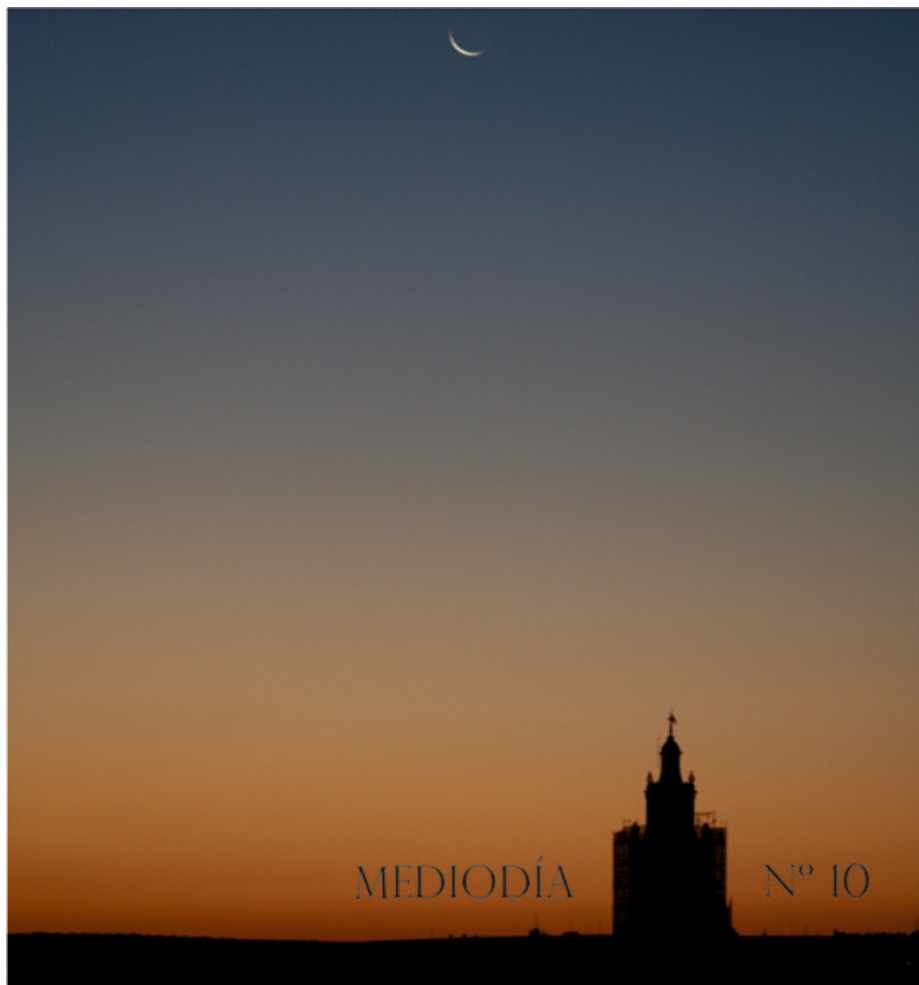


# nº MEDIODÍA 10



JUNTA DE ANDALUCÍA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
DELEGACIÓN PROVINCIAL DE SEVILLA

## **ÍNDICE**

**Redacción de la Revista**

**ISSN**

**Editorial (Pág. 4)**

**Experiencias**

**Experiencia televisiva: “Un telediario con clase” (Pág. 6)**

**Mira al cielo. (Pág. 30)**

**Hábitos saludables del alumnado de 5º de primaria de Morón de la Frontera. (Pág. 39)**

**Comenzamos a trabajar en un centro bilingüe. (Pág. 62)**

**Educación para el desarrollo y uso de TICs. (Pág. 73)**

**Propuestas**

**La adquisición de una segunda lengua a través del teatro. (Pág. 80)**

**Una propuesta para el tratamiento didáctico de la escritura en educación primaria. (Pág. 85)**

**El patrimonio local como recurso educativo. (Pág. 101)**

**Las competencias básicas y su concreción curricular. (Pág. 108)**

**Ejercicios prácticos para la mejora de la lecto-escritura. Bloques I, II y III. (Pág. 127-210-328)**

**Reseñas**

**“Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?” Luigi Tuffanelli, Ed. Narcea-ME, Madrid 2010 (Pág. 489)**

**“El arte de tener razón” Arthur Schopenhauer. Alianza editorial. Madrid 2010 1º ed. (Pág. 492)**

**Normas de Publicación (Pág. 495)**

## Redacción de la Revista

### DIRECCIÓN

Jaime Rodríguez Moreno

### COORDINACIÓN

Elena Sivianes López

Francisca Llamas Luque.

### REDACCIÓN

Carmen Ferrón Sánchez, Joaquín Llamas Luque, Manuel Cabello Cejudo, Esteban Fernández Gallardo, Marian García Rodríguez, Carmen Sánchez Gutiérrez, Luís Ramón Cano Espejo, Feliciano Pérez Anaya, José Bonilla Borrego, Juan Antonio Delgado Menacho, Rosa María León Llamas.

### CORREOS DE CONTACTO

director@ceposunaecija.org

### ILUSTRACIONES-FOTOGRAFÍAS

David Hidalgo Rodríguez

### ADMINISTRACIÓN

Rafael Romero Alcázar, Araceli Sánchez Bandera, María Josefa Ruda Buzón.

## ISSN

ISSN de la revista: 1135-0938

## Editorial

Desde el CEP Osuna-Écija expresamos nuestra satisfacción por presentaros los nuevos trabajos incluidos en este número de la revista Mediodía que hace ya el nº 10. Se trata de una serie de contenidos relacionados con diversas experiencias, propuestas y modelos de intervención que el profesorado de nuestra zona ha desarrollado en su práctica docente. Ojalá esta publicación sirva para prender en algunos de sus lectores o lectoras la idea de llevarlas a la práctica con las particularidades de su propio contexto.

Los materiales reunidos en esta revista intentan constituirse en un recurso valioso para el profesorado y la formación permanente. A través de la difusión de estos materiales y su uso posterior en nuestras aulas, damos cumplimiento a uno de los principales objetivos del II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, el hacer de la formación una tarea colaborativa y entre todos y todas construir conocimiento profesional mediante una comunidad de aprendizaje.

En el nombre del CEP, dar las gracias a quienes han hecho posible la publicación virtual de la revista y la edición de este cedé así como anunciar que es nuestra intención profundizar en esta línea de trabajo aportando nuevos recursos.

## Experiencias

### **Experiencia televisiva: “Un telediario con clase”**

El autor nos presenta una experiencia basada en un Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, realizada durante el curso 09-10 con niños y niñas de 5 años. En ella se realizaron distintas actividades relacionadas con la TV, así como un pequeño estudio sobre los hábitos televisivos de estos alumnos.

#### **Mira al cielo.**

Con esta experiencia el autor pretende acercar a los alumnos al mundo exterior, que salgan de su clase, de la vida en casa, de su pequeño mundo interior y que se paren a observar el cielo y se pregunten qué es lo que hay ahí, para ir descubriendo el espacio misterioso y oscuro nos rodea.....

### **Hábitos saludables del alumnado de 5º de primaria de Morón de la Frontera.**

A través de este trabajo, el autor pretende analizar los hábitos de los alumnos de 5º de Primaria de Morón de la Frontera, y que se puedan utilizar los datos recogidos como un recurso para comparar resultados, realizar futuras actividades complementarias, programas de prevención, control de hábitos alimenticios, etc....

### **Comenzamos a trabajar en un centro bilingüe.**

Poner en marcha un Proyecto Bilingüe plantea una serie de motivaciones y a su vez una serie de problemas. El artículo que se desarrolla a continuación nos presenta, de forma resumida, el proceso que han seguido los autores para su puesta en práctica.

### **Educación para el desarrollo y uso de TICs.**

La autora introduce en el aula, de forma experimental, el mundo de los microcréditos. El fin de esta experiencia es desarrollar e integrar en el aula la educación en valores, uso de las TICs, la coeducación, la cultura emprendedora, etc.

## **Experiencia televisiva: “Un telediario con clase”**

Guillermo José Molero Grueso. Maestro de Educación Infantil y Licenciado en Comunicación Audiovisual. E.E.I. Puerta de Osuna. Osuna (Sevilla).

### ÍNDICE

#### 1.- PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

1.1.- Resumen de la experiencia.

1.2.- Justificación de la experiencia.

1.3.- Qué pretendemos.

#### 2.- ESTUDIO DE LA NORMATIVA QUE AMPARA LA IMAGEN DEL MENOR

2.1.- Constitución Española.

2.2.- Ley orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

2.3.- Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor.

2.4.- Directiva de televisión sin fronteras.

2.5.- Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia.

2.6.- Proyecto nueva ley general de comunicación audiovisual.

2.7.- Elaboración de la autorización.

2.8.- Bibliografía.

#### 3.- ESTUDIO DE LOS HÁBITOS TELEVISIVOS

3.1.- Descripción

3.2.- Metodología

3.3.- Análisis de los resultados

#### 4.- ASAMBLEAS, PRÁCTICAS CON LA CÁMARA Y MANEJO DEL PROGRAMA DE EDICIÓN DE VIDEO

4.1.- Asambleas

4.2.- Prácticas con la cámara

4.3.- Manejo del programa de edición de video

#### 5.- SILENCIO SE RUEDA

5.1.- Planificación del telediario

5.2.- Cada uno tiene su papel

5.3.- Las noticias

5.4.- Acción

#### 6.- ANEXO

Anexo I: Autorización

Anexo II: Encuesta

Anexo III: Franja horaria

Anexo IV: Nº de horas durante el fin de semana

Anexo V: Escaleta

Anexo VI: Plan de rodaje

### 1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

#### 1.1.- RESUMEN DE LA EXPERIENCIA

Durante el curso 09-10 hemos llevado a cabo en nuestro centro un Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular llamado “Un Telediario con Clase”. Con niños y niñas de 5 años hemos realizado un informativo de televisión en un pequeño plató montado en clase. Una vez que el profesorado había adquirido unas nociones básicas tanto del manejo de la cámara de video como del programa de edición, y los niños y niñas habían ensayado su papel correspondiente, grabamos el informativo con una técnica a medio camino entre el directo de un telediario y el rodaje de pequeños sketches.

Pero antes de todo esto, estudiamos los hábitos televisivos de los niños y niñas y nos pusimos al día en lo que a normativa que ampara la imagen del menor se refiere.

## 1.2.- JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el DECRETO 428/2008 que establece la ordenación y enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía aparece como uno de sus Objetivos representar aspectos de la realidad vivida o imaginada.

La ORDEN de 5 de Agosto por la que se desarrolla el Currículo menciona que la escuela de educación infantil promoverá un acercamiento al conocimiento y reflexión crítica sobre los medios audiovisuales. De las 3 áreas en las que se organiza el currículo, la denominada "Conocimiento del entorno", en el Bloque vida en sociedad y cultura, comenta que las nuevas tecnologías, como la TV, deben ser objeto de aprendizaje y que los niños deberán aproximarse al conocimiento de sus funciones y posibilidades así como aprender el uso de algunos aparatos sencillos. El área "Lenguajes: comunicación y representación" habla en su último Bloque del lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y comunicación, donde los niños y niñas avanzarán en el uso de instrumentos tecnológicos como elementos facilitadores de comunicación, información, disfrute, expresión y creación. La escuela les facilitará que no sean sólo espectadores críticos sino actores y directores artísticos de sus propias obras y cuyo posterior visionado y análisis permitirá profundizar tanto en el conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación, como en el lenguaje audiovisual.

## 1.3.- QUÉ PRETENDEMOS

Para el profesorado:

Conocer y estudiar de forma general la normativa básica de protección de la imagen del menor.

Conocer los hábitos televisivos de los niños y niñas.

Iniciarse en el manejo de programas de edición de video.

Para los niños y niñas:

Fomentar el consumo saludable de televisión.

Potenciar una visión crítica de la televisión.

Acercar a los niños al mundo de los medios audiovisuales.

Representar distintas acciones o situaciones.

Trabajar en grupo en busca de un objetivo común.



Iniciar a los niños y niñas en el manejo de una videocámara.

Y como Objetivo Final: elaborar un informativo televisivo

## 2.- ESTUDIO DE LA NORMATIVA QUE AMPARA LA IMAGEN DEL MENOR (1er Trimestre)

Tenemos la fortuna de que la legislación que ampara los derechos del menor es bastante extensa. De todas estas leyes y declaraciones, y teniendo en cuenta que no somos expertos en la materia, fuimos seleccionado lo que hace referencia concreta a la protección de la imagen del menor así como a la protección de éste frente al televisor. Algo que no está de más, siendo profesionales como somos con alumnos con edades tan tempranas, tenerlo a mano.

Así pues, la clasificación de la normativa quedó de la siguiente manera:

### 2.1.- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA

#### Artículo 20

En su pto.1 se reconocen y protegen derechos como expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones o comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión

Y el pto.3 dice que estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.

2.2.- LEY ORGÁNICA 1/1982, de 5 de Mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

CAPITULO II. De la protección civil del honor, de la intimidad y de la propia imagen.

Art. Séptimo. Tendrán la consideración de intromisiones ilegítimas la captación, reproducción o publicación por fotografía, filme, o cualquier otro procedimiento, de la imagen de una persona en lugares o momentos de su vida privada o fuera de ellos (pto.5). No obstante, el derecho a la propia imagen no impedirá su captación, reproducción o publicación por cualquier medio cuando se trate de personas que ejerzan un cargo público o una profesión de notoriedad o proyección pública y la imagen se capte durante un acto público o en lugares abiertos al público (art. octavo, pto.2)

2.3.- LEY ORGANICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor

Artículo 4. Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen.

1. Los menores tienen derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

2. La difusión de información o la utilización de imágenes o nombre de los menores en los medios de comunicación que puedan implicar una intromisión ilegítima en su intimidad, honra o reputación, o que sea contraria a sus intereses, determinará la intervención del Ministerio Fiscal, que instará de inmediato las medidas cautelares y de protección previstas en la Ley y solicitará las indemnizaciones que correspondan por los perjuicios causados.

3. Se considera intromisión ilegítima en el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen del menor, cualquier utilización de su imagen o su nombre en los medios de comunicación que pueda implicar menoscabo de su honra o reputación, o que sea contraria a sus intereses incluso si consta el consentimiento del menor o de sus representantes legales.

5. Los padres o tutores y los poderes públicos respetarán estos derechos y los protegerán frente a posibles ataques de terceros.

#### Artículo 5. Derecho a la información.

1. Los menores tienen derecho a buscar, recibir y utilizar la información adecuada a su desarrollo.

2. Los padres o tutores y los poderes públicos velarán porque la información que reciban los menores sea veraz, plural y respetuosa con los principios constitucionales.

3. Las Administraciones públicas velarán porque los medios de comunicación en sus mensajes dirigidos a menores promuevan los valores de igualdad, solidaridad y respeto a los demás, eviten imágenes de violencia, explotación en las relaciones interpersonales o que reflejen un trato degradante o sexista.

2.4.- DIRECTIVA DE TELEVISIÓN SIN FRONTERAS (Ley 25/1994, de 12 de julio, por la que se incorpora al ordenamiento jurídico español la directiva 89/552/CEE, de 3 de octubre, sobre coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva)

#### CAPÍTULO IV. De la protección de los menores.

##### Art.16. Protección de los menores frente a la publicidad y la televenta.

1. La publicidad por televisión no contendrá imágenes o mensajes que puedan perjudicar moral o físicamente a los menores. A este efecto, deberá respetar los siguientes principios:

a) No deberá incitar directamente a tales menores a la compra de un producto o de un servicio explotando su inexperiencia o su credulidad, ni a que persuadan a sus padres o tutores, o a los padres o tutores de terceros, para que compren los productos o servicios de que se trate.

b) En ningún caso deberá explotar la especial confianza de los niños en sus padres, en profesores u o en otras personas, tales como profesionales de programas infantiles o, eventualmente, en personajes de ficción.

c) No podrá, sin un motivo justificado, presentar a los niños en situaciones peligrosas.

##### Art. 17. Protección de los menores frente a la programación.

1. Las emisiones de televisión no incluirán programas ni escenas o mensajes de cualquier tipo que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores, ni programas que fomenten el odio, el desprecio o la discriminación por motivos de nacimiento, raza, sexo, religión, nacionalidad, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.

2. La emisión de programas susceptibles de perjudicar el desarrollo físico, mental o moral de los menores sólo podrá realizarse entre las veintidós horas del día y las seis horas del día siguiente, y deberá ser objeto de advertencia sobre su contenido por medios acústicos y ópticos.

