

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Estimulación lingüística en educación infantil: habilidades fonológicas en alumnos de cuatro años

Trabajo fin de grado presentado por: Verónica Villanueva Ortiz
Titulación: Grado en maestro de Educación Infantil
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Director/a: Sonia Gutiérrez Gómez Calcerrada

Ciudad: Zaragoza
[27 de enero de 2014]
Firmado por: Verónica Villanueva Ortiz

CATEGORÍA TESAURUO: 1.1.9. Psicología de la educación

Resumen:

El trabajo aquí planteado realiza, por una parte, una recopilación teórica sobre la estimulación lingüística en la etapa de educación infantil, más concretamente sobre el lenguaje oral en el 2º ciclo y especialmente sobre las habilidades fonológicas. Considerando a éstas un apoyo para el desarrollo del lenguaje oral y una base para el desarrollo del lenguaje escrito, además de tenerlas en cuenta, a través del desarrollo de un programa de habilidades fonológicas para detectar posibles problemas de aprendizaje en el ámbito lingüístico. Y por otra parte, se expone una propuesta de intervención para desarrollar estas capacidades de análisis fonológico en el aula, para realizar una estimulación lingüística que ayude a los alumnos de 4 años a ser más conscientes del lenguaje oral y trabajar uno de los requisitos del lenguaje escrito. Realizando de esta manera, nuestra labor de maestros de educación infantil de manera adecuada, en el ámbito del lenguaje.

Palabras clave: educación infantil, estimulación, lenguaje, programa y habilidades fonológicas.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	4
1.2 EL PROBLEMA A INVESTIGAR	5
1.3 OBJETIVOS DEL TRABAJO	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 DESARROLLO GENERAL DEL LENGUAJE ORAL EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS	7
2.2 LA ESTIMULACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	10
2.2.1 La importancia de la estimulación lingüística en Educación Infantil	10
2.2.2 Las dificultades más frecuentes en esta etapa	12
2.3 LAS HABILIDADES FONOLÓGICAS	14
2.3.1 Definición de habilidades fonológicas	14
2.3.2 Cómo se adquieren las habilidades fonológicas	16
2.3.4 Relevancia de estas habilidades fonológicas	19
2.3.5 Revisión de los programas	20
3. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	21
4. MARCO PRÁCTICO	22
4.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	22
4.2. CONTENIDOS GENERALES DE LA PROPUESTA	23
4.3 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN	24
Tabla 2. Tabla-resumen de las sesiones de intervención de la propuesta.	24
5. CONCLUSIONES	31
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	32
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
8. ANEXOS	37
1. ANEXO 1: Propuesta completa	37
1.1 SESIÓN 1: ¡Rimando ando!	37
1.2 SESIÓN 2: Un menú para nuestra amiga Casilda.	39
1.3 SESIÓN 3: El mural de las letras y... ¡cuidado con el reloj loco!	43
1.4 SESIÓN 4: ¡Casilda nos visita de nuevo!	45
1.5 SESIÓN 5: Escritura creativa	47
1.6 SESIÓN 6: Casilda y los sonidos.	50
2. ANEXO 2: Actividades	52
2.1 La palabra sobrante	52

2.2	El mural de las letras.....	52
2.3	Juego del reloj.....	52
2.4	El detective.....	53
2.5	Diagrama de Venn	53
3	ANEXO 3: Materiales	54
3.1	Material sesión 1:.....	54
3.2	Material sesión 2:.....	58
3.3	Material sesión 3:	63
3.4	Material sesión 4:	68
3.5	Material sesión 5:	70
3.6	Material sesión 6:	72
4	ANEXO 4: Evaluación	75
4.1	Sesión nº1	75
4.2	Sesión nº2	76
4.3	Sesión nº3	76
4.4	Sesión nº4	77
4.5	Sesión nº5	77
4.6	Sesión nº6	78

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de grado es un estudio que expone un estado de la cuestión sobre la estimulación lingüística, centrado en la adquisición de las habilidades fonológicas en el alumnado de educación infantil, más concretamente en los cuatro años de edad. Además de plantear una propuesta de intervención una vez recopilada toda la información teórica y fundamentada en ella.

Las partes en las que se divide el trabajo son seis, incluyendo la introducción que se desarrolla en este apartado. En un primer momento se realiza el marco teórico sobre el desarrollo del lenguaje, la estimulación lingüística y las habilidades fonológicas; se continúa con la justificación de la propuesta de intervención, a la que le sigue el marco práctico, es decir la propuesta de intervención como tal, que incluye varias sesiones grupales de estimulación del lenguaje oral con las estructuras de los criterios evolutivos encontrados en el estado de la cuestión de las habilidades metafonológicas. Para finalizar se expondrán las conclusiones del estudio, seguido de la prospectiva y limitaciones del trabajo; y en las últimas páginas se podrá encontrar las referencias bibliográficas de todos los documentos revisados que dan la fundamentación necesaria al desarrollo de este trabajo.

El estudio ha tenido un proceso de búsqueda bibliográfica actualizado, científico y continuado sobre la temática principal: la estimulación lingüística en la educación infantil. Paso a paso se va esbozando el problema y objetivos del trabajo más centrado en las habilidades fonológicas, lo que ha llevado al planteamiento más específico del trabajo y a su justificación.

1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

La estimulación lingüística debe ser un objetivo a desarrollar en la etapa educativa que nos atañe, la Educación Infantil, ya que en este período han de sentarse muchas de las bases del desarrollo general del niño, entre ellas, el medio de comunicación principal con el que cuenta para interaccionar y relacionarse con el mundo que le rodea: el lenguaje oral. Una forma de comunicarse que también le permitirá desarrollar su pensamiento, representar sus ideas y expresarlas, en un primer momento hablando y

posteriormente por escrito. Es importante para el desarrollo general del niño que adquiera de manera adecuada en la escuela este lenguaje oral, y los encargados de ello, y por tanto los responsables de su correcta enseñanza-aprendizaje somos los maestros de Educación Infantil.

La necesidad de desarrollar el lenguaje oral en esta etapa educativa es patente, de ahí que este trabajo tenga como tema principal uno de los aspectos que fomentan su mejor adquisición, la enseñanza de habilidades fonológicas. Estas habilidades además de apoyar el desarrollo del lenguaje oral, sirven de base para introducir al alumnado en el aprendizaje de la lectoescritura, es decir, el lenguaje escrito. El castellano tiene las particularidades de ser un idioma transparente, lo que significa que lo que se dice, el lenguaje oral, tiene un claro reflejo en lo que se escribe, el lenguaje escrito. Por lo que, la estimulación de las habilidades fonológicas como competencia que tiene una persona para ser capaz de manipular los diferentes fragmentos de una palabra (Clemente y Domínguez, 1999); ayudará a seguir asentando la adquisición del lenguaje oral ya que se hace consciente al niño de los diferentes fragmentos del habla, su estructura y organización. Igual que este desarrollo fomentará una base de apoyo para la consecución de la lectoescritura, ya que una buena conciencia del lenguaje oral ayudará a los niños en el cambio de lenguaje oral a lenguaje escrito. Además de la posible prevención y detección de futuras dificultades en la lectoescritura, al poder valorar como docentes las dificultades que pueden tener algunos alumnos para la resolución de estas actividades.

Por tanto, las habilidades fonológicas y su adquisición en la etapa de Educación Infantil resultan relevantes de manera general en todos los alumnos. De ahí que surja como tema de este estudio la adecuada enseñanza de habilidades fonológicas como estimulación, y como prevención de posibles dificultades.

1.2 EL PROBLEMA A INVESTIGAR

En una primera búsqueda de literatura sobre la cuestión de estudio, se encuentran evidencias teóricas sobre la relevancia de intervenir en estas capacidades de manera sistemática y programada (Alegría, 2006; Domínguez y Clemente, 1993) en niños entre los tres y los siete años de edad (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011; Clemente y Domínguez, 1999), para conseguir una buena base para la adquisición en

competencias lingüísticas tan importantes como la lectoescritura (Clemente y Domínguez, 1999). Y, desde este estudio, se quiere plantear si esas evidencias se ven reflejadas en la práctica educativa analizando los programas encontrados que trabajan estas competencias metafonológicas, además de realizar una propuesta de intervención en el aula partiendo de toda la revisión teórica. Es decir, el problema a investigar se centraría en comprobar esa relación entre teoría y práctica, y plantear una propuesta de intervención que esté basada en una revisión teórica fundamentada.

A continuación, se pasa a desarrollar los objetivos del trabajo:

1.3 OBJETIVOS DEL TRABAJO

El trabajo tiene como objetivos principales:

- Plantear una propuesta de intervención que estimule las habilidades fonológicas, a la vez que pueda prevenir y detectar posibles trastornos en el desarrollo del lenguaje escrito, en el alumnado de cuatro años.
- Recopilar información bibliográfica sobre programas efectivos de intervención en habilidades fonológicas.

Y varios objetivos específicos:

- Realizar un estado de la cuestión sobre las habilidades fonológicas recopilando su definición, importancia y metodología de enseñanza-aprendizaje en el alumnado de Educación Infantil.
- Conocer cómo adquieren estas habilidades fonológicas el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, focalizando esta recopilación en la población de cuatro años.
- Plantear diferentes actividades que desarrolle en el alumnado de cuatro años las habilidades fonológicas, exponiéndolas de manera clara y ordenada para poder ponerlas en práctica en el aula de manera directa.

2. MARCO TEÓRICO

En este segundo apartado del trabajo se plantea la síntesis de la revisión de la bibliografía. Estará dividida en tres apartados, por un lado el desarrollo general de lenguaje en la etapa educativa que nos situamos; y por otro, la fundamentación de la estimulación lingüística y su importancia, además de los posibles problemas que nos podemos encontrar en el aula. Para finalizar, se realiza un apartado en el que se expone la definición de habilidades fonológicas, porqué se consideran tan relevantes y el proceso más adecuado de enseñanza-aprendizaje.

2.1 DESARROLLO GENERAL DEL LENGUAJE ORAL EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS.

Antes de plantear el desarrollo general del lenguaje en los niños de cuatro años, se cree conveniente esbozar una definición sobre el lenguaje como tal, además de una primera definición sobre fonología y habilidades fonológicas. Y así, contar con la conceptualización de estos términos base sobre los que se irá desarrollando el grueso teórico posterior, y procurar una lectura del estudio progresiva.

Se entiende por lenguaje al “código emitido en un sistema convencional y arbitrario de signos hablados o escritos para expresar ideas sobre el mundo y comunicarlos a los demás” (Clemente, 2000, p.1). Se plantea esta exposición de desarrollo general del lenguaje debido a que las habilidades fonológicas se incluyen dentro de una dimensión o parámetro de él: la forma o aspecto externo de lo que se habla. Dentro de esta dimensión, y según Clemente (2000), además de la fonología, también se encuentra la fonética, la morfología y la sintaxis. Los otros dos parámetros restantes son el contenido o semántica de lo que se habla, y la función o utilidad que hablar tiene para quienes lo hacen, la pragmática.

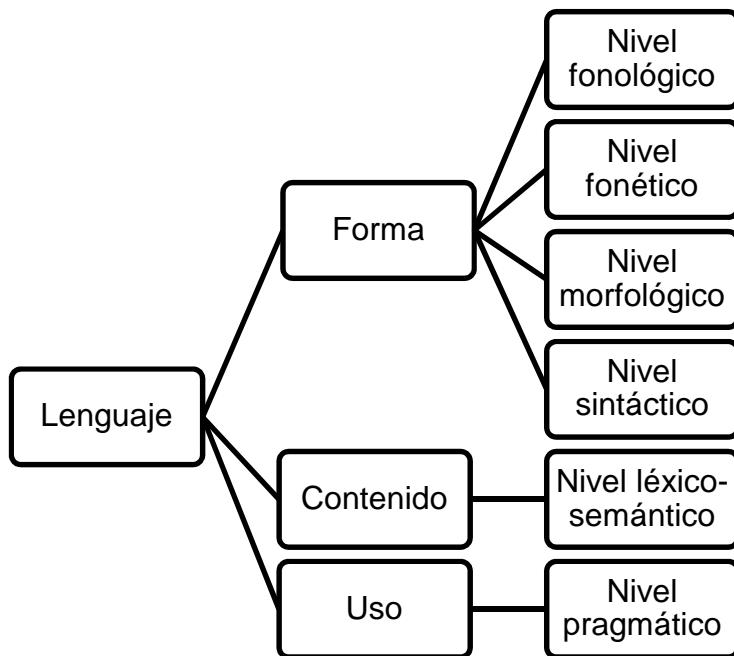


Figura 1. Dimensiones y niveles del lenguaje (elaboración propia).

A su vez, hay que tener en cuenta que las dimensiones del lenguaje se interrelacionan, “los niveles no funcionan aisladamente, el lenguaje es una unidad global” (Clemente, 2000, p.13) tal y como muestra Bloom y Lahey (1978), conectándose a través de las áreas que también estos autores definen como “Forma”, “Contenido” y “Uso”.

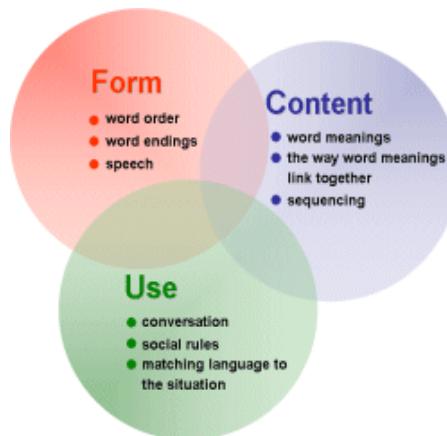


Figura 2. Modelo pluridimensional de la adquisición del lenguaje de Bloom y Lahey (1978).

El nivel fonológico es el que interesa en este estudio, tiene que ver con la habilidad para combinar los fonemas durante el habla dándoles un significado y realizándolo de manera organizada, formando sílabas, palabras y frases. Es la capacidad para organizar de manera ordenada el habla. La fonología “estudia la manera en que se organiza el sistema de sonidos que conforman el lenguaje” (Pérez y Salmerón, 2006, p.113). Es importante diferenciar entre este nivel fonológico y el nivel fonético, éste último se encarga de las particulares físicas de los sonidos, es decir, de cómo se deben colocar todos los órganos encargados de la fonación para que esta se lleva a cabo (modo, punto de articulación y rasgos laríngeos). Como bien señala Quilis (2007) en su libro, la gran diferencia se encuentra en que la fonética estudia la producción, cómo suena y la percepción del lenguaje oral; y la fonológica examina los sonidos del lenguaje desde su función en la globalidad general del lenguaje.

Y las habilidades fonológicas, como primera aproximación a su definición ya que se dedica un apartado a ellas de manera posterior más específico, las entendemos como una habilidad a nivel metalingüístico para manipular los segmentos del habla a nivel de palabra, sílabas y fonemas (Domínguez, Pérez y Alegría, 2012) desde un punto de vista fonológico.

El desarrollo general del lenguaje oral en un niño de cuatro años no está aislado de las etapas anteriores y posteriores de adquisición del lenguaje, ni tampoco de las otras dimensiones del lenguaje. Además de ir adquiriéndose con la interacción entre las bases biológicas y el entorno físico y social que rodea al niño (Pérez y Salmerón, 2006) y teniendo en cuenta las características o peculiaridades personales de cada individuo.

Centrándonos pues en el desarrollo fonológico tenemos en cuenta la teoría de la fonológica natural, que expone que los niños al producir el lenguaje oral simplifican las palabras mediante estrategias conocidas como Procesos de Simplificación Fonológica (de ahora en adelante PSF). Según esta teoría, la evolución en la fonología reside en eliminar poco a poco estos PSF (Coloma, Pavez, Maggiolo y Peñaloza, 2010). Existen tres tipos de PSF (Pávez, Maggiolo y Coloma, 2008):

El primero tiene que ver con la estructura de la sílaba y la palabra que consistiría en simplificar la estructura de la sílaba a consonante-vocal, como omitir consonantes trabadas o reducción grupos consonánticos, por ejemplo /tren/ por /ten/.

El segundo se denomina asimilación y consiste en reemplazar un fonema por otro que tenga un punto de articulación parecido al que esté presente en la palabra (por ejemplo: /bufanda/ por /gufanda/).

Y el tercero de los PSF sería una estrategia de sustitución, intercambiar fonemas que pertenecen a una clase, por fonemas de otra clase fonématica, por ejemplo sustituir fricativos por oclusivos (/fuente/ por /puente/).

Es por estos PSF que hay que trabajar con las habilidades fonológicas para hacer al niño consciente de los segmentos del habla, de su organización, de su segmentación, y que juegue con él manipulándolos (Galeote, 2002). Trabajar a través de las habilidades fonológicas no solo la representación abstracta de ese fonema sino su relación con los otros fonemas y su organización, para así ayudarle a ir eliminando esos PSF y desarrollar de manera adecuada la fonología del lenguaje.

Además de para ayudar al alumno a ir eliminando estos PSF también se tiene que tener en cuenta que una mala adquisición de la fonología, reflejada en una dificultad para trabajar con las habilidades fonológicas puede llegar a derivar en dificultades en aprendizajes futuros, sobre todo en la lectoescritura (Jiménez, 1996; Ramos, 2004). Es decir, que el trabajo continuo, sistemático y temprano en habilidades fonológicas va a ayudar al niño a asentar las bases del lenguaje oral, lo que le permitirá introducirse en el lenguaje escrito con una base que permitirá su avance de manera positiva (Clemente y Domínguez, 1999).

2.2 LA ESTIMULACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

2.2.1 La importancia de la estimulación lingüística en Educación Infantil

El período en que se adquieren y se forman las bases de la comunicación y el lenguaje se encuentra desde el nacimiento, e incluso desde el último trimestre del embarazo donde el feto ya percibe los sonidos del exterior (Verny y Kelly, 1988), hasta los seis años. A partir de esta edad se sigue desarrollando el lenguaje pero desde una perspectiva más de especialización o de crecimiento en complejidad y destreza (Pérez y Salmerón, 2006). Es por eso, que en este período comprendido entre los 0 y los 6 años, la cual es responsable la enseñanza reglada de la educación infantil, donde tenemos que

trabajar como maestros en la estimulación y desarrollo de ese lenguaje oral ya que como señala López y García (2005, p.80) “la escuela va a ser significativa en el acercamiento del niño a la complejidad lingüística, además de adentrarlo en el mundo de los códigos y símbolos lingüísticos –lectoescritura”. Apoyado a su vez esto por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil donde aparece que es uno de los fines y objetivos de esta etapa.

