



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

PROGRAMA DE APRENDIZAJE LECTOR EN INFANTIL DESDE LAS APORTACIONES DE LA NEUROEDUCACIÓN

Presentado por:

D^a NOEMÍ PÉREZ MARTÍN DE VIDALES

Dirigido por:

Dra. D^a MARÍA ANTONIA GUASP COLL

Valencia, a 23 de mayo de 2022

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Infantil



Índice

Resumen	6
Abstract.....	6
Resum	7
1. Introducción y justificación.....	11
2. Objetivos.....	14
3. Marco teórico	15
3.1 Aportaciones de la neurociencia en el aprendizaje lector	15
3.1.1. ¿Qué es leer?	15
3.1.2 Proceso de lectura: el cerebro y su implicación en el aprendizaje	16
3.1.3 Aportaciones de la neurociencia a la educación y lectura	18
3.1.4 Modelos de lectura basados en las aportaciones de la neurociencia: Programa Maginot.....	21
3.2 La lectura en la escuela: enseñanza, aprendizaje y adquisición	23
3.2.1 El hábito de la lectura en los centros: educar la lectura	23
3.2.2 Promoción y animación lectora	25
3.2.3 El inicio del aprendizaje lector en el aula.....	27
3.2.4 Binomio: lectura y rendimiento académico.....	31
4. Metodología	33
5. Propuesta didáctica.....	35
5.1 Introducción	35
5.2 Justificación	36
5.2.1 Justificación teórica	36
5.2.2 Justificación práctica	37
5.3 Objetivos	39
5.4 Competencias básicas a desarrollar	40
5.5 Criterios de evaluación, indicadores de logro e instrumentos.....	42
5.6 Metodología	45



5.7 Medidas de respuesta educativa para la inclusión	47
5.8 Temporalización	48
5.9 Actividades de la propuesta didáctica	49
5.10 Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje	71
5.11 Evaluación de la práctica docente	71
6. Conclusiones.....	73
7. Referencias bibliográficas.....	76
8. Anexos	82



Resumen

El motivo de realización de este trabajo es el análisis y reflexión sobre el aprendizaje lector en el tercer ciclo de Educación Infantil. A partir de las investigaciones llevadas a cabo por los diferentes especialistas del ámbito de la neurociencia, se pretende implementar un conjunto de métodos para la enseñanza de la lectura de forma óptima y exitosa.

En colaboración con ciertas metodologías tales como el Programa Maginot, se trata de ofrecer a los niños y niñas de edades tempranas un aprendizaje lúdico y motivador que les ayude a adquirir correctamente el hábito lector. Habiendo mostrado el concepto de neuroeducación y los distintos beneficios que de la misma se derivan, se proponen una serie de actividades y juegos que se adapten a los intereses y necesidades del alumnado en el aula; para de este modo, evitar la indefensión aprendida y garantizar una buena enseñanza siguiendo los diferentes procesos madurativos de los niños y niñas.

Palabras clave:

Educación Infantil, neurociencia, neuroeducación, Programa Maginot, enseñanza-aprendizaje, lectura, motivación, propuestas metodológicas, innovación, juego, rendimiento académico.

Abstract

The reason for carrying out this work is basically reduced to the analysis and reflection on reading learning in the third period of Early Childhood Education. Based on the research carried out by different specialists in the neuroscience field, it is intended to implement a set of methods for teaching reading in an optimal and successful way.

In collaboration with certain methodologies such as the Maginot Program, it is about offering children of early ages a playful and motivating learning that helps them to correctly acquire the reading habit. Once we understood the concept of neuroeducation and the different benefits derived from it, some activities and games adapted to the interests and needs of the students in the classroom are proposed. In this way, teachers



avoid learned helplessness and guarantee an optimal teaching following the different maturational processes of boys and girls.

Keywords:

Early Childhood Education, neuroscience, neuroeducation, Maginot Program, teaching, learning, motivation, methodological proposals, innovation, game, academic performance.

Resum

El motiu de realització d'aquest treball queda reduït a l'anàlisi i reflexió sobre l'aprenentatge lector en el tercer cicle d'Educació Infantil. A partir de les investigacions dutes a terme pels diferents especialistes de l'àmbit de la neurociència, es pretén implementar un conjunt de mètodes per a l'ensenyament de la lectura de manera òptima i reeixida.

En col·laboració amb unes certes metodologies com ara el Programa Maginot, es tracta d'oferir als xiquets i xiquetes d'edats primerenques un aprenentatge lúdic i motivador que els ajude a adquirir correctament l'hàbit lector. Havent entès el concepte de neuroeducació i els diferents beneficis que de la mateixa es deriven, es proposen una sèrie d'activitats i jocs que s'adapten als interessos i necessitats de l'alumnat a l'aula; per a d'aquesta manera, evitar la indefensió apresada i garantir un bon ensenyament seguint els diferents processos maduratsius dels xiquets i xiquetes.

Paraules clau:

Educació Infantil, neurociència, neuroeducació, Programa Maginot, ensenyament-aprenentatge, lectura, motivació, propostes metodològiques, innovació, joc, rendiment acadèmic.



Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Criterios de evaluación en relación con los indicadores de logro e instrumentos de evaluación	42
Tabla 2. Temporalización de las sesiones	48
Tabla 13. Cuestionario de evaluación docente	72
Figura 1. Circuito neural de la lectura.....	19



Índice de anexos

Anexo 1. Checklist evaluativo para la actividad 1	82
Anexo 2. Vocales y consonantes actividad 2	83
Anexo 3. Rúbrica evaluativa actividad 2.....	84
Anexo 4. Rúbrica evaluativa actividad 2.....	85
Anexo 5. Checklist evaluativa actividad 3	86
Anexo 6. Sílabas actividad 4	87
Anexo 7. Palabras con su respectiva imagen actividad 4	88
Anexo 8. Checklist evaluativa actividad 4	89
Anexo 9. Checklist evaluativa actividad 5	90
Anexo 10. Formación nuevas palabras actividad 6.....	91
Anexo 11. Rúbrica evaluativa actividad 6.....	92
Anexo 12. Dibujo circuito actividad 7.....	93
Anexo 13. Sílabas a agrupar actividad 7.....	94
Anexo 14. Checklist evaluativa actividad 7	95
Anexo 15. Checklist evaluativa actividad 8	96
Anexo 16. Checklist evaluativa actividad 9	97



Agradecimientos

Como inicio a este proyecto, quisiera, profundamente, agradecer a mi tutora de trabajo de fin de grado, María Antonia Guasp Coll su atención, paciencia y dedicación en todo momento. Ha sabido guiarme, tranquilizarme y darme apoyo a la hora de llevar a cabo este proceso.

Gracias también a todos aquellos maestros y maestras que han logrado iluminar mi camino para poder hallar lo que verdaderamente deseaba ser de mayor: maestra. Abundantes y buenos aprendizajes llevo de bagaje en una gran mochila que, cargada a mi espalda, espera abrirse para ofrecer a los futuros niños y niñas lo que a mí en su momento me dieron: amor, comprensión, atención, respeto y enseñanza.



1. Introducción y justificación

Resulta necesario reconocer y asumir que el ser humano tiene “logos”; es decir, el modelo natural de interacción de las personas se fundamenta en el lenguaje oral. Para podernos expresar y entendernos debemos desarrollar tanto la lengua oral como la escrita; pues gran parte de la información a la que se accede implica una lectura que te ayude a comprenderla.

Leer es un modelo de comunicación cognitivo; lo que quiere decir que no se trata de un aprendizaje que viene inherente a nuestro ser. Para poder adquirirlo, es necesario una enseñanza que fundamente unas buenas prácticas y un consiguiente replanteamiento de la lectura. Por ello, diferentes investigaciones de carácter neurológico se han centrado en el análisis de los componentes biológicos del cerebro que intervienen en el aprendizaje lecto-escritor (Díez y Gutiérrez Fresneda, 2020).

En este sentido, Dehaene (2009) argumentó que cuando se inicia el aprendizaje de la lectura, el cerebro humano recicla y re-usa de nuevo los circuitos corticales ya existentes que anteriormente se dedicaban al reconocimiento visual. Asimismo, autores como Cuetos (2014), resaltan la complejidad de leer de forma comprensiva; por lo que, en esta difícil adquisición, resultan esenciales una serie de niveles tales como: la identificación de las letras; el reconocimiento visual de las palabras; el procesamiento sintáctico; y el procesamiento semántico. Finalmente, Carballo y Portero (2018) destacan la importancia de conocer como el cerebro humano aprende y trabaja dentro del ámbito académico; para de este modo, poder introducir mejoras pedagógicas que incrementen la calidad de las experiencias de aprendizaje.

Es por ello, que, en este trabajo, y dado que aprender a leer implica unas determinadas actividades, sinapsis y conexiones neurales específicas, es vital conocer todos estos elementos para poder comprender mejor el funcionamiento del cerebro. Además, una vez comprendido el complejo procesamiento de la actividad lectora, es necesario conocer todos aquellos procedimientos que garanticen un acceso más directo a la habilidad de la lectura como mecanismo de interacción social.



Es, por tanto, necesario para la realización del presente trabajo, un análisis desde las aportaciones de las investigaciones neurocientíficas, sobre el momento y modo de introducir el aprendizaje lector en el tercer ciclo de Educación Infantil. Por ello, la estructura del marco teórico que fundamenta la propuesta a realizar queda dividida en dos apartados principales: la neurociencia en el aprendizaje lector; y la lectura en la escuela en la etapa de infantil. Ya que tal y como indica Cohen (1982), resulta esencial comenzar a familiarizar al niño y niña con los cuentos y todo lo que ello implica: letras, dibujos e imágenes para que, de este modo, se consiga alcanzar una pronta madurez lectora debido a un aprendizaje precoz.

Con relación al primer apartado del marco teórico mencionado anteriormente se desarrolla el concepto de neuroeducación y de sus aportaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, más concretamente con la adquisición de la lecto-escritura. Asimismo, se expone el Programa Maginot, el cual, con su metodología de enseñanza, rompe con todo lo considerado tradicional con la única intención de evitar la indefensión aprendida en los alumnos y alumnas.

En segundo lugar, en lo que se refiere a la lectura en la escuela, se expondrá principalmente la enseñanza, aprendizaje y adquisición de esta habilidad cognitiva dentro el contexto escolar. Por ello, se abordarán los hábitos de la lectura en los centros y todas aquellas propuestas que tengan como objetivo el inicio del aprendizaje lector en el aula.

Escribir y leer son, actualmente, el sustento de todas las relaciones sociales, culturales, informativas y comunicativas del siglo XXI; por lo que la comunidad educativa debe considerar la utilización y diversificación de todos los elementos que contribuyen a comprender, entender y aprender los mecanismos que en la adquisición lectora se encuentran.

Tal y como mencionan Mediavilla y Fresneda (2020), una correcta enseñanza de la habilidad lectora-escritora conlleva numerosos beneficios en la vida académica del alumnado:

- Promueve la creatividad e imaginación
- Condiciona un desarrollo del pensamiento crítico y autónomo



- Incrementa las relaciones sociales y la calidad de las mismas
- Mejora y facilita su periodo de escolarización teniendo mayores probabilidades de éxito.

Es por ello, que el aprendizaje de la lectura debe ser implementado y tratado con especial atención en la vida de todos los niños y niñas. Para lo que, resulta esencial hacer uso de las diferentes investigaciones que de la neurociencia se han derivado, pues comprendiendo mejor el funcionamiento del cerebro humano, los docentes podremos proponer metodologías y actividades que resulten adecuadas a los distintos niveles madurativos del alumnado y a sus intereses.

En este sentido, se pretende realizar una propuesta didáctica donde alumnos y alumnas, desde la edad de cinco años, sean capaces de adquirir una correcta competencia lectora a través de actividades y procesos basados en las teorías contempladas en el ámbito de la neurociencia, tal y como se define en los objetivos del presente trabajo que se exponen a continuación.



2. Objetivos

En este apartado quedan expuestos tanto el objetivo general como los específicos que se derivan de este trabajo:

Objetivo general:

- Realizar una propuesta didáctica a raíz del Programa Maginot para promover la puesta en práctica de actividades didáctico-lúdicas en el ámbito de la enseñanza de la lectura en el último curso de Educación Infantil.

Objetivos específicos:

- Recopilar información importante sobre los diferentes estudios y análisis llevados a cabo por la neurociencia en el ámbito del aprendizaje lector.
- Indagar sobre los diferentes enfoques, opiniones y metodologías que pueden emplearse para enseñar la lectura a los alumnos y alumnas.
- Conocer y adecuar la propuesta a la legislación por la que queda regida la enseñanza de la lecto-escritura en la Educación Infantil.
- Determinar los momentos y modos adecuados para la introducción de la lectura en el tercer ciclo de Educación Infantil de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños y niñas del aula.
- Proponer actividades que puedan suponer una mejora en la enseñanza de la lectura para instaurar un aprendizaje más significativo en el que los discentes sean agentes activos.
- Diseñar actividades adecuadas a la edad y ritmo de aprendizaje de los alumnos y alumnas.



3. Marco teórico

3.1 Aportaciones de la neurociencia en el aprendizaje lector

3.1.1. ¿Qué es leer?

Tal y como indican Gough y Hilinger (1980), a diferencia del lenguaje oral, el cual viene determinado de forma biológica; la lectura no es un proceso natural como el habla o la escucha. Nuestro cerebro no nace preparado para leer; no dispone de unas determinadas instrucciones que le ayuden a ello; por esto precisamente, el ser humano debe iniciar dicho aprendizaje.

Cuando se habla de un dominio completo del sistema psicolingüístico, siempre se pueden encontrar distinciones entre las diversas habilidades que lo fomentan. En primer lugar, encontramos todas aquellas que son adquiridas de forma innata y que por lo tanto no necesitan ser enseñadas; tales como todas aquellas que son vinculadas al lenguaje oral: el habla y la escucha. Seguidamente, distinguimos aquellas habilidades que deben ser aprendidas tras ser mostradas. Es aquí donde se comienza a hacer referencia al lenguaje escrito y a las competencias que con él se relacionan.

Para aprender a leer de forma adecuada es primordial una correcta adquisición del lenguaje oral, sabiendo distinguir entre los diferentes componentes que lo forman: los fonemas, las sílabas y las palabras. Dominando la naturalidad adscrita en el cerebro humano vinculada a la oralidad, se comenzará a adquirir y desarrollar el aprendizaje de la lengua escrita (Díez y Gutiérrez-Fresneda, 2020).

La lectura es un proceso complejo y de carácter global; pues va más allá que una simple decodificación de una serie de grafías escritas. Cuando se lee, se interpreta el texto y se le atribuye un determinado significado que fomenta su comprensión. Se trata de un proceso dinámico que implica una elevada actividad ya que se establecen relaciones entre el lector, el texto y el contexto. Leer es un acto intencional que debe practicarse de manera habitual y continua para abrirte una ventana al mundo.



3.1.2 Proceso de lectura: el cerebro y su implicación en el aprendizaje

Tal y como se ha descrito anteriormente, leer equivale a un proceso complejo donde intervienen diferentes habilidades cognitivas que deben ir desarrollándose de forma progresiva. En efecto, el principal órgano que propicia este aprendizaje es el cerebro; cuya plasticidad sirve al individuo para ir adquiriendo nuevos conocimientos a medida que vive experiencias diversas.

Rueda, Defior, Paz-Alonso y Arnedo (2016) distinguen dos procesos que, junto con la genética y estimulación medioambiental, permiten un correcto desarrollo del cerebro. Estos procesos se denominan neurogénesis y la sinaptogénesis. En lo que respecta al proceso de la neurogénesis, nos explica como se producen nuevas neuronas en el cerebro; sin embargo, en la sinaptogénesis, principalmente, se mielinizan axones y se generan las sinapsis entre las mismas; posibilitando de este modo, el desarrollo y adquisición de nuevos aprendizajes.

Debido a la plasticidad de este órgano, el desarrollo del cerebro es un proceso altamente dinámico. Todo se inicia a los nueve meses en el útero de la madre; es aquí donde comienzan a establecerse las principales estructuras y conexiones cerebrales. Sin embargo, debido al proceso de sinaptogénesis, el desarrollo de dicho órgano se prolonga a lo largo de la vida del individuo, generando nuevas conexiones a medida que se van adquiriendo nuevos aprendizajes y experiencias.