Cuando tales programas se emitan sin codificar, deberán ser identificados mediante la presencia de un símbolo visual durante toda su duración.

3. Al comienzo de la emisión de cada programa de televisión y al reanudarse la misma, después de cada interrupción para insertar publicidad y anuncios de televisión, una advertencia, realizada por medios ópticos y acústicos, y que contendrá una calificación orientativa, informará a los espectadores de su mayor o menor idoneidad para los menores de edad.

Esta directiva sufrió su última modificación en el 2007

## 2.5.- CÓDIGO DE AUTORREGULACIÓN SOBRE CONTENIDOS TELEVISIVOS E INFANCIA

Hay una parte de la sociedad que cree insuficiente toda esta regulación jurídica. Dentro de este marco crítico sobre determinados contenidos televisivos y la posible vulneración de derechos de la infancia, el Gobierno, junto al resto de cadenas, firmó un código de autorregulación que entró en vigor el pasado 9 de Marzo de 2005 suscrito por TVE, Telecinco, Antena 3, Sogecable (cuatro), FORTA (Federación de Organismos de Radio y Televisión Autonómicos) VEO, NET TV y La sexta. En este código destacamos lo siguiente:

Apartado II. Menores y programación televisiva en horario protegido (06:00 a 22:00 horas)

### 1. Principios

Garantizar el respeto a los derechos fundamentales de los menores que participen en la programación televisiva.

Fomentar el control parental, de modo que se facilite a los padres o tutores una selección crítica de los programas que ven los niños.

Evitar la incitación a los niños a la imitación de comportamientos perjudiciales o peligrosos para la salud, especialmente: la incitación al consumo de cualquier tipo de droga y el culto a la extrema delgadez.

Evitar los mensajes o escenas de explícito contenido violento o sexual que carezcan de contenido educativo o informativo en los programas propios de la audiencia infantil, así como en sus cortes publicitarios.

Asignar profesionales cualificados a los programas destinados al público infantil.

### 2. Presencia de los menores en la programación televisiva: Programas, informativos y publicidad

No se emitirán imágenes ni menciones identificativas de menores como autores, testigos o víctimas de actos ilícitos.

No se utilizarán imágenes ni menciones identificativas de menores con graves patologías o incapacidades con objeto propagandístico o en contra de su dignidad.

No se mostrará a menores identificados consumiendo alcohol, tabaco o sustancias estupefacientes.

No se entrevistará a menores identificados en situaciones de crisis (fugados de su casa, que hayan intentado el suicidio, instrumentalizados por adultos para el crimen,

involucrados en la prostitución, con sus padres o familiares allegados implicados en procesos judiciales o reclusos en la cárcel, etc.).

No se permitirá la participación de menores en los programas en los que se discuta sobre el otorgamiento de su tutela en favor de cualquiera de sus progenitores o sobre la conducta de los mismos.

No se utilizará a los menores en imitaciones de comportamientos adultos que resulten vejatorias.

### 3. Los menores como telespectadores de los informativos

Se evitará la emisión de imágenes de violencia, tratos vejatorios, o sexo no necesarios para la comprensión de la noticia.

Se evitará la emisión de secuencias particularmente crudas o brutales.

En los casos de relevante valor social o informativo que justifiquen la emisión de las noticias o imágenes antes referidas, se avisará a los telespectadores de la inadecuación de las mismas para el público infantil.

## Apartado III. Menores y programación televisiva. Franjas de protección reforzada

### 2. Franjas de protección reforzada

De lunes a viernes: de 08:00 a 9:00 y de 17:00 a 20:00 horas.

Sábados, Domingos y festivos: entre las 9:00 y las 12:00 horas.

En este código encontramos una descripción de cómo deberían ser los programas especialmente recomendados para la infancia: aquellos que muestran una descripción positiva de comportamientos infantiles impulsando valores como la solidaridad, la igualdad, la cooperación, la no violencia y la protección del medio ambiente. Son programas sin presencia de violencia, cuya temática conflictiva está limitada a pequeños conflictos propios de la infancia resueltos positivamente.

### 2.6.- Proyecto nueva LEY GENERAL DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

En la actualidad la Comisión Constitucional del Congreso de los Diputados ha aprobado la Ley General de la Comunicación Audiovisual, que establece un nuevo marco de regulación para el sector audiovisual. El texto, que ahora será enviada al Senado para continuar su tramitación parlamentaria, también prohíbe emitir en horario infantil anuncios "que promuevan el culto al cuerpo y el rechazo a la autoimagen". En concreto, se refiere a "productos adelgazantes, intervenciones quirúrgicas o tratamientos de estética, que apelan al rechazo social por la condición física o al éxito debido a factores como el peso o la estética".

Asimismo, el proyecto de ley establece que los contenidos que puedan ser "perjudiciales para el desarrollo físico, mental o moral de los menores solo podrán emitirse entre las 22 y las 6 horas, debiendo ir siempre precedidos por un aviso acústico y visual", estando este último presente durante todo el programa.

En lo referente a la protección de menores, continúan los horarios de protección a la infancia entre las 8 y las 9 horas y entre las 17 y 20 horas en el caso de los días laborables y entre las 9 y las 12 sábados, domingos y fiestas de ámbito estatal.

## 2.7.- ELABORACIÓN DE LA AUTORIZACIÓN

Para elaborar el telediario y grabar a los niños necesitamos, lógicamente, la autorización de los padres. Así que redactamos una autorización (ver ANEXO I) explicando lo que íbamos a hacer y les pedimos que nos la rellenaran. Para dicha autorización partimos de una que facilitó la Asociación Cultural "La Claqueta" en un curso de formación del CEP. Sobre esta realizamos las modificaciones que creímos oportunas.

## 2.8.- BIBLIOGRAFÍA

[www.congreso.es](http://www.congreso.es)

[www.europa.eu](http://www.europa.eu)

[www.tvinfancia.es](http://www.tvinfancia.es)

BOE nº 115, de 14 de mayo de 1982

## 3.- ESTUDIO DE LOS HÁBITOS TELEVISIVOS (1er Trimestre)

### 3.1.- DESCRIPCIÓN

El estar tan familiarizados con un medio de comunicación como es la televisión viene dado por el número de horas que pasan los niños sentados frente a ella. En muchos casos, lo primero que hacen nada más levantarse es encenderla y verla mientras desayunan y se preparan para ir al colegio. Cuando regresan de la escuela tienen una tarde entera para ver la tele, por no hablar de los fines de semana y de su utilización, por parte de los padres, como recurso de entretenimiento para sus hijos para así ellos disponer de momentos de tranquilidad y descanso.

La televisión es uno de los medios más influyente. Ha entrado a formar parte de nuestras vidas convirtiéndose en un agente socializador más, al igual que la escuela, la familia o la pandilla de amigos. Su importancia será mayor o menor en función, lógicamente, del tiempo que el alumno está sometido a su influencia.

Para unos la televisión es un potente recurso didáctico con enormes posibilidades de utilización en el proceso educativo de la sociedad en general. Para otros es la causa de

todos los males que afectan a la sociedad actual, atribuyéndole la pérdida de valores, la falta de imaginación, el aumento del consumo de drogas, la delincuencia o la violencia.

Resulta interesante ver como a edades tan tempranas ya se va forjando un televidente en potencia. Este televidente por norma general va a ser influenciado por sus figuras paternas o adultos a los que copiará patrones.

Mediante el estudio de los hábitos televisivos lo que pretendemos es conocer mejor el comportamiento, gustos y preferencias de nuestros alumnos frente al televisor.

Nos centramos en una muestra de niños y niñas con edades comprendidas entre 4 y 5 años, concretamente a un total de 103 niños y niñas, de los cuales 26 son de 4 años y 77 de 5 años.

Al tratarse de niños tan pequeños es de vital importancia contar con la adecuada colaboración de sus padres. Fue a ellos, lógicamente, a los que les pedimos que rellenaran el cuestionario.

Así pues, el objetivo que pretendemos podemos localizarlo en un triángulo en el que confluyen los 3 elementos implicados en el estudio: Niños/as, Padres, Televisión.

### 3.2.- METODOLOGÍA

Como acabamos de decir, nos dirigiremos a los padres mediante una encuesta elaborada por nosotros mismos (ver ANEXO II). Encuesta que a su vez nos servirá para obtener una información general, útil e interesante del modo de ver y pensar que tienen los propios padres respecto a la televisión y de cómo ellos pueden influir en los hábitos de sus hijos.

Empleamos una encuesta porque consideramos que es la manera más rápida y concisa de dar respuestas a preguntas concretas evitando así interpretaciones erróneas.

### 3.3.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez recogidas las encuestas (nos entregaron un total de 86) analizamos los resultados obtenidos:

A la pregunta de que si su hijo ve la televisión todos los días el 95% dice que sí frente a un 5% que dice lo contrario, algo que a nuestro entender parece razonable, aunque no dejemos de pensar si de verdad ese 5% no se sienta, aunque sea un rato, a ver algo la TV.

El 30% no acompaña ninguna comida con la TV para que su hijo coma, en cambio el 23% sí lo hace con las tres comidas del día. Le sigue el 20% que solo lo hace con el almuerzo y un 14% con el almuerzo y la cena. Hay un 5% que solo lo hace con la cena

y otro 5% solo con el desayuno. Y por último un 3% que lo hace en el desayuno y el almuerzo. Aquí vemos una gran variedad de posibilidades donde resulta curioso ver que los máximos porcentajes se alcanzan con las dos opciones más opuestas, es decir, come viendo siempre la tele o como sin verla.

Eso de que los niños ven la tele solos parece desmentirse a tenor de los resultados obtenidos, ya que solo el 5 % parece hacerlo. De todas formas quizás sigan siendo muchos. El 38% ve la tele con papá y/o mamá y un 35% lo hace además con los hermanos. El 13% dice hacerlo solo con los hermanos. Aquí nos ha llamado la atención que nadie haya marcado la opción de “solo con los abuelos”, algo que esperábamos por el gran tiempo que se supone que pasan con estos mientras sus padres trabajan.

El 87% de los niños y niñas no tienen televisión en su habitación frente al 13% que sí dispone de este electrodoméstico en su cuarto.

Respecto a la franja horaria que alcanza mayores índices de audiencias entre semana, vemos claramente en el gráfico del ANEXO III como existen tres picos bien diferenciados. Entre las 8:00 y 8:30, antes de entrar en el cole, es el momento de la mañana con mayor número de televidentes. De 15:00 a 16:00 es la hora del día que más niños están frente al televisor, luego hay una caída de espectadores hasta las 20:00, donde empieza a subir de nuevo hasta las 20:30. A partir de las 21:30 el descenso es más pronunciado coincidiendo con la hora en la que se van a dormir.

Ahora bien, estos son datos de los que, lógicamente, ven la tele, ya que casi un 56% de los encuestados dice no ver la tele por la mañana. De igual modo pasa por la noche, donde un 55% tampoco lo hace. En cambio, por la tarde, solo el 9.52% se queda sin su ración televisiva.

Referente al número de horas que ven los niños la televisión durante el fin de semana (ANEXO IV), por la mañana lo hace una hora el 39%, un 7% la ve 3 horas y un 29% dice que su hijo/a no ve la televisión por la mañana. Por la tarde, los que ven 2 horas de televisión son un 40% y los que están 4 horas frente al televisor son un 4%. Por la noche es un 62% el que no ve la televisión y un 20% el que lo hace una hora.

Un dato que nos tranquiliza es que el 99% de los encuestados sabe en todo momento lo que su hijo/a ve por televisión.

Respecto a quién elige la programación vemos como esta labor la desarrolla un 53% de los padres, los niños que tienen esta libertad son el 40% y tan solo un 7% dice compartir esta decisión. Creemos que este último porcentaje en realidad es mayor, pero en el cuestionario solo estaban escritas las dos opciones primeras, por lo que habría que haber marcado ambas opciones, lo que ha podido llevar a la confusión.

Son pocos los niños que no piden ver algún programa determinado, tan solo un 13%. El resto, un 87%, solicitan ver algo en concreto, especialmente dibujos animados, donde Doraemon se encuentra a la cabeza de las peticiones y Bob Esponja le sigue de cerca.



Seguidamente los documentales de animales hacen su aparición, por delante incluso de Spiderman, Art Attack o Lazy Town.

El 76% de los padres tiene fijado los momentos en los que su hijo puede ver la TV y al 24% restante parece no importarle el momento en el que su hijo/a decide sentarse frente al televisor.

Los que consideran beneficiosa la TV para la educación de sus hijos suman un 46%. El 54% restante cree que no ofrece beneficio alguno. Aquí nos encontramos con una contraposición casi del 50%. La mitad opina una cosa y la otra lo contrario. Creemos que con una buena elección de la programación sí podemos extraer elementos beneficiosos para la educación de los niños y niñas, por lo que esperábamos que la balanza se decantase más hacia el lado positivo de esta cuestión.

Respecto a la programación infantil existente un 54% cree que es adecuada, mientras que el 46% opina que no lo es. Es entonces cuando nos surge una pregunta, ¿ese 46% deja entonces ver esa programación a sus hijos?

Siempre se dice que muchos de los contenidos que se ven por televisión son violentos. De lo que podemos ver de la siguiente pregunta es que los padres prestan bastante cuidado para que sus hijos no se expongan a este tipo de contenidos, ya que el 89% no considera violento lo que su hijo ve, frente al 11% que cree que sí. Es aquí donde de nuevo nos surge una pregunta, ese 11% si cree que son violentos los contenidos que ve su hijo ¿por qué deja que los vea?

Parece ser que la publicidad consigue el efecto que se propone, ya que el 73% de los niños pide que le compren cosas que ve por la tele mientras que al 27% restante parece no afectarle. De las demandas exigidas los juguetes son los objetos de mayor deseo, aunque también hace aparición la comida como algo requerido por los niños.

El 44% dice que su hijo repite frases o imita comportamientos que ve por TV, como canciones o frases de Doraemon o Shin Chan. Al otro 56% parece no influirle.

El tiempo que dedica cada niño para ver diariamente la televisión es considerado por sus padres como “muy poco” para un 6%, “poco” para un 39%, “bastante” para el 42% y “mucho” para el 13%. Como padre, si eres consciente y consideras que algo es excesivo para tu hijo lo normal sería erradicar ese hábito y dejar de formar parte de ese 13%, ¿no?

Por último, podemos ver una aplastante mayoría (93%) de los padres que se consideran como únicos responsables de lo que ven sus hijos por televisión. El 7% cree que la culpa de que los niños vean contenidos inadecuados la tiene las cadenas de televisión

#### 4.- ASAMBLEAS, PRÁCTICAS CON LA CÁMARA Y MANEJO DEL PROGRAMA DE EDICIÓN DE VIDEO (2º Trimestre)

##### 4.1.- ASAMBLEAS

Una vez obtenidos y analizados los resultados de las encuestas, establecimos asambleas con nuestros alumnos durante varias semanas

En ellas dialogamos sobre todo lo que tenía que ver con el mundo de la televisión con diversas preguntas como punto de partida:

Programas favoritos

¿Cuándo ves la tele?

¿Ves la tele solo?

¿Qué cosas ves en la tele que te quieres comprar?

¿Podemos comprarnos todo lo que vemos por la tele?

¿Qué has aprendido viendo la tele?

¿Es bueno ver mucho la tele?

¿Qué tiene de bueno ver la tele? ¿Y de malo?

¿Es verdad todo lo que sale en la tele?

Como se puede imaginar fueron momentos muy entretenidos donde se escucharon todo tipo de respuestas y ocurrencias.

Con estas asambleas buscamos fomentar una reflexión crítica sobre la televisión. Les hicimos ver que cómo con unos hábitos televisivos correctos la tele puede ser beneficiosa y una gran aliada para el aprendizaje y el entretenimiento.

##### 4.2.- PRÁCTICAS CON LA CÁMARA

Durante la segunda mitad del segundo trimestre realizamos grabaciones para que los niños y niñas practicasen con la cámara. El centro dispone de una bastante simple y sencilla que fue la que utilizaron.

Estos momentos han resultado muy útiles ya que por un lado se han familiarizado con sus funciones básicas como son "On", "Off", "Rec", "Stop" y "Zoom" así como la manera correcta de cogerla y los movimientos de cámara, y por otro han ensayado pequeñas situaciones de la vida real o ficticia con las que, además de reírnos mucho, han ido

poco a poco perdiendo el miedo y la vergüenza a la hora de demostrar sus dotes interpretativas.