A su vez, es importante sentar las bases o pre-requisitos adecuados en esta etapa sobre futuros aprendizajes como la lectoescritura o las diferentes habilidades lingüísticas (Aguado, 1995), en este caso específico de este trabajo mediante las habilidades fonológicas (Clemente y Domínguez, 1999), ya que, el adecuado desarrollo de un lenguaje oral derivará en una mejor adquisición del lenguaje escrito (Pérez, 1997). Aspecto también apoyado y referenciado por el anterior Real Decreto.

Y además de sentar las bases de manera adecuada, y de desarrollar los objetivos de esta etapa educativa: “es en los primeros años escolares donde se debe llevar a cabo la prevención debido a la plasticidad cerebral que tiene los niños a estas edades” (Pérez, 1997, p.7).

Entendemos que la estimulación lingüística es importante en educación infantil porque responde a tres aspectos importantes, el primero a trabajar de manera directa un objetivo a desarrollar en esta etapa: el lenguaje oral; la segunda porque sienta las bases de otros aprendizajes futuros: la lectoescritura; y la tercera, porque puede prevenir y detectar posibles problemas de aprendizaje.

Destacar, en este último punto que el tutor no es el responsable de llevar a cabo el diagnóstico, sino de los profesionales en audición y el lenguaje del centro de referencia del alumno, pero sí es su responsabilidad la detección de estos problemas y derivarlos a su responsable, ya que los tutores tienen un contacto diario con sus alumnos que ayuda a esta detección (Pérez, 1997). Además de esto, otra de las responsabilidades del maestro tutor en educación infantil es poner en marcha programas que estimulen de manera concreta el lenguaje oral (Pérez, 1997). Desde este punto deriva este trabajo, el cual, va a plantear un esbozo de intervención para la puesta en marcha con niños de 4 años de la mano del tutor, con el que se pretende estimular el lenguaje oral, sentar las bases del

futuro aprendizaje de la lectoescritura y poder prevenir o detectar posibles dificultades de aprendizaje.

2.2.2 Las dificultades más frecuentes en esta etapa

En este apartado se exponen las posibles dificultades de aprendizaje que pueden aparecer en el alumnado de Educación Infantil, y que por un lado, pueden evolucionar hacia la normalidad siendo un proceso madurativo normal en los niños; o por otro lado pronosticar el comienzo de un problema más profundo y significativo que lleve al alumno a una posible dificultad de aprendizaje que interceda en su desarrollo escolar de manera problemática (Pérez y Salmerón, 2006). Siendo la estimulación lingüística el instrumento para estimular al primer grupo, y para prevenir y detectar el segundo grupo. Destacar, como exponen Pérez y Salmerón (2006) en su artículo, que con el alumnado del segundo ciclo de educación infantil no se puede pensar en términos de patología de la comunicación, ya que nos encontramos con estos alumnos en un proceso de adquisición del lenguaje y su desarrollo, sino en indicadores o signos de preocupación que pueden desarrollarse como patología o no.

Al tratar el tema de las dificultades del lenguaje en educación infantil, tenemos que tener en cuenta que van a existir diferentes causas de estas dificultades lingüísticas, de las cuales también derivarán variaciones en la terminología y el tratamiento de ellas (López y García, 2005; Pérez y Salmerón, 2006).

Por un lado, nos podemos encontrar con factores intrínsecos u orgánicos, es decir, las alteraciones lingüísticas serán un síntoma más dentro de todo el cuadro del alumno, por ejemplo, niños con discapacidad auditiva, trastornos orgánicos del aparato bucofonador, autismo, discapacidad intelectual, etc. Para esta primera clasificación, el programa puede servir para detectar estos posibles problemas, aunque en muchos de los casos seguramente estos alumnos vengan con un diagnóstico que nos permita trabajar como su tutor de manera más personalizada y adaptarnos a sus necesidades educativas.

Y por otro, los factores extrínsecos o ambientales. Para la adquisición del lenguaje y la comunicación es esencial el ambiente, cómo el niño interacciona con él y la calidad de éste. Así el contexto ambiental en el que el niño crece tiene un papel relevante en el desarrollo de la comunicación (Pérez y Salmerón, 2006). El lenguaje se va a desarrollar

gracias a que el niño lo perciba de manera adecuada, teniendo modelos de referencia de calidad y con la interacción con los demás. En este punto, los programas de estimulación oral resultarán vitales para el desarrollo general del lenguaje del niño (Juárez y Monfort, 2002; López y García, 2005).

Centrándonos pues en esta última clasificación a la cual se dirige este trabajo, nos encontramos en el artículo de Pérez y Salmerón (2006) este listado de las dificultades más frecuentes: retrasos simples del lenguaje, trastornos específicos del lenguaje, mutismo total o selectivo, privación ambiental, retrasos fonológicos, dislalias, tartamudez fisiológica, taquilalia, disfonías infantiles crónicas y torpeza motora en los órganos bucofonadores externos. Y en el artículo de López y García (2005) este esquema clasificatorio:

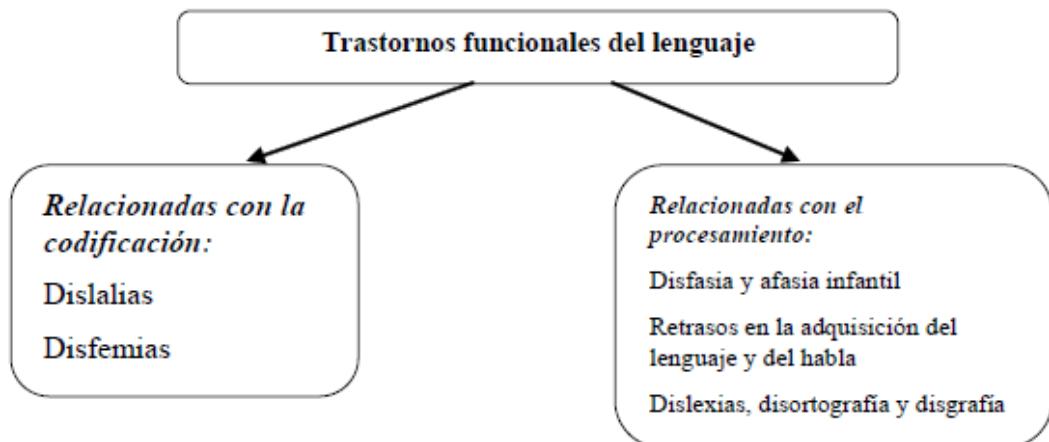


Figura 3. Trastornos funcionales del lenguaje (López y García, 2005, p.77).

Así, se plantea qué necesidades pueden darse en el aula y qué aspectos a mejorar. Nos encontramos con el retraso en la adquisición del lenguaje y del habla en la figura 3 y con retraso fonológico en el artículo de Pérez y Salmerón (2006). Vamos a esbozar ahora estas dificultades del lenguaje desde un marco más general a través del CIE-10 (OMS, 2010).

En el CIE-10 (OMS, 2010) en su capítulo cinco: grupo 80 a 89 nos encontramos con los trastornos del desarrollo psicológico, dentro de él, el primer grupo: trastorno

específico de la pronunciación donde se puede localizar el trastorno del desarrollo fonológico.

Se considera pues, como hemos avanzado anteriormente, que una mala adquisición de las habilidades fonológicas puede derivar en dificultades futuras de aprendizaje, sobre todo en el acceso al lenguaje escrito (Jiménez, 1996; Ramos, 2004). Así, consideramos esta dificultad de aprendizaje fonológica como posible precursora de dificultades de aprendizaje futuras, y en la que es necesario trabajar para prevenirlos (Domínguez, 1994; Gallego y Gómez, 2011).

2.3 LAS HABILIDADES FONOLÓGICAS

Las habilidades fonológicas, como se ha planteado anteriormente se sitúan en la dimensión de la forma, y dentro de esta dimensión en el nivel de fonología. En este apartado se pasa a realizar una revisión teórica más concreta de esta habilidad. En ella se van a plantear la definición de habilidades fonológicas, cómo se adquieren y sus criterios evolutivos de aprendizaje, se razonará su relevancia para la adquisición de otras competencias lingüísticas, y por tanto, la importancia que tienen como estimulación y prevención de posibles trastornos. Y por último, se llevará a cabo una revisión de programas de habilidades fonológicas.

2.3.1 Definición de habilidades fonológicas

Se entiende la habilidad fonológica como la capacidad de llevar a cabo un “análisis explícito de la palabra de carácter fonológico” (Clemente y Domínguez, 1999, p.59). Es decir, es la habilidad que puede tener una persona para manipular el habla en sus segmentos más pequeños, en este caso, las sílabas y los fonemas.

En una primera aproximación a las habilidades fonológicas, se debe tener en cuenta que éstas forman parte de la conciencia metalingüística o de la capacidad para reflexionar sobre la propia lengua, su naturaleza y estructura, fuera de sus funciones comunicativas (Clemente y Domínguez, 1999; Defior, 1996). En este caso, la habilidad fonológica es la capacidad metalingüística a nivel fonológico, referida a la sílaba o

fonema. Es decir, la habilidad de manipular estos fragmentos del habla en la palabra; en un primer momento en el plano oral y que posteriormente ha de ser desarrollado en el plano escrito.

En la revisión de la literatura se localiza una variedad de términos sobre esta competencia fonológica, así se puede encontrar:

-Conciencia fonológica: “la capacidad de dividir la palabra en sus unidades mínimas, las sílabas y los fonemas.” (Pertusa y Fernández, 1999). Para Defior (1996, p. 50) “la conciencia fonológica forma parte de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar sobre la propia lengua, fuera de sus funciones comunicativas. Se la ha definido como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla”.

-Habilidades fonológicas, según Domínguez, Alonso y Rodríguez (2003, p. 486) “Conocimiento fonológico o habilidad para realizar un análisis explícito del habla en segmentos”.

-Conciencia fonémica o segmental (Clemente y Domínguez, 1999, p. 58) “capacidad o conocimiento para la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas”.

-Habilidad metafonológica, según Domínguez, Pérez y Alegría (2012) consiste en la habilidad para acceder a las representaciones fonológicas y manipularlas.

Existen diferentes matices en tipos y unidades de esta habilidad fonológica en las diferentes definiciones anteriores. Ya que se refieren al de análisis de habla, y el habla está formada por un discurso que puede englobar frases, palabras, sílabas y fonemas. De esta manera, se comprende que la conciencia metalingüística a nivel fonológico estará formada por diferentes tipos y niveles de análisis en función de si se centra en la palabra (conciencia léxica), en la sílaba (conciencia silábica) o en el fonema (conciencia fonémica) (Clemente y Domínguez, 1999). En este trabajo, se aúna la capacidad de manipular sobre los fragmentos de la sílaba y el fonema, más concretamente.

Para entender la habilidad fonológica es importante tener presente el término de representación fonológica, ya que es el paso previo a la competencia metafonológica. De esta manera, diferentes autores definen las representaciones fonológicas como “los símbolos o códigos mentales resultantes del procesamiento de las informaciones

acústico-fonético-fonológicas, cuyo origen está en la percepción del habla" (Santana y Torres, 2000, p. 7); o como "entidades abstractas construidas por informaciones sensoriales de origen diverso: auditivo, visual y kinestésico" (Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003, 487). Es decir, se comprende la representación fonológica como representaciones mentales abstractas que forma cada persona para sí misma, sobre los fonemas o las unidades más pequeñas del habla. De esta manera, una vez adquirida esta representación fonológica es cuando se puede dar el siguiente salto a la habilidad fonológica, como conciencia metalingüística, para manipular el lenguaje.

2.3.2 Cómo se adquieren las habilidades fonológicas.

Para adquirir las habilidades fonológicas, primero se necesitará contar con el código fonológico, es decir con un nivel lingüístico a nivel fonológico que permita crear el lenguaje oral (Pertusa y Fernández, 1999). Estos son los fonemas del castellano, cinco fonemas vocálicos y diecinueve fonemas consonánticos.

Consonantes	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa			f				θ		s		j	x		
Africada										tʃ				
Nasal		m							n		ŋ			
Lateral									l		ʎ			
Vibrante simple									r					
Vibrante múltiple									ɾ					

Vocales				Anterior	Central	Posterior
	Alta		i			u
Media			e		o	
Baja				a		

Figura 4. Los fonemas del castellano (Quilis, 2007, p.86)

Esto será la base para poder dar el salto a la metafonología, es decir, a las habilidades fonológicas: “a poder realizar un análisis explícito de la palabra de carácter fonológico” (Clemente y Domínguez, 1999, 59) en la palabra, en sílabas y fonemas.

Aguilar et al., (2011, p. 98) plantean la existencia de dos vías para el desarrollo de esta habilidad “una sería aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabetico, y la otra, la enseñanza explícita de habilidades fonológicas”. Esta última es la que nos interesa, ya que de esta manera se trabajará la estimulación lingüística del lenguaje oral y la base para el lenguaje escrito. Pero, ¿cómo enseñar las habilidades fonológicas?

La metodología de enseñanza para trabajar esta habilidad en el aula ha de seguir unos criterios evolutivos según lo encontrado en la revisión teórica (Aguilar et al., 2011; Clemente y Domínguez, 1999; Domínguez y Clemente, 1993) para crear actividades que desarrollen habilidades metafonológicas en los alumnos de educación infantil. Y esta metodología ha de ser estructurada y sistematizada porque la enseñanza-aprendizaje de esta competencia no es natural, además de llevarse a cabo de manera temprana (Alegría, 2006; Clemente y Domínguez, 1999; Domínguez y Clemente, 1993).

Para la correcta adquisición de las habilidades fonológicas es necesario, según Clemente y Domínguez (1999), una progresión en la secuencia de aprendizaje de las mismas organizada a través de unos criterios evolutivos. Existe cierta evolución en esta habilidad debido a la capacidad y uso de los diferentes procesos cognitivos que hay que poner en juego, en función de la actividad y unidad que se requiera para realizar el proceso de conciencia fonológica (Aguilar et al., 2011; Domínguez, 1996; Pérez y González, 2004). A continuación se expone una clasificación sobre los criterios evolutivos para el desarrollo de las habilidades fonológicas.

En primer lugar, la capacidad para manipular las diferentes unidades: las palabras, las rimas, luego las sílabas, y, por último, los fonemas (Aguilar et al., 2011; Clemente y Domínguez, 1999). Además de estas unidades lingüísticas, también habrá que tener en cuenta qué tipo de unidad es y sus características posee, ya que no es lo mismo trabajar las habilidades fonológicas con una sílaba trabada como por ejemplo “plu” en “pluma” que trabajar con sílabas directas como podría ser “ca” en “casa”, la dificultad es mayor con las trabadas. Así, en la sílaba, primero será mejor CV (consonante-vocal), luego CCV (consonante-consonante-vocal) prestando especial atención en estos grupos consonánticos, ya que se ha demostrado que su adquisición puede prevenir futuros

problemas de lectoescritura (Domínguez, 1994). Dentro de los fonemas será más fácil primero trabajar con las vocales y después con las consonantes (Clemente y Domínguez, 1999).

En segundo lugar, las tareas, en las que se incluye identificar, añadir y omitir; existirán grados de dificultad, ya que, como plantea Defior (1996) existen diferencias en las demandas cognitivas para llevarlas a cabo, por ello, considerando de menor a mayor dificultad iría primero la identificación, luego la adición, y por último la omisión (Aguilar et al., 2011). Valorar que la omisión, es la tarea más difícil de realizar, por ejemplo si trabajamos con la palabra “salpicar” y se le pide al alumnado que elimine la primera sílaba para descubrir una nueva palabra. Es la tarea más difícil, sin embargo es con la que mejores resultados se obtienen respecto a adquirir competencias metafonológicas (Domínguez y Clemente, 1993). Por lo tanto sí es la más eficaz para ir adquiriendo habilidades fonológicas habrá que trabajarla teniendo en cuenta su evolución para que al alumnado no le resulte excesivamente difícil, es decir, plantearlas primero a nivel de sílaba y luego a nivel de fonemas, y teniendo en cuenta los criterios de posición que se comentan a continuación.

En tercer lugar, habrá que tener en cuenta la posición de la unidad de análisis dentro de la palabra, en la cual vamos a pedir a los niños que identifiquen, añadan y omitan un segmento: comienzo, medio o final. Es más fácil para los niños identificar sílabas y fonemas situados al comienzo; mientras que las tareas de adición y omisión son más sencillas para los niños cuando se les pide que las realicen en posición final (Aguilar et al., 2011; Domínguez, 1996). Así, la tarea de identificación les resulta más fácil primero en posición inicial, luego final y por último, en medio. No ocurre así con las tareas de omisión y adición, ambas son: primero final, luego comienzo y medio (Clemente y Domínguez, 1999).

De esta forma se plantea una tabla donde se expone todo lo desarrollado hasta ahora, en referencia a la progresión y evolución del desarrollo de las habilidades fonológicas, de manera más sintetizada (ver tabla 1).

Tabla 1. Clasificación de las tareas.

Clasificación de las tareas	
1.Identificación de sílabas al inicio	9.Adición de sílabas al inicio
2.Identificación de fonemas al inicio	10.Identificación de fonemas al final
3.Identificación de sílabas al final	11.Adición de fonemas al inicio
4.Adición de sílabas al final	12.Adición de sílabas en medio
5.Omisión de sílabas al final	13.Adición de fonemas en medio
6.Adición de fonemas al final	14.Omisión de fonemas al inicio
7.Identificación de sílabas en medio	15.Omisión de sílabas en medio
8.Omisión de sílabas al inicio	16.Omisión de fonemas en medio

Extraída de Aguilar et al., 2011, p. 102.

2.3.4 Relevancia de estas habilidades fonológicas.

Esta dimensión lingüística, la fonología, permite al niño junto con el desarrollo de las otras dimensiones una comunicación eficaz con el entorno que le rodea, por lo que es importante que adquiera de manera adecuada este repertorio básico de habilidades lingüísticas (Gallego y Gómez, 2011).

Destacar de manera más concreta, por un lado, la importancia que esta habilidad posee para facilitar el acceso al idioma alfabetico, el castellano (Clemente y Domínguez, 1999; Santana y Torres, 2000) y a competencias lingüísticas importantes y necesarias como son la lectura y la escritura (Clemente y Domínguez, 1999; Domínguez et al., 2003; Pertusa y Fernández-Viader, 1999).

