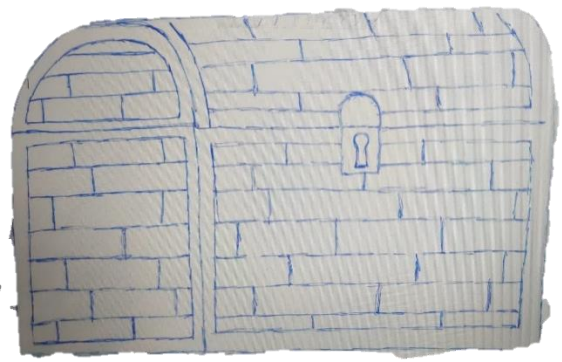
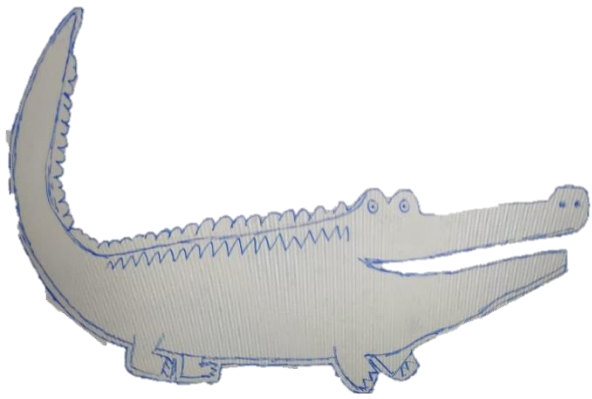


## ANEXO XIV: CIRCUITO



**ANEXO XV: MESA DE LUZ Y FIGURAS DE PAPEL DE ACETATE**





**ANEXO XVI: HOJA DE REGISTRO**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PUNTUACIÓN	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	ALUMNO 14	ALUMNO 15	ALUMNO 16	ALUMNO 17	ALUMNO 18
		<p>Conoce y representa su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubre las posibilidades de acción y de expresión y coordina y controla con progresiva precisión los gestos y movimientos.</p>	<p><b>ALCANZADO</b></p>		X	X		X				X	X	X		X	X		
	<p><b>EN PROCESO</b></p>				X		X		X							X	X		X
	<p><b>NO ALCANZADO</b></p>	X						X					X						
<p>Tiene la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Participa en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valora el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.</p>	<p><b>ALCANZADO</b></p>		X			X				X	X	X		X	X			X	
	<p><b>EN PROCESO</b></p>			X			X		X				X			X			
	<p><b>NO ALCANZADO</b></p>	X			X			X									X		X

Realiza actividades de movimiento que requieren coordinación, equilibrio, control y orientación y ejecuta con cierta precisión las tareas que exigen destrezas manipulativas.	<b>ALCANZADO</b>		X	X		X				X	X	X		X	X			X	
	<b>EN PROCESO</b>	X			X		X	X	X				X			X	X		X
	<b>NO ALCANZADO</b>																		
Identifica las propiedades de los objetos y descubre las relaciones que se establecen entre ellos a través de comparaciones, clasificaciones, seriaciones y secuencias.	<b>ALCANZADO</b>	X	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	X
	<b>EN PROCESO</b>				X			X					X					X	
	<b>NO ALCANZADO</b>																		
Utiliza la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. Valora la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres.	<b>ALCANZADO</b>		X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
	<b>EN PROCESO</b>				X														
	<b>NO ALCANZADO</b>	X						X					X						
Comprende las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participa con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adopta una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.	<b>ALCANZADO</b>		X	X		X	X		X	X	X	X		X	X			X	
	<b>EN PROCESO</b>	X			X			X					X			X	X		X
	<b>NO ALCANZADO</b>																		

Identifica las palabras dentro de la frase y discrimina auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, en mayúscula y en minúscula.	<b>ALCANZADO</b>		X			X				X	X	X		X	X			X	
	<b>EN PROCESO</b>			X												X	X		X
	<b>NO ALCANZADO</b>	X			X		X	X	X				X						
Comprende, reproduce y recrea algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.	<b>ALCANZADO</b>		X			X				X	X	X		X	X			X	
	<b>EN PROCESO</b>			X					X							X			
	<b>NO ALCANZADO</b>	X			X		X	X					X				X		X

## ANEXO XVII. DIARIO DOCENTE

### PRÁCTICUM INFANTIL: Diario de prácticas

CEIP AND de Aragón: UES 3 años A

8-11-2021

#### ⊗ INTERVENCIÓN

##### • Sesión 1 (fase 1)

- Act 1: presentar ejemplos de situaciones que a mi me provocan esas emociones e intentar hacerles hablar a ellos sobre lo mismo, es decir, preguntándoles sobre qué les parecieron, cómo se sintieron o qué hicieron.