Al final de cada grabación volcábamos las imágenes al ordenador para su posterior visionado común y así ver posibles fallos como movimientos de cámara excesivamente rápidos, temblores, etc.

Así, y casi sin darse cuenta, se fueron preparando para la elaboración del trabajo final.

#### 4.3.- MANEJO DEL PROGRAMA DE EDICIÓN DE VIDEO

Todo rodaje acaba con el volcado de los videos a un ordenador para su posterior montaje. De ahí la necesidad de iniciarnos en el manejo de un programa de edición de video.

Durante varias sesiones vimos cómo importar los videos, cómo recortar los clips y la variedad de efectos y transiciones de video que nos ofrecía el programa. También aprendimos a incorporar música de fondo en la pista de audio, crear textos y guardar los proyectos.

Más o menos esto es lo básico que necesitaríamos para elaborar nuestro trabajo final.

De la confusión que genera iniciarse en un programa totalmente desconocido para algunas compañeras fuimos pasando poco a poco a cierta fluidez y soltura que nos permitió defendernos sobradamente en el montaje del telediario.

#### 5.- SILENCIO SE RUEDA (3er Trimestre)

##### 5.1.- PLANIFICACIÓN DEL TELEDIARIO

Una vez los niños y niñas ya estaban habituados al uso de la cámara y a ver en televisión lo que ellos mismos grababan llegó el momento de preparar el telediario. Decidimos que fuera una clase de 5 años la encargada de hacerlo.

Lo primero que hicimos fue dar forma a la estructura del mismo, para ello seleccionamos a los 4 personajes principales: el presentador de las noticias, el de los deportes, el encargado de la predicción meteorológica y un reportero para una conexión “en directo”. Con el resto de niños y niñas formamos 5 grupos. Cada uno de estos grupos fue el encargado de representar una noticia.

También elaboramos la escaleta (ver ANEXO V), la cual no es más que un guión que nos ayuda a dar cuerpo al noticiario. En ella se incluye el orden de las noticias y el locutor encargado de narrarlas.

Así pues, el telediario quedaría de la siguiente manera: el presentador narrará lo sucedido en el colegio. Serán 3 noticias, seguidamente dará paso al responsable de los deportes, quien hablará de 2 noticias deportivas. A continuación, de nuevo el

presentador dará paso al tiempo y finalmente se despedirá, conectando antes en directo con una reportera que le pide paso.

Después de cada noticia narrada por alguno de los presentadores introduciremos, en el proceso de montaje, la grabación correspondiente de la representación de dicha noticia.

Finalmente confeccionamos el plan de rodaje (ver ANEXO VI). Esta planificación nos facilita el trabajo ya que organiza las sesiones de grabación por día y niños participantes.

Respecto a la localización, la clase se convirtió en el plató de televisión, Para ello distribuimos el mobiliario con tal fin y la iluminamos para la ocasión. Las representaciones de las noticias se realizaron en el pasillo y en el patio.

## 5.2.- CADA UNO TIENE SU PAPEL

La elección de cada uno de estos personajes ha sido bastante compleja. Para los presentadores hace falta que el niño o niña tenga soltura, algo de improvisación (a pesar de que cada uno tenía su frase estudiada) y no le dé vergüenza. Y aquí, a pesar de que son tus alumnos, siempre hay sorpresas. El que piensas que lo va a hacer bien de repente se siente cortado y no quiere hacerlo, a otro no se le entiende, una niña, que durante todo el curso y en cualquier actividad siempre se ha mostrado muy tímida, lo hace estupendamente, etc.

Ni que decir tiene que todo este ensayo o casting se realizó a modo de juego durante varios días en los que todos “jugaron” a ser presentadores y a representar las noticias. En ningún momento fue un proceso eliminatorio, simplemente llegó un día en el que el maestro les dijo cuales iban a ser sus papeles y todos felices.

## 5.3) LAS NOTICIAS

Decidimos que las noticias fueran las siguientes:

Noticia 1: “Varios niños han llegado tarde hoy a clase”

Este grupo aparecerá en el pasillo llamando a la puerta de clase y dialogando entre ellos. “Creo que hemos llegado tarde”, “yo me he quedado dormida”, etc.

Noticia 2: “Hoy los niños y niñas han trabajado muy bien”

En una mesa estarán coloreando, escribiendo, dibujando...Comentarán lo mucho que les ha gustado. “Esta ficha es muy fácil”, “es que ya somos niños grandes”, “a mi me gusta mucho venir al cole”

Noticia 3: “No ha habido peleas en el recreo”

Los niños de este grupo se encontrarán jugando en el patio. Tras una pequeña discusión deciden hacer las paces en lugar de pelearse. Aquí decidimos incorporar dos sketches, uno en el que se ve cómo una niña le da una patada a un niño mientras juegan al fútbol, cuando están a punto de pelearse llega un tercero y les dice que hay que ser amigos; y otro sketch en el que hay tres niños disputándose un muñeco y de nuevo entra el mismo niño de antes recordándoles que lo que tienen que hacer es compartir los juguetes.

Noticia deportiva 1: “Carrera de zancos”

Varios niños participarán en una carrera de zancos. “Que voy que voy”, “voy a ganar”, etc.

Noticia deportiva 2: “Partido de baloncesto”

Se verá como uno niños juegan al baloncesto y realizan una impresionante canasta. La niña tira a canasta, por otro lado realizamos dos grabaciones a parte, la pelota por los aires y la pelota encestandose. Luego en el proceso de montaje lo editaremos en el orden correcto generando una impresionante canasta.

Noticia Meteorológica: el encargado del tiempo nos contará la predicción meteorológica para el próximo día.

Conexión con reportera: la reportera entrevista al maestro.

#### 5.4.- ACCIÓN

Y llegó el primer día de rodaje. Los niños estaban muy ilusionados y con ganas de grabar lo que tanto habían ensayado.

Las grabaciones de las representaciones de las noticias han sido momentos de fiesta, alegría y diversión. Toda la clase salía al patio a ver como lo hacía el grupo al que le tocaba ese día. Guardaban silencio mientras sus compañeros se metían en el papel y sacaban a la luz sus dotes interpretativas. Silencio que en numerosas ocasiones se vio roto por las carcajadas que les causaban las tomas falsas que se iban produciendo; caídas, tropezones, mentes en blanco, despistes, etc.

No ha habido una escena que no haya llegado a la toma 8 ó 9, algo bastante bien para tratarse de la edad que nos ocupa, y teniendo en cuenta que a partir de ese número los niños y niñas ya empezaban a cansarse. De ahí la importancia de tenerlo todo bien ensayado y planificado.

El día de rodaje en el plató fue sobre ruedas. Cuando llegaron los niños al colegio ya estaba todo a punto, mesas en su sitio, iluminación instalada, cámara preparada, micrófonos, etc.

En el fondo de la clase se situó el público, es decir, el resto de niños que iban a ver cómo sus compañeros se disponían a ser presentadores de televisión por un día. Después de algunas tomas, risas y aplausos dimos por concluido el rodaje del telediario.

Por lo tanto el telediario quedó de la siguiente manera:

La cabecera del noticiario es una foto del escudo del colegio en la que aparece sobreimpresa la frase "UN TELEDIARIO CON CLASE".

Aparece el plató, la cámara se acerca, la maquilladora, que está retocando al presentador sale corriendo, desaparece la música y el presentador da las buenas tardes. Nos cuenta que varios niños han llegado tarde y que el maestro les ha dicho que tienen que llegar más temprano.

Aparece el video correspondiente. Así con la noticia 2 y 3.

Tras la noticia 3, el presentador da paso a la presentadora de los deportes. El plano se abre y ella aparece. Nos cuenta la noticia deportiva 1 "hoy ha habido una carrera de zancos y el final ha sido muy ajustado" y se pincha el video correspondiente. Lo mismo con la noticia deportiva 2. Después de este video el presentador da paso al tiempo.

Aparece la ráfaga del tiempo (música y dibujo de una nube y un sol)

La encargada del tiempo nos cuenta, con un mural de Andalucía detrás, la predicción meteorológica de Sevilla, Osuna y Granada. "En Sevilla va a hacer mucho calor así que hay que beber mucha agua..." (Y pega un sol en Sevilla), "en Osuna va a hacer viento así que tened cuidado no se os vaya a meter tierra en los ojos" (pega una nube soplando en Osuna), "en Granada va a nevar así que los niños y niñas van a poder hacer muñecos de nieve" (pega un copo de nieve en Granada). Se despide.

El presentador se va a despedir pero le avisan por el auricular (se pone la mano en la oreja) que tiene una conexión en directo con la reportera.

Aparece la reportera en la sala de profesores y entrevista al maestro "¿cómo ha ido el día?". El maestro responde. Devuelve la conexión.

El presentador se despide. La cámara se aleja. Funde a negro.

6.- ANEXOS:

ANEXO I.

AUTORIZACIÓN.

De acuerdo con el Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular titulado "UN TELEDIARIO CON CLASE" que se está desarrollando en nuestro centro durante el presente curso escolar 09-10, os comunicamos que la siguiente actividad consistirá en la grabación de un informativo televisivo representado por vuestros hijos. Las imágenes serán grabadas con la videocámara del colegio y volcadas a uno de sus ordenadores para ser editadas. Un vez el montaje haya concluido, el resultado se pasará a un dvd del que cada uno de vosotros recibiréis un copia.

Para ello pedimos vuestra colaboración. Rogamos rellenéis la siguiente autorización y nos la entreguéis firmada. Un saludo.

D/D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ con DNI: \_\_\_\_\_

en representación del menor: \_\_\_\_\_,

muestra mediante este escrito su colaboración con el Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular "UN TELEDIARIO CON CLASE" (PIN-226/09) y autoriza a la Escuela de Educación Infantil Puerta de Osuna a utilizar las imágenes grabadas dentro de la obra antes mencionada.

Dicha autorización se refiere a la totalidad de usos que puedan tener las imágenes o parte de las mismas, utilizando los medios técnicos conocidos en la actualidad y los que pudieran desarrollarse en el futuro, para cualquier aplicación. Todo ello con la salvedad y limitación de aquellas utilizaciones o aplicaciones que pudieran atentar al derecho al honor en los términos previstos en la Ley Orgánica 1/85, de 5 de Mayo, de Protección Civil al Derecho al Honor, la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

Por tanto, cedo y transfiero a la Escuela de Educación Infantil Puerta de Osuna en exclusividad y sin reserva de ningún género la integridad de los derechos de explotación, reproducción y comunicación y/o difusión en los medios, de la grabación, así como los restantes derechos de propiedad intelectual, industrial y de imagen que le correspondan o pudieran corresponderle referentes a la grabación que se realice para el presente vídeo.

La Escuela de Educación Infantil Puerta de Osuna adquiere en consecuencia los derechos de reproducción, explotación y comunicación en los medios respecto de la grabación realizada, pudiendo difundirla por cualquier medio y disponiendo de dicha grabación del modo que estime conveniente.

Mi autorización no fija ningún límite de tiempo para su concesión ni para la explotación de las imágenes, o parte de las mismas, por lo que mi autorización se considera concedida por un plazo de tiempo ilimitado.

Firmado. El interesado/a

ANEXO II.

ENCUESTA.

Vamos a realizar un pequeño estudio respecto a los hábitos televisivos de los niños y niñas de acuerdo con un Proyecto Educativo que estamos llevando a cabo en el centro. Es por eso que os pedimos que tengáis la amabilidad de rellenar esta encuesta totalmente anónima y se la entreguéis en el menor tiempo posible al tutor/a de vuestro hijo/a. Muchas gracias.

### ENCUESTA HáBITOS TELEVISIVOS

Señale con un X la respuesta seleccionada.

1.- ¿Ve su hijo/a la televisión todos los días?

Si\_\_\_ No\_\_\_

2.- ¿Acompaña alguna comida con la TV para que su hijo/a coma?

Si, el desayuno\_\_\_

Si, el almuerzo\_\_\_

Si, la cena\_\_\_

Si, el desayuno, el almuerzo y la cena\_\_\_

No\_\_\_

3.- Normalmente, ¿con quién ve su hijo/a la TV?

Con papá y/o mamá\_\_\_

Con los hermanos\_\_\_

Con los abuelos\_\_\_



Solo\_\_

Con otras personas\_\_

4.- ¿Tiene su hijo televisión en su habitación?

Si\_\_ No\_\_

5.- Indique la franja horaria en la que su hijo/a suele ver la televisión de Lunes a Viernes

Por la mañana: de\_\_\_\_\_a \_\_\_\_\_

Por la tarde: de\_\_\_\_\_a \_\_\_\_\_

Por la noche: de\_\_\_\_\_a \_\_\_\_\_

6.- Indique el número de horas que suele ver su hijo/a la televisión durante el fin de semana:

Por la mañana: \_\_\_\_horas

Por la tarde: \_\_\_\_horas

Por la noche: \_\_\_\_horas

7.- ¿Sabe en todo momento lo que está viendo su hijo/a?

Si\_\_ No\_\_

8.- Cuando su hijo/a se sienta frente al televisor, el programa lo elige:

Usted\_\_

Su hijo/a\_\_

9.- ¿Su hijo/a le pide ver algún programa determinado?

Si\_\_ No\_\_

En caso afirmativo escríbalo por orden de preferencia:

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

10.- ¿Tiene fijado los momentos en los que su hijo/a puede ver la TV?

Si\_\_ No\_\_

11.- ¿Considera beneficiosa la TV para la educación de sus hijos?

Si\_\_ No\_\_

12.- ¿Cree adecuada la programación infantil existente?

Si\_\_ No\_\_

13.- ¿Considera violentos los contenidos que ve su hijo/a?

Si\_\_ No\_\_

14.- ¿Pide que le compren cosas que ve por TV?

Si\_\_ No\_\_

¿El qué? \_\_\_\_\_

15.- ¿Su hijo/a repite frases o imita comportamientos que ve por TV?

Si\_\_ No\_\_

Cuales \_\_\_\_\_

16.- De acuerdo con su opinión, el tiempo que dedica su hijo para ver diariamente la TV es.....

Muy poco\_\_

Poco\_\_

Bastante\_\_

Mucho\_\_

17.- Señale la frase con la que está más de acuerdo.

Los padres son los únicos responsables de lo que ven sus hijos por televisión. \_\_\_

Los padres también necesitan descansar y es normal que dejen a sus hijos solos viendo la tele. \_\_\_

La culpa de que nuestros hijos vean contenidos inadecuados la tienen las cadenas de televisión. \_\_\_

### ANEXO III.

#### FRANJA HORARIA

##### MAÑANA

7:45/8 horas	8/8:15 horas	8:15/8:30 horas	8:30/8:45 horas
4 niños	27 niños	30 niños	15 niños

##### TARDE

14/15 horas	15/16 horas	16/17 horas	17/18 horas	18/19 horas	19/20 horas
21 niños	40 niños	24 niños	19 niños	16 niños	8 niños

##### NOCHE

20/20:30 horas	20:30/21 horas	21/21:30 horas	21:30/22 horas	22/22:30 horas	22:30/23 horas
22 niños	20 niños	17 niños	11 niños	4 niños	3 niños

#### FRANJA HORARIA EN LA QUE NO VEN LA TELE

MAÑANA: 47 (55.95%)	TARDE: 8 (9.52%)	NOCHE: 46 (54.76%)
---------------------	------------------	--------------------

### ANEXO IV.

#### Nº HORAS DURANTE FIN DE SEMANA

MAÑANA				
0h	1h	2h	3h	4h
TOTAL				
24	33	19	6	2
28.57%	39.28%	22.61%	7.14%	2.38%

TARDE				
0h	1h	2h	3h	4h
TOTAL				
12	26	34	8	4
14.28%	30.95%	40.47%	9.52%	4.76%

NOCHE				
0h	1h	2h	3h	4h
TOTAL				
52	17	13	1	1
61.90%	20.23%	15.47%	1.19%	1.19%

#### ANEXO V. ESCALETA

Nº	Noticia	Locutor	
1	Cabecera		Video
2	“Buenas tardes...”	Locutor 1	
3	Niños llegan tarde		Video
4	“Esta mañana...”	Locutor 1	
5	Trabajan bien		Video
6	“Gran noticia...”	Locutor 1	
7	Nadie se pelea		Video
8	Paso a los deportes	Locutor 1	
9	“Hola...”	Locutor 2	
10	Carrera de Zancos		Video
11	“Partido de balonc.”	Locutor 2	
12	Baloncesto		Video
13	Paso al tiempo	Locutor 1	
14	Ráfaga tiempo		Video
15	Info. Tiempo	Locutor 3	
16	Conexión reportera	Locutor 1	
17	Entrevista maestro	Reportera	
18	Despedida	Locutor 1	
18	Cierre		Video

ANEXO VI. PLAN DE RODAJE.