2.3.5 Revisión de los programas.

Se lleva a cabo una revisión y análisis de varios programas e investigaciones de intervención con programas en conciencia fonológica (Arnáiz, Castejón, Ruíz y Guirao, 2002; Clemente y Domínguez, 1999; Domínguez, 1996; Herrera, Defior y Lorenzo, 2007; Sánchez, Rueda y Orrontia, 1989).

En todos ellos se parte de una definición de habilidades fonológicas de las recopiladas en el marco teórico, de ahí, que en todos los programas se tiene la seguridad de que se trabaja para la adquisición de estas habilidades metafonológicas. De forma general, en todos ellos se tiene en cuenta la variable: tiempo de adquisición de esta capacidad, entre los 3 y los 7 años de edad (Aguilar et al., 2011; Clemente y Domínguez, 1999). De manera más concreta, la variable temporal, se realizan estos programas entre 2 y 3 días a la semana y su duración en general varía entre los 20-25 minutos hasta los 60 minutos (Arnáiz et al., 2002; Clemente y Domínguez, 1999; Domínguez, 1996; Herrera et al., 2007). Se considera más útil y pedagógico la aplicación de estos programas en pequeño grupo y con un solo profesor impartiendo (Clemente y Domínguez, 1999; Domínguez, 1996; Herrera et al., 2007).

En lo que a organización pedagógica se refiere, todos ellos se organizan siguiendo los criterios evolutivos de unidad lingüística (rima, palabra, sílaba y fonema), tarea (identificar, añadir u omitir) y posición (principio-medio y final), aspecto que se ha esbozado en la tabla 1 (Aguilar et al., 2011). Los materiales utilizados son lúdicos y adaptados a las necesidades psicoevolutivas de los alumnos, así, se trabajan con las palabras dibujadas y escritas, con marionetas y material lúdico y atractivo para el alumnado (Domínguez, 1996; Sánchez et al., 1989). Destacar que se plantea que estos programas de habilidades fonológicas se incluyan en el proyecto global de aula e incluso de ciclo para que estos aprendizajes no sean aislados y estén relacionados y coordinados con todos los demás (Clemente y Domínguez, 1999). A su vez, plantear las directrices que se marcan en los artículos sobre cómo el maestro tienen que ir explicando las actividades, primero se enseña a realizar la tarea, luego se les incita a realizar, se les da ayuda y por último, se deja que la realicen ellos solos (Domínguez, 1996). Y por último, plantear cómo se tiene muy en cuenta con qué fonemas se va a trabajar, ya que se fundamentan en la generalización de esta habilidad a todos los demás fonemas y posición

(Aguilar et al., 2011) trabajando con aquellos en los que los niños tiene mayor facilidad según la secuencia de enseñanza-aprendizaje (Domínguez, 1996).

3. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta toda la revisión bibliográfica realizada hasta ahora en el marco teórico, se pasa a la fundamentación de la propuesta. En esta, además, se seguirán las bases y aportaciones recogidas en el apartado anterior, revisión de los programas. Es decir, se pasa a justificar cada componente del programa.

Comenzaremos con el criterio de la edad de adquisición óptimo de estas habilidades fonológicas, según Aguilar et al., (2011) y Clemente y Domínguez (1999) la edad idónea se encuentre entre los 3 y los 7 años de edad, de ahí que la propuesta que se plantea en este trabajo se encuentre situada en los 4 años de edad.

Otro de los criterios que también se encuentra en esta propuesta es la progresión evolutiva y de aprendizaje de estas habilidades, en función de la unidad y tipo de segmento, la tarea y la posición; según Aguilar et al. (2011), Clemente y Domínguez (1999), Domínguez (1996), Domínguez y Clemente (1993) y Pérez y González (2004) ha de llevar la progresión que se esboza en la tabla 1 (Aguilar et al., 2011). Además de esto, se localiza fundamentación para que estos criterios evolutivos se lleven a cabo de manera estructura y sistematizada, ya que su aprendizaje no es natural, ha de ser guiado y dirigido (Alegría, 2006; Clemente y Domínguez, 1999; Domínguez y Clemente, 1993).

Este programa de habilidades fonológicas ha de encuadrarse en un proyecto global de aula e incluso de ciclo (Clemente y Domínguez, 1999) para que tenga un desarrollo general y significativo para el alumnado, y así, desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado. Además se desarrolla en diferentes sesiones de duración entre 40 y 45 minutos de acuerdo a lo encontrado en la revisión de programas (Arnáiz et al., 2002; Clemente y Domínguez, 1999; Domínguez, 1996; Herrera et al., 2007; Sánchez et al., 1989). Igualmente, y basándonos en estos mismo autores, se llevará a cabo durante 2 días a la semana, con un mismo docente que coincidirá con el tutor de aula, maestro de educación infantil. Los materiales utilizados y la metodología de trabajo mediante el juego:

marionetas, material lúdico, tarjetas con el dibujo y el nombre de la palabra a trabajar, etc.; también se fundamenta en estos artículos.

El programa colectivo que se plantea aquí podrá ser desarrollado por el tutor de aula y consiste en un programa general, es decir, no se va a aplicar a ningún grupo clase específico, es una propuesta de intervención. Sin embargo, debe quedar claro que en el momento de aplicación con los alumnos ha de personalizarse en función del grupo al que se dirija. Así, se ha de tener en cuenta las singularidades de los alumnos y sus particularidades, también partirá de sus aprendizajes previos y los intereses concretos que esos alumnos tengan ya que de esta manera, con contenidos significativos se lograrán aprendizajes significativos (Pérez, 1997). Igualmente trabajar con actividades del aquí y el ahora y en la acción conjunta (Bruner, 1991), y sin perder de vista que la metodología por excelencia de nuestra etapa educativa, educación infantil, es el juego. De la misma manera, habrá que tener en cuenta la motivación del alumnado y crear situaciones o contextos de aprendizaje natural que permitan al alumno encontrar el entorno idóneo para expresarse, siendo el maestro tutor un mediador y estimulador del aprendizaje (Vygotsky, 1984).

4. MARCO PRÁCTICO

En este apartado se exponen los objetivos y contenidos generales de la intervención, además de incluir una tabla en la que se sintetiza toda la propuesta práctica planteada en este estudio. Es el apartado en el que se desarrolla la parte de la propuesta de intervención como tal.

4.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

1. Desarrollar y adquirir habilidades fonológicas: reconocimiento y producción de la rima, identificación de sílabas al inicio, medio y final; contar sílabas en una palabra, identificación de fonemas al inicio, medio y final; omisión de sílabas al final y al inicio, adición de sílabas y del fonema /s/ al final de palabra y adición de sílabas al inicio.
2. Desarrollar el concepto auditivo de diferentes fonemas (vocálicos y consonánticos) y relacionarlos con su grafía.

3. Desarrollar la atención y discriminación auditiva a través de la escucha activa.
4. Trabajar la evocación de palabras y aumentar su vocabulario tanto auditivo como visual.
5. Relacionar la lectura con la experiencia de los niños.
6. Introducir rutinas y comportamientos generales como el tiempo de espera, la escucha activa y el respeto al turno de palabra.
7. Afianzamiento y automatización de habilidades fonológicas.

4.2. CONTENIDOS GENERALES DE LA PROPUESTA

1. Adquisición de habilidades fonológicas: reconocimiento y producción de la rima, identificación de sílabas al inicio, medio y final; contar sílabas en una palabra, identificación de fonemas al inicio, medio y final; omisión de sílabas al final y al inicio, adición de sílabas y del fonema /s/ al final de palabra y adición de sílabas al inicio.
2. Desarrollo de su atención y discriminación auditiva.
3. Ampliación de vocabulario oral y visual para la introducción de la lectura.
4. Trabajo de las rutinas de aula (turno de palabra, escucha activa y tiempo de espera).
5. Desarrollo de la relación grafema-sonido y viceversa del castellano.

4.3 DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

En este apartado se va a desarrollar la propuesta práctica de intervención como tal, se esboza en una tabla la organización general de la intervención para poder tener una idea completa y global de ésta. La propuesta de intervención completa se desarrolla de manera más extensa en el Anexo 1.

La intervención que se plantea en este trabajo consta de seis sesiones destinadas al alumnado del 2º ciclo de Educación Infantil, concretamente para los alumnos de 4 años. Las sesiones están planteadas para grupos reducidos de alumnos, entre 8 y 10 niños, es una propuesta grupal a llevar a cabo dos veces a la semana durante tres semanas. La duración de las sesiones puede variar entre los 40-45 minutos, y se plantea que se desarrolle a primera hora de la mañana, en el momento posterior de la asamblea.

Tabla 2. Tabla-resumen de las sesiones de intervención de la propuesta.

Nº	NOMBRE	OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CONTENIDOS	MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
1	¡Rimando ando!	-Inducir a los alumnos a tomar conciencia de que existen sonidos iguales en palabras diferentes. -Desarrollar su atención y discriminación auditiva. -Nombrar palabras que rimen con otras palabras.	-Por evolución en el desarrollo de las habilidades fonológicas se debe comenzar con la discriminación e identificación de rimas en diferentes palabras (Aguilar et al., 2011, Clemente y Domínguez, 1999, Domínguez y Clemente, 1993).	-Reconocimiento y producción de rimas. -Desarrollo de la atención y discriminación auditiva. -Mejora del vocabulario oral y desarrollo de la evocación relacionando con la rima. -Trabajo de las rutinas	-Caja grande (donde deben caber las tarjetas y las figuras siguientes). -Tarjetas con dibujos de las palabras o figuras que representen las palabras (estrella-botella, campanaventana, pala-ala, luna-cuna, puente-fuente, fresa-mesa, gato-plato, loro-toro, rama-cama,	-Sesión entre 40 y 45 minutos.	-Por observación y con un registro de lo que van haciendo y avanzando los niños de manera individual (el maestro tendrá un cuaderno personal dividido en tantos espacios como niños tenga en el aula, en él se escribirán sus avances, datos, etc.).

Nº	NOMBRE	OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CONTENIDOS	MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
		<ul style="list-style-type: none"> -Trabajar la evocación de palabras y aumentar su léxico. -Desarrollar el tiempo de espera junto al turno de palabra. 		<p>de trabajo en el aula con el turno de palabra, el respeto y escucha del habla y el tiempo de espera.</p>	<p>pasto-canasto, cielo-vuelo, polo-solo) Ver anexo 3, apartado 3.1.</p> <p>-Pelota.</p> <p>-Canción "Rimando ando" y PowerPoint de la canción. Para esta actividad el material está descargado de http://www.orientacionandujar.es/2013/05/01/cuentos-para-ninos-rimando-ando/ Ver anexo 3, apartado 3.1</p>		<p>Ver anexo 4, apartado 4.1.</p>
2	Un menú para nuestra amiga Casilda.	<ul style="list-style-type: none"> -Afianzar el concepto de rima. -Desarrollar la habilidad de contar sílabas en una palabra. -Introducir la identificación de sílabas al inicio. -Trabajar la atención y discriminación auditiva a través de la escucha activa 	<p>-La sílaba es el nivel lingüístico que sigue a la rima (Aguilar et al., 2011, Clemente y Domínguez, 1999, Domínguez y Clemente, 1993).</p>	<p>-Identificación de la rima dentro de una serie de palabras.</p> <p>-Reconocimiento de sílabas al principio de palabra y conteo de ellas en una palabra.</p> <p>-Se comenzará con la sílaba directa porque es la más sencilla (Clemente y Domínguez, 1999).</p> <p>-La tarea que se utilizará será el conteo y la identificación ya que son las primeras y más sencillas, la posición con la que se trabajará</p>	<p>-Caja donde quepan las tarjetas de los dibujos de las palabras.</p> <p>-Tarjetas con dibujos de las palabras (estrella-botella, campana-ventana, pala-ala, luna-cuna, puente-fuente, fresa-mesa, gato-plato, loro-toro, rama-cama, pasto-canasto, cielo-vuelo, polo-solo (ver anexo 3, apartado 3.1), cepillo-grillo, martillo-castillo, hermanacampana, pan, sal, col, carne, agua, tarta, sopa, pescado, tomate, cebolla, lechuga,</p>	<p>-Sesión entre 40 y 45 minutos.</p>	<p>-Por observación.</p> <p>-Registro en el cuaderno personal del tutor después de la sesión del comportamiento, avances, fallos o errores, forma de solucionarlo, cómo se han comportado en las diferentes actividades, su participación, etc. De cada alumno. Ver anexo 4, apartado 4.2.</p>

Nº	NOMBRE	OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CONTENIDOS	MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
			será al principio de palabra (Aguilar et al., 2011).		ensalada, butifarra, hamburguesa, palomitas, lentejas, acelga, melón, naranja, leche y yogur). Ver anexo 3, apartado 3.2. -Tizas o ceras. -Picas. -Cartulinas. -Marioneta Casilda.		
3	El mural de las letras y... ¡cuidado con el reloj loco!	-Desarrollar la identificación de sílabas y fonemas al inicio. -Introducir la identificación de sílabas al final. -Introducir el concepto auditivo de los fonemas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /cu/, /fa/, /fe/, /fi/, /fo/ y /fu/, relacionándolo con su grafía, trabajando con ellos al inicio de palabra.	-Continuamos con el trabajo con sílabas directas, introduciendo algunas sílabas trabadas (Domínguez, 1994). -También se introducen fonemas al principio de la palabra para identificarlos (Aguilar et al., 2011), estos fonemas serán vocálicos ya que es más fácil para los alumnos trabajar antes con las vocales que con las consonante (Clemente y Domínguez, 1999).	-Adquisición de la habilidad fonológica de identificar sílabas y fonemas al inicio de palabra. -Decir palabras que empiecen por la misma sílaba que otra dada con antelación. -Introducción de habilidades fonológicas más complejas (identificar la sílaba del final y decir palabras que la contengan). -Introducción de la relación sonido-grafía	-Tarjetas con el dibujo de la palabra y la palabra (avión, oso, foca, casa, sopa, jamón, coche, chorizo, animales, rama, cama, regalo, cocina, salón, uno, ocho). Ver anexo 3, apartado 3.3. -Fichas o cartulinas donde aparezcan las letras escritas (para apoyo verbal y visual) -El juego del reloj (se elabora un reloj que contenga sílabas en las horas, se hace girar la aguja y cuando se detenga los niños deben decir, palabras que empiecen por esa	-Sesión entre 40 y 45 minutos.	-Por observación. -Registro de los avances de los alumnos en el cuaderno personal e individualizado para cada alumno. Ver anexo 4, apartado 4.3. -Actividad individual de identificación de sílabas o fonemas de la sesión. Ver anexo 4, apartado 4.3.

Nº	NOMBRE	OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CONTENIDOS	MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
			-Para introducir el concepto auditivo de los fonemas será más fácil para las alumnos con un apoyo escrito desde el principio ya que el fonema es una unidad más abstracta (Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994)	de algunas sílabas y fonemas.	sílaba). Ver anexo 2, apartado 2.3.		
4	¡Casilda nos visita de nuevo!	<ul style="list-style-type: none"> -Introducir la identificación y omisión de sílabas al final. -Trabajar la omisión de sílabas al final. -Introducir el concepto auditivo de los fonemas /s/, /j/, /f/, /c/ trabajando con ellos al inicio de palabra. -Afianzar la identificación fonemas al inicio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se sigue la evolución encontrada en la revisión teórica en tareas, unidades y posición (Aguilar et al., 2011; Clemente y Domínguez, 1999). -No hará falta trabajar todos y cada uno de los fonemas o sílabas en las diferentes posiciones y tareas ya que la habilidad fonológica se generaliza hacia otros fonemas que no se han trabajado, es necesario trabajar con unos fonemas que representen todos los que existen siendo los fricativos más útiles en los momentos iniciales (Clemente y 	<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición de la habilidad fonológica de identificar y omitir sílabas al final. -Desarrollo de las reglas de conversión sonido-grafema de diferentes fonemas fricativos. -Identificación de fonemas al inicio de palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas con el dibujo de la palabra y escrita la palabra (extraño, tomate, batalla, patata, pájaro, tejado, sol, jamón, foca, casa, etc). Ver anexo 3, apartados 3.3 y 3.4. -Cartulinas donde estén representados los fonemas /s/, /j/, /f/ y /c/ con su grafía. Ver anexo 3, apartados 3.4. -Marioneta de Casilda. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sesión entre 40 y 45 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Por observación. -Registro de los avances de los alumnos en el cuaderno personal e individualizado para cada alumno. -Actividad individual de escritura de fonemas (reconocimiento y discriminación auditiva del fonema, su capacidad para representarlo y relacionarlo con su grafía, comprobación de la adquisición de la identificación de fonemas al inicio de palabra. Ver anexo 4, apartado 4.4).