De este modo, encontramos que el cerebro se divide en dos hemisferios o lateralizaciones: el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo. Por lo que respecta al hemisferio derecho, es el encargado de promover la expresión no verbal; así como también la percepción espacial y la conducta emocional. Paralelamente, la lateralización izquierda queda relacionada con la verbalización y determina la capacidad lingüística del individuo. Debido a esto, el proceso lector implica un incremento de la actividad cerebral que se lateraliza en el hemisferio izquierdo; de modo, que se produce una disminución de la actividad del hemisferio derecho y un aumento de la actividad del hemisferio izquierdo (Maurer, et. al.,2008).

¿Qué ocurre cuando una persona se inicia en la lectura? Previo a la comprensión de todas las grafías, las letras comienzan siendo objetos meramente visuales que



progresivamente van categorizándose en símbolos que los representan, en definitiva, en lenguaje. A medida que este nuevo aprendizaje se pone en práctica, el cerebro inicia la decodificación de estímulos perceptivos visuales que van relacionándose con los conocimientos de la lengua. Largos periodos de aprendizaje hacen de la lectura una práctica simple y sin esfuerzo.

En las fases iniciales de la lectura, tan solo trabajan las estructuras neuronales que sirven al lenguaje hablado en el proceso fonológico (Turkeltaub, 2003). Conforme se va desarrollando la lectura, se va activando de forma progresiva en el Área de la Forma Visual de las Palabras (en adelante VWFA) tanto si se procesan palabras como pseudopalabras (Cohen y Dehaene, 2004). Esta área, situada en la zona occipito – temporal izquierda del cerebro es la encargada de recopilar todas las conexiones ortográficas y fonológicas.

Por otro lado, en el proceso lector no solo interviene el VWFA; pues encontramos otras zonas que fomentan la aparición de conexiones neuronales. En primer lugar, contamos con el área de Wernicke, localizada en el lóbulo temporal superior y parietal adyacente superior que hace posible la integración transmodal especializada en el lenguaje. Asimismo, en la unión temporo – parietal se produce la conversión Grafema – Fonema (GF).

A continuación, nos encontramos con el área de Broca; que, situada en la zona frontal, se especializa en el lenguaje y en el procesamiento de los fonemas para dotar a las palabras de significado. Finalmente, en la zona temporo – occipital, se procesa la información visual y ortográfica, favoreciendo de este modo, un acceso directo al léxico.

A medida que van desarrollándose las diferentes áreas cerebrales vinculadas al aprendizaje de la lectura, se va automatizando la adquisición de la misma hasta alcanzar la fluidez y sencillez necesarias para un fructífero futuro lector. Un incorrecto desarrollo de alguna de las áreas anteriormente mencionadas puede conllevar a la aparición de problemas, siendo la dislexia el trastorno lector más conocido (Defior, et. al., 2015)



3.1.3 Aportaciones de la neurociencia a la educación y lectura

Como se ha ido desarrollando a lo largo de los apartados anteriores, el cerebro no nace con la capacidad de leer; si no que más bien, se trata de un aprendizaje que debe ir desarrollándose a medida que se avanza en edad. Para lograr fomentar estos cambios producidos en el cerebro infantil cuando se inicia dicho aprendizaje, resulta indicado comenzar utilizando métodos fonémicos o sintéticos; los cuales, conllevan un aprendizaje progresivo donde primero se van adquiriendo los diferentes sonidos para, posteriormente, combinarlos e ir formando palabras que facilitarán la incipiente lectura y escritura.

La neurociencia y la educación son dos conceptos que entrañan grandes diferencias entre ellos; pues no comparten los mismos objetivos ni lenguaje en su investigación. Sin embargo, desde hace una serie de años, movido por el interés de los docentes de desarrollar un marco teórico que fundamente su práctica en el aula, están comenzando a interactuar de manera conjunta. La intención consiste en proponer actuaciones educativas que se adecuen al sustrato biológico y neuronal de la conducta y los procesos mentales de los discentes.

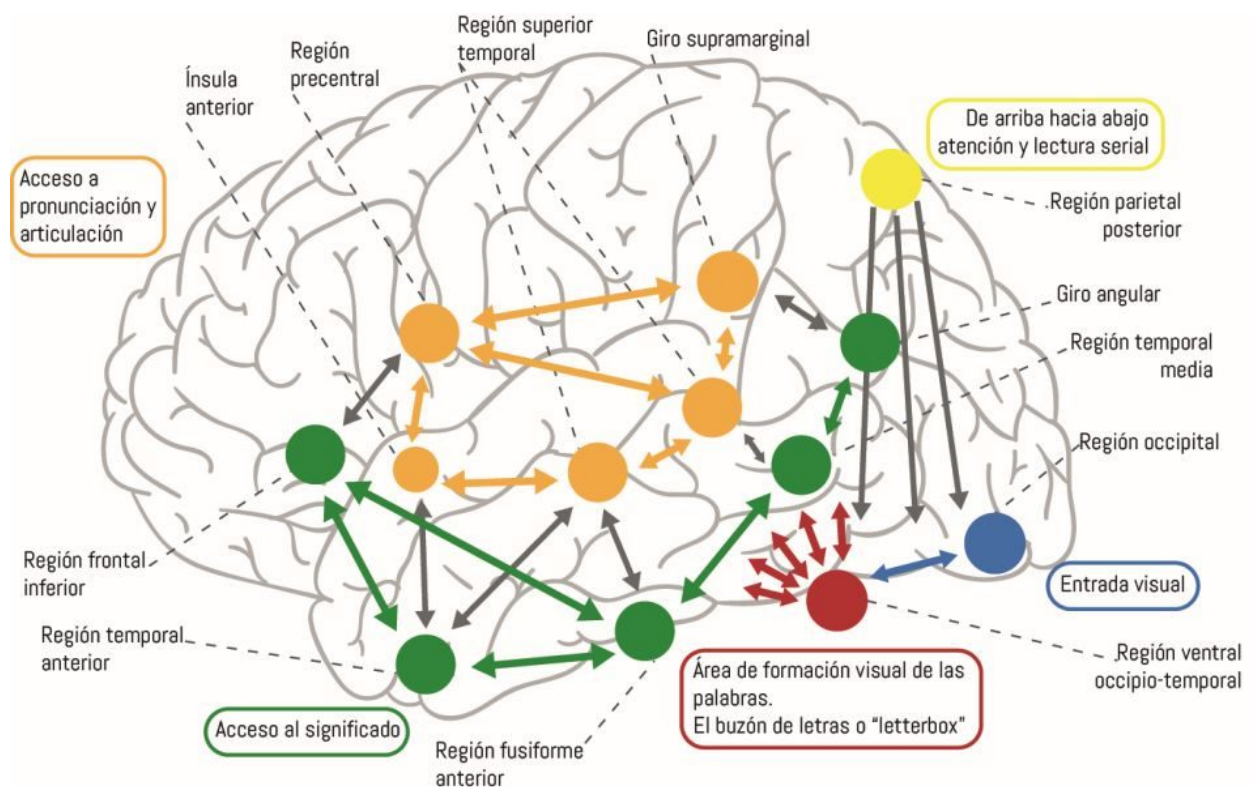
En este sentido, en 1988, Gerhard Preiss, un catedrático de didáctica en la Universidad de Friburgo; propuso un nuevo término para referirse a la unión establecida entre estos dos campos de conocimiento; a la creciente interrelación creada entre la neurociencia y la didáctica la denominó *neuroeducación*. Esta nueva disciplina surge debido a la necesidad por parte de los maestros y maestras, de promover prácticas pedagógicas dentro del aula que queden fundamentadas en la evidencia científica.

Previo a esta fecha, fueron muchos los científicos que comenzaron a introducir los conocimientos de la neuropsicología en el ámbito de la enseñanza. Un claro ejemplo fue Gaddes, quien en 1968 planteó que dichos conocimientos podían ser aplicados en el campo de las dificultades del aprendizaje. Posteriormente, en 1985, Fuller y Glendening establecieron que el neuroeducador era la figura profesional que debía aplicar los conocimientos del funcionamiento del cerebro para promover planes de acción más próximos al aprendizaje del alumnado.

El ámbito con mayor aplicación dentro de la neurodidáctica viene relacionado con los estudios destinados al aprendizaje lector. Stanislas Dehaene (2010) establece que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes que van a realizar los niños y niñas a lo largo de su vida; pues gracias a este, serán capaces de entender el resto de las materias. Los textos escritos son una invención relativamente nueva dentro de nuestra especie a diferencia de la lengua hablada; la cual lleva vigente desde principios de la existencia del homo sapiens (Hirayasu et al., 2000).

El cerebro humano carece de áreas o circuitos que se diseñen únicamente para la lectura, por ello, cuando se inicia dicho aprendizaje, se alteran las arquitecturas cerebrales para fomentar nuevas conexiones que deben quedar alojadas mayoritariamente en el hemisferio izquierdo como se ha mencionado con anterioridad.

Figura 1. Circuito neural de la lectura



Fuente: Dehaene (2009)



En la Figura 1 elaborada por Dehaene en su libro *Aprender a Leer*, de las Ciencias Cognitivas del aula, se puede observar como trabaja el cerebro durante la lectura. Al igual que todo aprendizaje se inicia con una determinada estimulación, cuando se habla de leer, las letras o las denominadas grafías son los estímulos visuales que perciben los sentidos (entrada visual).

El siguiente paso es la activación del lóbulo occipital; que, junto con las áreas del córtex visual, se encargan de procesar y reconocer los estímulos visuales, ya sean formas, colores o movimientos (Dehaene, 2009). Es aquí donde va a iniciarse el aprendizaje lector; pues a medida que se vaya repitiendo el proceso de forma continua, el córtex visual va a comenzar a especializarse en el reconocimiento de las grafías escritas (Dehaene, 2015).

En consecuencia a la especialización por parte del “input visual”, se crea la denominada Letterbox (buzón de letras); un área adyacente donde el cerebro almacena de forma progresiva todas y cada una de las grafías aprendidas en el proceso lector. Sin embargo, esta nueva área tan solo se activa con letras y caracteres que ya conocemos; por esto, que aprender a leer en un nuevo idioma resulta complejo y costoso (Dehaene y Cohen, 2011).

Una vez se ha pasado del LetterBox, la información adquirida se encamina hacia las redes neuronales situadas en el lóbulo temporal y parietal. En primera instancia, tenemos el área de acceso al significado; la cual nos permite acceder a las palabras decodificadas y comprenderlas. Seguidamente, en el área de acceso a la pronunciación y articulación, podemos determinar los sonidos de cada una de las letras escritas que leemos (Nakamura, 2007; Price, 2000; Van Atteveldt, 2004).

Al observar detenidamente la Figura 1, si se analiza neuroanatómicamente todo lo ocurrido durante la adquisición de la lectura, puede decirse que el aprendizaje lector implica crear conexiones entre la visión y el lenguaje oral; para, de este modo, crear relaciones bidireccionales entre ambos campos. Cuando se inicia un nuevo aprendizaje, se producen infinidad de cambios en el funcionamiento del cerebro; pues todas y cada una de las áreas visuales y demás componentes del hemisferio izquierdo se especializan más y se vuelven más precisas a la hora de reconocer las grafías y de



establecer diferentes conexiones entre las letras y sus respectivos sonidos (Dehaene, 2015).

3.1.4 Modelos de lectura basados en las aportaciones de la neurociencia: Programa Maginot.

Ciertas investigaciones científicas y estudios evidencian sobre el momento en que se debe iniciar el aprendizaje lector en la vida de los niños y niñas; sin embargo, aún con estos datos en mente, son algunos los centros que continúan apostando por una adquisición forzada de la lectura y la escritura en las edades tempranas sin considerar el momento evolutivo de cada alumno/a y sus previas dificultades (Díez-Mediavilla y Gutiérrez-Fresneda, 2020)

En referencia a este aprendizaje, muchas veces “obligado”, se establece el Programa Maginot con la intención de mejorar las funciones ejecutivas, crear habilidades de pensamiento, afianzar la psicomotricidad gruesa e incrementar el proceso de imitación en el alumnado de edades tempranas. Se trata de una propuesta que, adscrita a los contenidos curriculares y basada en las evidencias científicas, se aleja de toda metodología tradicional y beneficia al alumnado en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Los resultados de dicho programa son concluyentes; pues todos aquellos discentes que han participado del mismo han experimentado una gran mejoría en su aprendizaje lector (Díez-Mediavilla y Gutiérrez-Fresneda, 2020).

Los orígenes del programa se remontan al año 1930. En el norte de Francia, junto a la frontera establecida con Alemania, André Maginot planificó una fortificación de 400 kilómetros que se extendía a lo largo del territorio nazi del Tercer Reich. Dicha extensión formada por 19 fortificaciones quedó bautizada con el nombre de Línea Maginot; la cual costó un total de seis mil millones de dólares actuales. Lugar donde se desarrolló de forma activa el programa que sería nombrado con el apellido de André.

Partiendo del Programa Maginot, se pretende hacer frente a las principales barreras que encontramos hoy en día en el aprendizaje del alumnado respecto a la adquisición de habilidades lectoras tales como la decodificación, la fluidez, la adquisición de vocabulario, la cohesión, el razonamiento y la memoria funcional y atencional.



En muchas ocasiones, el discente presenta una determinada inmadurez cognitiva o una simple ausencia de motivación; es por esto por lo que también se busca emplear herramientas y procesos que sorprendan al alumnado; teniendo como fin último, alcanzar el éxito que precede a un correcto aprendizaje de la lectoescritura.

Para encaminarse hacia un resultado óptimo, se considera que es necesario adquirir unos prerrequisitos fundamentales tales como: el desarrollo de la motricidad; los procesos cognitivos; las habilidades orales de la lengua y la conciencia fonológica (Núñez-Delgado y Santamarina-Sancho, 2014).

De este modo, las bases de este programa pretenden un incremento de las funciones ejecutivas vinculadas a los procesos de alto nivel cognitivo. Ya que, de ese modo, los niños y niñas son capaces de regular su propia acción y controlar su pensamiento (Carlson, 2005). En este sentido, Risso (2015) señaló, además, cuales eran las habilidades que se desarrollaban a lo largo de la ejecución del Programa Maginot:

- Control inhibitorio
- Planificación
- Flexibilidad atencional
- Corrección y detección de errores
- Resistencia a las interferencias

Paralelamente a la creación de habilidades de pensamiento, se potencia la psicomotricidad gruesa, el ritmo y la atención durante los momentos y tiempos de trabajo en el aula. Todo ello, se lleva desde un planteamiento que encuentra el apoyo en las herramientas visuales, auditivas y en las TIC.

El Programa Maginot busca contribuir al desarrollo y adquisición de la lectoescritura; es por esto, que desde cuatro ejes que comparten contenidos y objetivos, se proponen metodologías variadas y lúdicas. A continuación, se exponen los cuatro en los que queda sustentado:

1. Entrenamiento en Funciones Ejecutivas
2. Filosofía Visual y Dilemas Morales
3. Just Dance



4. Karaoke

La organización de dichos ejes y el momento en el que va a realizarse cada una de las actividades propuestas varía dependiendo del horario del grupo de niños y niñas en el que van a ponerse en práctica dicho programa. De este modo, resulta aconsejable la realización de una serie de tareas para una vuelta a la calma; donde el alumnado tendrá la oportunidad de seguir aprendiendo mientras desconecta de la monotonía impuesta por la realización de fichas de trabajo. En todo momento, el equipo docente que participe debe realizar observaciones continuas y sistemáticas que le ayude a promover actividades atractivas e interesantes a ojos de los más pequeños.

En definitiva, la posibilidad de contar con un programa que trata de alejarse de toda metodología tradicional y que cuenta con todos y cada uno de los contenidos curriculares que deben desarrollarse a lo largo de cada etapa escolar; es, de forma certera, una oportunidad que debe aprovecharse (Díez-Mediavilla y Gutiérrez-Fresneda, 2020)

La proposición de actividades de carácter lúdico aumenta notablemente el disfrute de los niños y niñas; así pues, incrementa los aprendizajes que pueden extraerse, así como también la calidad y cantidad de estos. Bien es sabido que, un aprendizaje divertido y de activa socialización entre los diferentes individuos, es más efectivo que uno considerado repetitivo, monótono y pasivo para el alumnado. Una buena implementación del Programa Maginot resulta beneficiosa para primar la colaboración entre los discentes y para mejorar notablemente los aprendizajes producidos en el momento de adquirir la lectura y escritura en el aula (Díez-Mediavilla y Gutiérrez-Fresneda, 2020).