	DÍAS					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
RODAJE	Noticia 1	Noticia 2	Noticia 3 y Conexión directo	Noticia deportes 1	Noticia deportes 2	Plató de televisión
PERSONAJES	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3 y Reportera	Grupo 4	Grupo 5	Locutores 1,2 y 3

## Mira al cielo.

Guillermo José Molero Grueso. Maestro de Educación Infantil. E.E.I. Puerta de Osuna. Osuna (Sevilla).

### ÍNDICE

#### 1.- INTRODUCCIÓN

#### 2.- JUSTIFICACIÓN

#### 3.- ¿QUÉ PRETENDEMOS?

#### 4.- MOTIVACIÓN

##### 4.1.- Visita de un astronauta

##### 4.2.- Asambleas

- Biblioteca planetaria
- Galileo Galilei
- Telescopio
- Poesías

#### 5.- ACTIVIDADES

##### 5.1.- ELABORACIÓN DEL PLANETARIO

###### 5.1.1.- Nace un Universo

###### 5.1.2.- Se forman los planetas

###### 5.1.3.- El Sol nos da la vida

##### 5.2.- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

###### 5.2.1.- Mi libro de astronomía.

###### 5.2.2.- Día y Noche.

###### 5.2.3.- Me llevo las estrellas

#### 6.- WEBGRAFÍA

## 1.- INTRODUCCIÓN

El 19 de diciembre de 2007 la ONU ratifica la resolución por la que se declara 2009 Año Internacional de la Astronomía, a iniciativa de la Unión Astronómica Internacional y de la UNESCO. “Mire al cielo, busque una estrella fugaz y pida un deseo....”.

400 años después de que Galileo Galilei enfocara su telescopio hacia la bóveda celeste italiana, el mundo recrea este extraordinario primer paso como punto de partida para toda clase de celebraciones globales, regionales, particulares...

El Año Internacional de la Astronomía representa una celebración global de la Astronomía y de su contribución a la sociedad, a la cultura y al desarrollo de la humanidad, por ello nos proponemos saber qué conocimientos tienen los escolares acerca del Universo, cómo ven ellos la Astronomía, si saben lo que es y qué les sugiere el Planeta Tierra dentro del Universo.

Partimos de algo que sin duda interesará y motivará a los niños y con ello, no solo conseguiremos trabajar los números ( números de planetas, de anillos,...), la lectoescritura ( nombres de planetas, de instrumentos, de fenómenos, ....), las necesidades básicas del ser humano ( comida, bebida, relaciones sociales,...) que se ven alteradas en el espacio, aproximarles al conocimiento del mundo oscuro que nos rodea (día/noche, sombras, eclipses, caída de meteoritos,...) sino que también contribuiremos a desarrollar el pensamiento científico: capacidades de atención, de observación, elaboración de hipótesis, etc.

## 2.- JUSTIFICACIÓN

En el Decreto 428/2008 de 29 de Julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, en su artículo 4 recoge que se contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que permitan conseguir objetivos como representar aspectos de la realidad de forma cada vez más personal y ajustada.

En la Orden de 5 de Agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo de Educación Infantil, como Objetivos Generales, entre otros, aparece el de observar y explorar su entorno físico y natural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad.

El Área de Conocimiento del Entorno, y dentro del *Bloque II Acercamiento a la Naturaleza*, hace mención a la importancia de la observación de los fenómenos de la naturaleza y señala que los niños y niñas conocerán fenómenos como la sucesión de días y noches y comportamientos de elementos naturales como el sol, la luna, las estrellas.

### 3.- ¿QUÉ PRETENDEMOS?

Con esta experiencia lo que pretendemos es aproximar al niño a un mundo exterior, que salga de sus pensamientos, de su clase, de su tranquila vida en casa, es decir, de su pequeño mundo interior, y que se pare por un instante, dirija su mirada al cielo y se pregunte qué es lo que hay ahí.

Mediante observaciones y formulación de hipótesis iremos descubriendo ese espacio misterioso y oscuro que planea sobre nuestras cabezas y conoceremos los elementos de nuestro Sistema Solar y los aspectos del universo.

Haciendo uso de nuestras habilidades plásticas descubriremos y expresaremos todo este conocimiento culminado con la creación de un planetario en clase.

Por todo ello buscaremos que los niños y niñas:

- Se inicien en el conocimiento del Sistema Solar
- Conozcan algunas características de los planetas
- Reflexionen sobre la existencia del día y la noche
- Identifiquen la profesión relacionada con el espacio
- Disfruten investigando el universo

### 4.- MOTIVACIÓN

#### 4.1 Visita de un astronauta

El primer día que comenzamos esta aventura planetaria los niños y niñas recibieron una inesperada visita. Disfrazado de astronauta entré en la clase, el silencio junto a las risas nerviosas se mezclaron en el ambiente generando una nube de sorpresa, y simulando los pasos ingravidos de quien pasea por la Luna me acerqué a ellos.

Esta situación dio lugar a una nutrida y apasionante conversación y nos dispusimos a indagar sobre QUÉ SABEMOS:

¿Quién soy?, ¿a que me dedico?, ¿por qué llevo este traje?, ¿dónde trabajo?, ¿con qué vehículo me desplazo?, etc.

Estas fueron algunas preguntas a las que pudieron dar respuesta, pero también surgieron nuevos interrogantes respecto a QUÉ QUEREMOS SABER:

¿A qué planetas viajo?, ¿cuántos planetas hay en nuestro sistema solar?, ¿qué es el Sol?, ¿por qué hay días y noches?, etc.

La animada conversación propició que los niños y niñas se entusiasmaran con el tema que íbamos a desarrollar durante las siguientes semanas y despertara en ellos el gusanillo de la curiosidad por el desconocido universo.



## 4.2 Asambleas

El momento de la asamblea, durante toda la experiencia planetaria, se ha considerado de especial importancia. De ahí que haya sido aprovechado al máximo para dialogar con los niños y niñas sobre todo lo que tenía relación con el universo, estrellas y planetas. Incluso era raro el día en el que no aparecía en la conversación los tan queridos extraterrestres verdes con antenas en la cabeza.

A continuación se exponen algunos de los temas tratados.

### Biblioteca planetaria:

Lo primero que decidimos entre todos fue que debíamos hacernos de una pequeña biblioteca temática con todo el material que pudieran traer de casa referente, claro está, a los planetas, estrellas, etc.

A lo largo de nuestra experiencia planetaria seguro que surgirían dudas respecto a un universo tan desconocido y necesitábamos dónde consultar y contrastar todo tipo de información.

Así que en pocos días ya teníamos en un rinconcito de la clase libros, revistas, láminas e incluso murales que hacían en casa, y que más de una vez seguro que íbamos a tener que recurrir.

### Galileo Galilei:

Considerado padre de la astronomía moderna no podíamos dejar a un lado a este influyente personaje. Así que un día en la asamblea mostramos un retrato suyo. ¿Quién es?, ¿cómo se llama?

Nadie parecía conocerlo, unos decían que era Papa Noel y otros se empeñaron en decir que era mi abuelo. Cuando acabaron con el repertorio de recurrentes especulaciones les enseñé un dibujo en el que aparece el mismo misterioso personaje junto a un telescopio. ¿A qué se dedicaba?, ¿qué es lo que tiene?

Aquí ya fueron saliendo algunas conclusiones. Tras explicarles brevemente la vida de Galileo Galilei y su pasión por observar los astros colorearon cada uno ese dibujo y copiaron su nombre.

### Telescopio:

Otra mañana, a la hora de la asamblea, sacamos del armario un telescopio. Ya todos sabían para qué servía e incluso que fue la herramienta de trabajo de Galileo Galilei.

Pero... ¿cómo funcionaba?, ¿qué tiene por dentro?, ¿por qué se ven las cosas más cercanas?

Después de un rato dialogando sobre el funcionamiento, características, utilidades y partes del telescopio, lo colocamos junto a la ventana. A continuación fueron comprobando ordenadamente uno por uno lo cerca que se podían ver árboles, coches, etc. casi imperceptibles a simple vista.

Poesías:

También durante las asambleas fuimos aprendiendo poesías cuyos temas guardaban relación con lo que estábamos trabajando:

Doña Luna no ha salido,  
Está jugando a la rueda,  
Y ella misma se hace burla...  
(Federico García Lorca)

En el naranjo está la estrella  
A ver quién puede cogerla  
¡Pronto, venid con las perlas!  
Traed las redes de seda.  
En el tejado está la estrella  
A ver quién puede cogerla  
¡Oh que olor a primavera!  
(Juan Ramón Jiménez)

## 5.- ACTIVIDADES

### 5.1.- ELABORACIÓN DEL PLANETARIO

#### 5.1.1 Nace un Universo

Para la elaboración del planetario lo primero que nos hacía falta era un universo donde colocar los planetas de nuestro Sistema Solar.

Así que cogimos el suficiente papel continuo como para cubrir una pared, juntamos varias mesas de la clase y lo pusimos encima.

Con pequeños rodillos de esponja fuimos pintando de negro todo el papel. Una gran cantidad de papel que pintar, sin dibujos o límite alguno con el que tener cuidado, es un buen comienzo para que los niños y niñas se motiven, disfruten como locos y haga a uno replantearse dónde se ha metido.

Otro día, con el universo bien seco, solo teníamos que mirarlo y compararlo con el cielo negro de cualquier noche...pero...¿qué es lo que le falta?...¡exacto!, ¡las estrellas!

Ordenadamente, con una esponjita con forma de estrella y empapada en pintura blanca, los niños fueron estampando sus estrellas en el pequeño universo que poco a poco empezaba a nacer.

#### 5.1.2.- Se forman los planetas

Para la creación de los planetas nos hace falta como materia prima papel de periódico, así que un día cogimos un montón de hojas de periódico e hicimos con ellas grandes tiras de papel.

Otro día dividimos la clase en 3 zonas y por lo tanto a los alumnos en 3 grupos. En cada zona había un globo colgado del techo con un cordel de lana y que llegaba a la altura de los pequeños astronautas.

Cada grupo disponía de un cubo con 3 partes de agua y una de cola (aproximadamente). En ese cubo iban mojando las tiras de papel y a continuación las pegaban en el globo.

Respecto el tamaño de los globos decidimos que fueran 2 grandes para Júpiter y Saturno y el resto medianos, a excepción de Plutón, que sería el más pequeño.

Poco a poco fueron cubriendo los globos hasta conseguir el grosor adecuado.

Esta actividad la repetimos 2 días más para poder elaborar los 9 planetas.

Una vez secos y endurecidos los planetas (proceso que duró una semana) teníamos que decidir el color con el que los pintaríamos. Para ello hicimos uso de la biblioteca

temática formada por el material traído de casa. Consultamos libros, láminas y revistas y llegamos a la siguiente conclusión:

- Mercurio: marrón oscuro
- Venus: naranja
- Tierra: azul y marrón
- Marte: rojo
- Júpiter: franja de colores con mancha roja
- Saturno: amarillo
- Urano: azul verdoso
- Neptuno: azul
- Plutón: gris

Esta vez dividimos la clase en 4 grupos. Con las mesas y sillas retiradas y el suelo forrado por completo con papel de periódico (la próxima vez también forraré las paredes) colgamos de nuevo los globos del techo y nos preparamos para pintar. A cada grupo se le asignó un planeta y su color correspondiente, comenzaron a pintar y... fue entonces cuando hubo una explosión de color...

Pasados unos días, cuando todavía encontraba restos de pintura en lugares inalcanzables para niños de 4 años, volvimos a realizar la actividad con los 4 planetas restantes. Del planeta Tierra me encargué personalmente con ayuda de un grupo reducido por ser el que presenta mayor dificultad a la hora de pintar los continentes.

#### 5.1.3.- El Sol nos da la vida

Ya teníamos el cielo estrellado en lo más alto de la pared y los planetas pintados esperando a ser colocados, incluso Saturno ya tenía puesto su anillo hecho con una cartulina marrón y sujetado con celo.

Pero de nuevo surgía una pregunta, ¿cómo los colocaríamos? Volvimos a recurrir a nuestra biblioteca temática y decidimos ordenarlos según su proximidad al Sol.

Inflamos un globo gigante (de esos que venden en la feria que te atas con una goma a un dedo y lo golpeas) de color amarillo y lo colgamos del techo. Pegado al Sol colgamos Mercurio, a continuación Venus, la Tierra (a la que le colgamos una bolita de plastilina blanca a modo de Luna), Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y por último, el más alejado y más pequeño de todos, considerado planeta enano y donde según unos viven los enanitos, y según otros Pluto, el perro de Mickey, colocamos Plutón.

Tras muchos días de duro trabajo y concienzuda investigación, pudimos observar cómo encima de nuestras cabezas aparecía por fin nuestro pequeño Planetario.

## 5.2.- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

### 5.2.1 Mi libro de astronomía.

A la vez que íbamos construyendo el planetario, los niños y niñas también elaboraban un pequeño libro de astronomía. Cada día hacían una hoja y al final se graparon todas y se lo llevaron a casa.

Para la portada escribieron “Nuestro Sistema Solar” y colorearon un cohete.

El resto de folios tenía el dibujo del planeta en grande para colorear y una frase debajo para completar:

Sol: “El \_\_\_\_\_ es la estrella que nos da luz y calor”

Mercurio: “\_\_\_\_\_ es de color marrón”

Venus: “\_\_\_\_\_ es de color naranja”

Tierra: “La \_\_\_\_\_ es el planeta en el que vivimos”

Luna: “La \_\_\_\_\_ sale por la noche”

Marte: “\_\_\_\_\_ es de color rojo”

Júpiter: “\_\_\_\_\_ tiene franjas de colores y una mancha roja”

Saturno: “\_\_\_\_\_ es amarillo y tiene un anillo”

Urano: “\_\_\_\_\_ es azul verdoso”

Neptuno: “\_\_\_\_\_ es de color azul”

Plutón: “\_\_\_\_\_ es un planeta enano

### 5.2.2.- Día y Noche.

Un día, con un globo terrestre y una linterna explicamos el movimiento de rotación de la Tierra.

En la pizarra dibujamos nuestro país bien grande. Ahora debíamos buscarlo en el planeta Tierra.

Después de comparar su forma con la del resto de países que íbamos descubriendo en el globo y tras unas cuantas vueltas de este, por fin lo encontramos y le pinchamos una pequeña banderita hecha con un palillo y plastilina.

Pusimos la linterna en un punto fijo enfocando la Tierra, apagamos las luces y bajamos las persianas.

La Tierra empezó a girar. Cuando la banderita dejó de estar alumbrada por el Sol a pilas todos tenían que gritar ¡NOCHE! Y cuando volvía a la luz ¡DÍA!

### 5.2.3.- Me llevo las estrellas

Otro día decidimos llevarnos unas cuantas estrellas a casa.

En un folio en blanco cada niño dibujó con cera blanca un montón de estrellas, ya fueran puntitos o pequeñas cruces.

Como es lógico no se veía nada, así que tuvimos que recurrir a la magia estelar.

Folio por folio los fuimos sumergiendo en una bandeja con témpera azul oscuro disuelta con un poco de agua. Al sacar el papel, la témpera empapó todo el folio a excepción de lo que estaba dibujado con cera (en este caso las estrellas), apareciendo como por arte de magia un cielo estrellado.

Cuando todos se secaron se lo llevaron a casa.

## 6.- WEBGRAFÍA

[www.astronomia2009.es](http://www.astronomia2009.es)

[www.astromia.com](http://www.astromia.com)

[www.astronomia2009.org](http://www.astronomia2009.org)



## Hábitos saludables del alumnado de 5º de primaria de Morón de la Frontera.

David Sosa Bazán. Maestro de Educación Permanente. Morón de la Frontera (Sevilla).