Nº	NOMBRE	OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CONTENIDOS	MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
			<p>Domínguez, 1999).</p> <p>-Destacar que la omisión es la tarea más difícil de realizar pero con la que mejores resultados se obtienen en la adquisición de habilidades metafonológicas (Domínguez y Clemente, 1993), de ahí que tengamos que tener muy en cuenta la evolución y criterios de enseñanza y por eso se trabaje en posición final con sílabas (Aguilar et al., 2011).</p> <p>-Para introducir el concepto auditivo de los fonemas será más fácil para las alumnos con un apoyo escrito desde el principio, ya que el fonema es una unidad más abstracta (Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994)</p>				
5	Escritura creativa	-ENSEÑAR A RELACIONAR LOS FONEMAS CONSONÁNTICOS Y SÍLABAS TRABAJADOS (SONIDOS) CON SU GRAFÍA.	-CONTINUAMOS CON LA PROGRESIÓN Y EVOLUCIÓN QUE EXISTE EN LA HABILIDAD FONOLÓGICA	-AFIANZAMIENTO DE LA RELACIÓN SONIDO-GRAFÍA DE ALGUNAS SÍLABAS Y FONEMAS, ADÉMÁS DE OTRAS HABILIDADES	-SIGNO GRÁFICO DE LOS FONEMAS A TRABAJAR ESCRITO EN UNA CARTULINA EN UN TAMAÑO GRANDE Y	-SESIÓN ENTRE 40 Y 45 MINUTOS.	-POR OBSERVACIÓN. -REGISTRO DE LOS AVANCES DE LOS ALUMNOS EN EL

Nº	NOMBRE	OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CONTENIDOS	MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
		<ul style="list-style-type: none"> -Identificar estos fonemas al inicio de palabra. -Introducir la adición de diferentes sílabas y del fonema /s/ al final de palabra. -Afianzar la omisión de sílabas al final de palabra. 	<p>(Aguilar et al., 2011, Clemente y Domínguez, 1999). De esta manera se trabajará con la adición de sílabas al final.</p> <p>-Destacar que la enseñanza en una posición se generaliza a otras (Clemente y Domínguez, 1999), por lo que, como se puede comprobar en la tabla 1 la tarea de identificación hasta ahora es la más usado porque les resulta más fácil (Defior, 1996). Sin embargo introducimos la adición para comprobar este hecho y proseguir en la evolución didáctica (Aguilar et al., 2011, Defior, 1996).</p>	<p>fonológicas (omisión de sílabas al final).</p> <p>-Adquisición de la habilidad de identificar fonemas al inicio de palabra con su grafía correspondiente.</p> <p>-Desarrollo de la habilidad fonológica de añadir sílabas y el fonema /s/ al final de las palabras.</p>	<p>visible. Ver anexo 3, apartado 3.5.</p> <p>-Tarjetas con dibujos de las palabras y escrito su nombre. Ver anexo 3, apartado 3.5. (bote, pelo, cara, come, botella, pelota, caracol, cometa, y todas las necesarias para el juego de detective, ver anexo 2, apartado 2.4)</p> <p>-La marioneta Casilda.</p>		<p>cuaderno personal e individualizado para cada alumno. Ver anexo 4, apartado 4.5.</p>
6	Casilda y los sonidos.	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajar con la omisión y adición de sílabas al inicio. -Desarrollar la identificación de sílabas y fonemas en cualquier posición de la palabra. 	<p>-Continuamos con la progresión y evolución que existe en la habilidad fonológica (Aguilar et al., 2011; Clemente y Domínguez, 1999). Por tanto, en esta sesión se trabajará la omisión y adición de</p>	<p>-Desarrollo de las habilidades fonológicas siguiendo la evolución y criterios pedagógicos con la omisión y adición de sílabas al inicio.</p> <p>-Desarrollo de la discriminación auditiva de los sonidos del habla</p>	<p>-Tarjetas con dibujos de las palabras y escrito su nombre (zapato, pato, mesilla, silla, hermano, mano, docena, cena, galleta, rodilla). Ver anexo 3, apartado 3.6.</p> <p>-La marioneta Casilda.</p>	<p>-Sesión entre 40 y 45 minutos.</p>	<p>-Por observación.</p> <p>-Por registro en el cuaderno del profesor de cada alumno de manera individualizada. Ver anexo 4, apartado 4.5.</p>

Nº	NOMBRE	OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	CONTENIDOS	MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN
		-Afianzar la discriminación auditiva de los sonidos del habla.	sílabas al inicio. Destacar que la omisión es la tarea más difícil de realizar pero con la que mejores resultados se obtienen en la adquisición de habilidades metafonológicas (Domínguez y Clemente, 1993). -La enseñanza en una posición se generaliza a otras (Clemente y Domínguez, 1999), por lo que, en esta sesión trabajamos con actividades que desarrollean las habilidades fonológicas en diferentes posiciones y con diferentes unidades.	trabajando con la identificación de determinadas sílabas o fonemas en cualquier posición de la palabra.			

5. CONCLUSIONES

Una vez finalizadas las partes principales del trabajo: marco teórico, justificación de la propuesta y marco práctico. En este apartado se lleva a cabo unas conclusiones derivadas de todo el estudio realizado hasta ahora. Son un esbozo de las ideas generales y principales que han ido surgiendo a lo largo de la elaboración de este trabajo fin de grado.

En primer lugar destacar, derivado del desarrollo del marco teórico la importancia de una estimulación lingüística temprana y de calidad. No solo centrada en las habilidades fonológicas, sino una estimulación lingüística general que permita desarrollar en nuestros pequeños alumnos todas sus potencialidades y sentar la base o prerequisitos de los nuevos aprendizajes que vendrán en el futuro. Es decir, la relevancia y necesidad de estimular el lenguaje en todas las aulas de infantil como capacidad específica, pero también como habilidad transversal que se puede y debe desarrollarse en cualquier momento del aula, es la lengua vehicular, la que permite la comunicación con los demás y a través de la cual se puede llegar a transmitir sentimientos o conocimientos. Se ha de ser consciente, como maestros de educación infantil que somos, de la responsabilidad que tenemos hacia el desarrollo del lenguaje oral de nuestros alumnos, ya que será su principal herramienta para relacionarse con el mundo que le rodea. Una herramienta, además que les acompañará toda su vida.

Desde esta misma línea, añadir, la importancia de una adecuada estimulación en la detección de posibles futuros problemas. Es importante trabajar con el alumnado desde edades muy tempranas para valorar su correcta evolución, y en el caso de encontrar irregularidades derivar a profesionales que puedan evaluar, diagnosticar y realizar una intervención precoz. En este punto, el maestro de educación infantil debe funcionar como detector de estas señales de alarma, señales que se percibirán cuando se trabaje con los alumnos en diferentes situaciones y contextos.

Centrándonos en el tema que nos ocupa en este trabajo con las habilidades fonológicas, recalcar de nuevo la relevancia que tiene su enseñanza-aprendizaje para el adecuado acercamiento educativo a la lectoescritura, además de apoyar las bases y desarrollar en mayor medida el lenguaje oral. Cómo esta habilidad permite al alumnado tener la base para comenzar este importante aprendizaje del lenguaje escrito. Una

competencia lingüística que le permitirá aprender nuevas e importantes cosas, y no solo la lectoescritura como medio de llegar a nuevas informaciones, sino también la base para asentar otros nuevos lenguajes (como el de la música o el de las matemáticas, por poner unos ejemplos).

Así, se considera tras el desarrollo de este trabajo cómo de importante es una adecuada adquisición de habilidades fonológicas. Y cómo de importante es también saber desarrollar este aprendizaje con los alumnos de educación infantil, ya que gracias a la revisión teórica se localizan unos criterios evolutivos de progresión, para realizar actividades y ejercicios en función de la evolución psicoeducativa de los alumnos. Estos criterios nos dan las claves para realizar una enseñanza-aprendizaje de estas habilidades de manera adecuada. A su vez, todo el marco teórico, gracias a la revisión de los estudios e investigaciones, nos ayuda a fundamentar la práctica educativa, con la edad clave, la metodología, la temporalización, los materiales, etc.

Desde esta última conclusión, surge otra: la importancia de la formación del profesorado. Una formación continuada y actualizada para poder dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. Es importante, que el tutor de aula tenga una formación general pedagógica, pero también una formación en estas competencias lingüísticas que le permitan desarrollar diferentes sesiones y unidades didácticas para trabajar el lenguaje, detectar posibles problemas o estimular a sus alumnos.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En el desarrollo del trabajo aquí expuesto hemos encontrado limitaciones principalmente en el tiempo para su desarrollo, ya que debido a esta limitación temporal la propuesta que esbozamos no se podía llevar a cabo. Por un lado, porque para poder valorar resultados de la propuesta ésta debía de ser desarrollada en un espacio de tiempo medio-largo; y por otro, porque el desarrollo conjunto entre la propuesta y la puesta en práctica de esta se excedía en el período temporal fijado en 16 semanas para el desarrollo del trabajo fin de grado. Otra de las limitaciones principales del trabajo fue no poder contar con acceso a una muestra para poner en práctica la propuesta esbozada.

De esta forma, una de las prospectivas de este trabajo consistiría en su puesta en marcha en la práctica educativa real, y así, valorar su adecuación al contexto educativo y personalizarlo, de manera más individualizada, a los alumnos con los que trabajemos. Además, también sería muy interesante ampliar la propuesta de intervención no solo a las habilidades fonológicas sino a todos los componentes que forman el lenguaje.

Añadir a su vez que en este trabajo, probablemente, no se han recogido todos los estudios más importantes sobre las habilidades fonológicas y su desarrollo en las aulas de Educación Infantil, sin embargo, se considera que los expuestos son muy representativos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro J.I., Menacho, I. y Alcalde C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de logopedia, foniatria y audiologia*, 31 (2), 96-105.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. -20 años después-. *Infancia y aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- Arnáiz, P., Castejón, J.L., Ruiz, M.S. y Guirao, J.M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lectoescritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (1), 29-51.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New Cork: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.

Clemente, R. A. (2000). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos.* Recursos OCTAEDRO, 3^a Edición.

Coloma, C.J., Pavez, M.M, Maggiolo, M. y Peñaloza, C. (2010). Desarrollo fonológico en niños de 3 y 4 años según la fonología natural: incidencia de la edad y del género. *Revista Signo*, 43 (72). 31-48.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 73, 49-63.

Domínguez, A.B y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, lenguaje y educación*, 19, 171-181.

Domínguez, A.B. (1994). Cómo prevenir algunas de las dificultades del aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Revista de Enseñanza*, 12, 167-179.

Domínguez, A.B. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 76, 69-81.

Domínguez, A.B., Alonso, P. y Rodríguez, P. (2003) ¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos? *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 485-501.

Domínguez, A.B., Pérez, I. y Alegría, J. (2012). La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (3), 327-341.

Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Pirámide.

Gallego, J.L. y Gómez, I. (2011). Prevención de dificultades lingüísticas en niños: efectividad de un programa. *Enseñanza & Teaching*, 29, 71-94.

Gimeno, A., Clemente, A., López, T. y Castro, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 87-95.

Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y aprendizaje*, 30(1), 30-54.

Jiménez, J.E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.

Juárez, A. y Monfort, M. (2002). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana Aula XXI.

López, S. y García, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológica*, 1 (5), 77-83.

Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad (s.f.). eCIE10. Edición electrónica del CIE10. Recuperado el 24 de Diciembre de 2013 de http://eciemaps.mspsi.es/ecieMaps/browser/index_10_2008.html#search=F80&index=&searchId=1370171444477&historyIndex=1

Orientación Andújar (s.f.) *Cuento para niños Rimando ando*. Recuperado el 7 de enero de 2014 <http://www.orientacionandujar.es/2013/05/01/cuentos-para-ninos-rimando-ando/>.

Pavez, E., Maggiolo. M. y Coloma, C. (2008). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. Versión revisada*. TEPROSIF R. Santiago de Chile: Ediciones Universidad.

Pérez, J.S. (1997). Tratamiento de los retrasos del lenguaje desde la escuela. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 175-188.

Pérez, M.D. y González, M.J (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de logopedia, foniatria y audiologia*, 24, 2-15.

Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 8 (32). 111-125.

Pertusa, E. y Fernández-Viader, M.P. (1999). Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos. *Revista de logopedia, foniatria y audiologia*, 19(1), 2-10.

Quilis, A. (2007). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Ramos, J.L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, 170-184.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2007.

Sánchez, E., Rueda, M.E. y Orrantia, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación y lenguaje*, 3-4. 101-111.

Santana, R. y Torres, S (2000). Las representaciones fonológicas en el sordo: papel de la palabra complementada en su desarrollo y uso. *Revista de logopedia, foniatria y audiología*, 20 (1), 6-15.

Vygotsky, L.S. (1984). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Arkal.

8. ANEXOS

1. ANEXO 1: Propuesta completa

1.1 SESIÓN 1: ¡Rimando ando!

1. Objetivos

- Inducir a los alumnos a tomar conciencia de que existen sonidos iguales en palabras diferentes.
- Desarrollar su atención y discriminación auditiva.
- Nombrar palabras que rimen con otras palabras.
- Trabajar la evocación de palabras y aumentar su léxico.
- Desarrollar el tiempo de espera junto al turno de palabra.

2. Contenidos

- Reconocimiento y producción de rimas.
- Desarrollo de su atención y discriminación auditiva.
- Mejora de su vocabulario oral y desarrollo de su evocación relacionando con la rima.
- Trabajo de las rutinas de trabajo en el aula con el turno de palabra, el respeto y escucha del habla y el tiempo de espera.

3. Metodología y estructuración de la sesión

La primera sesión de esta unidad didáctica comenzará dos semanas después de haber comenzado el colegio, para que nuestros alumnos hayan retomado las rutinas diarias del aula (entrada a clase, colgar las chaquetas y almuerzo, posicionarse para la asamblea, selección del responsable que va a poner la fecha y el tiempo, hablar de cosas que nos interesan, etc.).

Una vez que los alumnos estén centrados en la asamblea y hayan retomado sus rutinas de entrada, empezará la primera sesión de esta unidad didáctica.

Comenzaremos con actividades que planten la discriminación auditiva de esas rimas, el reconocimiento y producción de ellas.

1) Dará comienzo la sesión yendo a buscar una caja grande (en las cuales tendremos metidas figuras y tarjetas con dibujos de las palabras que queremos trabajar), de ahí iremos sacando los dibujos de las palabras e iremos preguntando a los niños si saben cómo se llaman (estrella-botella, campana-ventana, pala-ala, luna-cuna, puente-fuente, fresa-mesa, gato-plato, loro-toro, rama-cama, pasto-canasto, cielo-vuelo, polo-solo). Una vez que hayamos dado nombre a todas las tarjetas o figuras plantearemos a los alumnos que muchas de estas palabras tenían sonidos en común (damos tiempo de respuesta a los alumnos para ver qué responden). Damos un ejemplo “puente-fuente”, lo repetimos, marcamos los sonidos comunes hasta que todos los niños hayan captado la idea.

2) Una vez que lo han comprendido, con esas mismas palabras, se plantea una pareja de palabras que no rime entre sí y se pregunta “¿Suena igual al final estrella que campana?” Y así, se van planteando parejas de palabras para que contesten si tienen los mismos sonidos al final o no.

3) Una vez trabajado esto se da a cada niño una pareja de palabras y éste tiene que decir, si tienen los mismos sonidos al final o no.

4) El siguiente ejercicio será ponernos en corro todos de la mano. La actividad consiste en producir una rima. El profesor comienza ejemplificando, “si el compañero de al lado de mi izquierda, ha dicho casa yo tengo que buscar una palabra que tenga al final el mismo sonido, casa, ¡ya está, la tengo!, masa o pasa y cuando haya dicho la palabra que rime yo tengo que decir una segunda palabra inventada que no tiene porqué rimar y el compañero siguiente tiene que decir una palabra que rima con la última mía y otra palabra nueva”. Se hacen varias pruebas hasta que se comprenda. Colocamos en las manos del niño que vaya a hablar un balón, cuando diga las palabras tiene que pasársela al de su lado izquierdo y él que tiene el balón es el único que puede hablar.

5) Una vez finalizado este juego, se cerrará la sesión con una canción en la que aparecen varias de las palabras trabajadas (pasto-canasto, cielo-vuelo, rama-cama, polo-solo).

Para trabajarla volveremos a la posición de asamblea, se explicará a los alumnos lo que se va a escuchar (una canción en la que van a aparecer las palabras que hemos nombrado anteriormente, “nos tenemos que fijar bien, escuchar y prestar atención a la canción para descubrir cuáles son”, como pista la maestra explicará que ella dará la

primera palmada en la palabra y que cuando escuchemos una palabra que rima con esa todos tendrán que dar otra palmada).

Para esta actividad el material está descargado de la página web: <http://www.orientacionandujar.es/2013/05/01/cuentos-para-ninos-rimando-ando/>. Las actividades anteriores se regirán por una metodología participativa y colaborativa.

4. Materiales

Se necesitará una caja grande donde introducir los siguientes materiales: tarjetas con dibujos de las palabras y figuras que representen las palabras (estrella-botella, campana-ventana, pala-ala, luna-cuna, puente-fuente, fresa-mesa, gato-plato, loro-toro, rama-cama, pasto-canasto, cielo-vuelo, polo-solo), pelota, canción “Rimando ando” y PowerPoint de la canción (Anexo 3, apartados 3.1.).

5. Evaluación

Por observación y con un registro de lo que van haciendo y avanzando los niños de manera individual (el maestro tendrá un cuaderno personal dividido en tantos espacios como niños tenga en el aula, en él se escribirán sus avances, datos, etc.). Para realizar esto de manera adecuada contaremos con una tabla de registro dónde aparecen los criterios de evaluación (Ver anexo 4, apartado 4.1).

1.2 SESIÓN 2: Un menú para nuestra amiga Casilda.

1. Objetivos

- Afianzar el concepto de rima.
- Desarrollar la habilidad de contar sílabas en una palabra.
- Introducir la identificación de sílabas al inicio.
- Trabajar la atención y discriminación auditiva a través de la escucha activa.

2. Contenidos

- Identificación de la rima dentro de una serie de palabras.

- Reconocimiento de sílabas al principio de palabra y conteo de ellas en una palabra.

3. Metodología y estructuración de la sesión

La segunda sesión de esta propuesta de intervención en habilidades fonológicas tendrá lugar dos días después, es decir, se realizarán dos sesiones por semana (normalmente situadas en martes y jueves durante 3 semanas).

Comenzaremos la sesión de habilidades metafonológicas en el mismo momento temporal que la anterior, justo después de haber desarrollado la asamblea. Se sacarán las palabras trabajadas de nuevo en la caja, se preguntará “¿qué puedo llevar en la caja?”. De esta manera se llama la atención y los situamos en lo que vamos a desarrollar.

1) La primera actividad consistirá en afianzar la rima de la sesión anterior mediante la actividad “la palabra sobrante” (Ver Anexo 2, apartado 2.1). Ésta consiste en señalar la palabra que suena diferente en una serie que se les dará a los niños, una de las tres no rimará con ellas.

Así, utilizaremos las palabras de la sesión anterior (estrella-botella, campana-ventana, pala-ala, luna-cuna, puente-fuente, fresa-mesa, gato-plato, loro-toro, rama-cama, pasto-canasto, cielo-vuelo, polo-solo) y algunas más (cepillo-grillo, martillo-castillo, hermana-campana) se colocarán con blu-tack en la pizarra de tres en tres e iremos llamando a los alumnos uno por uno para que señalen o digan qué palabra es la que sobra.

La maestra las dirá antes, dirá sus nombres y acentuará la rima, les pedirá que escuchen con atención ya que una de las palabras no tiene los mismo sonidos finales, y ayudará al alumno en el caso de que le cueste.

2) Una vez trabajada la rima pasaremos a introducir un nuevo concepto de habilidad fonológica: el conteo de sílabas dentro de la palabra. Enseñaremos a los alumnos a que las palabras tienen diferentes partes (sílabas), y las contaremos.

Se plantearán a los niños diferentes palabras y los alumnos con tizas o ceras tendrán que hacer tantos círculos como sílabas tengan las palabras en sus mesas. También podemos versionar esta actividad dando tantos saltos como sílabas tenga la palabra, o palmadas o utilizar por ejemplo las picas para marcar cuantas sílabas tiene la palabra que la profesora diga. Además también puede ser uno de los alumnos el que diga la palabra y sus compañeros quienes las cuenten.