3.2 La lectura en la escuela: enseñanza, aprendizaje y adquisición

3.2.1 El hábito de la lectura en los centros: educar la lectura

Como es de suponer, la lectura en el ámbito académico constituye un pilar fundamental sobre el cual deben sustentarse todos y cada uno de los aprendizajes. Se trata de una labor que compete a todo el centro, a todas las materias y a todo el alumnado y



familiares, independientemente de su edad y recursos. La adquisición de un correcto hábito de lectura resulta de elevada importancia en el entorno escolar (Pernas, 2009).

Las familias deben involucrarse de forma coordinada con el centro para facilitar este proceso. Como principales responsables de la educación de sus hijos e hijas, son los encargados de promover el deseo de leer en el hogar y fuera del mismo. Así pues, deben ofrecer múltiples contextos y oportunidades de lectura que ayuden a trazar puentes de cooperación y confianza con el centro.

Por lo que respecta al entorno académico, la escuela es la encargada de garantizar los recursos necesarios que faciliten el acceso a los textos escritos por parte del alumnado. El principal objetivo del centro es el de formar lectores competentes que deseen tener contacto con esta habilidad sin tener que ser impuesta por un adulto; para ello, el conjunto de docentes en cooperación con la familia y la biblioteca del barrio han de trabajar de manera conjunta.

Según Petit M. *“no es la biblioteca o la escuela la que despierta el gusto por leer, por aprender, imaginar, descubrir. Es un maestro, un bibliotecario, que llevado por su pasión y por su deseo de compartirla, la transmite en una relación individualizada”* (1999, citado en Pernas, 2009, p. 269) De este modo, los principales mediadores entre los niños y niñas y los textos escritos son los docentes; quienes deben contagiar y transmitir el gusto y placer venidos de la lectura. Los maestros son los referentes y modelos que seguir por parte del alumnado, por lo que deben ser lectores regulares y permanentes.

De este modo, es competencia de la escuela disponer de un canon de lectura; es decir, un catálogo que recopila el conjunto de todas las obras clásicas vinculadas a la cultura de un determinado lugar. Dicho recurso, se aconseja que sea actualizado y diverso, pues ha de proponer un amplio conjunto de materiales de lectura que ayuden al alumnado a disfrutar de los diferentes tipos de textos. Para ello, este catálogo de libros y lecturas ha de modificarse de manera anual en colaboración con la biblioteca pública; institución con la que el centro debe establecer una relación de ayuda y cooperación.

A la comunidad educativa, en todo momento, le conviene elegir adecuadamente el material vinculado a la lectura; así como también, es necesario que organice



correctamente la biblioteca del aula para facilitar a los niños y niñas el acceso y descubrimiento de conocimientos nuevos.

En relación con la biblioteca de aula, este concepto queda entendido como el espacio físico destinado a leer, jugar, vivir y compartir experiencias de lectura; por ello, debe propiciar un ambiente cálido, acogedor y favorable. En referencia al mobiliario utilizado, es aconsejable que todos los libros puedan quedar al alcance de los alumnos y alumnas para permitir un fácil y rápido acceso a ellos. De igual modo, es favorable disponer de una alfombra que incremente la comodidad a la hora de sentarse a leer un determinado texto. Resulta muy importante, en este sentido, clarificar el funcionamiento de este rincón; así pues, hay que esclarecer las normas de utilización del mismo.

Así como anota Daniel Pennac (1992) debido a que el verbo leer no ha de tratarse como un imperativo, resulta más favorable desarrollar la lectura como una actividad que conlleva cierto placer y no como una simple obligación impuesta por los centros educativos. Para ello, los maestros y maestras deben programar los momentos de lectura de forma periódica y organizada. Del mismo modo, se deben proponer metodologías de carácter lúdico que se adapten a los intereses y necesidades de los niños y niñas de cada clase.

3.2.2 Promoción y animación lectora

Para conseguir promover y desarrollar el gusto por la lectura, las escuelas llevan a cabo una serie de actividades que tienen como fin y objetivo despertar el interés y curiosidad del alumnado. Las metodologías tradicionales de enseñanza en el centro siempre versan alrededor de los términos de promoción y animación lectora; pero ¿qué significa cada uno de ellos?

En primer lugar, las diferencias establecidas entre ambos términos, a pesar de imperceptibles a simple vista, son abundantes. La clave de estas pueden observarse en las acepciones de cada una de las palabras. Mientras que promover hace referencia a un fenómeno intencional; animar tan solo consiste en motivar y hacer llegar (Pernas, 2009).



De este modo, tal y como indica Yepes Osorio (2001), la animación lectora es un conjunto de actuaciones que van destinadas a la creación de un vínculo entre un determinado material de lectura y un individuo; para, de este modo, desarrollar el gusto y placer por la lectura. Cuando se habla de crear un vínculo, se hace referencia a la conexión que se establece entre la dimensión personal e intelectual del texto y persona; solo así, se consigue promover la interacción entre ambos. En referencia al material específico que se utilice, se deben proponer actividades que estén estrechamente vinculadas a lo leído; de forma, que el alumno/alumna pueda conectar con lo escrito y desarrolle el gusto por la lectura de manera individual o grupal.

Asimismo, Yepes Osorio (2001) también define el concepto de promoción lectora; siendo este un proceso intencional y sistemático que trata de acercar un individuo a la lectura. La lectura, en este ámbito, queda vista como una herramienta esencial e indispensable para la condición vital y civil de las personas en la sociedad. Esto se debe a que, una vez bien desarrolladas, la escritura y lectura te permiten conocer, comunicar y construir mensajes con un significado pleno y natural.

Cuando se trata de promover el aprendizaje lector dentro de las aulas, en muchas ocasiones resulta complejo debido a la imagen social que previamente ha sido creada de esta. Algunos de los conflictos que promueven esta concepción errónea han sido analizados por Yepes Osorio (2001) y son los siguientes:

- Valoración social negativa
- Acercamiento a la lectura poco afectivo
- Desviación hacia el aspecto instrumental
- Escaso desarrollo de las competencias lectoras
- Carentes referentes y modelos lectores que propicien la lectura
- Pocos mediadores con la formación necesaria
- Actuaciones puntuales que no garantizan la continuidad.

Es vital modificar estas condiciones sociales impuestas a la lectura; para ello, en todo momento, es necesario crear un ambiente y un entorno favorable que posibilite al alumnado la utilización de materiales de forma libre y autónoma. En consecuencia, se resalta la importancia de tratar correctamente y de forma motivadora la adquisición de



la lectura; para, saber, de esta forma, cuándo resulta adecuado introducir dicho aprendizaje en la escolarización del alumnado.

3.2.3 El inicio del aprendizaje lector en el aula

Aprender a leer requiere la adquisición de un código lingüístico que necesita la ejecución de procesos cognitivos tales como la atención, la percepción, la memoria y la fonología; que, junto con los conocimientos ya poseídos por el discente; se emplean socialmente en las comunidades culturales del alumnado. Debido a esto, cuando se promueven propuestas educativas con el fin de enseñar la lectura, deben tenerse en cuenta tanto el reconocimiento de las palabras escritas como los aspectos o mecanismos no específicos de la lectura; que más adelante, serán mencionados.

A pesar de los incontables estudios e investigaciones llevadas a cabo por los científicos a lo largo de los años; son muchos los centros que tratan de “forzar” el aprendizaje lector en las edades más tempranas sin tener en cuenta las limitaciones de cada alumno y alumna. Este tipo de enseñanza puede resultar, en cierto modo, negativa; pues puede conllevar a una indefensión aprendida en la mayoría de los casos: los niños y niñas no son capaces de leer; se sienten presionados/as a ello y acaban por abandonar la tarea de conseguirlo (Domínguez-Gutiérrez, 2020).

El currículum de Educación Infantil denomina a este proceso “iniciación a la lectura y a la escritura”; en esta misma línea, habla de “aproximación a la lengua escrita” (Art. 6.4 de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa) Sin embargo, al analizar ambos términos: “aproximación” e “iniciación”, puede observarse que el significado no deriva ni queda resumido en un aprendizaje obligado.

Tradicionalmente, se han encontrado dos posturas que debaten el momento idóneo para iniciarse en la lectura y comenzar este aprendizaje: una de las posturas defiende la adquisición de la lectura cuando el sujeto se sienta preparado; mientras que, por otra parte, la postura restante, afirma que dicho aprendizaje debe iniciarse cuanto antes mejor. No existe un acuerdo que dictamine cual es el periodo más acertado para enseñar a leer; pues se trata de un constante debate entre los docentes de hoy en día (Martínez, et. al., 2012)



Es importante destacar que aprender la lengua escrita conlleva un alto dominio del conjunto de símbolos y signos que la forman. Es por esto, que autores como Whitehurst y Lonigan (1988) proponen el término de *alfabetismo emergente* como principal precursor para el desarrollo de la lectura en edades tempranas.

Seguidamente, cuando comienza el aprendizaje lector en el último nivel de Educación Infantil, se llevan a cabo una serie de procesos:

- Conocimiento fonológico: consiste en entender el alfabeto fonológico reconociendo los sonidos que se vinculan a cada una de las grafías; lo que incrementa las habilidades de fonología y lectura alfabética (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez, 2017)
- Identificación de las letras: el reconocimiento del nombre y sonido de las letras es el mejor predictor del rendimiento lector (Gutiérrez-Fresneda, et. al., 2017) Debido al aprendizaje del alfabeto, se desarrolla en mayor medida la creación de vínculos y conexiones entre las letras y sus sonidos (Share, 2004)
- Dominio del lenguaje oral: tal y como indican Arnaiz, Castejón, Ruiz y Guirao (2001); el pilar fundamental para el acceso a la lectura es la habilidad lingüística. Para poder identificar y reconocer las palabras que forman las oraciones resulta esencial desarrollar una comprensión oral que te facilite el acceso al significado de las palabras (Konold, et. al., 2003) Como es de suponer, un retraso en el lenguaje oral implica un retraso en la lectura (Bashir y Scavuzzo, 1992)
- Vocabulario mínimo como apoyo y ayuda para la decodificación en las primeras edades (Leseman y de Jong, 1998)

En este sentido, en la normativa española de la etapa de Educación Infantil se propone el desarrollo de las habilidades prelectoras durante las primeras edades; para de este modo, comenzar el aprendizaje y adquisición de la lectura durante la última etapa de Educación Infantil (Art. 6.4 de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa).

No obstante, teniendo en cuenta las aportaciones de la neurociencia, el pensamiento respecto a cuándo resulta efectivo introducir el aprendizaje de la lectura, varía ligeramente; pues se busca no crear una indefensión aprendida al intentar abarcar un aprendizaje que puede resultar complejo en su inicio.



Por otra parte, desde un enfoque comunicativo-modal y sociocultural, se comprende el verdadero proceso de la lectura, qué es leer y para qué sirve. Las escuelas, en todo momento deben poder ofrecer propuestas bien cohesionadas y contextualizadas; donde todo el equipo docente quede implicado y comparta los mismos puntos de vista respecto a la enseñanza.

Así pues, Gough y Tunmer (1986) conciben la lectura desde dos componentes: el reconocimiento de las palabras escritas y la capacidad de comprender la lengua hablada. Debido a esto, establecen el denominado Modelo Simple de Lectura (MSL); el cual no implica que el proceso de leer se suponga fácil y sencillo; si no que más bien, referirse al mismo como modelo que esconde la gran complejidad que conlleva.

Toda buena iniciación a la lectura comienza con el desarrollo de una serie de habilidades no específicas que poco a poco van incrementando su complejidad hasta conseguir alcanzar la meta propuesta: la correcta adquisición del hábito de leer.

Para comprender un texto escrito es importante poder conocer la mayor parte de las palabras que lo forman, la sintaxis en la que quedan agrupadas las construcciones más simples y la pragmática que contiene. Si no se pueden comprender los conocimientos del texto de manera oral, difícilmente puede entenderse de forma escrita. Conocimientos tales como la organización de los textos; las estructuras retóricas; las experiencias propias... quedan compartidos con la lengua oral y la escrita (Alegría & Domínguez, 2009).

Una vez adquiridas y controladas las anteriores habilidades relacionadas con los conocimientos previos de la lengua, pasamos a adentrarnos en las específicas de la lectura. La más necesaria e importante de estas es el reconocimiento de las palabras escritas; pues es el punto de inicio de este aprendizaje. Asimismo, no se debe olvidar que ambos tipos de habilidades deben nutrirse la una de la otra para promover el desarrollo lector.

A partir del reconocimiento de las palabras contenidas en los textos el niño o niña identifica la palabra escrita y le asigna un determinado significado. Este proceso incrementa la aparición de una serie de conocimientos morfológicos (adjetivo, femenino...), pragmáticos (inanimado, comestible), fonológicos y ortográficos derivados



de la palabra reconocida anteriormente. El léxico interno es el encargado de almacenar todos estos conocimientos que deben ir poniéndose en práctica para propiciar la automatización de estos.

En este sentido, autores como Jorm y Share (1983) o Coltheart, Curtis, Atkins y Haller (1993) o Rastle, Perry, Langdon y Ziegler (2001) establecen el *modelo doble vía* para el acceso al léxico. Aquí se postula la *vía léxica o directa*; la cual facilita al lector el reconocimiento automático de las palabras con su forma ortográfica debido al número de veces que éstas han sido leídas. En contraposición a esta, encontramos la vía fonológica o indirecta, que necesita del lenguaje oral para acceder al significado de las palabras leídas. A partir de esta vía podemos leer palabras que nunca se habían visto anteriormente en un texto; pues las grafías van convirtiéndose en fonemas; y estos, en construcciones sencillas. Ambas vías pueden complementarse.

“La automatización de los procesos de reconocimiento de las palabras escritas (PRPE) es un componente importante de la lectura experta, que se traduce en velocidad, autonomía y liberación de recursos cognitivos” (Hamilton, et. al., 2004, p. 38). Es decir, todos aquellos procesos que queden vinculados directamente a la adquisición de la lectura deben realizarse con precisión y automatización:

- La precisión o exactitud viene relacionada con la capacidad de reconocer y decodificar las palabras escritas con corrección; sin cometer errores.
- La automatización es el proceso referido a la rápida identificación de las palabras tanto dentro como fuera de un contexto. La automatización es el proceso determinante en el aprendizaje lector (Castejón, 2015)

Tal y como indican Jiménez, et al., (2010) la enseñanza de los procesos de reconocimiento de las palabras no tiene su final cuando el alumno y alumna aprende a leer con precisión; debe lograrse la automatización de este proceso para garantizar el correcto aprendizaje de la lectura.

Para que el alumnado aprenda a leer y a escribir, debe conocer y saber las correspondencias y relaciones que se establecen entre los diferentes sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las grafías. Es por esto, que se destaca la importancia de ejercitar la conciencia fonológica; es decir, la habilidad de identificar,



segmentar y combinar de manera intencionada las sílabas y los fonemas (Alegría, 2006).

Todas y cada una de las habilidades anteriormente planteadas pueden iniciarse cuando el alumnado adquiera la madurez necesaria que le permita el trabajo conjunto de la retina y el cerebro para percibir y procesar el significado de las palabras. La puesta en práctica de estas habilidades en Educación Infantil son claros predictores del éxito en la lectura en los años posteriores (Defior y Serrano, 2011).

3.2.4 Binomio: lectura y rendimiento académico

La adquisición de una buena competencia lectora resulta esencial para que *“el alumnado sea capaz de comprender, entender, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos determinados objetivos”* (PISA, 2018, p. 2). De igual modo, ser capaz de entender y comprender un texto implica descifrar un código y extraer el significado de éste; lo cual resulta esencial para el aprendizaje lector (Cuetos, 2008; Defior, et. al., 2011; Pérez, 2014).

Asimismo, la lectura comprensiva nos ayuda a comunicarnos, lo que resulta altamente importante si deseamos formar parte de nuestra cultura y sociedad (Perusquia, 2017). La comprensión lectora es necesaria para configurar nuevos aprendizajes en diferentes áreas académicas; es un eje y pilar fundamental a lo largo de la escolarización de los niños y niñas de manera transversal. Por ello, todas las habilidades y procesos anteriormente mencionados deben enseñarse y mejorarse; para de este modo, alcanzar un correcto rendimiento académico en los centros educativos.

Por otra parte, los resultados que surgen de los estudios llevados a cabo por la Evaluación Internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); los cuales quedan destinados al colectivo de estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria, no arrojan buenos resultados sobre las calificaciones académicas en España, sobretudo en la competencia lectora (PISA, 2018).

Paralelamente, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) evalúa la misma competencia siendo los resultados poco alentadores; sin embargo, obtiene una mínima mejora de los resultados para España.