### ÍNDICE.

- 1.- Introducción.
- 2.- Ítem 1 ¿Cuál es tu comida preferida?
- 3.- Ítem 2 ¿Comes dulces y chucherías todos los días?
- 4.- Ítem 3 ¿Sueles hacer deporte?
- 5.- Ítem 4 ¿Qué deporte practicas?
- 6.- Ítem 5 ¿Juegas en la calle o en casa jugando a los videojuegos?
- 7.- Ítem 6 ¿Cuánto dedicas a jugar a los videojuegos (internet, messenger, etc.)?
- 8.- Ítem 7 ¿Cuál es tu videojuego preferido?
- 9.- Ítem 8 ¿Has jugado alguna vez a unos videojuegos para mayores de 18 años?
10. Comentarios finales
11. Bibliografía

### 1. Introducción.

Para enfrentarse a cualquier problemática, la mejor y primera forma de intervenir es a través de la prevención. La actividad preventiva, pasa por reconocer hábitos y costumbres de la población para a su vez, elaborar actividades que respondan a las necesidades reales. (Sosa, 2008)

A través de este trabajo, en el Centro Comarcal de Drogodependencias de Morón de la Frontera, desde el programa de “Ciudades ante las Drogas”, pretendemos analizar los hábitos de los alumnos de 5º de Primaria de Morón de la Frontera, con un total de 10 colegios participantes en los que han participado 128 niños y 149 niñas.

Tras un primer periodo de pasar encuestas y conteo de datos, hemos procedido a analizarlos y reflexionar sobre ellos, con una visión preventiva. En el análisis hemos

añadido a nivel comparativo otros resultados de otras encuestas a nivel andaluz o estatal para compararlos con los datos de Morón de la Frontera.

El presente trabajo se divide en un total de 8 ítems, con los datos presentados de forma gráfica y sus reflexiones. Los dos primeros ítems hacen referencia a los hábitos relacionados con la comida, el tercero y el cuarto hacen referencia a hábitos de deporte y del quinto al octavo hacen referencia a hábitos relacionados con los videojuegos. El quinto está relacionado con la práctica en la calle y los videojuegos, o sea una especie de enlace entre el deporte y los videojuegos.

Las gráficas presentadas, están desglosadas por sexo a su vez y por lo tanto los comentarios y reflexiones relacionados, son también comparados por sexo.

Ante todo esperamos que este trabajo sea de gran utilidad para nuestra labor en el futuro, y tanto los comentarios como los datos utilizados sirvan como recurso para un trabajo preventivo mejor.

## 2. Ítem 1: ¿Cuál es tu comida preferida?

La Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición ha dado a conocer recientemente los primeros resultados y valoraciones del estudio PERSEO (Programa piloto Escolar de Referencia de fomento de la Salud y el Ejercicio, contra la Obesidad infantil).

El estudio de los primeros datos indica que los niños de 6 a 10 años consumen un 40% de grasas en su dieta cuando no deberían sobrepasar el 30%. Además, los niños españoles comen muy pocas verduras, frutas, legumbres y pescado.

Otro de los planes que a presentado esta semana sus resultados es el Programa Thao-Salud Infantil que indica que el 25 por ciento de los escolares entre los 3 y los 12 años que estudian en colegios públicos tiene problemas de sobrepeso y obesidad, un problema que afecta menos a los centros concertados (21%) y menos aún a quienes acuden a centros privados (15%).

Las Comunidades Autónomas con mayor índice de niños obesos son Galicia, Andalucía, Islas Canarias y Murcia. Mientras que Cataluña, País Vasco, Navarra y Cantabria son las que presentan un menor número de casos de obesidad infantil.

La obesidad o sobrepeso infantil afecta a más niñas que niños. El problema lo sufre un 21% de escolares entre los 3 y 5 años, un 22% de entre 6 y 9 años, y un 25% de entre 10 y 12 años.

Debemos aprender que todos los alimentos son importantes pero que no todos se pueden consumir de la misma manera. Si nos fijamos en la pirámide podemos observar que los alimentos que más se pueden consumir son los panes, cereales, arroz y pasta, seguidas por las frutas y vegetales. El resto tienen mas calorías o grasas, que también son importantes pero se tiene que tener cuidado con ellas.





Figura 1. (Pirámide de alimentos. Fuente Tecnociencia.es a su vez de la Universidad de la Florida, Instituto de Alimentos y Ciencias Agrícolas (UF/IFAS).

La primera pregunta es libre por lo que los alumnos/as han escrito la comida que más les gusta y posteriormente la hemos agrupado en las siguientes gráficas haciendo una diferenciación entre los niños y las niñas. Las 5 comidas favoritas son:

Las comidas favoritas de las niñas:

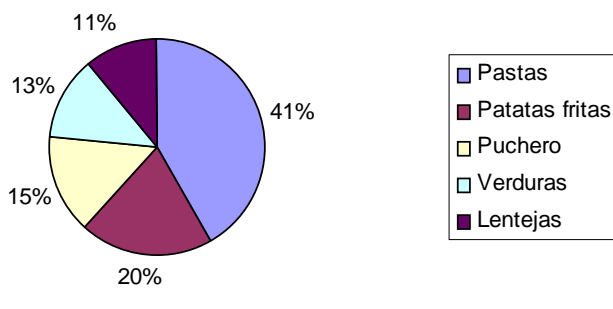


Figura 2. (Comidas favoritas de las niñas).

1º Pastas: 42%

2º Patatas fritas: 19.5%

3º Puchero: 15%

4º Verduras: 12.5%

5º Lentejas: 11%

- Las comidas favoritas de los niños:

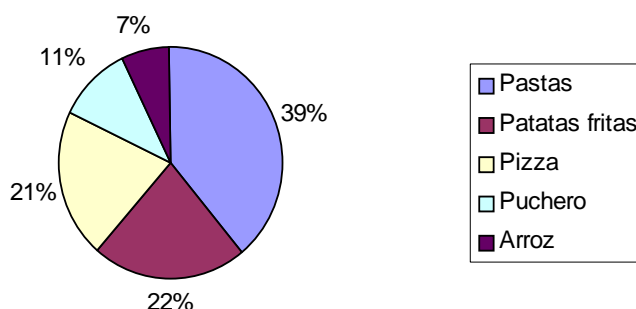


Figura 3. (Comidas favoritas de los niños).

1º Pastas: 39%

2º Patatas fritas: 22%

3º Pizza: 21%

4º Puchero: 11%

5º Arroz: 7%

Viendo las gráficas, observamos que las dos primeras comidas de los alumnos/as, las pastas y las patatas fritas, suman el 61%.

Los niños españoles de entre 6 y 14 años se decantan por la pizza y la pasta como sus comidas favoritas, según un estudio realizado por el canal de televisión infantil Fox Kids entre 618 niños y niñas. El 46,8% se decanta por la pizza y la pasta, seguido del pollo (15,5%).

Las patatas fritas, son un alimento hipercalórico, aunque nutritivo. No hay que prohibirlas, pero sí controlar su consumo. Las patatas, en sí, no tienen muchas calorías, así que hay que freírlas en un aceite nuevo o poco reutilizado, para que su calidad sea mayor.

Las patatas fritas de bolsa tienen un alto valor calórico: 500 calorías cada 100 gramos, aproximadamente. Le podemos ofrecer una, dos, tres y animarle a comerlas despacio.

El pan, el arroz, las legumbres, la pasta y las patatas. Si bien son ricos en hidratos de carbono, pero no por eso engordan y su contenido calórico no es tan alto como se piensa. Los hidratos de carbono solo aportan 4 kilocalorías por gramo, como las proteínas. Lo que aumenta su número de calorías son los acompañamientos: mantequilla, embutidos, salsas, etc.

La pasta aporta 370 kcal (1550 kJ) cada 100 g. El principal aporte a la nutrición es el aporte de [hidratos de carbono](#), un 13% de [proteína](#) y un 1,5% de grasas y minerales.

En las niñas, el otro tanto por ciento que falta, hace referencia a comidas más sanas como las verduras, el puchero o las lentejas. En ese aspecto las niñas son más sensibles que los niños. Por lo tanto a su favor juega que tienen comidas preferidas más variadas que favorece una alimentación más equilibrada y sana, aunque sin olvidarse el alto porcentaje que ocupan las patatas fritas y las pastas. La práctica preventiva sobre los alimentos debe girar en busca de evitar el abuso de esas dos primeras comidas.

Los niños añaden a las dos primeras, la pizza, sumando por lo tanto un 82% de comidas, que aunque a los niños les guste, no se deben abusar. Recuerdo que en relación a las pastas lo que hay que tener más en cuenta son los añadidos.

La Pizza es un alimento para tomar esporádicamente. Las masas con las que se elabora suelen contener demasiados hidratos y grasas, el queso en general es también muy graso y el resto de los ingredientes no son los más recomendados para los niños. Suele ser un plato especialmente hipercalórico e indigesto para ellos.

La pizza hecha en casa o elaborada artesanalmente en un lugar con horno de leña, es más recomendable. Si además podemos elegir los ingredientes: poco queso y no graso, con tomate natural en rodajas en lugar del clásico tomate de pizza, con trocitos de jamón y verdura... se convierte en una comida divertida para tomar de vez en cuando, en cuya elaboración incluso pueden participar los niños.

Teniendo en cuenta estos datos hay que tener cuidado en relación a la educación de hábitos saludables, porque no por ser la comida preferida, debe ser la que más se puede comer, sino que hay que comer de todo. El resto del porcentaje se refieren al arroz y al puchero, dejando a un lado verduras y otras comidas sanas, que probablemente las comidas que menos les gustan. Desde los centros educativos y en la familia se deben promover todo tipo de comida, incluso las que no les pueda gustar, para favorecer una dieta equilibrada que les va a permitir muchas enfermedades asociadas con una mala alimentación.

Partiendo de una buena concienciación, los niños/as pueden hacer frente a una alimentación responsable que favorezca su propia salud y por lo tanto, la salud de nuestra sociedad en general. Sobre todo que hay que tener cuidado del abuso de ciertas comidas por mucho que te gusten.

### 3. Ítem 2: ¿Comes dulces y chucherías todos los días?

Los dulces deberían ser un producto de consumo muy esporádico. Un bollo industrial puede tener 400 calorías, casi un tercio de las necesidades diarias de un niño de dos años. Lo peor de la bollería industrial no son las calorías, sino las grasas de bajísima calidad con las que suelen estar hechos estos bollos, y el colesterol que aportan.

Si el pequeño quiere un bollo, optemos por la pastelería artesana: su calidad es mucho mayor que cualquier producto sacado de un envoltorio. Siguen siendo alimentos con

mucho azúcar (no es algo para tomar todos los días), pero sus grasas son mejores para nuestro organismo, y su valor calórico, más bajo.

Las golosinas aunque son un alimento de nulo valor nutritivo, no podemos negar su valor emocional. Hemos de acostumbrarle a que tienen un carácter esporádico, y reservarlas para ocasiones especiales (no más de una vez a la semana).

Las golosinas están compuestas de azúcares simples de fácil asimilación, aditivos y colorantes artificiales. En principio es mejor evitar los caramelos de colores artificiales y llamativos. Hay que evitar los caramelos duros por el peligro de atragantamiento, y cualquier otro que no puedan masticar bien.

Los caramelos sin azúcar no se libran, ya que los sustitutivos del azúcar son casi peores que éste. En grandes cantidades el sorbitol y el xylitol, dos sustancias usadas como edulcorantes, pueden causar dolor de barriga.

Los datos obtenidos con los niños/as de 5º de Primaria de Morón de la Frontera, para conocer los hábitos de alimentación y el posible abuso de chucherías, nos indican que la mayoría de los alumnos y alumnas toman dulces o chucherías solo los fines de semana o de forma esporádica, dato que nos demuestra que los niños de 10-11 años de nuestra localidad no abusan de los dulces o chucherías todos los días.

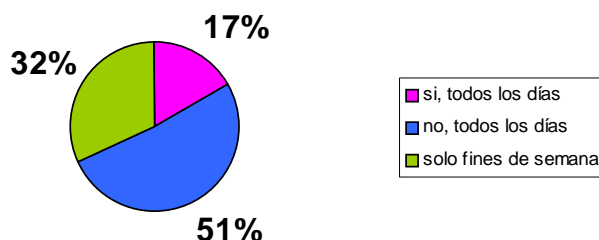


Figura 4. (Consumo de dulces y chucherías de los niños/as).

A continuación se exponen los datos desglosados por sexo:

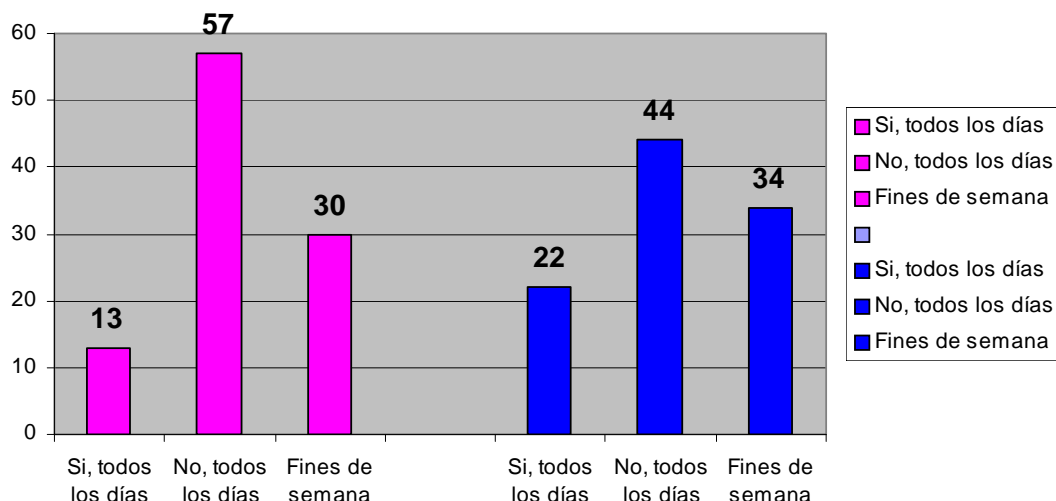


Figura 5. (Desglose del consumo de dulces y chucherías).

Cuando hacemos el análisis por sexo encontramos diferencias más significativas, destacando un 13% de niñas que comen chucherías todos los días frente a un 22% de consumo por niños. Sin embargo los fines de semana el consumo de éstos es superior en las niñas que en los niños existiendo una diferencia de un 13%.

Un aspecto a tener en cuenta es la subjetividad de la respuesta en relación a no todos los días comen chucherías, porque pueden comer chucherías casi todos los días y mucha cantidad un aspecto que es más difícil de evaluar.

La prevención pasa por dar a conocer a los alumnos/as y a los padres las consecuencias de comer chucherías. Las golosinas y su aporte de azúcar provocan, a destacar, problemas de caries, dolor de barriga y en muchos casos hiperactividad en los niños por su aporte energético. El primer y segundo aspecto si que se suelen tener en cuenta pero el tercero no tanto y muchas veces el no dar golosinas puede ser una solución a los problemas asociados con la hiperactividad de los niños/as. La prevención no solo es un trabajo con los padres, los niños/as necesitan aprender a comprender la importancia de su moderación por su propio bien, no por capricho de los padres, y que cuando sean mayores lograrán a su vez autocontrolarse. Mencionar el cuidado que se debe tener a la hora de utilizar por lo tanto las golosinas a la hora de premiar porque según el momento y la forma de hacerlo se puede también convertir en un problema.

#### 4. Item3: ¿Sueles hacer deporte?

El deporte es una de las actividades principales en la que los alumnos/as de 5º de primaria utilizan su tiempo libre, destacando un 71% de niños/as que hacen deporte todos los días, un 23% que lo hacen en ocasiones y un 6% minoritario que no hacen deporte en su tiempo libre. Coincide con datos a nivel nacional y andaluz que clasifica a los niños/as dentro de un sector de la población suficientemente activo en relación a la actividad física.

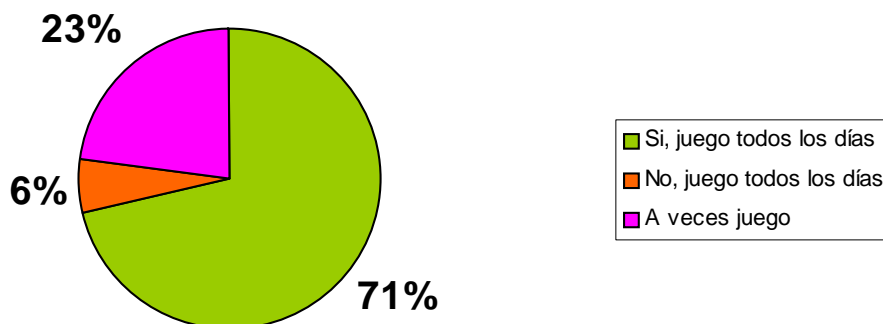


Figura 6. (Práctica del deporte de los niños/as de 5º).