Para esta actividad usaremos tantas palabras como queremos teniendo en cuenta el tiempo de atención de nuestros alumnos.

3) La siguiente actividad consistirá en construir murales, se dividirá al grupo en equipos de tres alumnos, a cada grupo se le dará una cartulina y dibujos de palabras que tengan 1, 2, 3 y 4 sílabas; en general, a cada grupo se le dará 4 palabras que tengan el número de sílabas que le corresponda, es decir al grupo 1 se le dará 6 palabras, 4 de ellas tendrán 2 sílabas y las otras dos, una de ellas tendrá 3 y la otra 4. Y así con los demás grupos.

Una vez organizados los grupos, se explicará a los alumnos que tienen 6 palabras, en la cartulina que se les entregue ya irá escrito el número de sílabas que nuestra marioneta Casilda quiere para comer, en la cartulina irá dibujado un plato, se pueden ayudar para contar las sílabas el uso del espacio del alrededor del plato para dibujar las sílabas que contienen las palabras. Dentro de este plato tienen que pegar las palabras que contengan el número de sílabas indicado, ya que nuestra marioneta Casilda tiene que seguir esa dieta, un día comer palabras de 1 sílaba, al siguiente de 2, y así sucesivamente.

Las palabras utilizadas serán:

1 sílaba: pan, sal, col.

2 sílabas: carne, agua, tarta, sopa.

3 sílabas: pescado, tomate, cebolla, lechuga.

4 sílabas: ensalada, butifarra, hamburguesa, palomitas.

Palabras para meter en otros grupos: lentejas, acelga, melón, naranja, leche y yogur.

Si se cree conveniente se puede empezar a poner debajo del dibujo el nombre de él, de esta manera se comenzará a trabajar el léxico visual del alumno.

Una vez que los niños tengan los murales de los platos listos, pasaremos de nuevo a la asamblea, Casilda hará su aparición y preguntará a los niños por sus platos de comida. Se trabajarán de nuevo todas las palabras ya categorizadas por sílabas, se contarán entre todos y habremos hecho para Casilda un rico menú.

4) Para finalizar la sesión introduciremos un juego muy típico, el veo-veo. Expicaremos a nuestros alumnos su funcionamiento, la profesora o Casilda pueden empezar y dar un ejemplo para que los niños lo acaben de comprender. “Veo veo, que ves, una cosita, qué cosita es, es una cosita que empieza por pi”. Entonces los niños tienen que buscar un objeto de la clase que empiece por esa sílaba.

La sesión se regirá por una metodología participativa y colaborativa, debemos dejar hacer a los niños, siempre siendo unos guías y facilitadores de las actividades, pero sin perder de vista que se aprende haciendo y que el error es algo positivo para el aprendizaje.

4. Materiales

Caja donde quepan las tarjetas de los dibujos de las palabras a trabajar, tarjetas con dibujos de las palabras (estrella-botella, campana-ventana, pala-ala, luna-cuna, puente-fuente, fresa-mesa, gato-plato, loro-toro, rama-cama, pasto-canasto, cielo-vuelo, polo-solo (ver anexo 3, apartado 3.1), cepillo-grillo, martillo-castillo, hermana-campana, pan, sal, col, carne, agua, tarta, sopa, pescado, tomate, cebolla, lechuga, ensalada, butifarra, hamburguesa, palomitas, lentejas, acelga, melón, naranja, leche y yogur) ver anexo 3, apartado 3.2, tizas o ceras, picas, cartulinas (en ellas irá dibujado un plato de comida y el número de sílabas que buscamos) y la marioneta Casilda.

5. Evaluación

De nuevo la evaluación de los avances de nuestros alumnos se llevarán a cabo a través de la observación: cómo se han comportado en las actividades de grupo-clase, en la actividad de grupos pequeños, su participación, cómo han respondido de manera individual, etc. Y se llevará un registro individualizado de todo ello. Ver anexo 4, apartado 4.2.

1.3 SESIÓN 3: El mural de las letras y... ¡cuidado con el reloj loco!

1. Objetivos

- Desarrollar la identificación de sílabas y fonemas al inicio.
- Introducir la identificación de sílabas al final.
- Introducir el concepto auditivo de los fonemas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /cu/, /fa/, /fe/, /fi/, /fo/ y /fu/, relacionándolo con su grafía, trabajando con ellos al inicio de palabra.

2. Contenidos

- Adquisición de la habilidad fonológica de identificar sílabas y fonemas al inicio de palabra.
- Decir palabras que empiecen por la misma sílaba que otra dada con antelación.
- Introducción de habilidades fonológicas más complejas (identificar la sílaba del final y decir palabras que la contengan).
- Introducción de la relación sonido-grafía de algunas sílabas y fonemas.

3. Metodología y estructuración de la sesión

Continuamos con la tercera sesión de la propuesta de intervención, empezamos con ella en el mismo momento temporal que las anteriores (después de la asamblea, en el aula de referencia del grupo clase), comenzamos la clase con el último ejercicio de la sesión anterior para situar a los alumnos y refrescar los contenidos de la sesión anterior.

1) Juego del veo-veo, se vuelve a plantear a los alumnos de nuevo este juego (se explica en qué consiste e incluso se puede pedir si algún alumno quiere explicarlo al resto de la clase). Se ejemplifica y se realiza con todo el grupo clase, trabajando el respeto del turno de palabra y la escucha activa hacia los compañeros.

2) Una vez trabajado esto, se pasa a desarrollar una actividad de manera individualizada, cada alumno se sienta en su sitio en las mesas y se les reparte una tarjeta con el dibujo de una palabra (en estas tarjetas ya está escrita la palabra que representa, se puede optar por escribir todo la palabra sin cortes o escribir la palabra por sílabas, p.e casa o ca-sa)

Las palabras a repartir serán: avión, oso, foca, casa, sopa, jamón, coche, chorizo, animales, rama, cama, regalo, cocina, salón, uno, ocho.

A cada niño se le pregunta qué sonido es el primero de su palabra, antes el profesor habrá hecho varios ejemplos y se habrá jugado a levantar la mano el primero que sepa el sonido primero.

Una vez comprendido se pasa a hacer de manera individual, respetando el turno de palabra y la escucha activa. Con esta actividad también se pretende evaluar a los alumnos de manera individual, para comprobar si van captando la idea de las habilidades fonológicas.

Cuando acabemos este juego, volveremos a la asamblea, y el profesor tendrá por escrito los fonemas o sílabas que los niños habrán desglosado en la actividad anterior (a, o, u, fo, ca, co, sa, so, ja, cho, ra, re), estarán escritas en cartulinas, pero también se escribirán en la pizarra. Y añadiremos a su vez las siguientes sílabas (i, e, cu, fa, fe, fi, fo, fu), con estas últimas sílabas buscaremos palabras que comiencen por ellas y realizaremos, en el tiempo de expresión plástica, un dibujo que la represente para ponerlo en un mural que crearemos, llamado el “mural de las letras” ver anexo 2, apartado 2.2. En este mural, iremos poniendo palabras que comiencen por ese sonido.

3) Para finalizar la sesión introduciremos el “Juego del reloj” (ver anexo 2, apartado 2.3): Se realiza un reloj de cartulina que tenga sílabas, se gira la aguja y donde se detenga, uno de los niños (estaremos todos en círculo, para respetar el turno y orden de palabra) tendrá que decir una palabra que empiece por esa o que termine por la sílaba que ha tocado. De esta manera repasaremos la identificación de sílabas y el buscar palabras que empiecen por estas y también introduciremos el concepto de final de palabra y pensar en una palabra que tenga esos sonidos al final.

4. Materiales

Tarjetas con el dibujo de la palabra y escritas la palabra (avión, oso, foca, casa, sopa, jamón, coche, chorizo, animales, rama, cama, regalo, cocina, salón, uno, ocho), fichas o cartulinas donde aparezcan las letras escritas (para apoyo verbal y visual) y el juego del reloj. Ver anexo 3, apartado 3.3.

5. Evaluación

Se tendrá muy en cuenta la observación por parte del tutor, tiene que estar muy atento a la evolución de sus alumnos, además de registrar sus avances y comportamientos en su cuaderno. Valorar de manera individual al alumnado con la actividad de identificación de sílabas o fonemas de la sesión planteada para realizarla de manera individual. Ver anexo 4, apartado 4.3.

1.4 SESIÓN 4: ¡Casilda nos visita de nuevo!

1. Objetivos

- Introducir la identificación y omisión de sílabas al final.
- Trabajar la omisión de sílabas al final.
- Introducir el concepto auditivo de los fonemas /s/, /j/, /f/, /c/ trabajando con ellos al inicio de palabra.
- Afianzar la identificación de fonemas al inicio.

2. Contenidos

- Adquisición de la habilidad fonológica de identificar y omitir sílabas al final.
- Desarrollo de las reglas de conversión sonido-grafema de diferentes fonemas fricativos.
- Identificación de fonemas al inicio de palabra.

3. Metodología y estructuración de la sesión

La sesión nº 4 tendrá lugar en el mismo espacio temporal y físico que las anteriores, podemos empezar la clase con el juego del veo-veo. Después de unos minutos introduciendo y centrando a los niños en estas actividades pasaremos con los objetivos más específicos de esta sesión.

1) Se comenzará trabajando la identificación de sílabas al final y su omisión, para trabajar esto nos basaremos en esta dinámica: "La marioneta Casilda hoy también se ha levantado con hambre, pero hoy nos dice que le apetece comer palabras sin los últimos sonidos, ¿habrá que ayudarla, no? ¿Qué os parece? Vale, de acuerdo. Os voy a ir diciendo las palabras que me dice Casilda y vosotros tenéis que quitarle el último sonido y

esa nueva palabra será la que quiera Casilda. ¡Atención! Habrá nuevas palabras conocidas y otras algo raras... pero así es nuestra amiga Casilda."

Se realizan varios ejemplos para que todos los niños comprendan la actividad, se pueden realizar algunas pruebas para valorar si lo han entendido. Ayudarles con golpes en cada sílaba para que vean cuál es el último hasta que vayan integrando esta habilidad fonológica.

Las palabras con las que trabajaremos serán:

Pájaro- /ro/-paja

Patata-/ta/-pata

Batalla-/lla/-bata

Tejado-/do/-teja

Tomate-/te/-toma

Extraño-/ño/-extra

...

2) Despues de la actividad con Casilda, pasamos a trabajar la relación sonido-grafema de diferentes fonemas: /s/, /j/, /f/ y /c/. Para ello podemos rescatar de nuestro mural de letras algunas palabras-dibujos que lo contengan, y podemos empezar a decir más.

Posteriormente trabajaremos con: sol, jamón, foca y casa. De todas estas palabras, la maestra, marcará su sonido inicial y le dará la representación que le corresponda /s/, /j/, /f/ y /c/. Uno a uno los niños irán saliendo a la pizarra, la profesora le dirá una de las cuatro palabras y tendrá que escribir el fonema que le haya dicho, si le resulta difícil también puede coger el dibujo de la palabra que corresponda con ese fonema.

3) Se puede finalizar la sesión con el juego del veo-veo pero cambiando algo, en vez de sílabas completas buscaremos por fonemas, los niños tendrán que decir el primer fonema por el que empieza la palabra que quieren que los demás adivinen, así, además de trabajar la identificación de fonemas al inicio también se buscarán diferentes palabras que lo contengan y se trabajará de manera oral los fonemas iniciales de las palabras

afianzando lo trabajado a nivel escrito. Ya que, además de decir el fonema por el que empieza, pueden levantarse y coger la cartulina que lo represente para enseñárselo a sus compañeros. Si alguno de los fonemas que se dicen todavía no existen en el mural de las letras, ¡habrá que realizarlo!.

4. Materiales

Tarjetas con el dibujo de la palabra y escrita entera (Extraño, tomate, batalla, patata, pájaro, tejado, sol, jamón, foca, casa, etc.), cartulinas donde estén representados los fonemas /s/, /j/, /f/ y /c/ con su grafía y marioneta. Ver anexo 3, apartado 3.4.

5. Evaluación

En esta sesión se evaluará a los niños de forma muy parecida a las anteriores: por observación, llevando un registro de los avances y comportamientos de los niños de manera individual en el cuaderno del profesor, y por último en la actividad individual de escritura de fonemas se valorar de manera más concreta a los niños la capacidad auditiva y de discriminación entre cuatro fonemas, uno el que diga la maestra, y su capacidad para representarlo y relacionarlo con su grafía, además de comprobar cómo va funcionando en la habilidad de reconocimiento e identificación de fonemas al inicio de palabra. Ver anexo 4, apartado 4.4.

1.5 SESIÓN 5: Escritura creativa

1. Objetivos

- Enseñar a relacionar los fonemas consonánticos y sílabas trabajados (sonidos) con su grafía.
- Identificar estos fonemas al inicio de palabra.
- Introducir la adición de diferentes sílabas y del fonema /s/ al final de palabra.
- Afianzar la omisión de sílabas al final de palabra.

2. Contenidos

- Afianzamiento de la relación sonido-grafía de las sílabas y fonemas trabajados, además de otras habilidades fonológicas (omisión de sílabas al final).
- Adquisición de la habilidad de identificar fonemas al inicio de palabra con su grafía correspondiente.
- Desarrollo de la habilidad fonológica de añadir sílabas y el fonema /s/ al final de las palabras.

3. Metodología y estructuración de la sesión

En esta penúltima sesión de enseñanza de habilidades fonológicas se pretende dar un repaso a todo lo anterior y afianzar algunos conceptos importantes (identificación de fonemas al inicio, adición de sílabas y fonemas).

La sesión tendrá lugar a poder ser en el mismo lugar y temporalización que las anteriores, de esta manera también trabajaremos la rutina y los niños sabrán que deben hacer.

1) En las dos sesiones anteriores se introdujeron bastantes fonemas y sílabas con sus respectivas grafías, es en esta sesión en la cual nos toca afianzar esta relación sonido-fonema o sonidos-sílaba para que el niño vaya siendo capaz de ir integrando todo esto. Para ello en la asamblea repasaremos junto con nuestro mural de las letras el sonido de cada fonema, pediremos a los alumnos que vayan diciendo palabras que comienzan con estos fonemas e incluso que las contengan en cualquier parte de la palabra. La maestra escribirá en la pizarra todas las palabras que los niños vayan diciendo. También trabajaremos estos fonemas con las vocales formando sílabas. Poco a poco, y cuando comprobemos que los alumnos van integrando la relación sonido-grafema irán saliendo a la pizarra a escribir esas palabras que vamos diciendo o que ellos hayan dicho.

Una vez repasado todo esto, y si ha existido algún problema se podrá haber repasado o trabajado de nuevo.

2) Pasaremos a trabajar de nuevo con Casilda, con esta actividad se trabajará la adición de sílabas al final y del fonema /s/ (haremos comprobar a los niños que si añadimos una /s/ a las diferentes palabras ya no solo será una unidad sino varias).

De esta manera tendremos preparados dibujos con su correspondiente nombre escrito debajo de: bote, pelo, cara, come (también de botella, pelota, caracol, cometa), también por escrito en cartulina estas sílabas: /lla/, /col, /ta/; y escritos en la pizarra algunas pseudopalabras como /muñe/, /cone/, /berenje/, etc. (y todas las que se nos ocurran o nos digan nuestros alumnos) y las respectivas sílabas que faltan.

“Y esto ocurre, porqué a nuestra amiga Casilda, como ya nos ha venido demostrando anteriormente no le gustan las palabras así como así, en este caso las palabras bote, pelo, cara, come y todas las que están apuntadas en la pizarra, Casilda dice que se le quedan cortas, que tiene más hambre, así que habrá que alargar esas palabras con más sonidos. ¡Manos a los obra! Vamos a alargar las palabras, pero cuidado... tenemos que formar palabras que nos suenen para que a Casilda le gusten.”

Con esta actividad se trabajará la adición de sílabas al final y del fonema /s/ (haremos comprobar a los niños que si añadimos una /s/ a las diferentes palabras ya no solo será una unidad sino varias).

3) Y para terminar la sesión y trabajar de nuevo la omisión, repasando conceptos de la sesión anterior, jugaremos a “El detective” (ver anexo 2, apartado 2.4). Los niños serán detectives y deberán buscar tarjetas con imágenes que están repartidas por el aula pero siguiendo las indicaciones de la profesora. Esta dirá palabras con una sílaba de más, y el alumno tiene que eliminar esa sílaba para saber qué palabra debe buscar (se pasará de pseudopalabras a palabras con significado).

4. Materiales

Signo gráfico de los fonemas a trabajar escrito en una cartulina en un tamaño grande y visible, tarjetas con dibujos de las palabras con su nombre correspondiente (bote, pelo, cara, come, botella, pelota, caracol, cometa, y todas las necesarias para el juego de detective), la marioneta Casilda. Ver anexo 3, apartado 3.4.

5. Evaluación

En esta sesión se evaluará a los alumnos por observación, comprobando sus avances, comportamientos, errores y aciertos; ayudando cuando comprobemos que no comprenden y animando cuando veamos que lo van consiguiendo. Todos los elementos

observadores se pasarán a un cuaderno en el que se registrará todo esto, de manera individual para cada alumno. Ver anexo 4, apartado 4.5.

1.6 SESIÓN 6: Casilda y los sonidos.

1. Objetivos

- Trabajar con la omisión y adición de sílabas al inicio.
- Desarrollar la identificación de sílabas y fonemas en cualquier posición de la palabra.
- Afianzar la discriminación auditiva de los sonidos del habla.

2. Contenidos

- Desarrollo de las habilidades fonológicas siguiendo la evolución y criterios pedagógicos con la omisión y adición de sílabas al inicio.
- Desarrollo de la discriminación auditiva de los sonidos del habla trabajando con la identificación de determinadas sílabas o fonemas en cualquier posición de la palabra.

3. Metodología y estructuración de la sesión

1) Esta actividad consiste en decir la palabra que se obtiene al añadir u omitir (trabajaremos con las dos tareas) una sílaba al principio de palabra. Nuestros alumnos contestarán verbalmente qué palabra se forma al unir o eliminar la sílaba que se le propone con la palabra, o trocito de palabra que también se le propondrá.

“Qué os parece chicos, si a la palabra meta le añadimos “co” ¿qué palabra nueva aparecerá? Cometa.” Damos varios ejemplos de la actividad, la realizamos y planteamos algunas pruebas entre los alumnos. Una vez que esté comprendida les pasamos a explicar. “De nuevo tenemos aquí a nuestra amiga Casilda, hoy ya os he explicado cómo quiere las palabras para comérselas a gusto, tenemos que ver qué sonidos tienen que ir delante de las palabras que os voy a enseñar ahora: za-pato, me-silla, her-mano, do-cena, ga-lleta, ro-dilla, etc.”