Así pues, gracias a la puesta en práctica de todos estos informes e investigaciones se muestra la gran importancia que conlleva el aprendizaje de la lectura en la educación de los niños y niñas; pues una correcta adquisición del mismo conlleva un buen rendimiento académico.



4. Metodología

A continuación, se expone la metodología seguida para la realización del presente trabajo de fin de grado.

En el mes de septiembre se iniciaron unos seminarios que servirían de introducción para la realización de los trabajos de fin de grado. Los aspectos más importantes tales como la estructura o las estimadas fechas de entrega serían tratados en estas primeras sesiones. Asimismo, el profesorado encargado de realizar estas explicaciones incitó y motivó al alumnado a comenzar a idear aquellos temas que conformarían la base de las propuestas didácticas de dichos trabajos.

Entre el mes de noviembre y diciembre fueron asignados a cada alumno y alumna un tutor que se encargaría de guiar, revisar y apoyar el proceso de realización de los documentos que deberían ser entregados al finalizar el mes de mayo. En este primer momento se produce la elección del tema.

Puesto que en las aulas de Educación Infantil el cuándo y el cómo introducir la lectura, son un tema que ocupa buena parte de los debates del ámbito de la enseñanza, se optó por realizar un trabajo de fin de grado destinado a las dificultades lecto-escritoras. Así pues, la lectura es un aprendizaje considerado esencial dentro de la educación de los niños y niñas en sus primeras etapas escolares y debido a la importancia que tiene una correcta enseñanza, tal y como se observa desde los diferentes estudios encontrados en el ámbito de la neurociencia, con la intención de solventar la problemática anteriormente planteada.

Para poder, por tanto, fundamentar la propuesta y definir de manera correcta los objetivos, es necesario realizar una revisión de la bibliografía sobre la temática a tratar y para el desarrollo de la propuesta. Haciendo, por tanto, uso de buscadores tales como el Google Académico y Dialnet, donde se han podido sacar documentos diversos que en forma de artículo o libro que han cumplimentado todas las argumentaciones mencionadas en este trabajo.

A continuación, se desarrollaron las actividades de la propuesta; las cuales quedan adecuadas a las edades de los alumnos y alumnas. De igual modo, se revisa la



normativa vigente en materia escolar referida al aprendizaje de la lectoescritura en esta etapa. Además, la realización de cada una de las tareas que han de llevarse a cabo en el aula en la propuesta, se plantea el uso de recursos tales, como el uso de las TIC o la realización de juegos como el Just Dance y el Karaoke. Así pues, contando con la experiencia ya poseída al realizar prácticas en las aulas de segundo ciclo de Educación Infantil, se conocen las diferentes situaciones y actuaciones a llevar a cabo en este periodo escolar.

Finalmente, tal y como rige en la normativa que acompaña a la realización de este documento, se procede a la redacción final del mismo siguiendo la normativa APA en su séptima edición.



5. Propuesta didáctica

5.1 Introducción

Teniendo en cuenta lo analizado en los diferentes estudios científicos e investigaciones llevadas a cabo dentro del ámbito de la educación, a continuación, se expone de forma detallada una propuesta que se aparta de todo lo considerado tradicional, para el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil, más concretamente para el curso de tercero de Infantil.

El principal motivo para la selección de una propuesta que resultase novedosa para el alumnado radica en la necesidad de replantear la enseñanza de la lectura en las escuelas desde una edad temprana. Para ello, esta propuesta se basa en un programa, hasta ahora, poco conocido, que orienta este aprendizaje de un modo más lúdico y divertido, a la par, que incorpora actividades que se ciñen en abordar las diferentes necesidades e intereses del alumnado en el aula. Este programa es el programa Maginot, expuesto con anterioridad en el marco teórico.

El programa que nos ocupa tendrá como objetivo y finalidad la adquisición y el correcto aprendizaje de la lectura a partir de la realización de tareas basadas en ciertos juegos y pasatiempos conocidos entre los niños y niñas de Educación Infantil. Con dicha propuesta, se pretende conseguir un adecuado desarrollo de la habilidad lectora teniendo en mente los diferentes niveles madurativos del alumnado y sus ritmos de aprendizaje.

Asimismo, se busca desarrollar habilidades de comprensión lectora a todos los discentes que han de adentrarse en la adquisición de dicho aprendizaje a partir de el desarrollo de su creatividad, motivación y ganas de “absorber” nuevos conocimientos mediante la realización de actividades lúdicas y el uso de las TIC; tal y como se ha mencionado anteriormente.



5.2 Justificación

5.2.1 Justificación teórica

Tanto la enseñanza de la lectura, como el derecho a aprender jugando, forman parte del conocido sistema educativo que actualmente se tiene en las escuelas; y tanto un aspecto como el otro, se deben tener en cuenta cuando se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículo del segundo ciclo de Educación Infantil de la Comunidad Valenciana queda regido por la legislación del Real Decreto 38/2008 de 28 de marzo del Consell; y cuenta con las siguientes áreas:

- El conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- El medio físico, natural, social y cultural.
- Los lenguajes: comunicación y representación

A lo largo de la escolarización en Educación Infantil, estas tres áreas deben tratar de ser desarrolladas por todos los niños y niñas; de modo que la propuesta planteada en este trabajo pretende fusionar y unificar dos de las mencionadas anteriormente; los lenguajes: conocimientos y representación; y el medio físico, natural, social y cultural. El motivo de unión de ambas áreas radica en la necesidad de trabajar un aprendizaje tan importante como es la lectura a partir de la realización de actividades que queden vinculadas a la cultura y sociedad más inmediata del niño y niña.

Del mismo modo se indica en el Decreto 38/2008, los contenidos que deben tratarse dentro del área del lenguaje, su conocimiento y representación; los cuales quedan agrupados en siete bloques considerados fundamentales dentro del aprendizaje de los alumnos y alumnas:

- La lengua y los hablantes
- El lenguaje verbal
- La lengua como instrumento de aprendizaje
- El lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y comunicación
- El lenguaje plástico



- El lenguaje musical
- El lenguaje corporal.

Para poder trabajar estos siete bloques en concordancia con el ritmo de aprendizaje del alumnado, se desarrollarán una serie de actividades que quedarán recogidas en las diferentes áreas de conocimiento de la lengua. Asimismo, se dedicarán una serie de semanas a la enseñanza de la lectura desde diversas actividades consideradas novedosas y de carácter lúdico que se desarrollan en los apartados tratados posteriormente.

El programa Maginot se trata de una propuesta que se aleja de todas aquellas metodologías consideradas tradicionales; pues desde la puesta en práctica de actividades alternativas, se pretende iniciar el aprendizaje lector sin la utilización de libros y dejando de lado la repetición memorística. A partir de esta propuesta, se intenta motivar a los niños y niñas a cambiar la opinión sobre el aprendizaje lector: lejos de concebirlo como una obligación, se intentará que los discentes acojan esta enseñanza como algo lúdico en el que se puede disfrutar mientras se aprende a leer.

Con acciones de la vida cotidiana como cantar, bailar, representar, dibujar, experimentar... se potenciará una enseñanza basada en la cooperación, imaginación y creatividad del alumnado que posibilite una correcta comunicación y colaboración mientras se desarrolla la adquisición lectora.

5.2.2 Justificación práctica

Antes de introducir cualquier propuesta didáctica es necesario conocer previamente el ritmo de aprendizaje de los niños y niñas; así como también sus intereses, gustos y necesidades. De este modo, se implementarán diferentes metodologías educativas que quedarán integradas y en coherencia con la realidad educativa que puede encontrarse en la clase. También resulta necesaria la revisión de los diferentes materiales y recursos que dispone el centro para llevar a cabo un tipo de propuesta como el Programa Maginot; así como también la disponibilidad de las diferentes instalaciones (aulas y espacios de recreo).



En este sentido, el colegio que nos ocupa es un centro concertado situado en la ciudad de Valencia. Se trata de un colegio con incontables espacios abiertos en forma de patios y pequeñas zonas de tierra que fomentan el completo desarrollo de los niños y niñas. De carácter concertado y laico, se destaca por su metodología inclusiva, la cual trata de proporcionar una formación integral a todo el alumnado y familias.

Uno de los aspectos que mejor identifica este centro es su énfasis en garantizar a todo aquel que forma parte de la comunidad educativa, una completa integración, independientemente de las necesidades que tenga cada alumno y alumna.

Se puede distinguir un entorno multicultural en el que gran parte de las familias se desenvuelven en un nivel económico considerado medio y medio-bajo; pues dicho colegio incluye en su seno educativo a todo aquel que desea entrar, independientemente de su condición familiar y laboral. De este modo, se observa que buena parte de las familias pertenecen al sector terciario y a la clase obrera.

Por lo que respecta al curso en el que va a desarrollarse dicho proyecto educativo de carácter innovador, se considera que ha de ser, necesariamente, en el tercer curso de Educación Infantil; donde contamos con discentes que abarcan las edades de entre cinco y seis años. Se ha elegido este nivel académico debido a la incipiente motivación y curiosidad que presentan los alumnos por aprender y adquirir nuevos conocimientos.

En este centro se establece una unión y cohesión en toda la comunidad educativa notable; de modo que el Departamento de Orientación, para poder analizar de forma continua la situación planteada en el aula, llevará a cabo una serie de reuniones de carácter periódico en las que se determinen los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas en la clase.

Más en concreto, el aula a la que va dirigida la propuesta está compuesta por veinticuatro alumnos y alumnas, de los cuales ocho son niñas y dieciséis niños. Se oscila entre la edad de cinco y seis años, tal y como ha sido mencionado con anterioridad; asimismo, debido a la corriente situación ocasionada por la COVID, se trata de un grupo burbuja; lo que ha generado una mayor relación de amistad y cohesión entre los diferentes niños y niñas del aula.



Dentro del área de la lengua y lectura, aproximadamente un 6 % de los niños y niñas suspendieron mientras que un 74% mostraban resultados claramente positivos y el 20% restante simplemente aprobaba y se desenvolvía en el ámbito trabajado. Así pues, la multiculturalidad mencionada previamente, puede observarse en el aula donde se plantea la propuesta; ya que nos encontramos con dos alumnos de procedencia marroquí y turca.

5.3 Objetivos

Tanto los contenidos que van a trabajarse como los objetivos entorno a los cuales van a estructurarse los aprendizajes, quedan estrechamente ligados a aquello expuesto por el Decreto 38/2008 de 28 de marzo. A partir de esta legislación se establecen las mínimas enseñanzas pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil; curso en el que va a implementarse esta propuesta didáctica.

Además de los objetivos ya comprendidos en el currículo propios del área de Lengua y Lectura, este programa añade los siguientes; los cuales se exponen en las siguientes líneas; diferenciando entre el objetivo general y los específicos:

Objetivo general:

- Adquirir un aprendizaje de calidad en el ámbito de la lectura mediante la puesta en práctica de actividades innovadoras, lúdicas y de carácter motivador para el alumnado, de modo que, posteriormente, comprenda mensajes y textos sencillos que le permitan desarrollarse e integrarse en la sociedad.

Objetivos específicos:

- Aprender nuevo vocabulario y formas de expresarse mediante la lectura de diferentes fragmentos de cuentos, libros y canciones.
- Reconocer todas y cada una de las letras; así como también su pertinente agrupación en sílabas y palabras.
- Fomentar la motivación del alumnado de Educación Infantil por la lectura y su aprendizaje.



- Incentivar el interés por el hábito lector.
- Promover un mayor rendimiento en la adquisición de la lectura.
- Reforzar el aprendizaje del resto de materias mediante el correcto desarrollo lector.
- Trabajar la comprensión escrita; la comprensión oral; la expresión escrita y la expresión oral.
- Incrementar la creatividad a partir de la realización de actividades consideradas innovadoras y de participación activa.

Los objetivos que se han expuesto previamente quedan vinculados con los criterios de evaluación y contenidos que conforman la propuesta didáctica. De este modo, en relación con los objetivos a alcanzar por parte de los niños y niñas, se han seleccionado los criterios que mejor se adaptan a la realización de actividades ligadas al Programa Maginot.

Con la finalidad de implementar de forma adecuada la propuesta, existen una serie de factores que el docente debe tener en cuenta para una correcta implementación de la propuesta didáctica y la consecución de los objetivos son los siguientes:

- Atender de forma individualizada y personalizada a los alumnos y alumnas con NEAE. Fomentar la adaptación para atender a la diversidad del aula.
- Potenciar el trabajo cooperativo y de grupo entre iguales. Formar agrupaciones heterogéneas en cuanto a nivel, edad y ritmo de aprendizaje.
- Garantizar la interacción y relación de confianza entre la escuela y la familia.
- Generar un ambiente de seguridad, afecto, respeto y apoyo dentro del aula.

5.4 Competencias básicas a desarrollar

A lo largo del desarrollo de la propuesta didáctica van a tratar de alcanzarse una serie de competencias que irán adquiriéndose a lo largo de la realización de las actividades. Las competencias que van a trabajarse son las que se exponen seguidamente:



Competencia en comunicación lingüística: queda estrechamente relacionada al desarrollo de las destrezas básicas del lenguaje para garantizar un uso adecuado de las mismas. Por ello, es esencial adquirir capacidades de escucha, habla, lectura y escritura. De este modo, un correcto fomento de esta competencia permite un desarrollo equilibrado del discente a nivel personal y social tanto dentro como fuera del aula. Para el fomento de esta competencia se proponen actividades tales como la formación de sílabas y palabras o la identificación y diferenciación de las diferentes vocales y consonantes.

Aprender a aprender: trata de incentivar un aprendizaje de forma autónoma mediante el apoyo en experiencias ya vividas. A lo anteriormente aprendido, se le suman los nuevos conocimientos adquiridos de modo que, el niño y niña comienzan a conocer sus limitaciones y fomentar sus fortalezas. Con ayuda del docente, quien será un mero acompañante y guía, el alumnado logrará ir creciendo intelectualmente de forma segura y motivadora mientras trata de comprender el mundo y sociedad que les rodea. Esta competencia queda desarrollada en el momento en que, de forma autónoma, los niños y niñas deben buscar aquellas palabras que queden iniciadas por sus sílabas asignadas; o también cuando han de pensar y crear el nombre del equipo al que pertenecen.

Autonomía e iniciativa personal: a partir de la realización de una serie de juegos, la adquisición de unos determinados aprendizajes y un conjunto de experiencias ya vividas, los niños y niñas van construyendo su propio conocimiento de manera individualizada y en colaboración con el resto de las personas que forman parte de su entorno. Esta competencia comienza a desarrollarse con el progresivo conocimiento y control de su propio cuerpo; es por esto por lo que, para fomentar este aprendizaje. Dicha competencia se incentiva al desarrollar actividades tales como la creación de diferentes historias y la formación de nuevas palabras.

Competencia cultural y artística: aproxima al alumnado al mundo y sociedad que le rodea a partir de la realización de actividades que fomente sus capacidades creativas. Dentro de la enseñanza en Educación Infantil, el desarrollo de esta competencia va a ayudar positivamente a los niños y niñas a fomentar sus capacidades expresivas e imaginativas mientras se adquieren valores de respeto, esfuerzo, constancia y



solidaridad. Para el fomento de esta competencia se proponen actividades tales como un Karaoke o un Just Dance.