Los datos por sexo son los siguientes:

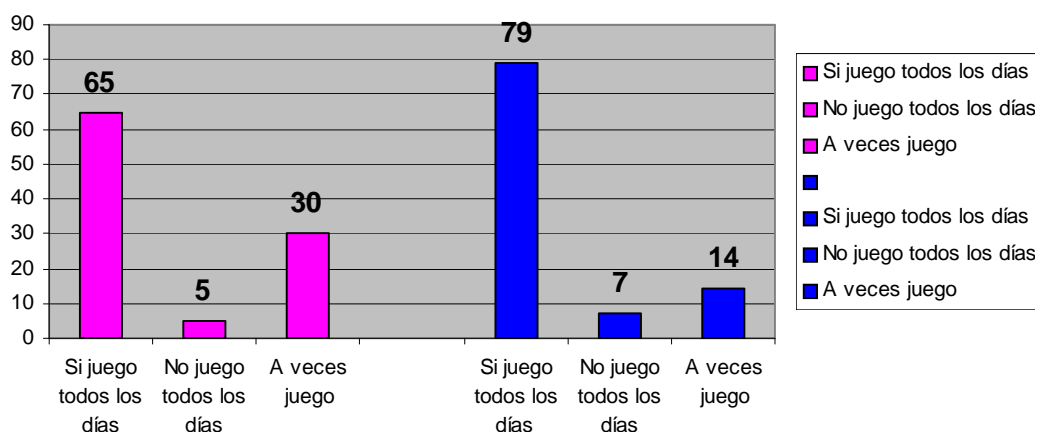


Figura 7. Desglose de la práctica del deporte de los niños/as de 5º.

Las diferencias se hacen más latentes entre las niñas y los niños que practican deporte de forma esporádica, encontrándose un 30% de niñas frente a un 14% de niños. La diferencia que hay en relación al juego todos los días de los niños que es un 14% más que las niñas que juegan todos los días. Esa es la diferencia entre las niñas que juegan todos los días al de a veces juego de los niños, un 16% que superan a los niños en el a veces juego.

De acuerdo con los datos de la Encuesta Andaluza de Salud del año 2003 (EAS-2003, extraído de Ruiz, 2006), respecto a una población entre 6 y 15 años, un 49,2% de los chicos y un 56% de las chicas no realiza ejercicio físico, siendo este porcentaje de un 18,7% si nos ceñimos a la franja de edad entre 10 y 15 años. Este porcentaje desciende al 4% en niños y del 1,5% en niñas cuando nos referimos a actividad física realizada varias veces a la semana, encontrándonos que este porcentaje asciende ligeramente al 7,1% entre los 10 y 15 años. Podemos observar como el nivel de práctica de actividad física de los chicos se presenta mayor que el de las chicas, lo que

contrasta con estudios realizados con anterioridad (Cantera y Devís, 2000; Sallis, 2000; Tercedor et al., 2003; Chillón, et al. 2002; Chillón, 2005).

Un 65% de los niños practica alguna clase de deporte tras la escuela. A los niños lo que más les gusta es el fútbol y a las niñas, el baile y la natación, mientras que el baloncesto y el tenis son deportes atractivos para ambos sexos.

Teniendo en cuenta estos datos mencionados anteriormente, coinciden aunque no en el mismo tanto por ciento, con los niños/as de Morón de la Frontera y por supuesto, teniendo en cuenta que las franjas de edades no son las mismas.

Por lo tanto queda como evidencia que los niños de 5º de primaria de Morón de la Frontera practican más deporte que las niñas y por otro lado el porcentaje relacionado con el a veces juego es mayor en las niñas, dejando como evidencia su mayor sedentarismo con los problemas asociados que hay para la salud cuando sean adultos.

A su vez siguiendo los resultados de la Encuesta Andaluza de Salud podemos prever que esa práctica de deporte, conforme vayan creciendo, va a ir disminuyendo, más que convertirse en un problema de adicción a deporte. Los padres con 65% no practican ningún deporte y eso puede ser una causa, el ejemplo que les dan, para que en el futuro la practica del deporte de los niños/as crezca sea menor.

A nivel de comentario introducimos un decálogo de hábitos saludables mencionados por el CECU 2008, para tener en cuenta.

### DECÁLOGO SALUDABLE

1. Elige una alimentación variada, esto asegura el consumo de todos los nutrientes necesarios para el mantenimiento de tu salud.
2. Come todos los días alimentos de todos los grupos, para asegurar una dieta variada y sana.
3. Incluye en tu alimentación 5 raciones de frutas y verduras para garantizar una buena salud.
4. Respeta tus horas de comida; recuerda que como mínimo hay que hacer tres comidas al día, aunque lo ideal son cinco comidas: desayuno, merienda a media mañana, comida, merienda y cena.
5. Modera el consumo de comidas rápidas como pizza, hamburguesas, patatas fritas, refrescos y chuches. Son alimentos que aportan grandes cantidades de azúcar, sal y grasas saturadas, elementos que se recomienda consumir de forma ocasional, debido a su relación con algunas enfermedades como obesidad, diabetes e hipertensión.
6. ¡¡¡Disfruta de la comida!!!, comparte los tiempos de comida con tu familia y/o amigos.

7. No existen alimentos buenos, ni malos... lo que existen son malos hábitos de alimentación. Todos los alimentos pueden formar parte de una alimentación sana y equilibrada, si se respetan las pautas de la pirámide de los alimentos.

8. Evita el picoteo entre comidas. El picoteo no es saludable, pero si no puedes evitarlo, escoge alimentos más saludables, como frutos secos, fruta o yogur.

9. Toma suficiente agua a lo largo del día, especialmente antes de practicar algún deporte.

10. Realiza al menos 30 minutos de actividad física al día. No es necesario que te apuntes a un gimnasio o que formes parte de un club deportivo... basta con aumentar actividades como caminar, colaborar con las tareas domésticas, salir a bailar, dar un paseo con tus amigos o si tienes perro, salir a caminar con él.

Figura 8. (Decálogo saludable. (CECU, 2008)).

#### 5. Ítem 4: ¿Qué deporte practicas?

En relación a datos obtenidos por otros profesionales, para compararlos con los niños/as de Morón de la Frontera posteriormente, a la hora del recreo los niños españoles, entre 8 y 12 años, juegan sobre todo al fútbol y al baloncesto, mientras que las preferencias de las niñas se sitúan en los juegos de correr y de saltar. Las niñas son algo más inactivas que los niños a la hora del recreo. En esta franja de edad son, sobre todo, ellas las que aprovechan el tiempo del recreo para actividades menos dinámicas como charlar. Un 65 % de los niños/as practican algún deporte tras la escuela. Los niños prefieren, una vez más, el fútbol y las niñas tienden más al baile y natación. El baloncesto y el tenis resultan deportes atractivos para ambos sexos.

Por el contrario, en el estudio de Tercedor y Delgado (1998), sobre el tipo de actividad físico-deportiva realizada por escolares de Educación Primaria de Granada capital, la variable género presenta relación con las actividades físicas practicadas y con el nivel de actividad física, siempre inferior en las niñas. Detectándose, además, que un 47,18% de los escolares participaron durante el curso escolar en actividades físicas organizadas en clubes, escuelas o equipos deportivos, mientras que la inactividad física mostró los mayores porcentajes en el cuestionario de actividad física durante el verano (73,9%) y durante un día lectivo (14,8%).

No obstante, concluyen que los niños de esta edad presentan un nivel de actividad física que permite clasificarlos como un sector de la población suficientemente activo, dado el valor medio de actividades practicadas en cada uno de los intervalos de tiempo, conclusión refrendada por Velázquez y cols. (2001) en un estudio con niños y adolescentes de la Comunidad de Madrid. Posteriormente, en una publicación del año 2000, Tercedor y Delgado profundizan más en este tema, afirmando que, a pesar de que la práctica de actividad física va Paralela e inevitablemente la influencia de los



estereotipos en la enseñanza de la Educación Física se va a traducir en una serie de diferencias, tanto de intereses y motivación como en el grado de participación hacia ciertas actividades físicas, en función del género del alumno (Soto y cols., 1998; Hellín, 2001). Así, las chicas en general muestran en este trabajo una mayor preferencia por las actividades de la Educación Física, principalmente aquellas de carácter más cooperativo y menos individualista, como la expresión corporal, la expresión dramática, los ejercicios por parejas, los multisaltos y los estiramientos. Sin embargo, los intereses de los chicos se centran en actividades de carácter más activo y competitivo, como son las ligas deportivas, las pruebas de condición física o las pruebas de habilidades deportivas. Destacando que dentro de los deportes individuales, los chicos prefieren las actividades propias del Atletismo, mientras que las chicas muestran su preferencia por las actividades de Gimnasia rítmica y deportiva.

Teniendo en cuenta estos datos, vamos a reflexionar sobre los datos obtenidos con los niños/as de Morón de la Frontera en relación a los 5 deportes más practicados. Los 5 deportes más practicados:

- Por las niñas de 5º Primaria, han sido:

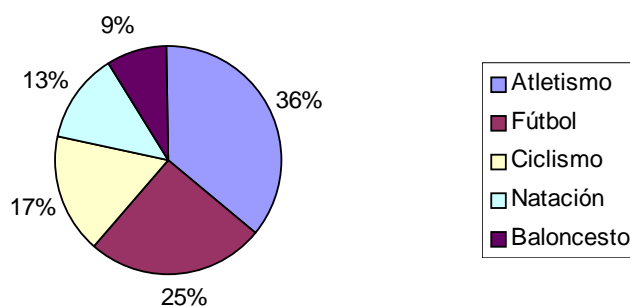


Figura 9. (Deportes preferidos de las niñas de 5º).

1º Atletismo: 36%

2º Fútbol: 25%

3º Ciclismo: 17%

4º Natación: 13%

5º Baloncesto: 9%

Podemos apreciar primeramente, que las niñas eligen como las dos primeras opciones al atletismo y al fútbol sumando entre ellas dos un 61%. En comparación con otros resultados no aparece mencionada la gimnasia rítmica como deporte individual que en otros lugares destaca posiblemente a que se practique poco en Morón. Se puede observar una predilección, de todas formas, hacia los deportes individuales 66% (atletismo, ciclismo y natación) frente al 44% del fútbol y el baloncesto. Esto evidencia

una mayor predilección hacia los deportes individuales y una actitud más prudente hacia los deportes colectivos y lo que conllevan. Se puede reconocer que los deportes colectivos son más violentos a nivel físico y verbal; se dan sentimientos de culpabilidad porque afecta cualquier fallo a todo el equipo y por lo tanto hay rechazos, selección de los mejores frente a los peores. Queda claro que no es lo mismo la competencia colectiva en que haces que ganen o pierdan tus compañeros que la individual en la que tú no sufres los recelos de tus compañeros y eres el que gana o pierde.

Otra situación que sucede con los deportes colectivos, es que la participación, en muchas ocasiones, llega a ser incomoda porque los compañeros no te pasan la pelota, aspecto que no sucede con los colectivos. Es por tanto un aspecto que en los colegios se puede observar y por lo tanto una característica que las niñas pueden rechazar en muchas ocasiones, prefiriendo situaciones más divertidas, menos conflictivas, menos violentas, más participativas, más tranquilas....

- por los niños de 5º de Primaria, han sido:

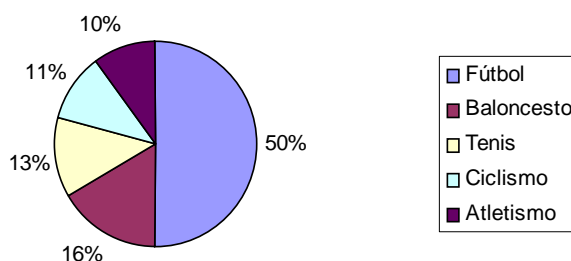


Figura 10. (Deportes preferidos de los niños de 5º).

1º Fútbol: 50%

2º Baloncesto: 16%

3º Tenis: 13%

4º Ciclismo: 11%

5º Atletismo: 10%

Podemos observar que los niños resaltan mucho más la práctica del fútbol y posteriormente el baloncesto con mucha diferencia sumando entre los dos un 66%. Es muy parecido al porcentaje de las niñas con sus dos primeros. Las niñas botan un 25% al fútbol y hay que decir que los medios de comunicación y promoción hacen mucho en este sentido, ya que es el deporte rey en España. Comentar que las dos primeras elecciones e deportes preferidos, coinciden con los deportes más practicados por los niños a nivel nacional y con características ya citadas como la competitividad o la actividad. Los medios de comunicación también hacen mucha mella en sus elecciones, siendo los deportes que más se televisan los que han elegido.

A diferencia de las niñas la diferencia entre los deportes es mucho más, ya que solo el 50% se refiere al fútbol y después se mantiene en un equilibrio entre los demás. Añaden el tenis como deporte y no se menciona la natación. La diferencia televisiva es alta, ya que la natación es un deporte que apenas se ve, mientras que el tenis es un deporte bastante televisado y con gran éxito entre los españoles aspecto a tener en cuenta en su elección. Además el tenis tiene un carácter más competitivo en el sentido de que se enfrenta a un contrincante, mientras que la natación, el atletismo y el ciclismo, más que un contrincante la referencia es el tiempo.

6. Ítem 5: ¿Sueles salir a jugar en la calle o te quedas en casa jugando a los videojuegos?

Para poder cambiar los hábitos de la población española infantil, la Fundación Dieta Mediterránea propone una guía en la que se recomiendan las actividades más adecuadas para los niños como jugar al aire libre, utilizar las escaleras en vez del ascensor o ir caminando al colegio todos los días, realizar algún deporte específico de tres a cinco veces por semana y no hacer uso de la televisión, de los videojuegos ni del ordenador más de dos horas al día.

Este quinto ítem está muy relacionado con los siguientes ítems que hablan sobre los videojuegos y por lo tanto trataremos de no repetir datos o reflexiones en los mismos puntos. Los resultados que hemos tenido en los niños/as de quinto de Primaria de Morón de la Frontera son los siguientes:

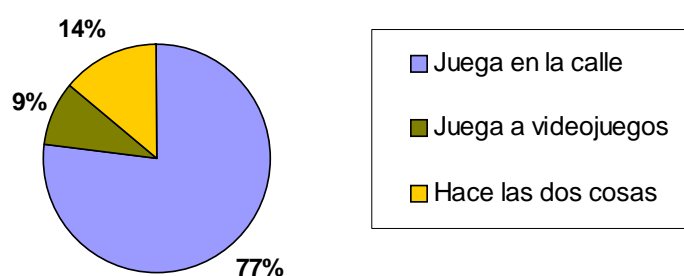


Figura 11. (Hábitos sedentarios de los niños/as de 5º).

El 77% de los niños, o sea la gran mayoría juegan en la calle, con los aspectos positivos que eso conlleva y si tenemos en cuenta los que hacen las dos cosas llegamos hasta el 91%, datos que creemos que son muy positivos. Los datos están muy relacionados con el ítem 3 con un 71% de niños que realizan deporte en su tiempo libre y recordamos un 6% de niños/as que no realizan ningún deporte en su tiempo libre. Y como citamos en el ítem 3, coincide con datos a nivel nacional y andaluz que clasifica a los niños/as dentro de un sector de la población suficientemente activo en relación a la actividad física.

- Los porcentajes por sexo son los siguientes:

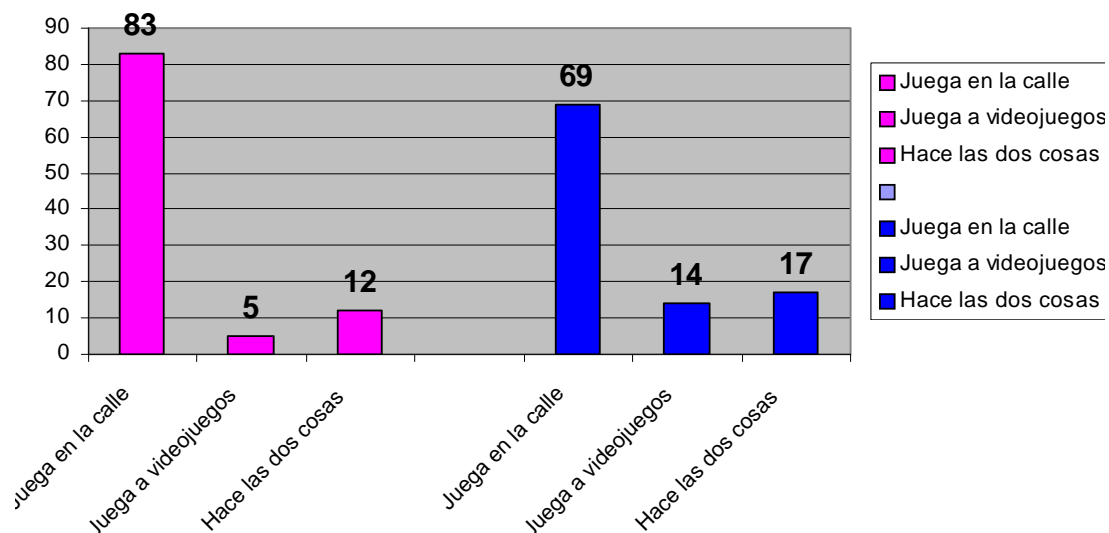


Figura 12. Desglose de los hábitos sedentarios de los niños/as de 5º.