Se realiza el ejercicio.

“Pero, ¡oh! Hoy se ha quedado Casilda con hambre, ¡venga!, decidme más palabras a las que le podamos añadir la sílaba... ma-“Con este juego se progresará a que

digan palabras que empiecen por la sílaba ma-, una vez que tengamos suficientes palabras diremos a los alumnos que tienen que quitar justo esa sílaba para poder dársela de comer a Casilda. Los alumnos irán diciendo palabras y quitándoles esa sílaba para poder dársela a la marioneta.

2) Una vez que hayamos finalizado el anterior juego se puede pasar a desarrollar un “Diagrama de Venn”, ver anexo 2, apartado 2.5. Esta actividad consiste en plantear dos sonidos (/s/ y /f/), se hará un círculo alrededor de cada uno de ellos, coincidiendo ambos en un trocito común. Así, haremos un brainstorming de palabras que tengan esos sonidos, da igual en qué posición estén, pero que la palabra contenga ese sonido.

Los alumnos participarán diciendo palabras, cuando un alumno diga la palabra la profesora o el propio niño, si está capacitado, podrá escribir la palabra y marcará dónde está ese sonido. Una vez que tengamos muchas palabras en los dos círculos, ¡más difícil todavía! Entre todos habrá que pensar en palabras que tengan los dos sonidos, da igual en qué posición. Cuando aparezcan las palabras con esos sonidos se incluirán en el espacio común entre los dos círculos.

3) Para acabar la sesión se realizará un bingo de imágenes, a cada niño se le entregará un folio con 4 imágenes, y se cogerán todas las letras, sílabas y sonidos que se haya trabajado en el mural de las letras y se meterán todas en una bolsa o saco. De ahí se irán cogiendo una por una, la maestra dirá el sonido que ha cogido y los niños tendrán que poner un gomete sí una de sus imágenes contiene ese sonido en cualquier posición (solo es necesario que esté el sonido dentro de la palabra). Cuando un niño haya completado los 4 dibujos, tendrá que decir ¡bingo!, levantar la mano e ir donde la profesora para decir con ella las palabras y comprobar si se ha dicho el fonema.

4. Materiales

Tarjetas con dibujos de las palabras donde aparezcan sus nombres escritos (zapato, pato, mesilla, silla, hermano, mano, docena, cena, galleta, rodilla), la marioneta Casilda, papel kraft, lápices de colores o rotuladores, bingo de imágenes, bolsa o saco. Ver anexo 3, apartado 3.6.

5. Evaluación

En esta última sesión de la propuesta se seguirá el mismo método de evaluación que con las anteriores, la observación, además del registro continuado por parte del profesor en su cuaderno de los avances de cada alumno. Ver anexo 4, apartado 4.6.

2. ANEXO 2: Actividades

2.1 La palabra sobrante

Esta actividad consiste en señalar la palabra que suena diferente en una serie que se les dará a los niños, una de las tres no rimará con ellas. Es decir, se dan tres palabras a los niños, por ejemplo: campana-ventana-martillo. Y el alumno tiene que decir o señalar cuál de esas tres no encaja.

2.2 El mural de las letras

Este ejercicio puede desarrollarse de manera transversal en cualquier momento del horario escolar. En este mural, se colgarán palabras, sílabas o fonemas nuevos con palabras que contengan los mismos sonidos de esas palabras. Será un lugar donde el alumno podrá colocar nuevas palabras. Se considerará algo así como un diccionario de habilidades fonológicas, allí se podrá echar un vistazo para comprobar qué palabras tiene qué sonido.

2.3 Juego del reloj

En este juego se ponen en marcha las habilidades fonológicas de identificación, omisión o adición (pedir a los alumnos estas tareas de acuerdo a lo que se esté trabajando, es decir al objetivo que pretendamos con esta actividad), en función de cómo se planteen las reglas del juego. Se coloca un reloj, y en cada hora aparecen las sílabas o fonemas con las que estemos trabajando en ese momento, las agujas del reloj que serán móviles indicarán la sílaba o fonema con el que tenga que trabajar el niño.

2.4 El detective

Los niños serán detectives y deberán buscar tarjetas con imágenes que están escondidas en el aula, siguiendo las indicaciones de la maestra. Para saber qué palabra hay que buscar, la maestra dirá al alumno una palabra a la que éste deberá añadir una sílaba o un fonema, formando una nueva palabra que será la que deba buscar.

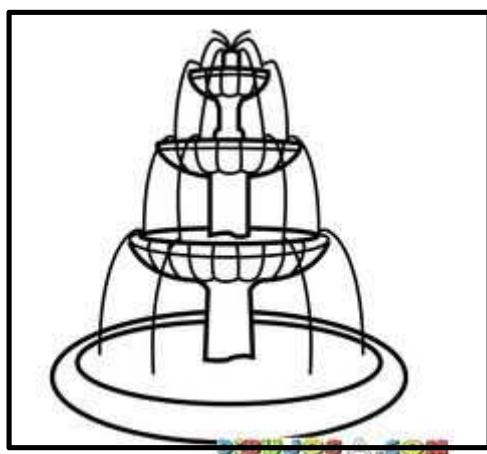
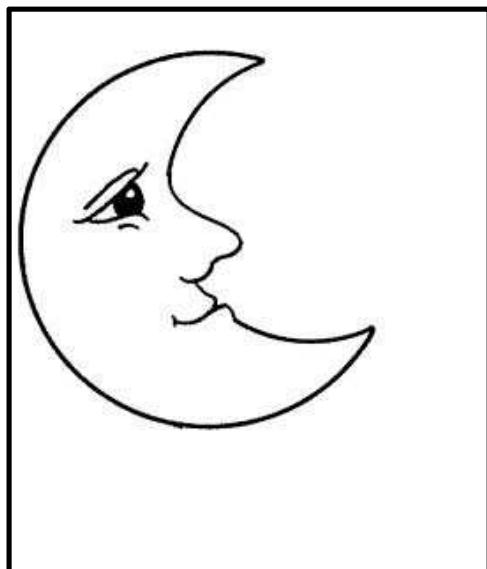
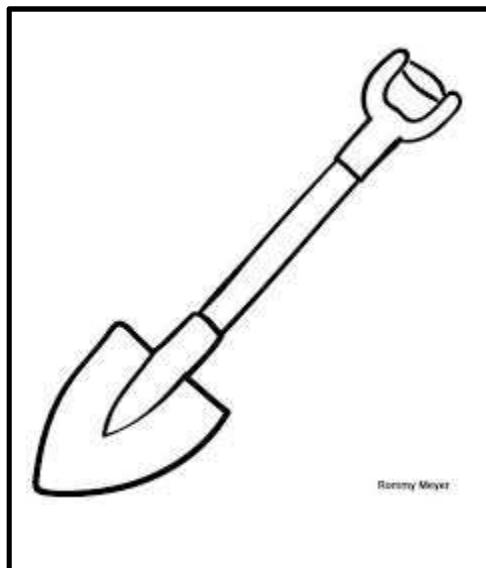
2.5 Diagrama de Venn

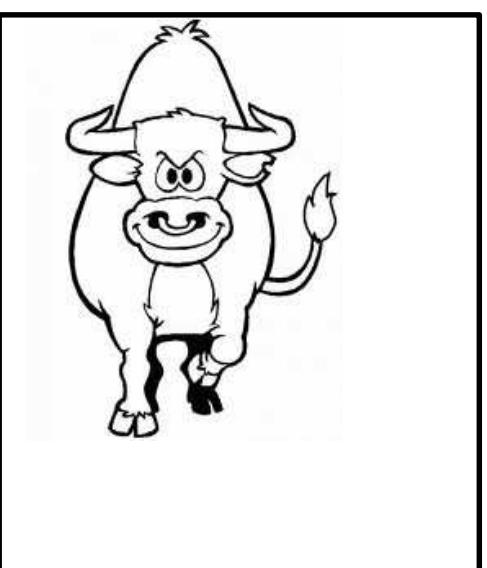
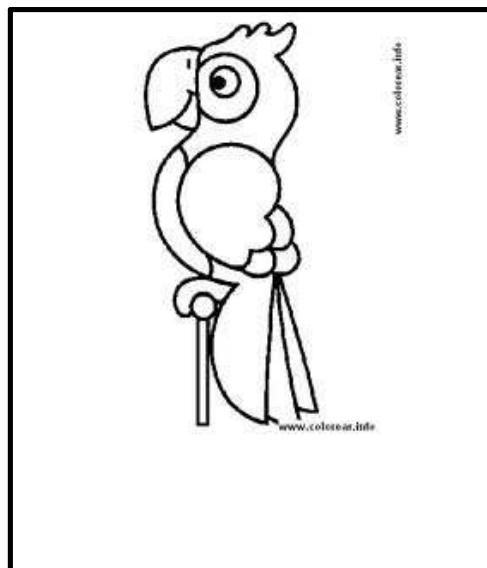
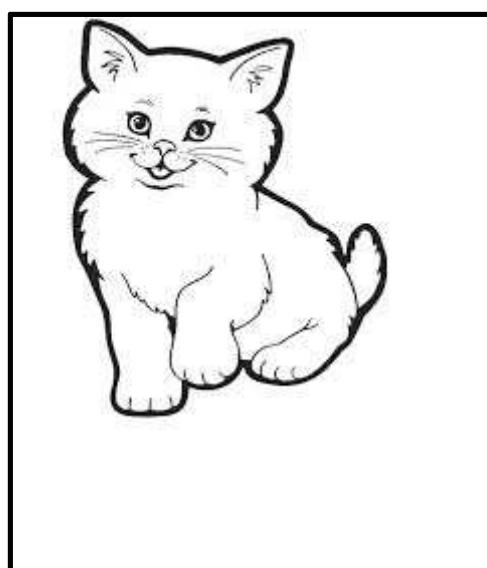
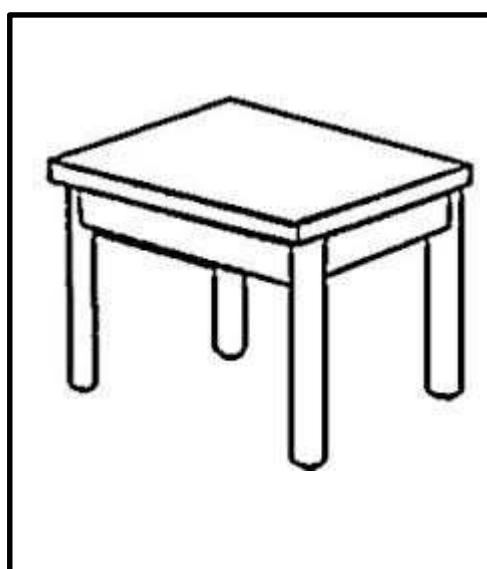
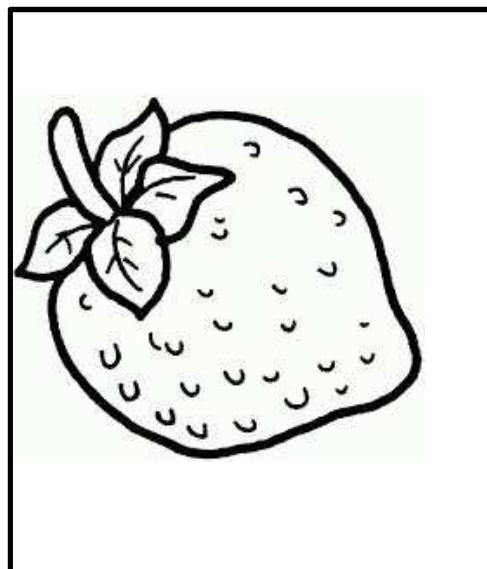
Es un ejercicio que consiste en plantear dos sonidos (fonemas o sílabas), se hará un círculo alrededor de cada uno de ellos, coincidiendo ambos en un trocito común. Se dirán palabras que contengan uno de los dos sonidos o los dos.

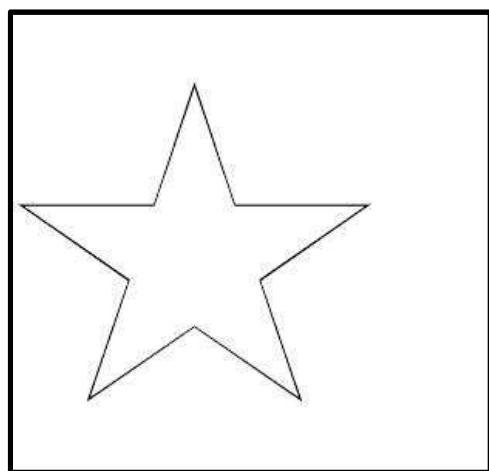
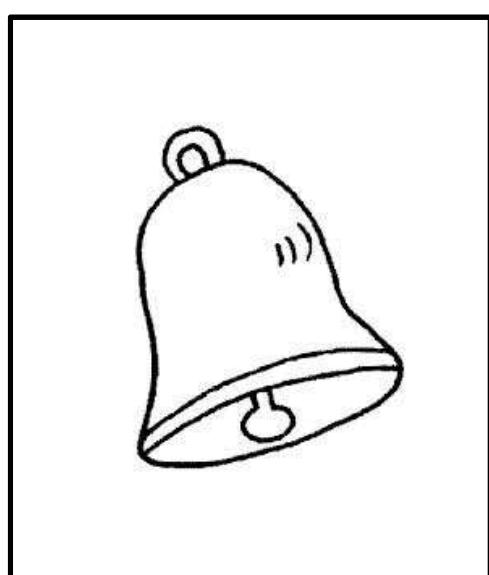
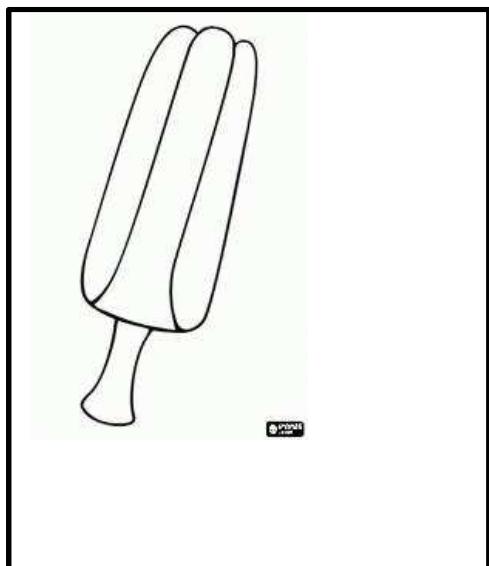
3 ANEXO 3: Materiales

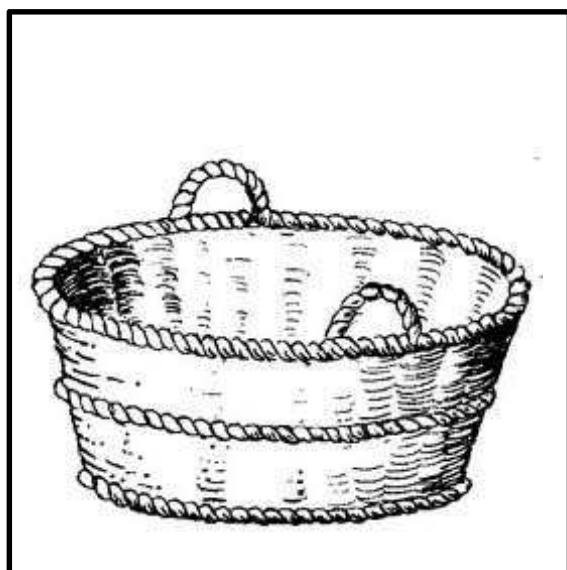
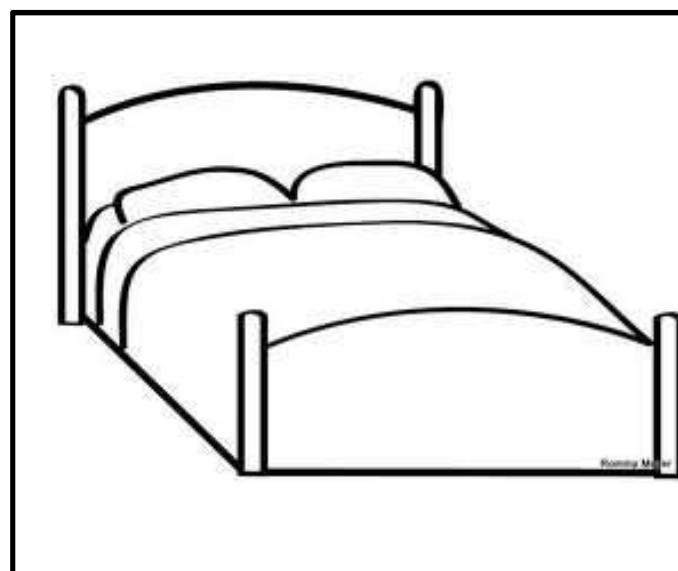
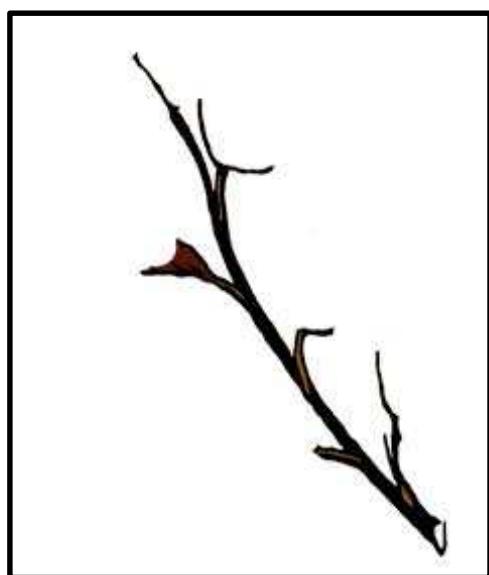
3.1 Material sesión 1:

Fuente:<https://www.google.es/imghp?hl=es&tab=wi&ei=bvXeUufXL8SZeAOOh0oCoBQ&ved=0CAQQqi4oAg>



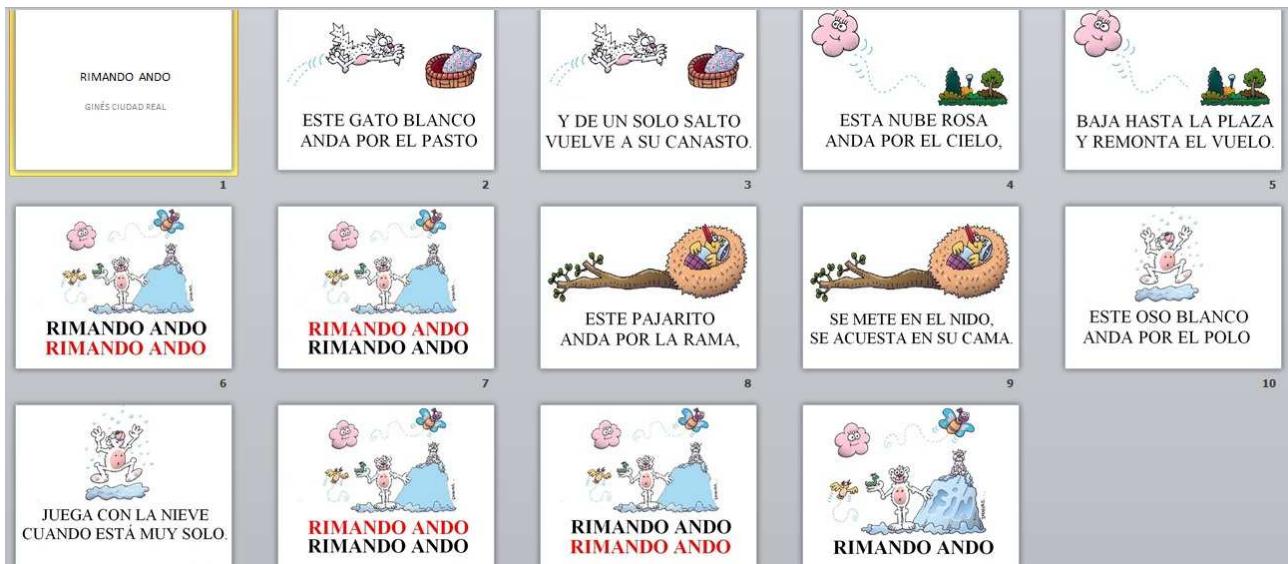






Audio “Rimando ando”: <http://www.youtube.com/watch?v=fZnXNq8YiCQ>

Power Point “Rimando ando”: <http://www.orientacionandujar.es/2013/05/01/cuentos-para-ninos-rimando-ando/>.