5.5 Criterios de evaluación, indicadores de logro e instrumentos

A continuación, con la intención de poder relacionar los diferentes criterios con los pertinentes indicadores de logro y sus indicadores de evaluación, se adjunta La Tabla 1 que permite una fácil visualización de los mismos:

Tabla 1. Criterios de evaluación en relación con los indicadores de logro e instrumentos de evaluación

Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
Identificar, escribir y reconocer las vocales y consonantes; promoviendo la progresión en la adquisición de la lectoescritura	Establece diferencias entre las vocales y consonantes	Rúbrica de evaluación Anexos 3 y 4 Checklist de evaluación Anexos 5, 8, 15 y 16
	Reconoce todas las vocales	Rúbrica de evaluación Anexos 3 y 4 Checklist de evaluación Anexos 5 y 8, 15 y 16
	Reconoce todas las consonantes	Rúbrica de evaluación Anexos 3 y 4 Checklist de evaluación Anexos 5 y 8, 15 y 16
	Identifica todas las letras	Rúbrica de evaluación Anexos 3 y 4 Checklist de evaluación Anexos 5 y 8, 15 y 16
	Progresar en el aprendizaje lector	Rúbrica de evaluación Anexos 3 y 4 Checklist de evaluación Anexos 5 y 8, 15 y 16
Construir frases sencillas con un vocabulario adecuado en situaciones de comunicación oral	Busca comunicarse de forma correcta	Checklist de evaluación Anexos 1, 5, 8, 9 y 14 Rúbrica de evaluación



		Anexos 3, 4 y 11
	Emplea palabras y un vocabulario adecuado	Checklist de evaluación Anexos 1, 5, 8, 9 y 14 Rúbrica de evaluación Anexos 3, 4 y 11
	Participa en las situaciones comunicativas	Checklist de evaluación Anexos 1, 5, 8, 9 y 14 Rúbrica de evaluación Anexos 3, 4 y 11
	Respeto a sus compañeros y compañeras	Checklist de evaluación Anexos 1, 5, 8, 9 y 14 Rúbrica de evaluación Anexos 3, 4 y 11
Resolver el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas, debidamente ordenadas en el tiempo	Comprende aquello que se le dice y enseña	Checklist de evaluación Anexos 1, 9, 14, 15 y 16
	Establece una secuencia de orden mental	Checklist de evaluación Anexos 1, 9, 14, 15 y 16
	Distingue la información relevante	Checklist de evaluación Anexos 1, 9, 14, 15 y 16
	Incorpora lo transmitido a sus conocimientos previos	Checklist de evaluación Anexos 1, 9, 14, 15 y 16
	Liga sus aprendizajes a sus experiencias	Checklist de evaluación Anexos 1, 9, 14, 15 y 16
	Busca expresarse de forma adecuada	Checklist de evaluación Anexos 1, 9, 14, 15 y 16
Elaborar cuentos y exposiciones sencillas orales en las que se presentan ideas y vivencias personales	Participa de forma activa	Rúbrica de evaluación Anexo 11 Checklist de evaluación Anexos 9 y 14
	Muestra su mundo interior haciendo uso de la imaginación	Rúbrica de evaluación Anexo 11 Checklist de evaluación Anexos 9 y 14
	Tiene pensamientos creativos	Rúbrica de evaluación Anexo 11



		Checklist de evaluación Anexos 9 y 14
	Relaciona los aprendizajes con sus vivencias	Rúbrica de evaluación Anexo 11 Checklist de evaluación Anexos 9 y 14
	Se expresa haciendo uso de un vocabulario adecuado	Rúbrica de evaluación Anexo 11 Checklist de evaluación Anexos 9 y 14
Mostrar una progresiva destreza en el empleo de recursos extralingüísticos en la composición de textos orales	Se implica en el grupo para poder formar textos orales	Rúbrica de evaluación Anexos 3, 4 y 11 Checklist de evaluación: Anexos 1, 5, 8, 9, 14, 14 y 16
	Razona y reflexiona previamente a su participación	Rúbrica de evaluación Anexos 3, 4 y 11 Checklist de evaluación: Anexos 1, 5, 8, 9, 14, 14 y 16
	Se desenvuelve con facilidad a la hora de expresarse	Rúbrica de evaluación Anexos 3, 4 y 11 Checklist de evaluación: Anexos 1, 5, 8, 9, 14, 14 y 16
	Se comunica haciendo uso de un vocabulario correcto	Rúbrica de evaluación Anexos 3, 4 y 11 Checklist de evaluación: Anexos 1, 5, 8, 9, 14, 14 y 16
	Participa de forma ordenada y respetando a sus compañeros y compañeras	Rúbrica de evaluación Anexos 3, 4 y 11 Checklist de evaluación: Anexos 1, 5, 8, 9, 14, 14 y 16

Fuente: elaboración propia



5.6 Metodología

La metodología que va a utilizarse se caracteriza por ser variada, que abarquen desde la simple formación de palabras y sílabas, hasta la creación de historias imaginarias y karaokes. A pesar de las grandes diferencias que se establecerán entre las distintas tareas, todas ellas tienen en común el modo en que van a desarrollarse; y es que el alumnado deberá realizarlas en pequeños o grandes grupos. De igual modo, todos y cada uno de los recursos que van a utilizarse son variados, pues se emplearán las TIC y diferentes juegos que otorgarán un carácter lúdico a todas y cada una de las actividades.

El motivo de elección de esta propuesta, del mismo modo que se ha ido desarrollando a lo largo del documento, radica en el enfoque lúdico destinado a la adquisición de la lectura; pues se trata de un aprendizaje que desde inicios se plantea como algo costoso y poco motivador.

Además, siguiendo este programa, las actividades se clasifican siguiendo estos criterios:

- Actividades de iniciación: aquellas que pretenden introducir un tema con la intención de motivar al alumnado y hacerle comprender los diferentes objetivos que se esperan alcanzar a lo largo de la propuesta.
- Actividades de consolidación: siguiendo el significado de su nombre, son todas aquellas que tratan de ayudar a los niños y niñas a consolidar los conocimientos a transmitir durante la puesta en práctica de la Unidad Didáctica.
- Actividades de evaluación: tratan de ofrecer a los docentes información verídica y fidedigna sobre los aprendizajes que han ido adquiriendo los niños y niñas tras la realización de las diferentes actividades.

En este sentido, la estrategia fundamental consiste en la realización de una serie de actividades de carácter novedoso en las que se trabajan los diferentes aspectos de la competencia lingüística: la escucha, la comunicación, la lectura y la escritura.

Mediante la utilización de materiales variados y diversos tales como plataformas digitales, utilización de papel continuo, cartulinas... se propondrán aprendizajes en los



que el alumnado sea el agente activo de los mismos. Es necesario matizar el hecho de que, en todo momento, el docente será guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y será quien brinde los recursos considerados necesarios para la realización de cada una de las actividades.

Por ello, en las actividades, el papel más activo recae en los diferentes niños y niñas del aula; pues son ellos los protagonistas de su propio aprendizaje. En un total de ocho actividades, van a tratarse las diferentes entidades que conforman la lengua: vocales, consonantes, sílabas, palabras e ideas. Mediante la utilización de juegos tales como *gymkanas*, *karaokes* y bailes; y actividades donde se hace uso de las TIC; donde se pretende que el alumnado se inicie en la adquisición de la lectura. De igual modo, haciendo uso de la transversalidad que se le puede atribuir a este aprendizaje, se motivará a los niños y niñas a crear cuentos e historias a partir de una serie de dibujos realizados con anterioridad; pero sobretodo, dichos relatos se desarrollarán a partir de la creatividad e imaginación.



5.7 Medidas de respuesta educativa para la inclusión

Según el Decreto 2014/2018, de 27 de julio, del Consejo por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano y que organiza la respuesta educativa para la inclusión, se expone en este apartado las medidas a tomar en relación con la inclusión de todo el alumnado al que va dirigido la propuesta.

En este sentido, teniendo en cuenta la variedad de ritmos de aprendizaje de la lectoescritura en el aula hace que se establezca la creación de grupos heterogéneos donde se busca establecer relaciones y crear vínculos entre todos los alumnos y alumnas; independientemente de su nivel madurativo, de su edad, su procedencia, su ritmo de aprendizaje, etc. Debido a esto, se consigue alcanzar un apoyo ente los niños y niñas que forman el grupo, fomentando la cooperación y ayuda en todo momento durante la realización de las actividades a realizar.

Aunque en este caso, explícitamente, no se cuente con alumnado que requiera las medidas de Nivel IV; tal y como establece el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, sí que es esencial la adaptación de los distintos instrumentos de evaluación o la modificación de los mismos para poder hacer frente a las diferentes realidades educativas que puede encontrarse en una misma aula.



5.8 Temporalización

Tabla 2. Temporalización de las sesiones

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL UNIDAD DIDÁCTICA																				
MESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
DIC		Lluvia de ideas						Las vocales									Las consonantes			
EN							Asignar grupo						Sílaba Palabra						Palabra Dibujo	
FEB	Historia				Historia										Formar palabras					
MAR							Gymkana					Karaoke					Just Dance			

Fuente: elaboración propia

Nota: Actividades de color verde: iniciación // Actividades de color morado: consolidación // Actividades de color rosa: evaluación



5.9 Actividades de la propuesta didáctica

En las siguientes páginas, van a redactarse las diferentes actividades que van a llevarse a cabo dentro de la propuesta didáctica llevada a cabo siguiendo el Programa Maginot. En cada una de ellas se detallarán todos los aspectos que han de tenerse en cuenta.



SESIÓN 1. Lluvia de ideas para introducir el tema	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Fomentar la motivación del alumnado de Educación Infantil por la lectura y su aprendizaje• Incentivar la participación e interés por el hábito lector• Trabajar la comprensión escrita; la comprensión oral; la expresión escrita; y la expresión oral
CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">• Idea concebida sobre la lectura• Cooperación entre los niños y niñas para conformar las ideas• Pensamiento crítico
EVALUACIÓN	Instrumento de evaluación
	Observación directa para completar la checklist evaluativa (Anexo 1)
	Agente evaluador
	Heteroevaluación por parte del equipo docente
MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN	No se cuenta con niños o niñas que necesiten medidas diferentes dadas sus características. La actividad es accesible a todos los niños y niñas por lo que no se requiere ningún material diferente. Bien es cierto que para la realización del mapa conceptual se pueden emplear dibujos a modo de recurso pictográfico que facilite su entendimiento
ACTIVIDAD	Tipo de trabajo
	Cooperativo
	Metodología empleada
	Explicación en la Asamblea, gran grupo
ORGANIZACIÓN	Espacio destinado
	Dentro del aula de Educación Infantil
	Duración
	45 minutos
	Recursos humanos y materiales
	Pizarra y sus respectivas tizas para poder escribir en ella



**DESARROLLO DE LA
ACTIVIDAD**

- Se trata de la primera sesión destinada a este aprendizaje; por lo que es conveniente introducir la idea principal y analizar los conocimientos previos que el alumnado posee. En consecuencia a esto, se puede adaptar la práctica docente
- El maestro propondrá una serie de preguntas que el alumnado deberá ir contestando tras una breve reflexión introspectiva
 - ¿Quién sabe que es la lectura?
 - ¿Qué diferentes materiales podemos leer?
 - ¿Alguien en vuestras casas lee?
 - ¿Habéis podido ver como se sienten las personas cuando leen?
- Todas y cada una de las respuestas quedarán recogidas en un mapa conceptual que se realizará en la pizarra con sus pertinentes dibujos y letras; las cuales ayudarán a una fácil visualización de las ideas expuestas en el mismo

TAREA INDIVIDUAL: una vez el docente plantea las preguntas una a una; debe dejarse un tiempo de respuesta donde los niños y niñas primero puedan estructurar sus ideas y gestionar su pensamiento. Se trata de un momento de introspección

TAREA GRUPAL: se trata de una serie de preguntas que han de responderse de manera conjunta; es decir, todos y cada uno de los alumnos y alumnas han de participar, si así lo desean, en la elaboración de la lluvia de ideas y su posterior mapa conceptual



SESIÓN 2. Representación corporal de las vocales	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Promover la identificación de las diferentes vocales• Reconocer todas y cada una de las vocales para, posteriormente poder formar sílabas y palabras• Cooperar con todos los miembros del equipo
CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">• Las letras: las vocales en minúscula• La cooperación entre los miembros del equipo
EVALUACIÓN	Instrumento de evaluación
	Representación corporal de las vocales // rúbrica evaluativa (Anexo 3)
	Agente evaluador
Heteroevaluación por parte del equipo docente	
MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN	No se cuenta con niños o niñas que necesiten medidas diferentes dadas sus características. Se trata de una actividad de iniciación que se considera adecuada al nivel de todo el alumnado; sin embargo, en el caso de encontrar dificultades, se pueden representar las vocales en mayúscula
ACTIVIDAD	Tipo de trabajo
	Cooperativo
	Metodología empleada
Explicación en la Asamblea en gran grupo // Realización de la actividad en pequeños grupos.	
ORGANIZACIÓN	Espacio destinado
	Dentro del aula de Educación Infantil
	Duración
	45 minutos
Recursos humanos y materiales	
Flashcards con las vocales a utilizar: a, e, i, o, u (Anexo 2)	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">• En primer lugar, se explica detalladamente la actividad que va a realizarse. Se le indica al alumnado lo que se espera de ellos para que sepan que



acciones deben emprender. Seguidamente, la clase se separará en cinco grupos de cuatro integrantes cada uno

- A cada grupo se le otorgará una de las flashcards que representan las cinco vocales en minúscula (e, i, a, o, u). La elección de la vocal y del espacio de cada equipo le corresponde al docente
- Los grupos tendrán un tiempo para planificar y ensayar la representación corporal de la vocal asignada; de modo que, pasado ese periodo de práctica, deberán construirla delante de sus compañeros y compañeras; quienes deberán adivinar la vocal representada.
- Aquellas dudas que puedan surgir durante el tiempo destinado al ensayo deberán ser solventadas por el tutor; quien además de supervisar el trabajo realizado, ha de hacer las pertinentes correcciones

TAREA INDIVIDUAL: cada uno de los niños y niñas debe participar de forma responsable y cooperativa con el resto de los compañeros y compañeras de su grupo

TAREA GRUPAL: es una dinámica grupal que por lo tanto debe realizarse en diferentes equipos. Así mismo, cuando se deban representar las vocales, el alumnado ha de adivinar y descubrir de cual se trata en gran grupo



SESIÓN 2. Representación corporal de las consonantes	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Promover la identificación de las diferentes vocales• Reconocer todas y cada una de las consonantes asignadas para, posteriormente, poder formar sílabas y palabras• Cooperar con todos los miembros del equipo
CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">• Las letras: las consonantes en minúscula• La cooperación entre los miembros del equipo
EVALUACIÓN	Instrumento de evaluación
	Representación corporal de las consonantes // rúbrica evaluativa (Anexo 4)
	Agente evaluador
	Heteroevaluación por parte del equipo docente
MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN	No se cuenta con niños o niñas que necesiten medidas diferentes dadas sus características. Se trata de una actividad de iniciación que se considera adecuada al nivel de todo el alumnado; sin embargo, en el caso de encontrar dificultades, se pueden representar las consonantes en mayúscula
ACTIVIDAD	Tipo de trabajo
	Cooperativo
	Metodología empleada
	Explicación en la Asamblea en gran grupo // Realización de la actividad en pequeños grupos.
ORGANIZACIÓN	Espacio destinado
	Dentro del aula de Educación Infantil
	Duración
	45 minutos
	Recursos humanos y materiales
	Flashcards con las consonantes a utilizar: l, m, n, t, v (Anexo 2)
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">• En primer lugar, se explica detalladamente la actividad que va a realizarse. Se le indica al alumnado lo que se espera de ellos para que sepan que



acciones deben emprender. Seguidamente, la clase se agrupará de nuevo en cinco grupos de cuatro integrantes cada uno

- A cada grupo se le otorgará una de las flashcards que representan algunas consonantes en minúscula (e, i, a, o, u). La elección de la vocal y del espacio de cada equipo le corresponde al docente
- Los grupos tendrán un tiempo para planificar y ensayar la representación corporal de la consonante asignada; de modo que, pasado ese periodo de práctica, deberán construirla delante de sus compañeros y compañeras; quienes deberán adivinar la consonante representada
- Aquellas dudas que puedan surgir durante el tiempo destinado al ensayo deberán ser solventadas por el tutor; quien además de supervisar el trabajo realizado, ha de hacer las pertinentes correcciones

TAREA INDIVIDUAL: cada uno de los niños y niñas debe participar de forma responsable y cooperativa con el resto de los compañeros y compañeras de su grupo

TAREA GRUPAL: es una dinámica grupal que por lo tanto debe realizarse en diferentes equipos. Así mismo, cuando se deban representar las consonantes, el alumnado ha de adivinar y descubrir de cual se trata en gran grupo



SESIÓN 4. Formación de los equipos	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Incrementar la creatividad de los niños y niñas para la elección del nombre que representará al equipo• Trabajar de forma cooperativa con el resto de los integrantes del grupo• Reconocer todas y cada una de las letras para poder formar nuevas palabras
CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">• La lectoescritura• El consenso para llegar a una determinada decisión en el grupo• Implicación y responsabilidad en el equipo
EVALUACIÓN	Instrumento de evaluación
	Elección del nombre de grupo y su decorado // checklist evaluativa (Anexo 5)
	Agente evaluador
	Heteroevaluación por parte del equipo docente
MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN	No se cuenta con niños o niñas que necesiten medidas diferentes dadas sus características. Se trata de una tarea que no necesita ninguna adaptación; pues al contar con los grupos heterogéneos, se complementan unos a otros. No obstante, siempre se puede permitir al alumnado el repaso de pautas para la escritura del nombre del equipo
ACTIVIDAD	Tipo de trabajo
	Cooperativo
	Metodología empleada
	Explicación en la Asamblea en gran grupo // Realización de la actividad en pequeños grupos
ORGANIZACIÓN	Espacio destinado
	Dentro del aula de Educación Infantil
	Duración
	45 minutos
	Recursos humanos y materiales
	5 cartulinas blancas y lápices de colores para poder crear el nombre del grupo