Podemos ver que en este caso las niñas con un 83% superan a los niños con un 69%. Si sumamos a los que hacen las dos cosas las niñas suman el 95% y los niños 86%, o sea un 9 % de diferencia. Las niñas juegan más en la calle y otra conclusión más importante y evidente que se puede sacar es que juegan menos a los videojuegos, aspectos que trataremos más en los siguientes ítems.

El 89 por ciento de las personas que sufren de ludopatía son, según el último perfil elaborado por la Federación Andaluza de Jugadores de Azar Rehabilitados (FAJER), hombres, trabajadores, cercanos a la cuarentena y de estatus social alto, lo cual supone un cambio sustancial respecto al perfil tipo de ludópata de hace una década, que se caracterizaba por ser una persona desempleada, con escasa formación y de unos 50 años.

También destacan que han aumentado las mujeres con problemas con el juego y los jóvenes y mirando los datos y la influencia de los juegos hoy en día es muy probable que aumente con el tiempo. Uno de los inconvenientes que tienen los juegos es el sedentarismo y la disminución de las relaciones sociales, por eso, la nueva generación de juegos, va en busca de juegos donde haya una actividad física y una mayor implicación social sin tener de salir de casa.

Además mencionar que el hecho de que los alumnos/as salgan a la calle, no tiene que indicar que eso sea positivo porque la influencia puede ser negativa y por lo tanto este es un aspecto preventivo a tener en cuenta en los niños/as del 5º de primaria de Morón de la Frontera. Si pasan mucho tiempo en la calle debemos analizar los peligros que hay y preparar a los niños/as y padres para protegerlos de las influencias. Hay que presentar a los niños los peligros que hay y como se deben enfrentar para prepararlos como individuos competentes en la sociedad. También el concienciarlos sobre el respeto del entorno, de las personas que hay en la calle, de actividades que pueden ser perjudiciales para su salud y de actividades de ocio alternativas que pueden

realizar, aspecto que en concreto trabajamos concienciadamente desde el programa "Ciudades ante las Drogas" en el Centro Comarcal de Drogodependencias de Morón de la Frontera.

7. Ítem 6: ¿Cuántas horas dedicas a jugar a los videojuegos (internet, messenger, etc.)?

Es importante destacar que los videojuegos en sí mismos no suponen una amenaza, puesto que todo dependerá del uso y control que se ejerza sobre ellos. Por eso, las [adicciones](#) no se centran en el propio videojuego, sino en la forma descontrolada y abusiva en la que se puede presentar.

Algunas recomendaciones para padres o educadores son:

- Realizar conjuntamente con el joven un horario para que se reparta equilibradamente el tiempo.
- Proponer nuevas actividades que le resulten de interés.
- Utilizar los videojuegos como "premio" por la correcta realización de sus tareas escolares, demostrándole que el estudio es lo primero.

En un reciente reporte de diciembre de 2009, la Asociación Española de Pediatría (AEP) aconseja que tanto niños como adolescentes no usen los videojuegos durante más de dos horas seguidas al día, ya que esto puede causar "adicción a las pantallas".

A continuación vamos a ver los resultados de los niños/as de 5º de Primaria de morón de la Frontera en relación a las horas que dedican a los videojuegos.

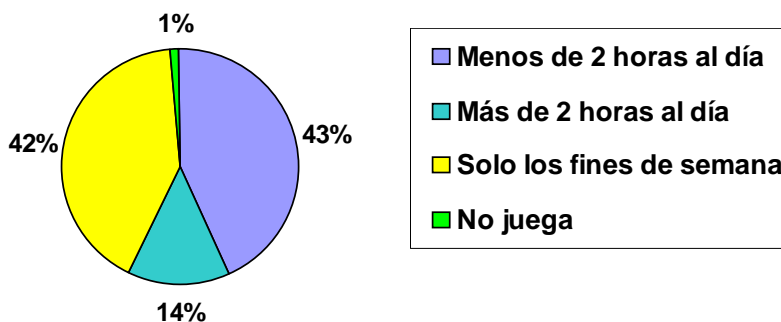


Figura 13. (Horas de dedicación a los videojuegos de los niños/as de 5º).

Según los comentarios que hemos citado al comienzo de este apartado el 14% de los niños/as, se encuentran en riesgo de sufrir algún tipo de adicción. Por lo tanto es importante la realización de actividades preventivas en relación a este tema. Está claro que hoy en día las ludopatías se pueden ocultar más, ya que los juegos, cuando no tienen consecuencias económicas, no se consideran tanto un problema, pero es probable que muchos tengan una adicción y no se den cuenta porque las consecuencias no son tan dañinas aparentemente.

- El desglose por sexo es el siguiente:

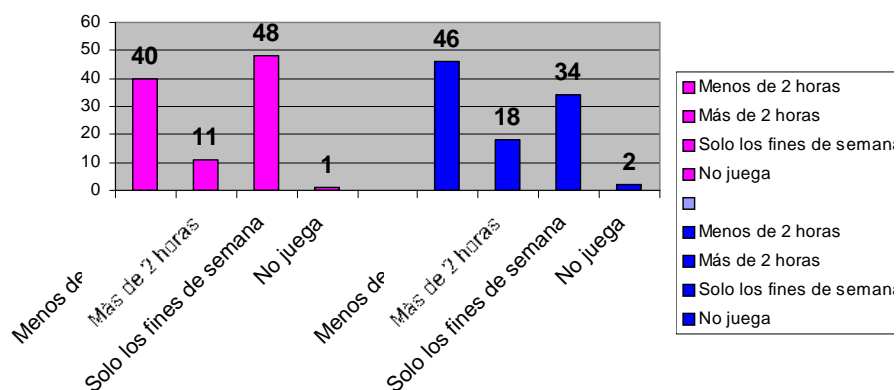


Figura 14. (Desglose de las horas de dedicación a los juegos de los niños/as).

Existe un amplio porcentaje de niños y niñas que juegan a los videojuegos todos los días. Uniendo los niños/as que juegan menos de dos horas diarias y más de dos horas al día nos encontramos con un 51% en el caso de las niñas y un 64% en el de los niños, hecho que corrobora que los videojuegos forman parte del entretenimiento diario de los más jóvenes.

Los fines de semana son las niñas las que juegan más a videojuegos que los niños, un 48% frente a un 34% respectivamente, además los alumnos/as indican que normalmente los padres/madres controlan que se utilice este medio los fines de semana

Resaltamos que el 1% y 2% relativo a la población que no juega a videojuegos se refiere a 2 niñas y 2 niños de una muestra de 277 niños/as. Esto demuestra que las nuevas tecnologías han pasado a ser una de las formas más utilizadas por los jóvenes en su tiempo libre. Por ello, hay que incidir en el uso que se hace de ellas ya que en muchas ocasiones se abusa de estos medios o se hace un mal uso.

Comentar que los datos de este ítem no son muy congruentes con el ítem anterior, porque si casi todos los niños juegan a los videojuegos, los datos de los niños/as que hacen las dos cosas deberían de ser más y el 77% comenta que lo dedica a la calle y el 9% solo a los videojuegos.

#### 8. Ítem 7: ¿Cuál es tu videojuego preferido?

Ya hemos dicho más arriba que, aunque llevan poco tiempo desde que se introdujeron en España, ya en el año 1992, los videojuegos ocupaban uno de los primeros lugares en cuanto a la elección de los niños, llegando a superar el 40 % de los juguetes que se vendieron, con unas ventas que rondaban los 50.000 millones de pesetas. Según el estudio realizado por la Universidad de Valencia (1992) el videojuego ocupaba el primer lugar entre los juguetes más preferidos para el 62 % de los niños españoles, situándose en segundo lugar en el caso de las niñas, por detrás de los juegos de

misterio. Si bien esta tendencia al crecimiento parece haberse estancado, los VJ siguen siendo uno de los objetos más preferidos por los niños y adolescentes.

Tras el análisis de los principales juegos del mercado, realizado por la revista especializada *Hobby Consolas* (nº 23, 1998), se puede comprobar que el 57 % de los 272 juegos examinados tiene un carácter violento, con luchas, peleas o guerras. El otro 43 % lo componen los juegos de carreras de coches y motos, el fútbol y basket y finalmente otro tipo de juegos de diversión neutra.

En cuanto a las preferencias de los chicos y chicas respecto a los videojuegos, según Gros (1998), los juegos preferidos por los niños y niñas de 7 centros de enseñanza primaria eran los siguientes:

Niños	Niñas
1.-PC Fútbol	1.-Super Mario
2.-Street Figther	2.-Sonic
3.-Bola de Dragón	3.-Tetris
4.-Super Mario	4.-Street Figther
5.-Mortal Kombat	5.-El Rey León

Figura 15. Preferencias de los videojuegos de los niños/as. (Gros, B. 1998)

Teniendo en cuenta los datos mencionados vamos a continuación a analizar los resultados de los niños/as de 5º de Primaria de morón de la Frontera. Los 5 Juegos de consolas más utilizados son:

- Por las niñas de 5º Primaria, han sido:

1º Mario BROS: 44%

2º Nintendo: 28%

3º Messenger: 15.5%

4º Playstasion I: 11%

5º Simpson: 9%

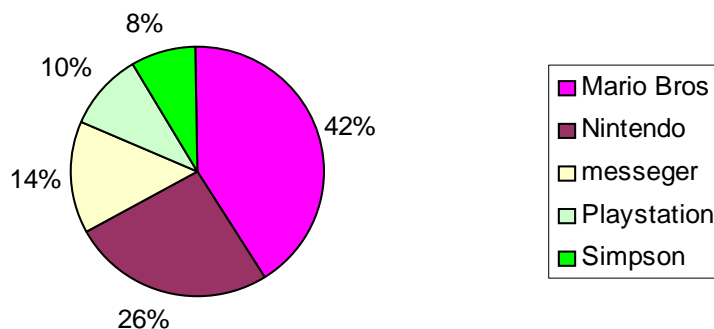


Figura 16. (Juegos preferidos de las niñas de 5º).

Tenemos que comentar que no han sido muy específicos a la hora de poner juegos, pero podemos observar en relación con los primeros datos que coinciden con el juego preferido de Mario, con bastante diferencia en relación los demás.

- Por los niños de 5º Primaria, han sido:

1º FIFA: 38%

2º Pro2009: 22%

3º San Andrea: 18%

4º Mario Bros: 12%

5º Pokemon: 10%

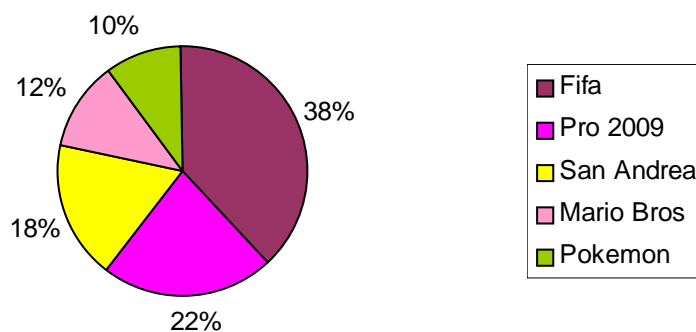


Figura 17. (Juegos preferidos de los niños de 5º).

En comparación con los primeros datos podemos ver los juegos deportivos coinciden como la preferencia de los niños, con bastante diferencia. Lo único es que hace especificación de los dos juegos en concreto de fútbol sumando un 60%.



A la hora de comparar los resultados entre los niños y las niñas podemos observar que las niñas no mencionan ningún juego relacionado con el deporte o el fútbol, dejando claro que no es una prioridad en las niñas, en cambio si mencionan, a parte de juegos genéricos a los que se refieren los nombres de las videoconsolas, a juegos más de lógica, e introduce el Messenger, que en lugar de juego es un instrumento de relación y comunicación social. Respecto a este último es muy importante de la misma forma que en cualquier situación, saber lo que los niños hacen y prevenirlos ante posibles peligros.

Por último hacer referencia al éxito que está teniendo la Nintendo DS para el público femenino y también se puede observar esa inclinación al elegir las niñas la Nintendo como segunda opción con un 28%. No hemos analizado mucho las posibles razones pero las principales son la estética, los juegos (más de lógica, más tranquilos, de aventuras, más educativos) y la publicidad.

En relación a los niños, a parte de la elección de juegos deportivos, podemos observar la elección del juego del San Andreas. Este si es un juego para mayores de 18 que introduce aspectos relacionados con la mafia, drogas, acciones delictivas que el personaje debe hacer, violencia, armas, en alguna versión escenas eróticas.... Un juego que está de moda y que los menores tiene acceso, tan fácil como pedirselo prestado a una amigo o alquilarlo. Como decíamos antes, si los padres no conocen bien el contenido y lo que se fomenta es posible que sus hijos estén recibiendo un material perjudicial, pudiendo hacer que el niño en la sociedad y en la escuela cree problemas de violencia (Sosa, 2009).

9. Ítem 8: ¿Has jugado alguna vez a unos videojuegos para mayores de 18 años?

Antes de analizar los datos recogidos, vamos a hacer referencia a otros datos a nivel nacional recogidos desde otras organizaciones y que nos servirán para comparar con los que hemos recogido en Morón.

La mayoría de videojuegos preferidos por los niños incluyen violencia y el número de títulos de corte violento fabricados sigue en aumento. Los considerados como extremadamente violentos han aumentado sus ventas en más de un 30% en los últimos años. En cambio, los juegos menos aceptados son los que contienen aspectos educativos. En este sentido, [el 38% de los menores de edad](#) reconoce que si sus padres conocieran el contenido de algunos de sus videojuegos no les dejarían jugar con ellos.

Tras el análisis de los principales juegos del mercado, realizado por la revista especializada *Hobby Consolas* (nº 23, 1998), se puede comprobar que el 57 % de los 272 juegos examinados tiene un carácter violento, con luchas, peleas o guerras. El otro 43 % lo componen los juegos de carreras de coches y motos, el fútbol y basket y finalmente otro tipo de juegos de diversión neutra.

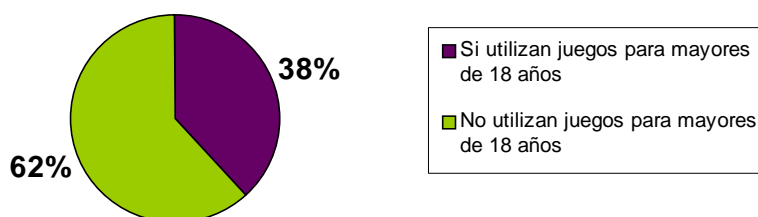


Figura 18. (Niños/as de 5º que utilizan juegos para mayores de 18).

Teniendo en cuenta estos datos, a continuación vamos a compararlos con los resultados de los niños/as de 5º de primaria de Morón de la Frontera

El 62% de los encuestados no han utilizado nunca juegos para mayores de 18 años, aunque el 38% si lo han hecho. En la mayoría de los casos son los propios padres/madres los que permiten a sus hijos/as jugar a estos juegos diseñados para mayores de 18 años y ellos mismos son los que se lo regalan. Pero recordando los datos primeros, el 38% cree a nivel nacional que si sus padres supieran verdaderamente el contenido de esos juegos no les dejaría jugar.

Por lo tanto hay que hacerse un buen planteamiento sobre como informar a los padres sobre los efectos de los videojuegos que no corresponden a la edad de sus hijos. Es cierto que los niños, aunque sepan que los juegos no son para sus edades, no entienden cuales son los efectos negativos y es importante que los padres lo entiendan y velen por ellos.