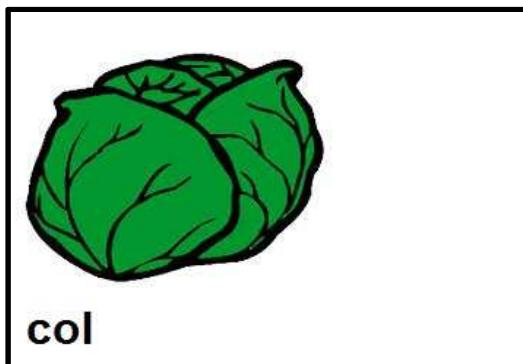
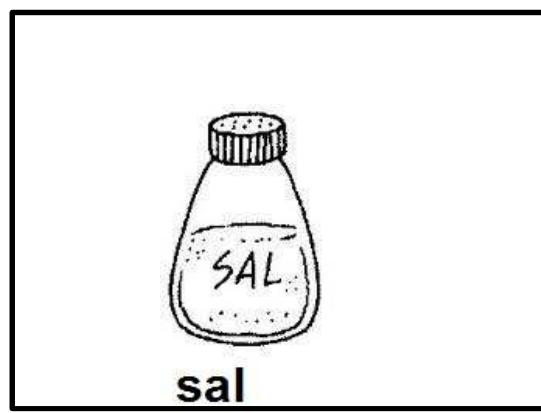
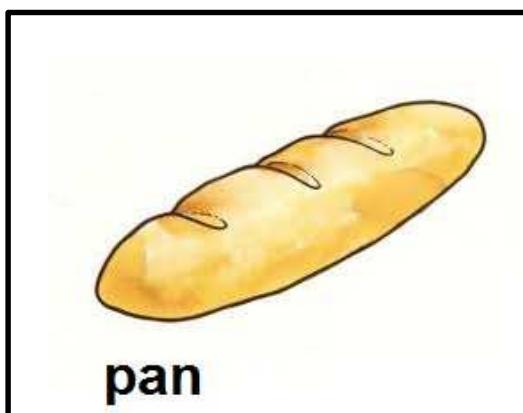


3.2 Material sesión 2:

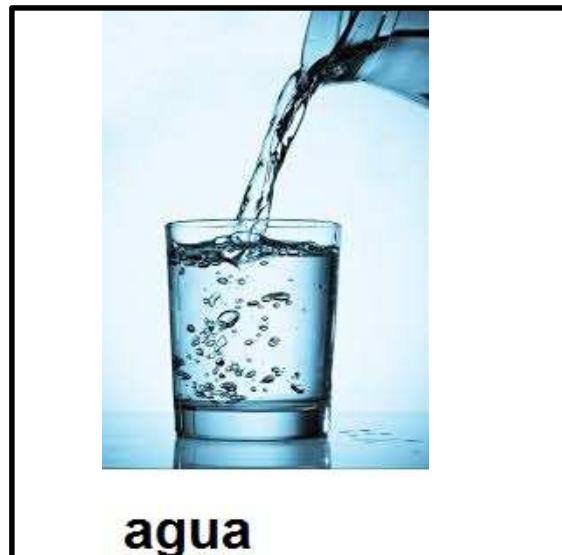
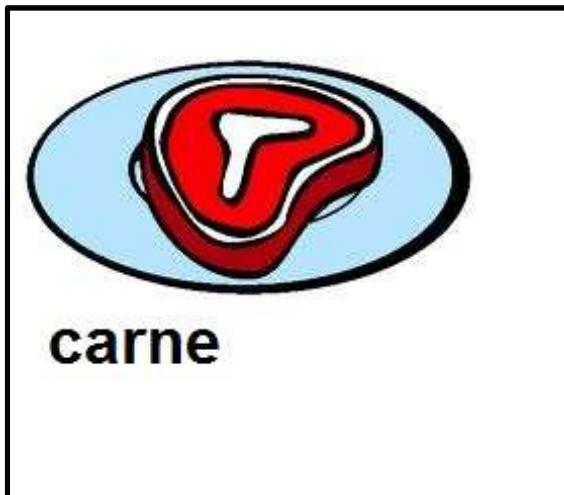
Fuente:

<https://www.google.es/imghp?hl=es&tab=wi&ei=bvXeUufXL8SZeAOH0oCoBQ&ved=0CAQQj4oAg>

→Palabras de una sílaba:



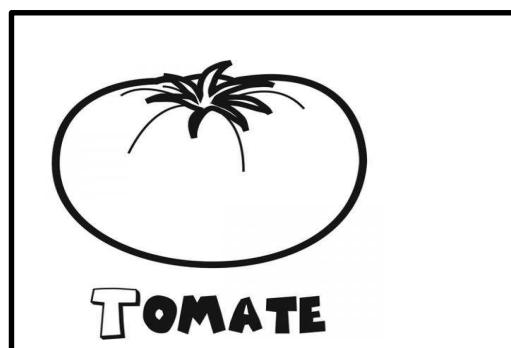
→Palabras con dos sílabas



→Palabras con tres sílabas



pescado



TOMATE



cebolla

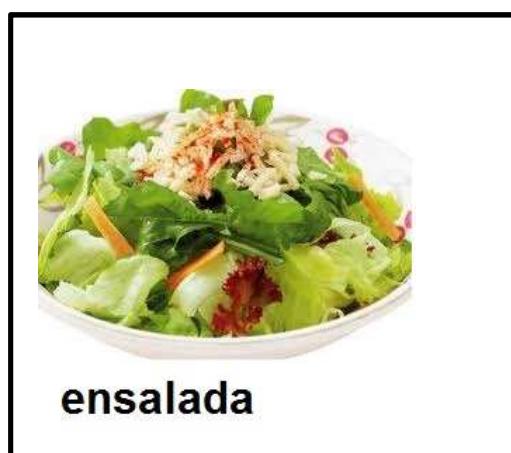


lechuga

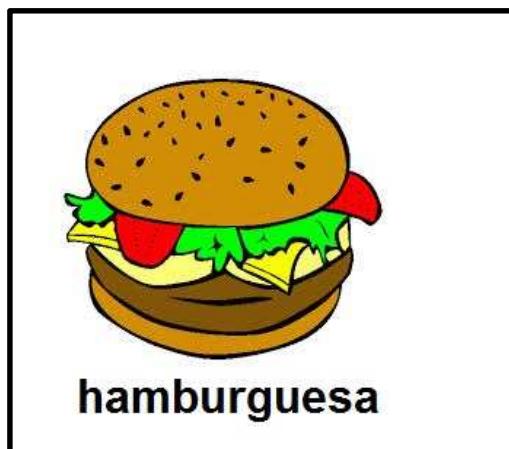
→Palabras con cuatro sílabas



butifarra



ensalada



hamburguesa

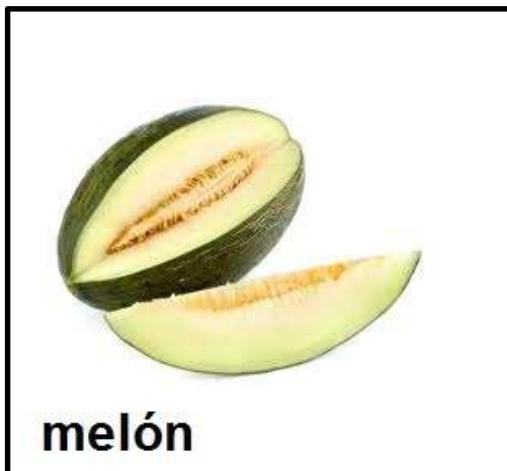


palomitas

→Palabras para meter en otros grupos



lentejas



melón



naranja



yogur



leche

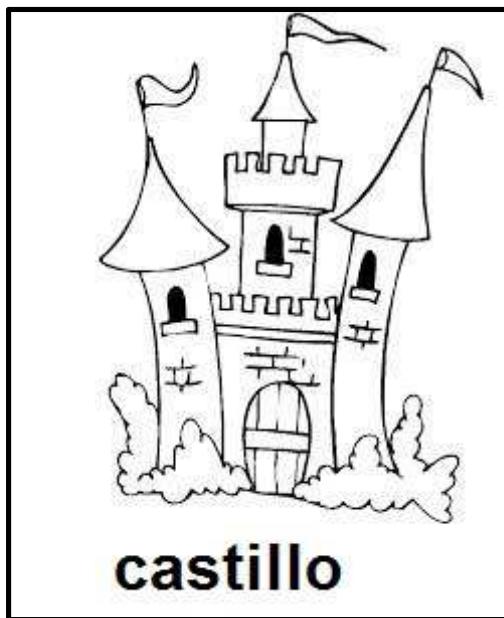


aceite

→Palabras para actividad 1



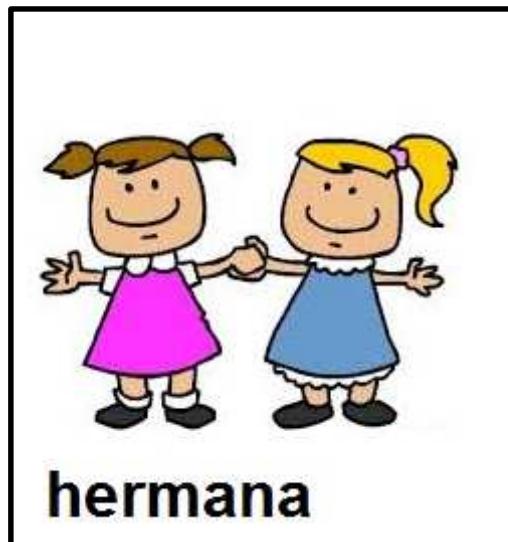
martillo



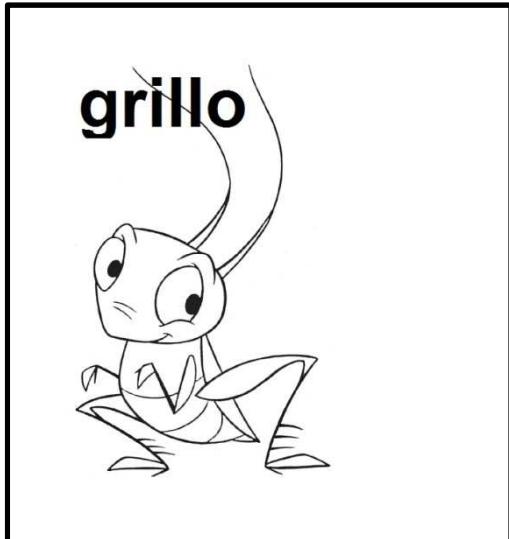
castillo



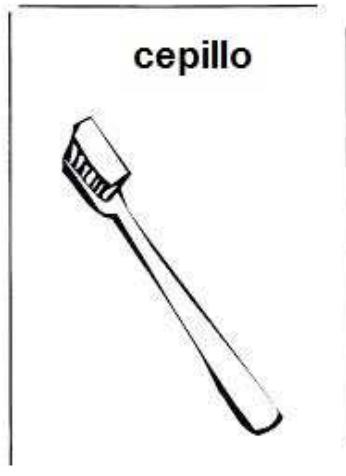
campana



hermana



grillo



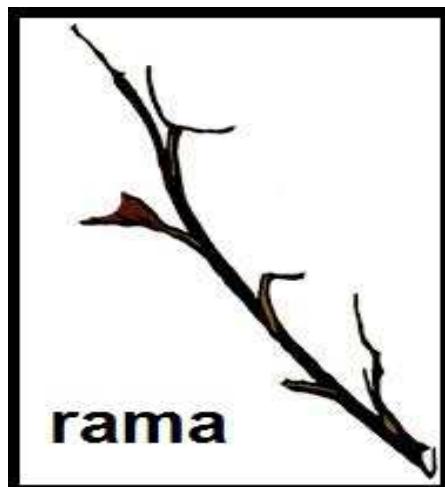
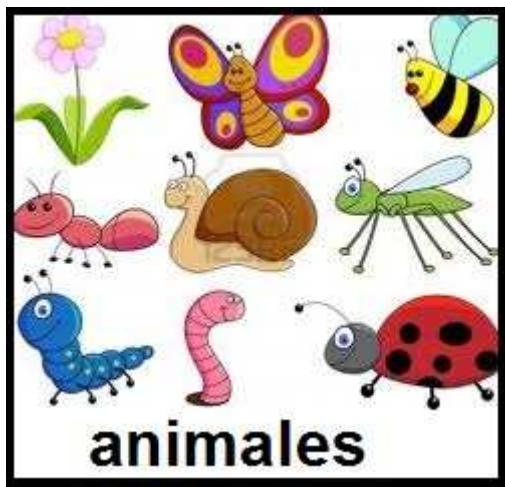
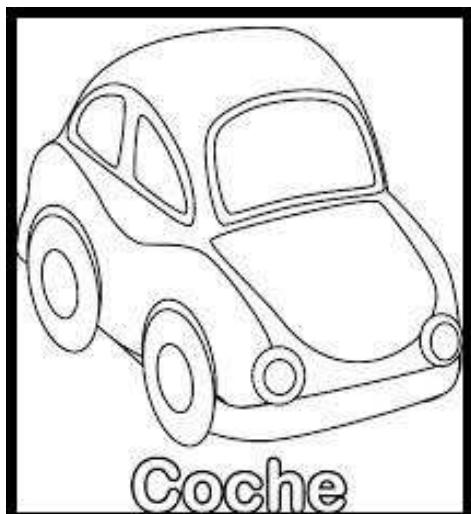
cepillo

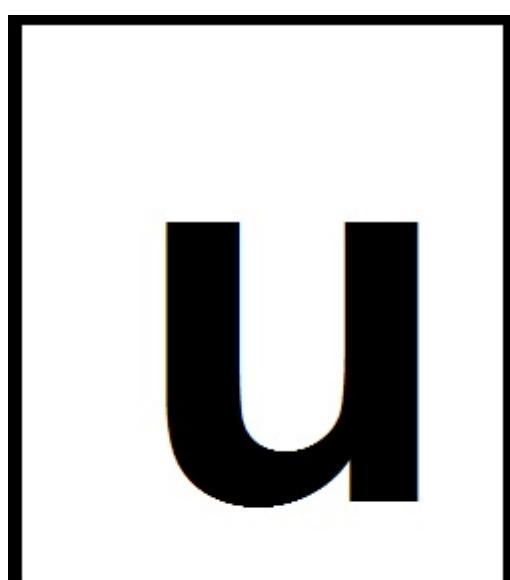
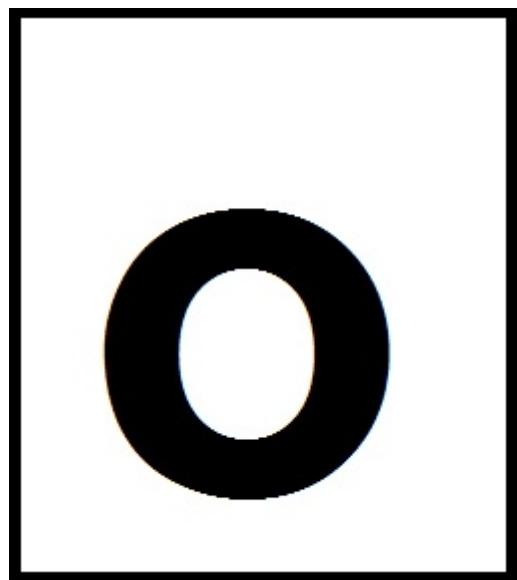
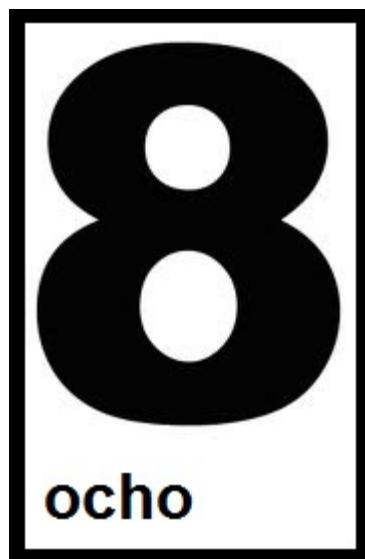
3.3 Material sesión 3:

Fuente:

<https://www.google.es/imghp?hl=es&tab=wi&ei=bvXeUufXL8SZeAOh0oCoBQ&ved=0CAQQqi4oAg>







ca

co

sa

so

ja

cho

ra

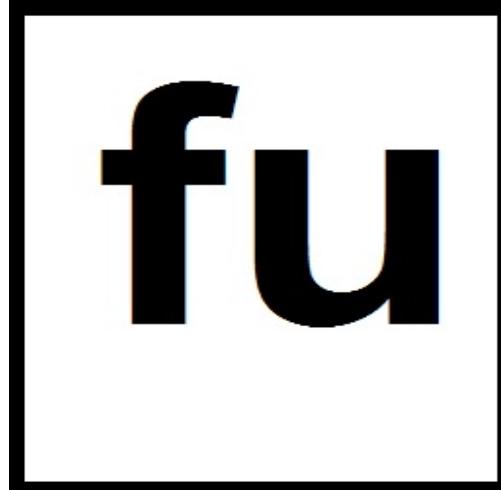
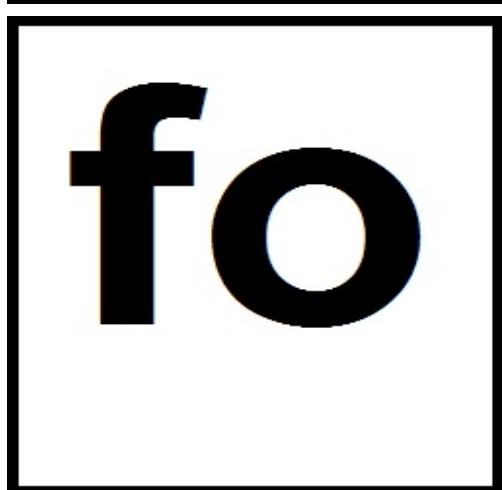
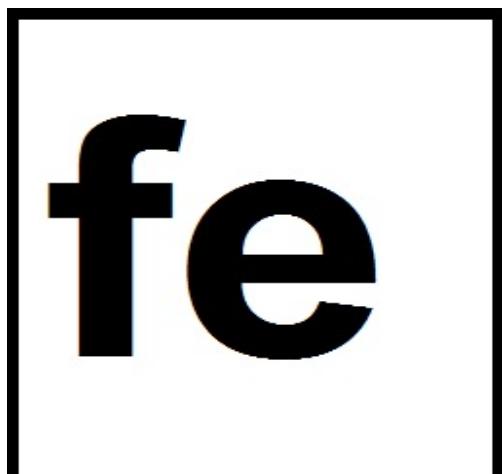
re

fo

a

cu

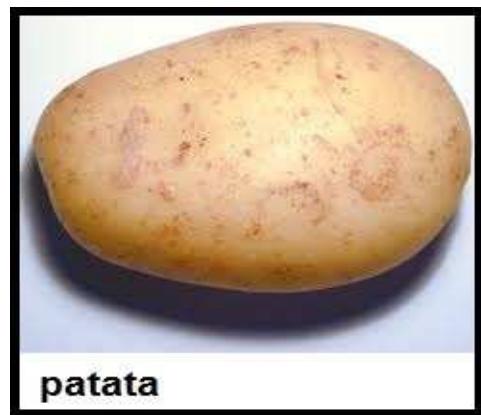
fa



3.4 Material sesión 4:

Fuente:

<https://www.google.es/imghp?hl=es&tab=wi&ei=bvXeUufXL8SZeAOh0oCoBQ&ved=0CAQQqi4oAg>

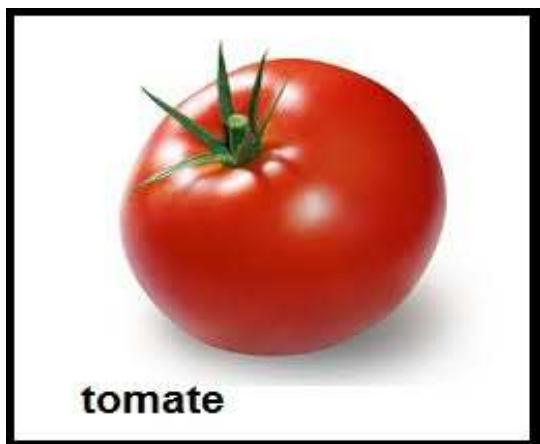




batalla



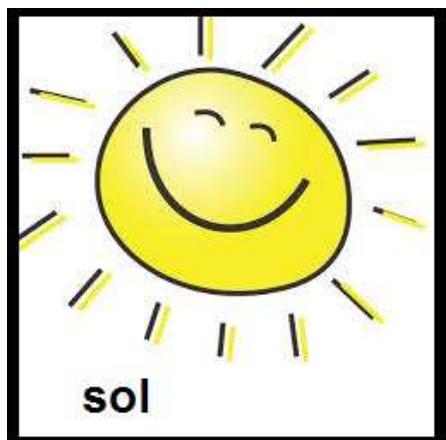
tejado



tomate



extraño



sol

j

s

c

f

3.5 Material sesión 5:

Fuente:

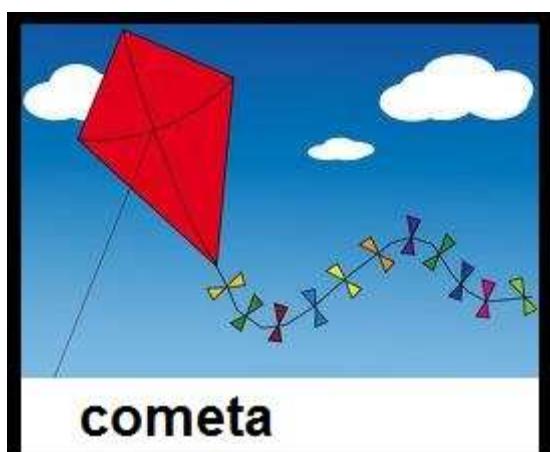
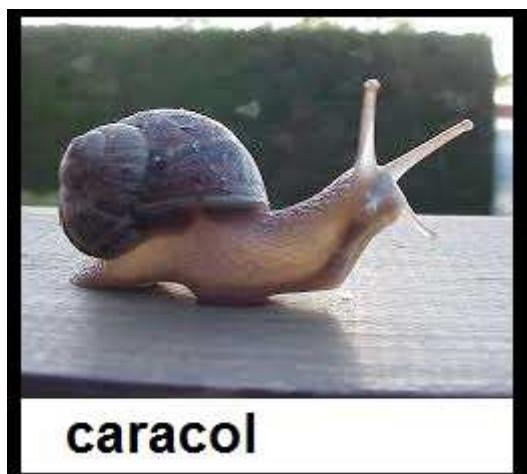
<https://www.google.es/imghp?hl=es&tab=wi&ei=bvXeUufXL8SZeAOh0oCoBQ&ved=0CAQQqi4oAg>

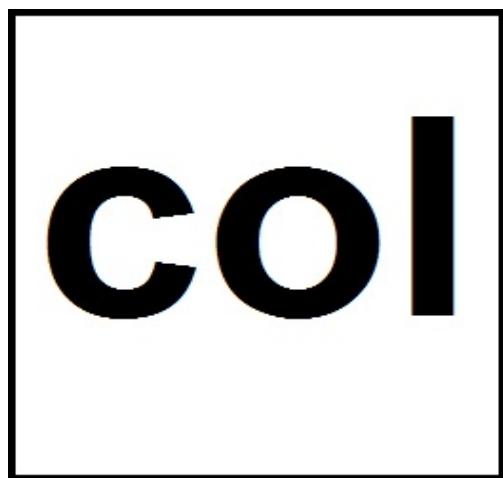
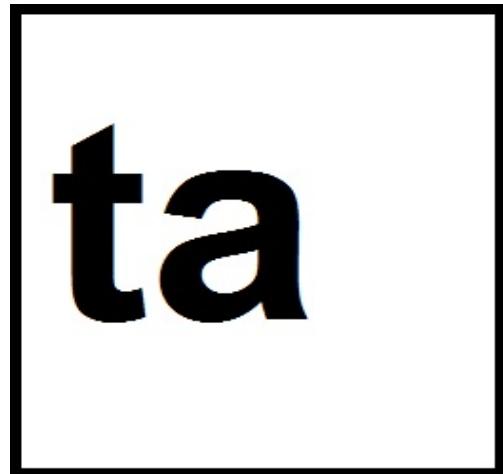
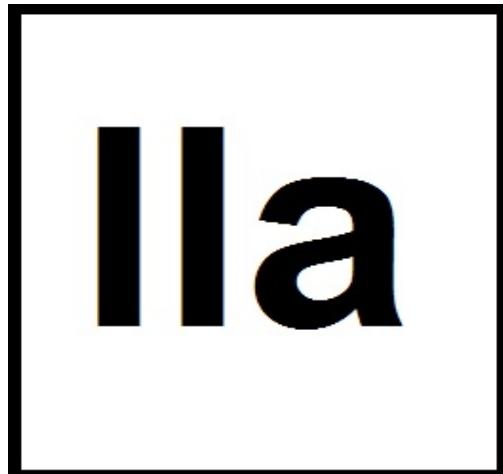


bote



botella

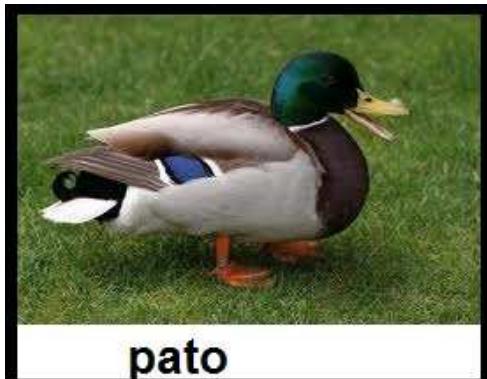


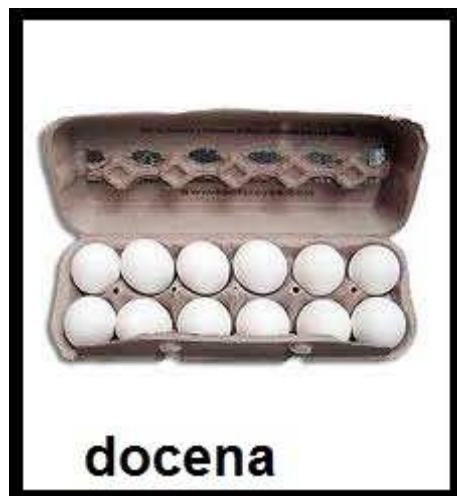
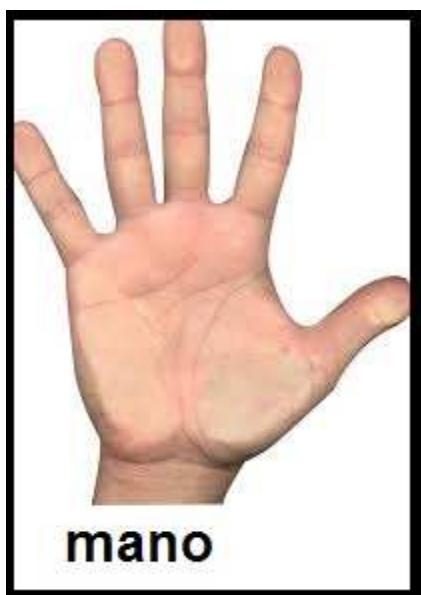
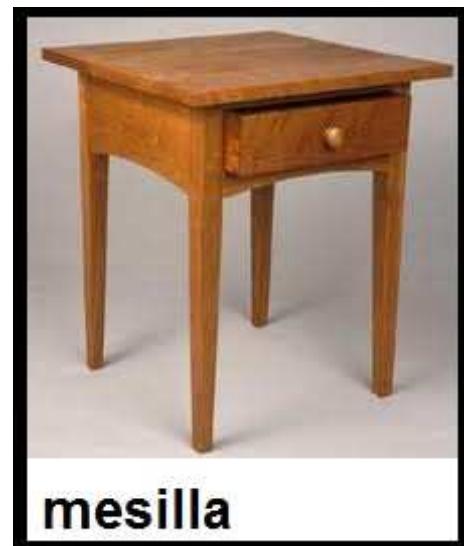


3.6 Material sesión 6:

Fuente:

<https://www.google.es/imghp?hl=es&tab=wi&ei=bvXeUufXL8SZeAOh0oCoBQ&ved=0CAQQqj4oAg>





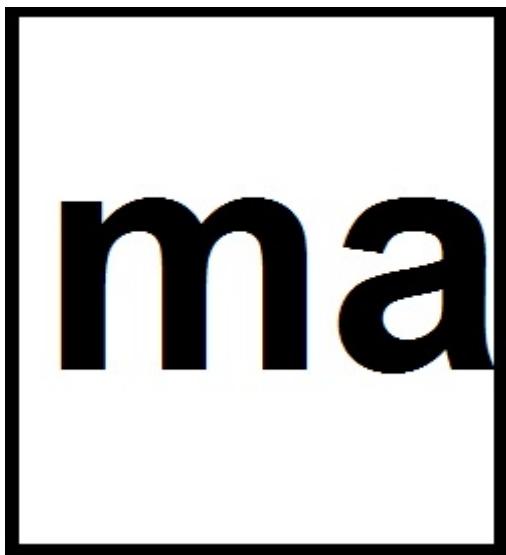
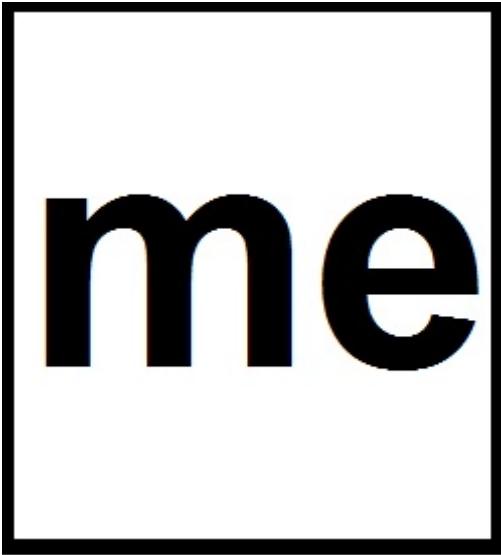
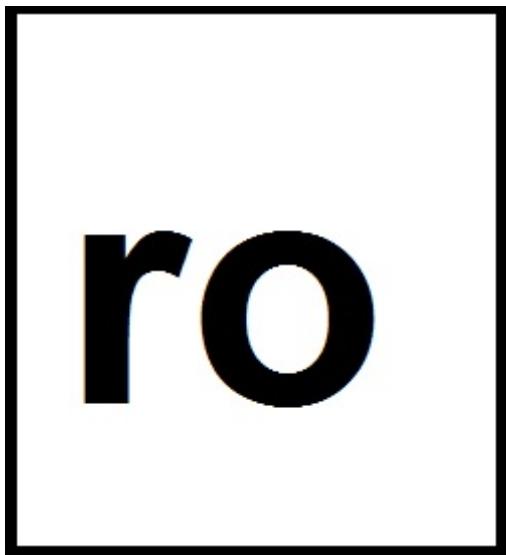


za

do

ga

her



4 ANEXO 4: Evaluación

4.1 Sesión nº1

Nombre	Criterios de evaluación	Bien	Regular	Trabajar
	Ha prestado atención mientras el profesor explicaba.			
	Ha prestado atención mientras sus compañeros hablaban.			
OBSERVACIONES	Ha respetado el turno de palabra, tiempo de espera.			
	Escucha activamente			
	Su discriminación y atención auditiva es:			
	Su evocación de palabras y léxico es:			
	Ha captado la idea de rima y ha nombrado algunas palabras que rimen con la rima dada.			

	Ha sabido diferenciar entre una pareja que rime y otra que no rime.			
	En el juego del círculo ha entendido la dinámica y ha participado activamente diciendo rimas y palabras para que siguiesen sus compañeros.			
	Ha cantado la canción y participado dando palmadas.			

4.2 Sesión nº2

Nombre	Criterios de evaluación	Bien	Regular	Trabajar
OBSERVACIONES	Ha reconocido la rima entre varias palabras y ha descartado la que no rimaba			
	Cuenta sílabas en la palabra			
	Ha captado la idea de identificar sílabas al inicio y la desarrolla			
OBSERVACIONES	Ha prestado atención mientras el profesor explicaba.			
	Ha prestado atención mientras sus compañeros hablaban.			
	Ha respetado el turno de palabra, tiempo de espera.			
	Escucha activamente			
	Su discriminación y atención auditiva es:			

4.3 Sesión nº3

Nombre	Criterios de evaluación	Bien	Regular	Trabajar
OBSERVACIONES	Ha realizado la identificación de sílabas y fonemas al inicio			
	Ha llevado a cabo la identificación de sílabas al final			
OBSERVACIONES	Relaciona el concepto auditivo de los siguientes fonemas con su grafía			
	• /a/			
	• /e/			
	• /i/			
	• /o/			
	• /u/			
	• /cu/			
	• /fa/			
	• /fe/			
	• /fi/			
	• /fo/			
	• /fu/			
	Ha respetado el turno de palabra, tiempo de espera.			
	Escucha activamente			

4.4 Sesión nº4

Nombre	Criterios de evaluación	Bien	Regular	Trabajar
	Ha identificado sílabas al final.			
	Ha omitido sílabas al final.			
OBSERVACIONES	Relaciona el concepto auditivo de los siguientes fonemas con su grafía:			
	• /s/			
	• /j/			
	• /f/			
	• /c/			
	Ha identificado fonemas al inicio de palabra.			

4.5 Sesión nº5

Nombre	Criterios de evaluación	Bien	Regular	Trabajar
	Relaciona el concepto auditivo de los siguientes fonemas con su grafía:			
	• /s/			
OBSERVACIONES	• /j/			
	• /f/			
	• /c/			
	• /a/			
	• /e/			
	• /i/			
	• /o/			
	• /u/			
	• /cu/			
	• /fa/			
	• /fe/			
	• /fi/			
	• /fo/			
	• /fu/			
	Ha identificado fonemas al inicio de palabra.			
	Ha añadido diferentes sílabas al final de palabra.			
	Ha añadido el fonema /s/ al final de palabra.			
	Ha omitido sílabas al final de palabra.			

4.6 Sesión nº6

Nombre	Criterios de evaluación	Bien	Regular	Trabajar
	Ha omitido sílabas al inicio.			
	Ha añadido sílabas al inicio.			
OBSERVACIONES	Identifica sílabas en cualquier posición.			
	Identifica fonemas en cualquier posición.			
	Discrimina auditivamente			
	Ha respetado el turno de palabra, tiempo de espera.			
	Escucha activamente			