**DESARROLLO DE LA
ACTIVIDAD**

- Para promover la socialización de los alumnos y alumnas con sus compañeros y compañeras, se establecen una serie de grupos que van a permanecer intactos a lo largo de la programación didáctica
- Todos y cada uno de los equipos se realizan de forma heterogénea, teniendo en cuenta los diferentes ritmos, culturas, edades y niveles de aprendizaje
- Una vez se han asignado los grupos, se ha de consensuar un nombre creativo que los represente. Dicho nombre será escrito en la cartulina blanca que se le ha repartido a cada equipo. Asimismo, haciendo uso de las capacidades artísticas, debe ser decorado y adornado de forma original
- Al finalizar la sesión, el docente ha de recoger las diferentes cartulinas y colgarlas en el aula para que todos los discentes puedan leer el nombre de cada uno de los equipos
- El maestro en todo momento debe controlar el trabajo y motivar a los discentes a participar de forma activa y colaborativa; por ello debe resolver las dudas que puedan surgir

TAREA INDIVIDUAL: cada uno de los niños y niñas debe participar de forma responsable y cooperativa con el resto de los compañeros y compañeras de su grupo; respetando las opiniones y diferentes aportaciones

TAREA GRUPAL: es una dinámica grupal que por lo tanto debe realizarse en diferentes equipos. Se deben exponer las diferentes opiniones y tratar de llegar a un consenso que tenga como finalidad la elección del nombre del equipo y su posterior decorado



SESIÓN 5. En busca de la palabra perdida	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer todas y cada una de las letras; así como también su pertinente agrupación en sílabas y palabras• Incentivar la creatividad de los diferentes miembros del equipo• Trabajar de forma cooperativa con el resto de los integrantes del grupo
CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">• Las diferentes sílabas y palabras que con ellas se pueden formar• La creatividad artística• El trabajo en equipo
EVALUACIÓN	Instrumento de evaluación
	Elaboración del mural // checklist evaluativa (Anexo 8)
	Agente evaluador
	Heteroevaluación por parte del equipo docente
MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN	No se cuenta con niños o niñas que necesiten medidas diferentes dadas sus características. La actividad es accesible a todos los niños y niñas por lo que no se requiere ningún material diferente; es por esto que junto a las palabras se pueden encontrar dibujos que facilitan su entendimiento
ACTIVIDAD	Tipo de trabajo
	Cooperativo
	Metodología empleada
	Explicación en la Asamblea en gran grupo // Realización de la actividad en los pequeños grupos ya asignados
ORGANIZACIÓN	Espacio destinado
	Dentro del aula de Educación Infantil
	Duración
	45 minutos
	Recursos humanos y materiales
	Papel continuo para el mural, flashcards con las diferentes sílabas (Anexo 6); flashcards con las diferentes palabras (Anexo 7); lápices y rotuladores, pinturas o témperas de colores (según estime necesario el tutor)



**DESARROLLO DE LA
ACTIVIDAD**

- A cada uno de los grupos se les asigna un papel continuo que pueden colocar en el espacio del aula que les ha sido asignado. Junto con el papel continuo se reparten lápices y colores
- Cada miembro del equipo tiene una determinada sílaba (ME, PA, TE...) que deben usar para encontrar una palabra en un montón situado en un lugar estratégico de la clase. Con la palabra que inicia por la sílaba, cada niño y niña regresa a su grupo. Cada una de estas palabras va acompañada de una imagen que facilita su comprensión
- Dado que cada uno/una de ellos/ellas tiene una palabra, debe dibujar el objeto o animal que represente dicha palabra en el mural que a cada equipo le ha sido asignado. En esta actividad prima la comprensión lectora, por lo que, si se da el caso de tener alguna duda respecto a la palabra, el resto del grupo deberá tratar de solventarla; y si no es posible, el alumnado debe buscar la ayuda del docente, quien siempre está observando la actuación de cada equipo
- Cuanto más color y creatividad se emplee a la hora de representar la palabra y de dibujar, mayor motivación se tendrá a la hora de realizar la actividad

TAREA INDIVIDUAL: cada uno de los niños y niñas debe participar de forma responsable y cooperativa con el resto de los compañeros y compañeras de su grupo; respetando las opiniones y diferentes aportaciones

TAREA GRUPAL: es una dinámica grupal que por lo tanto debe realizarse en diferentes equipos. Es esencial la ayuda para entender las palabras y para su representación en el mural. Cuanto más llamativo sea, mejor se alcanzan los objetivos de la actividad propuesta



SESIÓN 6. Creamos una historia	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Aprender nuevo vocabulario y formas de expresarse mediante la creación de diferentes fragmentos de historias• Incrementar la creatividad a partir de la realización de actividades consideradas novedosas y de participación activa• Trabajar la expresión oral• Cooperar dentro del gran grupo a partir de la aportación de diferentes ideas
CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">• El desarrollo de la creatividad• La capacidad de poder crear historias a partir de unos dibujos• El vocabulario y claridad a la hora de expresar las ideas• El trabajo grupal, la implicación y responsabilidad del mismo
EVALUACIÓN	Instrumento de evaluación
	Historias de carácter oral // checklist evaluativa (Anexo 9)
	Agente evaluador
	Heteroevaluación por parte del equipo docente
MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN	No se cuenta con niños o niñas que necesiten medidas diferentes dadas sus características. Es una actividad de gran grupo, por lo que todos y cada uno de los niños y niñas pueden participar si así se desea. En el caso que un alumno o alumna quiera participar pero no sepa como iniciar su historia, siempre se le pueden aportar ideas que le animen a motivarse
ACTIVIDAD	Tipo de trabajo
	Individual (introspección del alumnado) // Cooperativo (participación en gran grupo)
	Metodología empleada
	Explicación en la Asamblea en gran grupo // Realización de la actividad en conjunto con el gran grupo
ORGANIZACIÓN	Espacio destinado
	Dentro del aula de Educación Infantil
	Duración



	45 minutos
	Recursos humanos y materiales
	Murales realizados previamente
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">• Como introducción para entender lo que se muestra en cada uno de los murales, los primeros 10 minutos de esta sesión se destinan a la explicación, por parte de cada grupo, de aquello que han dibujado. A cada uno de los equipos le fue asignado un determinado tema, encontrando de este modo: la selva, el mar, el desierto, el bosque y la ciudad• Una vez conocidas las diferentes temáticas, los niños y niñas tratarán de crear una breve historia para cada mural explicado• Los alumnos y alumnas han de ser capaces de expresar sus propias ideas creativas de forma clara y concisa; de modo que en la medida de lo posible se deberá respetar el turno de palabra• Los docentes en todo momento deben estar atentos a las posibles desviaciones del tema, porque, teniendo en mente que a estas edades los discentes carecen del conocimiento de las diferentes partes narrativas de un cuento, sí es necesario que la narración de dichas historias se hagan desde la seriedad y no se divague <p>TAREA INDIVIDUAL: se trata de una actividad de gran grupo; sin embargo, se deben dejar unos momentos de introspección donde los niños y niñas puedan aclarar sus ideas y poder exteriorizar su mundo interior con el resto de los compañeros y compañeras</p> <p>TAREA GRUPAL: es una dinámica pensada para ser llevada en gran grupo; de manera que todos los niños y niñas deben participar de igual modo si es que así lo desean</p>



SESIÓN 7. Formación de nuevas palabras	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer todas y cada una de las letras; así como también su pertinente agrupación en sílabas y palabras• Relacionar las diferentes palabras con las imágenes que las representan• Implicarse en el gran grupo para poder resolver el enigma planteado
CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">• La identificación de las sílabas• El reconocimiento de las imágenes y palabras• La implicación dentro del gran grupo para poder resolver el enigma planteado
EVALUACIÓN	Instrumento de evaluación
	Supresión e incorporación de sílabas a palabras // rúbrica evaluativa (Anexo 11)
	Agente evaluador
	Heteroevaluación por parte del equipo docente
MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN	No se cuenta con niños o niñas que necesiten medidas diferentes dadas sus características. Al tratarse de una actividad de gran grupo, los discentes se ayudan mutuamente. Sin embargo, el hecho de que las palabras vayan acompañadas de pictogramas facilitan su visualización
ACTIVIDAD	Tipo de trabajo
	Individual (reflexión del alumnado) // Cooperativo (participación en gran grupo)
	Metodología empleada
	Explicación en la Asamblea en gran grupo // Realización de la actividad en conjunto con el gran grupo
ORGANIZACIÓN	Espacio destinado
	Dentro del aula de Educación Infantil
	Duración
	45 minutos
	Recursos humanos y materiales
	El ordenador y la pizarra digital para poder proyectar las flashcards con las pertinentes imágenes y palabras (Anexo 10)



**DESARROLLO DE LA
ACTIVIDAD**

- Es un ejercicio efectuado en gran grupo; dado que, sin forzar, todos los discentes tienen la libertad de participar siempre que se desee. Situados en el espacio destinado a la Asamblea y con la pizarra digital al frente de cada uno de ellos y ellas; el tutor proyecta una serie de palabras formadas por dos únicas sílabas
- Se deberá suprimir la segunda sílaba de cada palabra: de forma conjunta y grupal, los niños y niñas deberán quedarse con la primera sílaba de cada una de las palabras que han de exponerse en la pizarra digital. Con esta sílaba en mente, el docente pasará a proyectar una segunda imagen sin escritura alguna, de modo que los discentes deberán adivinar de qué palabra se trata empleando la anterior sílaba guardada. Una vez se haya adivinado la palabra, el docente deberá de proyectar debajo de la imagen su pertinente escritura.
- Se deberá suprimir la primera sílaba de cada palabra: a diferencia de la anterior, en esta variante de la actividad, los niños y niñas deberán quedarse con la segunda sílaba y suprimir la primera. Usando el mismo procedimiento que anteriormente, con la segunda sílaba en mente, el docente pasará a proyectar la siguiente imagen tan solo con la segunda sílaba escrita y un hueco para la primera. Con esto en mente, los discentes deberán tratar de adivinar la palabra que se esconde en cada imagen que será proyectada; de este modo, cuando se haya averiguado, la palabra de dos sílabas será proyectada debajo de la imagen.
- Cada una de estas palabras irá acompañada de una imagen que clarifica su significado, de modo que esto, facilitará la realización de la actividad.

TAREA INDIVIDUAL: los discentes deben reflexionar y pensar antes de participar en la actividad anteriormente explicada

TAREA GRUPAL: es una dinámica pensada para ser llevada en gran grupo; de manera que todos los niños y niñas deben participar de igual modo si es que así lo desean



SESIÓN 8. Gymkana de las palabras	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Identificar las diferentes letras para establecer diferencias entre las vocales y las consonantes• Conocer el propio cuerpo, así como también el del resto de sus compañeros y compañeras• Cooperar e implicarse en el trabajo en equipo
CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">• Identificación de las diferentes vocales• Identificación de las diferentes consonantes• Trabajo cooperativo e implicación en el mismo• Conocimiento del propio cuerpo
EVALUACIÓN	Instrumento de evaluación
	Agrupación de las sílabas // rúbrica evaluativa (Anexo 14)
	Agente evaluador
	Heteroevaluación por parte del equipo docente
MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN	No se cuenta con niños o niñas que necesiten medidas diferentes dadas sus características. Para aquellos alumnos y alumnas que puedan mostrar dificultades, tan solo deberán agrupar las sílabas según inicien o no por la misma consonante; formar palabras no es requisito indispensable
ACTIVIDAD	Tipo de trabajo
	Cooperativo en pequeños grupos
	Metodología empleada
	Explicación en la Asamblea en gran grupo // Realización de la actividad en conjunto con los pequeños grupos
ORGANIZACIÓN	Espacio destinado
	En el recreo/patio asignado a Educación Infantil
	Duración
	45 minutos
	Recursos humanos y materiales



	<p>Dibujo para clarificar el circuito (Anexo 12); aros, cuerdas, conos, 5 pelotas de baloncesto y flashcards de las diferentes sílabas (Anexo 13)</p>
<p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none">• Se monta cinco veces diferentes el mismo circuito para cada uno de los equipos; de modo que se debe agrupar una serie de sílabas según si empiezan a no por la misma consonante; creando de este modo, diferentes grupos: MA/ME/MI/MO/MU; LA/LE/LI/LO/LU; TA/TE/TI/TO/TU. Es esencial hacer ver al alumnado que no se trata de una competición por ver quien llega antes y completa las agrupaciones silábicas; si no más bien se trata de un reto personal hacia ellos mismos. Las diferentes actividades son las siguientes:<ul style="list-style-type: none">○ <u>Aros</u>: los niños y niñas deberán saltar dentro de los aros empleando los dos pies; de modo que se desplazarán como ranas saltando de aro a aro; siendo mínima la distancia que encontraremos entre ellos○ <u>Cuerdas</u>: los discentes deberán pasar por encima de la cuerda empleando los dos pies. Si pierden el equilibrio y lo desean, pueden volver a intentarlo de nuevo; pues no se trata de una competición con los equipos contrarios○ <u>Conos</u>: se colocarán a modo de zigzag, de forma que los niños y niñas deberán pasarlos haciendo el recorrido que el docente haya indicado previamente○ <u>Balón de baloncesto</u>: llegados a este punto de la gymkana, los alumnos y alemanas deberán cogerlo con ambas manos, votarlo una vez y volverlo a depositar donde lo hubiesen encontrado con anterioridad○ <u>Cofre del tesoro</u>: cada niño y niña que lleve a cabo el recorrido deberá coger una de estas tarjetas con las sílabas. Con la flashcard en mano, el alumno y alumna deberá volver a su respectivo grupo y agruparla siguiendo el procedimiento explicado por el maestro o maestra. Cuando todas las flashcards hayan desaparecido del recipiente, aquellos grupos que se sientan valientes y motivados podrán usar las sílabas obtenidas para formar diferentes palabras



TAREA INDIVIDUAL: los alumnos y alumnas han de participar de forma responsable en la actividad; implicándose y colaborando con el resto del grupo

TAREA GRUPAL: se trata de una actividad donde se trabaja la actividad física y, por lo tanto, el circuito construido se lleva a cabo en los pequeños grupos que con anterioridad fueron creados



SESIÓN 9. Karaoke	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer las diferentes oraciones que conforman las canciones• Seguir la letra para poder cantar las canciones• Trabajar en equipo para poder completar las canciones
CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">• El reconocimiento de las oraciones• La capacidad de cantar canciones• El trabajo en gran grupo e implicación para poder completar canciones
EVALUACIÓN	Instrumento de evaluación
	Karaoke // checklist evaluativa (Anexo 15)
	Agente evaluador
	Heteroevaluación por parte del equipo docente
MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN	No se cuenta con niños o niñas que necesiten medidas diferentes dadas sus características. Se trata de una sesión lúdica, por lo que siempre se puede ayudar al niño o niña a cantar la letra entonándola a su lado
ACTIVIDAD	Tipo de trabajo
	Cooperativo (participación en gran grupo)
	Metodología empleada
	Explicación en la Asamblea en gran grupo // Realización de la actividad en conjunto con el gran grupo
ORGANIZACIÓN	Espacio destinado
	Dentro del aula de Educación Infantil
	Duración
	45 minutos
	Recursos humanos y materiales
	El ordenador, la pizarra digital y los altavoces para poder reproducir la canción
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">• En la pizarra digital se proyectará la letra de la canción, la cual irá iluminándose a medida que los niños y niñas deban cantarla. Se trata de



canciones que son conocidas y que previamente habrán escuchado tanto dentro como fuera del colegio

- Se hará uso de las distintas canciones más conocidas de los Cantajuegos: un grupo de música que suele escucharse cuando se está en Educación Infantil
- Los niños y niñas, mirando la pizarra digital tratarán de entonar y cantar la letra que acompaña a la música
- Para facilitar que el alumnado no tenga vergüenza a la hora de realizar la actividad, el docente deberá cantar con ellos y ellas las canciones.
- Se trata de una actividad realizada en gran grupo que fomenta el disfrute de quienes la llevan a cabo, por lo que es necesario crear un clima de seguridad, respeto y libertad

TAREA INDIVIDUAL: los niños y niñas deben mentalizarse para poder perder la vergüenza y participar de forma activa en la actividad propuesta; pues es un enfoque lúdico de un aprendizaje considerado costoso a estas edades

TAREA GRUPAL: en gran grupo se pretende obtener el disfrute de los alumnos y alumnas del aula; de modo que mientras cantan la letra la visualizan y la leen



SESIÓN 10. Just Dance	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer y comprender la letra de las canciones para poder bailarlas• Conocer el propio cuerpo y las limitaciones que se tienen• Imitar los pasos de baile a seguir• Abandonar la vergüenza mientras se colabora con el gran grupo
CONTENIDOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento y comprensión de las letras de las canciones• Conocimiento del propio cuerpo• Imitación de los pasos de baile a seguir• Abandono de la vergüenza
EVALUACIÓN	Instrumento de evaluación
	Just Dance // checklist evaluativa (Anexo 16)
	Agente evaluador
	Heteroevaluación por parte del equipo docente
MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN	No se cuenta con niños o niñas que necesiten medidas diferentes dadas sus características. En el caso de presentar dificultades o vergüenza, el docente puede coger al alumno/alumna de la mano y guiarle
ACTIVIDAD	Tipo de trabajo
	Cooperativo (participación en gran grupo)
	Metodología empleada
	Explicación en la Asamblea en gran grupo // Realización de la actividad en conjunto con el gran grupo. Dentro del aula
ORGANIZACIÓN	Del aula y los escolares
	Explicación y realización de la actividad en gran grupo en la Asamblea
	Duración
	45 minutos
	Recursos humanos y materiales
	El ordenador, la pizarra digital y los altavoces para poder reproducir la canción
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">• El juego del Just Dance es conocido en todas las plataformas por ser uno de los más activos y donde puedes demostrar tus capacidades de baile; un



aspecto que a todos los pequeños y pequeñas les encanta y maravilla a partes iguales

- A partir de la escucha de aquellas canciones que han sido cantadas anteriormente en el karaoke, junto con el video de los Cantajuegos donde ellos bailan, los niños y niñas deberán seguir los pasos marcados e indicados mientras reconocen que aquello que se escucha y baila guardan una estrecha relación.
- Para facilitar que el alumnado no tenga vergüenza a la hora de bailar, el docente deberá bailar con ellos y ellas las canciones ya que se trata de una actividad de gran grupo donde todos y todas pueden y deben disfrutar.