- Act 2: preguntar "¿cómo vive?", "¿cómo se despierta?". Antes de dadas la paja, el computador como abren la boca y ziplon, después practicamos con la paja y por último volvemos a casa el ejercicio previsto.

- Act 3 y 4: ✓

##### ⇒ OBSERVACIONES:

Las alumnas han presentado buena disposición y muestran interés por lo que se les muestra y cuenta. Muestran la atención durante el desarrollo de todas las actividades. El tiempo asignado previamente para cada una de ellas es adecuado puesto que es el que en la práctica se ha utilizado.

##### < Aspectos a resaltar:

- Act 1: trabajar previamente con imágenes de caras de personas con diferentes estados de ánimo y después mostrarles ejemplos de caras de caras de caras de caras, caras, caras y caras que les ayuden a saber como mostrar y les puede ayudar a identificar que caras / caras representan mejor el estado de ánimo de que me refiero (a lo referente a la boca no presentan ningún problema). También con respecto a esta actividad, la expresión en la relación a la alegría se realizó en dificultad, en cambio, la tristeza y el estado les genera algo más de problema.

• Aspectos positivos y que se pueden resaltar: actividad del solo intercambio algunas veces.



17/11/2021

### ③ INTERVENCIÓN

#### • SESIÓN 4 (Jue 2)

- Act 1: ejercicio de movimientos asociados a cada elemento individualmente, es decir, 1° "verde, verde, verde" = palmadas ; 2° " el cacahuto que muerde" = cerrar y abrir los brazos de arriba a abajo ; 3° (las dos anteriores juntas y así sucesivamente).

- Act 2: presentación Power Point

#### ⇒ OBSERVACIONES

A los alumnos les presentan las actividades de movimiento (actividad 1)

• Aspectos a mejorar a con 3 años los cuesta comprender la actividad 2 relativa a la discriminación auditiva. Por lo tanto, considero que sesión más oportuna reservarlo para cuando a ellos en 4 o 5 años.

26/11/21

### ③ INTERVENCIÓN

#### • SESIÓN 5 (Jue 2)

- Act 1:

- Act 2: uno ve que el alumno ha tirado los dados y ha verbalizado la acción que se constituye preguntado si tiene sentido por ejemplo "un cacahuto muerde en un baul" y juega con la comprensión del absurdo

- Act 3: si el alumno que los dados, empezando en principio frotado ya inicialmente un objeto, es decir, "si yo fuera un baul guardaría un foto de mi abuelo"

#### ⇒ OBSERVACIONES

• Aspectos favorables y que se pueden esperar: la actividad 2 de los dados biográficas es adecuada y va suya naturalmente para ayudarlos a hacer juegos. Así mismo, a través de las menciones de la actividad 3 completas que pueden surgir y surgir muchas más oportuna de las que había a parte de la consigna inicial

## ANEXO XVIII. LISTA DE CONTROL

CRITERIO	SI	NO	OBSERVACIONES
El clima en el aula ha sido el adecuado para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	X		
Se han alcanzado los objetivos propuestos.	X		Aunque sería necesario continuar con actuaciones similares para conseguir continuidad en el aprendizaje adquirido por los alumnos.
La organización de las sesiones y de las actividades ha sido adecuada.	X		
El planteamiento y tema de la Unidad Didáctica ha suscitado interés en el alumnado.	X		
Los alumnos han mejorado en cuanto a los diferentes niveles del lenguaje existentes y su lenguaje se ha visto estimulado.	X		
Se ha tenido en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada alumno o alumna durante el desarrollo de la intervención educativa.	X		
La existencia de diversos materiales manipulativos y la realización de actividades lúdicas ha motivado a los niños.	X		
Los niños han aplicado los consejos aportados por el docente con respecto a una mejor realización de las tareas.	X		Habitualmente era necesario recordarles las indicaciones diariamente.
El docente se ha implicado en el desarrollo de la intervención educativa de manera activa.	X		
La relación entre el maestro y el alumnado ha sido adecuada y positiva	X		