TAREA INDIVIDUAL: los niños y niñas deben mentalizarse para poder perder la vergüenza y participar de forma activa en la actividad propuesta; pues es un enfoque lúdico de un aprendizaje considerado costoso a estas edades

TAREA GRUPAL: en gran grupo se pretende obtener el disfrute de los alumnos y alumnas del aula; de modo que mientras bailan comprendiendo la letra puedan imitar los movimientos de los bailarines



5.10 Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Para poder determinar los diferentes aprendizajes que han ido obteniéndose a lo largo de la programación didáctica ha de realizarse una evaluación de carácter continuo y formativo. Para ver cómo evoluciona el aprendizaje de los niños y niñas en este ámbito académico, el docente debe ir recopilando información de manera progresiva.

Las actividades que van a emplearse para la obtención de información vinculada a la adquisición de objetivos son diversos y variados. Al finalizar cada una de ellas se han propuesto una serie de rúbricas y checklists que quedan recogidas en el apartado de anexos y que pasan a explicarse a continuación:

- **Rúbricas:** el docente deberá disponer de un cuaderno o una plataforma online en la que deberá ir registrando el comportamiento adoptado por los diferentes niños y niñas durante el proceso de aprendizaje, tanto de manera individual como dentro de un grupo. Puede tratarse de un diario de anotaciones o bien de cualquier otra aplicación que permita una observación constante, acumulativa y directa. Al finalizar, cada una de las rúbricas debe quedar cumplimentada con la información recopilada a lo largo de la realización de las actividades.
- **Checklist:** cuyo objetivo y finalidad radica en el análisis de un conjunto de cualidades, habilidades, conductas y comportamientos dentro del proceso de aprendizaje. El maestro/maestra debe determinar su presencia o ausencia en las actividades que van a llevarse a cabo marcando la respuesta de sí o la respuesta de no.

5.11 Evaluación de la práctica docente

Para la evaluación de la práctica docente en la propuesta, se plantea un cuestionario de evaluación. Los niños y niñas de Educación Infantil para quienes se ha planteado la programación no cuentan con la suficiente edad para responder al mismo; de modo que, el docente será el responsable de realizarlo. Tras la contestación de la misma, el maestro/maestra podrá reflexionar sobre su propia práctica docente; lo que permitirá ir haciendo las modificaciones que sean consideradas necesarias para la mejora de la tarea docente y, en consecuencia, para el aprendizaje de los alumnos y alumnas.



Tabla 3. Cuestionario de evaluación docente

Cuestionario de evaluación	1	2	3	4	5
El alumnado en todo momento se ha sentido motivado					
El tema elegido ha resultado del interés de los niños y niñas					
La concepción de la lectura ha cambiado y los discentes la perciben como un aprendizaje divertido y agradable					
El alumnado ha progresado adecuadamente en la lectura					
Las diferentes metodologías han motivado a los niños y niñas a participar de forma activa en las sesiones					
Se ha establecido un clima de respeto, afecto, acogida y libre autonomía					



6. Conclusiones

Para finalizar este Trabajo De Final De Grado, se puede concluir que se ha conseguido alcanzar el principal objetivo del mismo: realizar una propuesta didáctica a raíz del programa Maginot para promover la puesta en práctica de actividades didáctico-lúdicas en el ámbito de la enseñanza de la lectura en el último curso de Educación Infantil.

En primer lugar, cabe destacar que la realización de esta propuesta didáctica basada en el conocido Programa Maginot pretende transmitir de un modo diferente este aprendizaje con el fin de conseguir mayor motivación de quienes lo adquieren. Asimismo, se destaca la importancia de valorar el protagonismo de los niños y niñas, quienes son los agentes activos de su propio aprendizaje.

En este sentido, las actividades propuestas pretenden que se puedan aplicar y transferir todos aquellos contenidos y conocimientos a la vida real y en ámbitos que resulten próximos a los discentes. Ya que, tan solo de este modo se consigue fomentar la creatividad, el deseo de exploración y descubrimiento que tan característicos son en los niños y niñas de Educación Infantil.

Con la única intención de mejorar de forma significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone la utilización de metodologías variadas que tratan de enfocar la enseñanza desde una perspectiva completamente distinta y considerada innovadora para quienes la acogen.

Para ello, se ha diseñado una propuesta que de manera dinámica aboga, principalmente, por la diversión de los niños y niñas durante el aprendizaje de la lectura. Las actividades propuestas son consideradas estimulantes y tan solo necesitan ciertos recursos materiales y humanos de los que fácilmente se puede disponer en un centro escolar. Todo ello, junto con la realización en el aula de alguna de las actividades propuestas, confirman su viabilidad real en las aulas de Educación Infantil.

Ha de señalarse lo beneficioso que resulta en todo momento crear un ambiente de afecto y respeto donde el alumnado se sienta acogido y protegido; además de motivado a querer adquirir nuevos conocimientos cada día. Para ello, el equipo docente debe mostrar cohesión y colaboración.



También es considerado relevante la actuación que debe mostrar el docente dentro del aula; quien tan solo ha de tener el papel de observador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la figura del maestro/maestra la encargada de asegurarse que todos y cada uno de los niños y niñas trabajen y se sienten acogidos con el clima que se ha creado dentro de la clase. De igual modo, es quien se asegura de que todos y cada uno de los discentes trabajen y no se queden atrás en ninguna de las sesiones planteadas.

Para facilitar lo anteriormente mencionado, se debe clarificar al inicio de la propuesta lo que se espera de cada uno de los alumnos y alumnas; así como también los pasos que se deben seguir para la realización de las diferentes actividades propuestas a lo largo del proyecto. De este modo, tal y como se ha mencionado con anterioridad a lo largo de la propuesta didáctica, es muy importante conocer el nivel madurativo del alumnado para tomar medidas individualizadas de Nivel III o IV si son requeridas en el seno del aula; pues el hecho de que se hayan de adaptar los instrumentos de evaluación, materiales, etc. a cada uno de los alumnos y alumnas es una realidad que debe estar presente en la mente del docente.

La importancia del momento en que se debe iniciar la lectura también forma parte de este programa; pues tal y como dice Domínguez-Gutiérrez (2020) es esencial no forzar la lectura. En el Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, se habla de “aproximación” e “iniciación” a la lectura y escritura, pero no de obligación o imperativo. Debido a esto, el programa Maginot cuenta con la teoría de autores tales como Whitehurst y Lonigan, quienes en 1988 propusieron el término de alfabetismo emergente como principal precursor para el desarrollo de la lectura en edades tempranas.

Pre-requisitos tales como la ejecución de procesos cognitivos y el desarrollo y fomento de la atención, la fonología y la percepción, han guiado la realización de las diferentes actividades que se han ido realizando a lo largo de la propuesta didáctica; para de esta forma, alcanzar el objetivo propuesto al inicio del trabajo.

Como limitaciones al trabajo, está en primer lugar la dificultad de poner en práctica y evaluar su eficacia; pues se trata de una propuesta que, aunque incluya actividades que



han sido anteriormente realizadas en el aula, la mayor parte de las mismas no ha podido comprobarse ni llevarse a cabo en un determinado centro. De igual modo, en lo que respecta a la legislación académica, ha quedado vigente una nueva normativa que ha sido publicada en relación con el currículum de educación infantil como es el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil; por lo que sería necesaria la revisión de los objetivos, criterios de evaluación y demás apartados vinculados a la implementación de las actividades propuestas.



7. Referencias bibliográficas

- 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.
<https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Alegría, J., y Domínguez, A. B. (2009). ¿Cómo leen los sordos adultos? La estrategia de palabras clave. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 9, 195-206.
[https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70028-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70028-2)
- 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 lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5(1), pp. 29-51.
- Bashir AS y Scavuzzo A. (1992). Niños con trastornos del lenguaje: historia natural y éxito académico. *Revista de problemas de aprendizaje*, 25(1), 53-61.
<https://doi.org/10.1177/002221949202500109>
- Carlson, M. (2005). Medidas sensibles al desarrollo de la función ejecutiva en niños en edad preescolar. *Revista Neuropsicología del Desarrollo*, 28(2), 595-616.
https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
- Carballo-Márquez, A. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación: Aportaciones para el aula*. 27 Graó.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. y Cuetos, F. (2015). Desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 38 (4), 842-871. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076266>
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. y Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), pp. 589-608.



- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y Ziegler, J. (2001). DRC: un modelo en cascada de doble ruta de reconocimiento visual de palabras y lectura en voz alta. *Revisión psicológica*, 108 (1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Cohen, R. (1982). *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?* Cancel.
- Cuetos, F. (2008) *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 31(1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- Defior, S. (2015). Como mejorar la lectura. *Mente y cerebro*, 70, pp. 16-23.
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez-Palma, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Defior, S. (2020). Cuando aprender a leer se hace difícil: ¿causas? In *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Octaedro.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/normativa-general-inclusio>
- Dehaene, S. (2009). *Lectura en el cerebro*. Nueva York.
- Dehaene, S. (2013). Dentro del buzón: cómo la alfabetización transforma el cerebro humano. *Revista Cerebrum*, 7.
- Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J. y Kolinsky, R. (2015). De analfabetos a alfabetizados: cambios conductuales y cerebrales inducidos por la adquisición de la lectura. *Nature Reviews Neuroscience*, 16 (4), pp. 234-244.



- Dehaene, S. y Cohen, L. (2011). El papel único del área visual de la forma de la palabra en la lectura. *Tendencias en ciencias cognitivas*, 15 (6), 254-262.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.04.003>
- Díez-Mediavilla, A., y Gutiérrez-Fresneda, R. (2020). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Octaedro.
- Fernández-Palacio, A. (2017). Neurodidáctica e inclusión educativa. *Publicaciones Didácticas*, 80(1), pp. 262-266.
- Fuller, J. y Glendening, J. (1985). The neuroeducator: professional of the future. *Theory into Practice*, 24, 135-137.
<https://doi.org/10.1080/00405848509543161>
- Gaddes, W. H., McKenzie, A., y Barnsley, R. (1968). Psychometric intelligence and spatial imagery in two Northwest Indian and two white groups of children. *The Journal of Social Psychology*, 75 (1), 35-42.
<https://doi.org/10.1080/00224545.1968.9712472>
- González et al., (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de educación*, 353, pp. 361-386.
- Gough, P. B., y Hillinger, M. L. (1980). Learning to Read: An Unnatural Act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, pp. 179–196.
- Gough, P.B, y Tunmer, WE. (1986). Decoding, Reading, and Reading disability. *Remedial and Special Education* 7(1), 6-10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez Mediavilla, A., y Jiménez-Pérez, E. (2017). Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades. *Revista de Educación*, 67(4), pp. 28-49.
- Hirayasu, Y., McCarley, R. W., Salisbury, D. F., Tanaka, S., Kwon, J. S., Frumin, M., y Shenton, M. E. (2000). Planum Temporale y reducción del volumen de Heschl Gyrus en la esquizofrenia. Un estudio de imágenes por resonancia



magnética de pacientes con primer episodio. *Psiquiatría Arch Gen*, 57 (7), pp. 692-699

Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Guzmán, R., y García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje Development of cognitive processes in reading in normal readers and children. *Revista de Educación*, 353, pp. 361-386.

Jorm, A. F., y Share, D. L. (1983). Un artículo inventado: Recodificación fonológica y adquisición de lectura. *Psicolingüística Aplicada*, 4 (2), 103-147.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400004380>

Konold, TR, Juel, C., McKinnon, M. y Deffes, R. (2003). Un modelo multivariado de adquisición temprana de lectura. *Psicolingüística Aplicada*, 24 (1), 89-112.
<https://doi.org/10.1017/S0142716403000055>

Leseman, PP y De Jong, PF (1998). Alfabetización en el hogar: Oportunidad, Instrucción, Cooperación y Calidad Socioemocional prediciendo el Logro Temprano en Lectura. *Lectura trimestral de investigación*, 33 (3), 294-318.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Maurer, U., Zevin, JD y McCandliss, BD (2008). Left-lateralized N170 Effects of Visual Expertise in Reading: Evidence from Japanese Syllabic and Logographic Scripts. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20 (10), 1878-1891.
<https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20125>

Mediavilla, A. D., y Fresneda, R. G. (2020) *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Octaedro.

Nakamura, K., Dehaene, S., Jobert, A., Le Bihan, D. y Kouider, S. (2007). Cambio específico de la tarea del cebado neural inconsciente en la red de lenguaje cerebral. *Actas de la Academia Nacional de Ciencias*, 104(49), 19643-19648
<https://doi.org/10.1073/pnas.0704487104>



- Núñez-Delgado, M. y Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua Y Habla*, 18, pp. 72-92.
- Pérez, A. (2016). *El fomento de la lectura en la educación primaria*. Biblioteca Municipal de A Coruña.
- Perusquia, D. Z. (2017). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora*. Editorial Digital UNID.
- Petit, M., Segovia, R., y Sánchez, D. L. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Biblioteca para la Actualización del Maestro de la SEP.
- PIRLS (2016). *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. Informe Español. Instituto de evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia, MEC.
- Price, C. J. (2000). The anatomy of language: contributions from functional neuroimaging. *The Journal of Anatomy*, 197(3), pp. 335-359.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Risso, A., García, M., Durán, M., Brenlla, J. C., Peralbo, M., y Barca, A. (2015). Un análisis de las relaciones entre funciones ejecutivas, lenguaje y habilidades matemáticas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, pp. 073-078.
- Salzer, C. y Roczen, N. (2018). Evaluación de la competencia global en PISA 2018: Desafíos y enfoques para capturar una construcción compleja. *Revista internacional de educación para el desarrollo y aprendizaje global*, 10, pp. 5-20.
- Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (3), 213-233.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.03.005>



- Sellés Nohales, P., Martínez Giménez, T., y Vidal-Abarca Gámez, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura: revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40(3), pp. 3-14.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., y Stahl, A. (2004). Convertirse en un lector fluido: Habilidad de lectura y características prosódicas en la lectura oral de lectores jóvenes. *Revista de Psicología Educativa*, 96(1), pp. 119-129.
- Turkeltaub, PE, Gareau, L., Flowers, DL, Zeffiro, TA y Eden, GF (2003). Desarrollo de mecanismos neuronales para la lectura. *Neurociencia de la naturaleza*, 6 (7), pp. 767-773.
- Whitehurst, GJ, Falco, FL, Lonigan, CJ, Fischel, JE, DeBaryshe, BD, Valdez-Menchaca, MC y Caulfield, M. (1988). Acelerar el desarrollo del lenguaje a través de la lectura de libros ilustrados. *Psicología del desarrollo*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Yepes Osorio, L. B. (2001). *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores*. Comfenalco-Antioquia



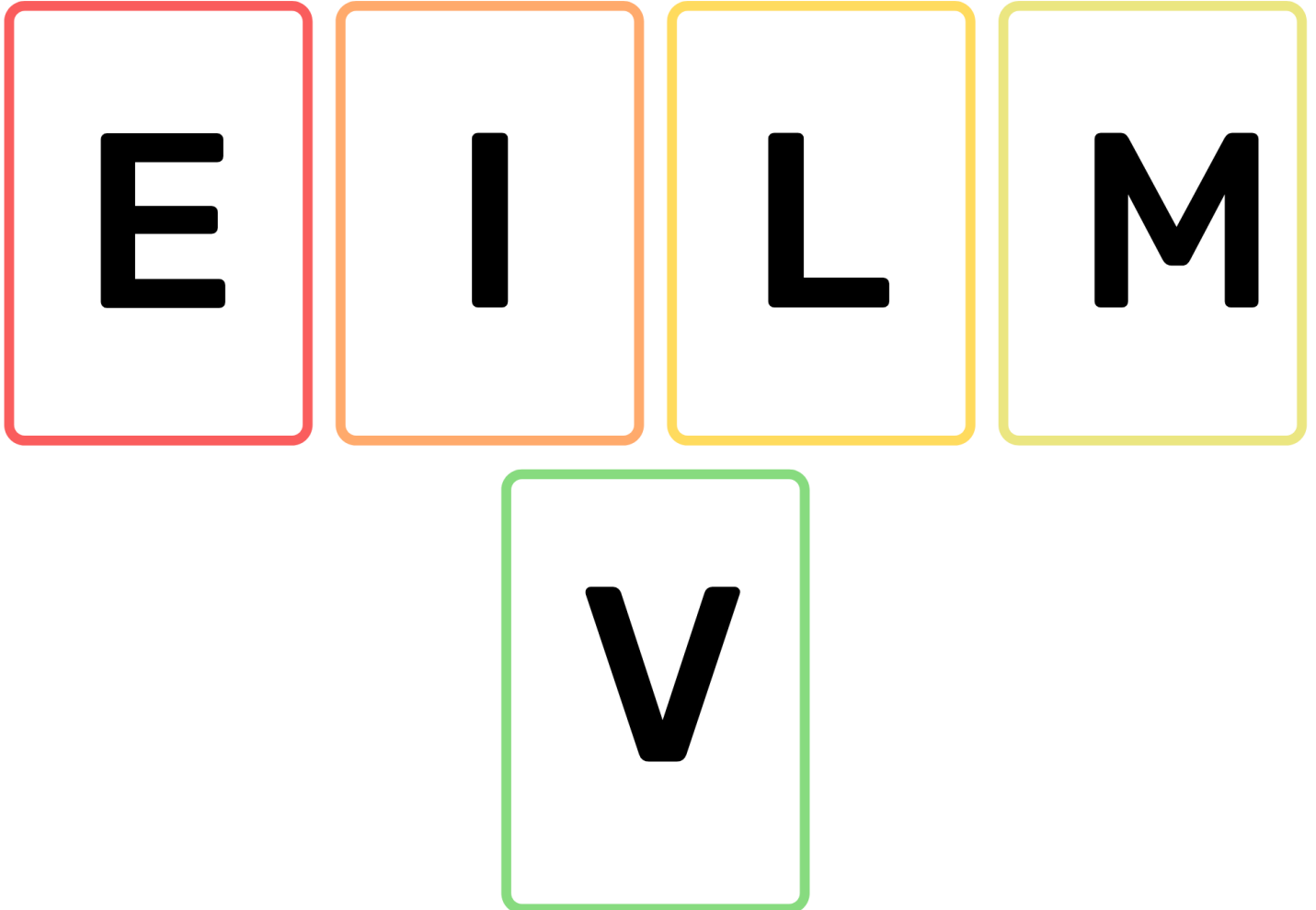
8. Anexos

Anexo 1. Checklist evaluativo para la actividad 1

Ítems para evaluar	Adecuado	Inadecuado	No ha realizado	No se implica
Idea concebida de la lectura				
Expresar su opinión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer uso de un correcto vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cooperación entre los niños y niñas				
Respetar las aportaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantener el turno de palabra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensamiento crítico				
Tener independencia de sus ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomar sus propias decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Anexo 2. Vocales y consonantes actividad 2





Anexo 3. Rúbrica evaluativa actividad 2

Ítems para evaluar	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Las vocales en minúscula				
Identifica las 5 vocales	El niño/niña identifica las distintas vocales y conoce que hay cinco	El niño/niña identifica algunas de las vocales y sabe que hay cinco	El niño/niña no identifica ninguna vocal, pero sabe que hay cinco	El niño/niña no identifica las vocales y tampoco conoce que hay cinco
Diferencia las 5 vocales	El niño/niña identifica las distintas vocales y las sabe diferenciar	El niño/niña identifica las vocales y diferencia solo algunas	El niño/niña identifica algunas vocales, pero no las diferencia	El niño/niña no identifica las vocales y no las diferencia
La cooperación en el equipo				
Colabora con los compañeros/as	El niño/niña se implica y participa de forma activa	El niño/niña colabora, pero no se implica demasiado	El niño/niña se implica, pero tiene problemas para colaborar	El niño/niña no se implica en el trabajo y no colabora tampoco
Respeto las aportaciones del resto	El niño/niña hace aportaciones y respeta las del resto de compañeros/compañeras	El niño/niña hace aportaciones, pero no respeta las del resto de compañeros/compañeras	El niño/niña no hace aportaciones, pero respeta todas las del resto de compañeros/compañeras	El niño/niña no aporta y tampoco respeta las aportaciones del resto de compañeros/compañeras



Anexo 4. Rúbrica evaluativa actividad 2

Ítems para evaluar	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Las consonantes en minúscula				
Identifica las consonantes	El niño/niña identifica las distintas consonantes sin problema alguno	El niño/niña identifica las distintas consonantes, pero con leves dificultades	El niño/niña identifica algunas de las distintas consonantes	El niño/niña no identifica ninguna de las consonantes
Establece diferencias entre las consonantes	El niño/niña identifica las distintas consonantes y las sabe diferenciar	El niño/niña identifica las consonantes y diferencia solo algunas	El niño/niña identifica algunas consonantes, pero no las diferencia	El niño/niña no identifica las consonantes y no las diferencia
Cooperación en el equipo				
Colabora con los compañeros/as	El niño/niña se implica y participa de forma activa	El niño/niña colabora, pero no se implica demasiado	El niño/niña se implica, pero tiene problemas para colaborar	El niño/niña no se implica en el trabajo y no colabora tampoco
Respeto las aportaciones del resto	El niño/niña hace aportaciones y respeta las del resto de compañeros/compañeras	El niño/niña hace aportaciones, pero no respeta las del resto de compañeros/compañeras	El niño/niña no hace aportaciones, pero respeta todas las del resto de compañeros/compañeras	El niño/niña no aporta y tampoco respeta las aportaciones del resto de compañeros/compañeras



Anexo 5. Checklist evaluativa actividad 3

Ítems para evaluar	1	2	3	4
La lectoescritura				
Conocen las letras	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Agrupan las letras con sentido	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Combinan las vocales y consonantes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Crean el nombre del grupo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Trabajo en equipo				
Hablan de forma consensuada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Respetan las ideas y opiniones	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mantienen el turno de palabra	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Anexo 6. Sílabas actividad 4

ME

SA

PA

TE

RA

CO

LA

NI



Anexo 7. Palabras con su respectiva imagen actividad 4







Anexo 8. Checklist evaluativa actividad 4

Ítems para evaluar	Sí	No
Identifica las diferentes sílabas		
Reconoce los sonidos de las sílabas		
Sabe la sílaba que inicia cada palabra		
Realiza asociaciones sílaba-palabra		
Representa cada palabra con un dibujo		
Denota mucha creatividad		
Se implica en el equipo		
Aporta ideas y ayuda al resto de compañeros/as		
Respeto las opiniones e ideas del resto de compañeros/as		



Anexo 9. Checklist evaluativa actividad 5

	
Se expresa de forma clara y concisa, empleando un vocabulario adecuado a la situación comunicativa	
Expone su mundo interior haciendo uso de la creatividad	
No muestra vergüenza para participar en el aula	
Hace uso de una correcta entonación para modular los diferentes aspectos de la narrativa	
Expone su capacidad creativa para componer historias variadas y diversas	
Respeto a los compañeros y compañeras en el trabajo de gran grupo	
Se implica y colabora para conformar las diferentes historias	
Se comporta de acuerdo con las normas de la Asamblea	
No muestra comportamientos considerados disruptivos	
Mantiene, siempre que es posible, el turno de palabra para participar de forma ordenada y respetuosa	



Anexo 10. Formación nuevas palabras actividad 6



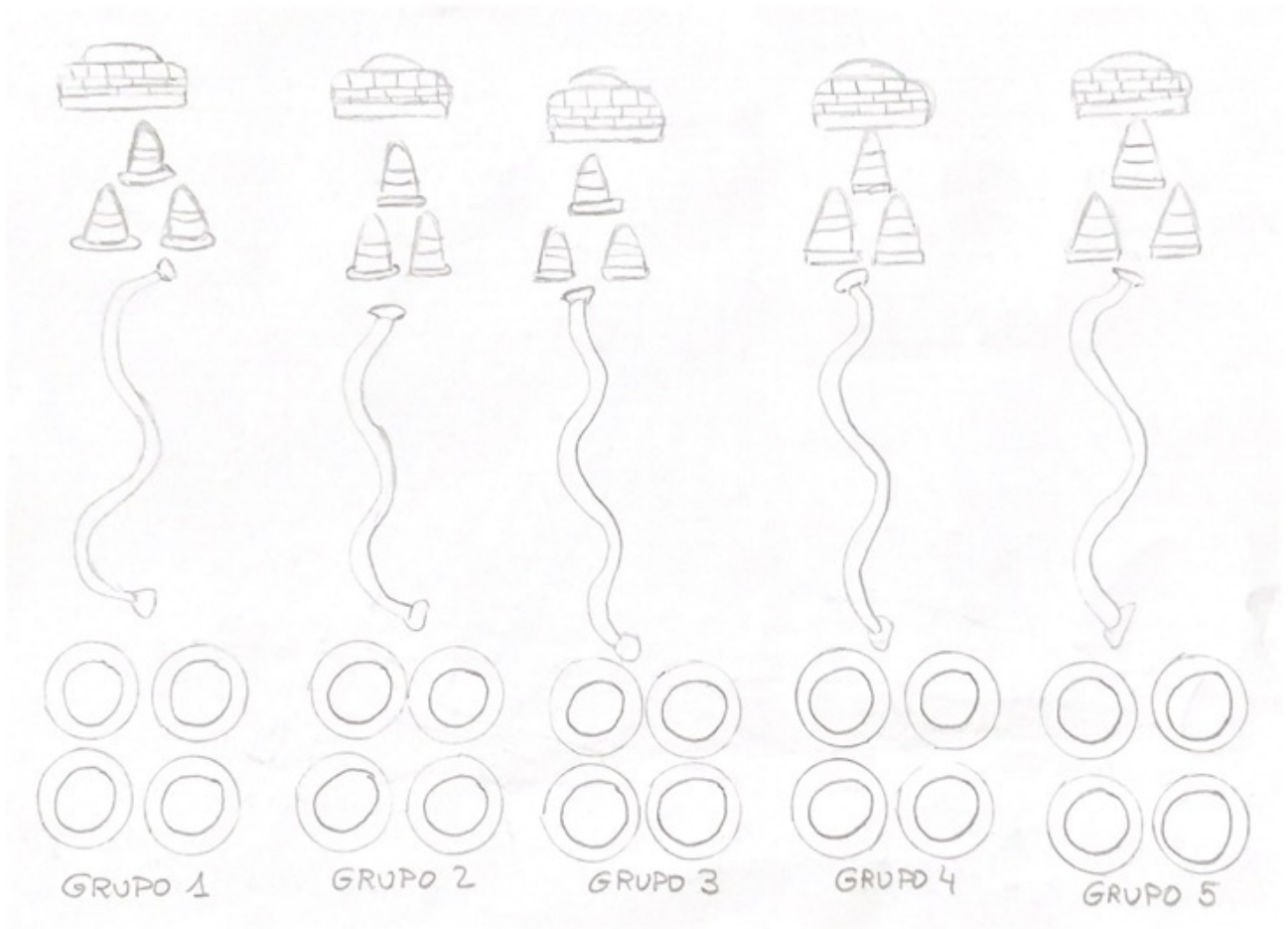


Anexo 11. Rúbrica evaluativa actividad 6

Ítems para evaluar	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Las sílabas				
Identifica las sílabas	El niño/niña reconoce lo que es una sílaba y sabe identificarla	El niño/niña reconoce lo que es una sílaba e identificarla algunas	El niño/niña reconoce lo que es una sílaba, pero no las identifica	El niño/niña no reconoce lo que es una sílaba y no las identifica
Asocia la palabra con la imagen	El niño/niña reconoce la palabra y la asocia con la imagen	El niño/niña reconoce algunas palabras y las asocia con la imagen	El niño/niña no reconoce las palabras, pero las asocia a la imagen	El niño/niña ni reconoce la palabra ni la asocia a una imagen
Diferencia entre inicio y final de palabra	El niño/niña distingue el inicio y final de una palabra y lo diferencia	El niño/niña distingue el inicio y el final de la palabra, pero a veces no lo diferencia	El niño/niña a veces distingue el inicio y el final, pero nunca lo diferencia	El niño/niña ni reconoce el inicio y el final ni lo sabe diferenciar
La implicación en el gran grupo				
Coopera con los compañeros/as	El niño/niña se implica y participa de forma activa	El niño/niña colabora, pero no se implica mucho	Al niño/niña le cuesta mucho colaborar	El niño/niña no se implica y no colabora tampoco
Respeto la participación del resto	El niño/niña hace aportaciones y respeta las del resto de compañeros/compañeras	El niño/niña hace aportaciones, pero no respeta las del resto de compañeros/compañeras	El niño/niña no hace aportaciones, pero respeta todas las del resto de compañeros/compañeras	El niño/niña no aporta y tampoco respeta las aportaciones del resto de compañeros/compañeras



Anexo 12. Dibujo circuito actividad 7





Anexo 13. Sílabas a agrupar actividad 7

MA

ME

MI

MO

TA



TE

TI

TO



Anexo 14. Checklist evaluativa actividad 7

	
Se expresa de forma clara y concisa, empleando un vocabulario adecuado a la situación comunicativa	
Expone su mundo interior haciendo uso de la creatividad	
No muestra vergüenza para participar en el aula	
Hace uso de una correcta entonación para modular los diferentes aspectos de la narrativa	
Expone su capacidad creativa para componer historias variadas y diversas	
Respeto a los compañeros y compañeras en el trabajo de gran grupo	
Se implica y colabora para conformar las diferentes historias	
Se comporta de acuerdo con las normas de la Asamblea	
No muestra comportamientos considerados disruptivos	
Mantiene, siempre que es posible, el turno de palabra para participar de forma ordenada y respetuosa	



Anexo 15. Checklist evaluativa actividad 8

Ítems para evaluar	Sí	No
Reconoce las diferentes oraciones que conforman la canción		
Identifica las palabras que se unen en la oración		
Comprende lo que la canción trata de transmitir		
Reconoce las diferentes letras y sonidos que conforman la oración		
No muestra vergüenza a la hora de realizar la actividad propuesta		
Colabora con el gran grupo para poder cantar		
Se implica en la tarea de forma responsable		



Anexo 16. Checklist evaluativa actividad 9

Ítems para evaluar	Sí	No
Reconoce las diferentes oraciones que conforman la canción		
Comprende lo que la canción trata de transmitir		
Reconoce las diferentes letras y sonidos que conforman la oración		
No muestra vergüenza a la hora de realizar la actividad propuesta		
Imita aquellos movimientos que son realizados por los cantantes y docentes		
Colabora con el gran grupo para poder seguir la coreografía		
Se implica en la tarea de forma responsable		