- El desglose por sexo es el siguiente:

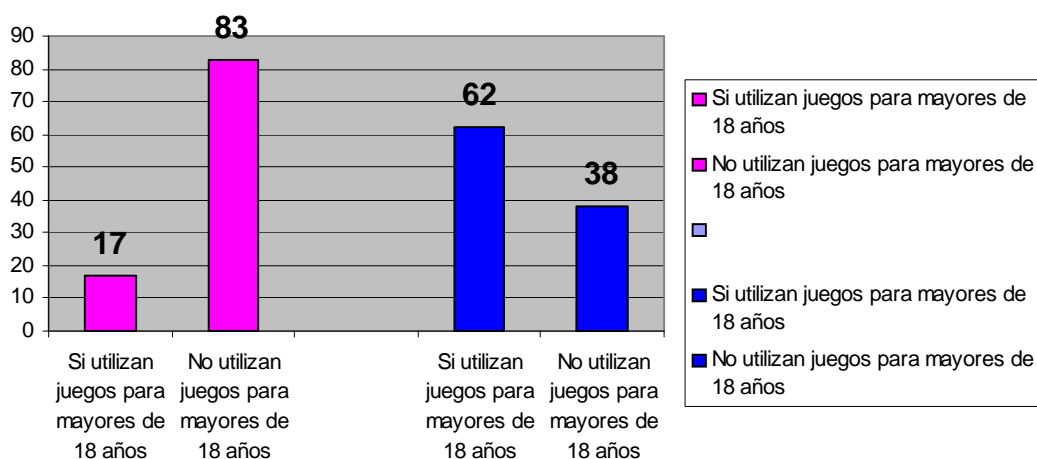


Figura 19. (Desglose de niños/as de 5º que utilizan juegos para mayores de 18).

Cuando hacemos una comparación entre los niños y las niñas, la cosa cambia bastante. La mayoría de los niños con un 68 % considera que si utilizan juegos para

mayores de 18 años frente a las niñas con un 17%. Eso indica la preferencia de los niños a juegos de componente violento en muchos casos, algo que a las niñas no les atrae tanto. El 83% de las niñas usan juegos adecuados para su edad.

Por lo tanto como conclusión podemos sacar que los niños principalmente son el público que más atención preventiva debe tener por su inclinación hacia ese tipo de juegos para mayores de 18 años. Debemos trabajar en ese sentido con los padres y por supuesto no olvidarnos de las niñas que en relación a ese aspecto también pueden caer. Es posible que los niños, en algún caso no sepan que tipo de juegos son para adultos, pero son pocos casos. De todas formas teniendo en cuenta los datos del anterior ítem, los juegos violentos, no son con los que más juegan, quizás un tanto por cierto menor, como los del San Andrea que puede que sean el que más utilicen.

#### 10. Comentarios finales.

Por último comentar que este trabajo ha supuesto una tarea muy interesante y positiva desde nuestro sector de trabajo. Creemos que poco a poco debemos como labor preventiva desde el Centro Comarcal de Drogodependencia conocer los hábitos de los niños/as de Primaria a lo largo del tiempo para prever posibles problemas y cambios que sucedan sobre todo en relación a Morón de la Frontera. Por lo tanto conociendo los diferentes hábitos de los niños/as podremos planificar mejor posibles actividades preventivas que suplan las necesidades y favorezcan una sociedad mejor en relación al entorno cercano.

Creemos que esto es una iniciativa importante para mejorar nuestra labor preventiva y conocer mejor las necesidades de Morón de la Frontera.

Además hemos tenido la oportunidad de tener una experiencia positiva, información que resulta valiosa y un trabajo laborioso de reflexión posterior no nos va a ayudar a mejorar sobre nuevos ámbitos de estudio. Hemos tenido en cuenta aspectos a mejorar, otros que hemos echado en falta y por supuesto otros que nos han sido de mucha utilidad para la reflexión que hemos llevado a cabo.

Ante todo esperamos que todos estos datos nos sirvan para realizar una labor más seria y efectiva en relación a la prevención y por supuesto, que los podamos utilizar como un banco de recursos para comparar resultados cuando hagamos otra evaluación en el futuro sobre los hábitos de los niños/as de Morón de la Frontera.

#### 11. Referencias Bibliográficas.

- Begoña Iglesias, E. (2002). Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. Edita. ministerio del interior. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Secretaría General Técnica. Madrid
- CECU (2008). Decálogo saludable. [www.cecuc.es](http://www.cecuc.es). Madrid.

- Chillón, P.; Tercedor, P.; Delgado, M.; González-Gross. (2002) "Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes". Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación; 3: 5-12.
- [Estallo Martí, J.A.1\(1997\)Institut Psiquiàtric. Dpto. de Psicologia](http://www.centro-psicologia.com/es/adiccion-videojuegos.html)  
<http://www.centro-psicologia.com/es/adiccion-videojuegos.html>
- Etxeberria Balerdi, F. (2001). Videojuegos y educación. Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Volumen 2001-2. Ed. Universidad de Salamanca.
- Gros, B. (Coord) (1998): *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*. Editorial Desclee de Brouwer. Bilbao.
- Helena Sánchez, presidenta de la Asociación para la Calidad de Vida y Promoción de la Salud: "La obesidad en el adulto se debe, a menudo, a una mala alimentación en la infancia" Por CLARA BASSI Fecha de publicación: 12 de enero de 2010.  
<http://www.consumer.es/web/es/salud/prevencion/2010/01/12/190370.php>
- [http://es.wikipedia.org/wiki/GTA\\_San\\_Andreas](http://es.wikipedia.org/wiki/GTA_San_Andreas)
- <http://www.thaoweb.com/obesidad3.html>
- Tecnociencia.es.
- [http://tecnociencia.es/especiales/alimentacion\\_y\\_salud/nutricion.htm#5](http://tecnociencia.es/especiales/alimentacion_y_salud/nutricion.htm#5)

Extraído del siguiente panfleto

- <http://www.cnpp.usda.gov/Publications/MyPyramid/OriginalFoodGuidePyramids/FGP/FGPPamphlet.pdf#xml=http://65.216.150.153/teaxis/search/pdfhi.txt?query=food+pyramid&pr=MyPyramid&prox=&rdepth=0&sufs=2&order=r&mode=&opts=&cq=&sr=&id=4ca117297>
- Jiménez, R., García, T. y Santos-Rosa, F.J. (2006) "Análisis de las diferencias en función del género y del centro escolar en los estilos de vida relacionados con la salud en adolescentes extremeños". Actas del IV Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. Deporte y Salud. Dos Hermanas (Sevilla).
- Kid (1998-2000) Barcelona-Masson, 2000 - p. 1-8
- López Pastor, V.M., Barba Martín, J.J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J.M. (2007) Trece años de evaluación compartida en Educación Física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 7 (26) pp. 69-86  
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>

- Montserrat Graneras y Luz Martínez Ten, Carmen Vieites. (2006). Comer y crecer. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Madrid.
- Pedrero Guzmán, María del Carmen. (2007) Análisis de la Educación Física en la Región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumno. Universidad de Murcia. Murcia.
- PUBLICIDAD DE ALIMENTOS PARA NIÑOS Y SU INFLUENCIA EN LA OBESIDAD INFANTIL. Marzo 2008.ASOCIACIÓN PERUANA DE CONSUMIDORES Y USUARIOS.
- PROGRAMA PILOTO ESCOLAR DE REFERENCIA PARA LA SALUD Y EL EJERCICIO CONTRA LA OBESIDAD - PROGRAMA PERSEO
- Sosa Bazán, D. (2008). La evaluación en Primaria. Bases para la actuación en el aula. Almería. Ed. Procompal.
- Sosa Bazán, D. (2009) El clima y la violencia escolar. Orientaciones para la prevención y mejora. Almería. Ed. Procompal.

## Comenzamos a trabajar en un centro bilingüe.

Santiago Merino Acevedo, Alfonso A. Moyano García, Raúl Muñoz Sújar, Sara Nevado Nevado, José Felipe Onieva Luque, M<sup>a</sup> Dolores Reifs Ortiz, María Dolores Rojas Ramos, María Teresa Rojas Ramos. CEIP "Astigi" Écija (Sevilla)

Cuando se aprueba el Proyecto Bilingüe y llega el año cero se nos plantea el problema que tanto preocupa a los centros bilingües: la elaboración del Currículo Integrado. Es de todos sabido, y a la vez temido, que el ideal de Currículo Integrado pasaría por la eliminación de los libros de texto; pero esta idea rápidamente se desecha por el trabajo que requiere y la reestructuración y cambio de actitud que conlleva por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Dándole vueltas al problema vemos que la solución más rápida y apropiada es empezar a elaborar material bilingüe integrado para las áreas no lingüísticas que en nuestro proyecto son: Conocimiento del Medio, Música y Educación Física.

A continuación aparece otro problema importante que es el "cuándo elaboramos este material", para lo cual decidimos formar un grupo de trabajo integrado por todos los miembros que forman parte del Proyecto Bilingüe, con reuniones semanales, que se encarga de tal fin.

Empezamos por decidir el tiempo que le vamos a dedicar a la enseñanza de contenidos en lengua extranjera y decidimos comenzar con el 30% del tiempo de cada área como mínimo. De esta forma serían dos sesiones de Conocimiento del Medio a la semana, una de Música y una de Educación Física por cada Unidad Didáctica de las que componen los libros de texto de nuestro centro.

Después de ponernos de acuerdo en el tiempo decidimos los contenidos de cada Unidad Didáctica del libro que vamos a desarrollar en ese tiempo para pasar después a plantearnos los objetivos que pretendemos conseguir al trabajar esos contenidos. Y, por último, establecemos los criterios de evaluación que nos permiten valorar el grado de consecución de los objetivos planteados.

Una vez decidido el qué hacer y el cuándo hacerlo queda decidir el cómo hacerlo y presentarlo. Vemos que lo más fácil y cómodo para desarrollar el trabajo en el aula sería la elaboración de un cuaderno de trabajo para el alumno que integre las tres áreas no lingüísticas del proyecto y una guía para el profesor para cada uno de los cursos desde 1º hasta 6º.

Hemos procurado que el formato y las imágenes usadas en los nuevos materiales sean las mismas que usan los libros de texto, en la medida de la posible, ayudándonos de otros que sirvan de apoyo a las del libro y que las conseguimos principalmente de

Internet. Para cada Unidad Didáctica elaboramos además una colección de Flash Cards para usar como material complementario y presentaciones en Power Point como apoyo visual motivador.

Con mucho esfuerzo estamos consiguiendo terminar el material bilingüe necesario para un nivel dedicándole un curso de trabajo. Ya tenemos elaborados prácticamente los materiales de 1º y 2º, de los cuales estamos muy satisfechos, y seguimos trabajando en la elaboración del resto con interés y entusiasmo.

## UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA: LA COMIDA/THE FOOD

### PRIMER CICLO, 1<sup>ER</sup> NIVEL

TÍTULO/TITLE:  The Food	TEMPORALIZACIÓN/TIMING:  10 días/days	NIVEL/LEVEL:  1º E.P / 1ST
PROFESORES/ TEACHERS	José Felipe Onieva Luque, M <sup>a</sup> Dolores Reifs Ortiz	
ÁREAS IMPLICADAS /SUBJECTS	Lengua (Spanish), Inglés (English), Conocimiento del Medio (Science), Música (Music) y Educación Física (Physical Education).	
JUSTIFICACIÓN / JUSTIFICATION	<p>El tema de la comida es uno de los tópicos más importantes dentro del círculo cerrado de los niños y niñas a esta edad, además de que posibilita una conexión muy fuerte con su realidad y entorno.</p> <p>Los alimentos que pueden manejar tienen etiquetas en las que el uso del inglés se hace necesario. Es un tema que permite concienciar a nuestros alumnos/as de la importancia que tiene aprender inglés.</p> <p>Esta unidad didáctica está en coherencia con los objetivos de</p>	

	<p>área, de etapa y con los del Proyecto Curricular de Centro. Ha sido el resultado de la coordinación de todo el equipo docente para que se puedan obtener los objetivos propuestos.</p>	
<p>OBJETIVOS / OBJECTIVES</p>	<p>Lengua (Spanish)</p>	<p>Escuchar y comprender narraciones orales sencillas.</p> <p>Expresarse oralmente de forma coherente y correcta.</p> <p>Leer, con fluidez y entonación, frases y textos sencillos formados con las letras estudiadas.</p> <p>Realizar una lectura comprensiva de los textos propuestos.</p> <p>Expresarse por escrito con corrección, cuidando la caligrafía, el orden y la limpieza.</p> <p>Adquirir vocabulario referente a los alimentos.</p>
	<p>Inglés (English)</p>	<p>Identificar y decir las palabras correspondientes a los alimentos.</p> <p>Aprender a pedir comida en inglés.</p> <p>Cantar canciones y realizar las acciones que se dicen en ellas.</p> <p>Escuchar y mostrar la comprensión numerando y coloreando.</p>





		Seguir instrucciones orales sencillas.
	Conocimiento del Medio (Science)	Identificar los alimentos según su origen: vegetal o animal.  Discriminar los tipos de alimentos.  Reconocer la importancia de seguir una dieta variada.  Conocer las cuatro comidas que realizamos al día.  Respetar las normas y los hábitos saludables en la alimentación.
	Música (Music)	Reconocer el sonido y el silencio y representarlos con lenguaje no convencional.  Identificar la intensidad del sonido y utilizar grafías no convencionales para su representación.  Despertar el interés por la audición de canciones.  Despertar el interés por el canto.
	Educación Física (Physical Education)	Distinguir y diferenciar cada uno de los sentidos.  Distinguir las nociones espaciales con respecto al propio cuerpo.

COMPETENCIAS  
BÁSICAS / KEY  
COMPETENCES

Competencia en comunicación lingüística: ésta se trabajará a través de todas las actividades de la unidad, por razones lógicas ya que de los alumnos pretendemos que muestren interés por aprender inglés mediante actividades comunicativas en relación a la comida.

Competencia matemática: trabajada en las actividades que requieren usar conceptos matemáticos en inglés como contar comidas, usar el nombre de los números en los juegos, etc.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Con ella pretendemos que los alumnos/as se interesen por conocer más acerca de la comida.


Tratamiento de la información y competencia digital. Ésta la vamos a abordar a través de las actividades de CD en el área de inglés y de otras de J-Clic expresamente preparadas para ellos/as en relación al tema de la comida. El objetivo asociado sería: Disfrutar utilizando las nuevas tecnologías para practicar y repasar lo aprendido.

Competencia social y ciudadana: a través de la actividad “play the game”. Con ella pretendemos que aprendan a mostrar respeto hacia los compañeros y disfrutar del trabajo en equipo mediante la realización de juegos. Además se hará hincapié en el uso de expresiones de cortesía cuando se pida la comida que nos apetezca, tanto en casa como en el restaurante.

Competencia cultural y artística: Ésta va a estar presente casi a lo largo de toda la unidad, más concretamente en las actividades: “The food song”, “It’s storytime!” y “Six sandwiches for Rally chant”. El criterio de evaluación que se derivaría es ser capaz de utilizar el inglés para temas culturales, tales como aprender canciones o contar cuentos. Además estaría presente a la hora de desarrollar contenidos del área de Música, pero en inglés.

Competencia para aprender a aprender. Ésta la vamos a trabajar a través de actividades con las que determinaremos si los alumnos/as son capaces de evaluar las propias actividades con interés y si son

	<p>conscientes de la importancia que las acciones propias tienen sobre los otros.</p> <p>Autonomía e iniciativa personal. Ésta la abordaremos en cada sesión, ya que lo que pretendemos es que nuestros alumnos/as sean participativos y respetuosos en todas las actividades cooperativas.</p>
<p>TEMAS TRANSVERSALES / CROSS CURRICULAR ITEMS</p>	<p>Educación moral y cívica (Moral and Civic Education): reconocimiento de la importancia de pedir las cosas por favor y dar las gracias.</p> <p>Educación para la salud (Health Education): interiorización de la importancia de una buena alimentación.</p> <p>Educación del Consumidor (Consumer Education): asimilación de la importancia que tiene ser un consumidor responsable a la hora de alimentarse.</p>

<p>Actividades / Activities</p>	<p>1ª Sesión / 1<sup>st</sup> Session</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lectura de un texto que contiene palabras con los fonemas que pretendemos que los alumnos/as aprendan en este tema.</li><li>• Preguntas de comprensión oral, actividad con la que centraremos el punto de partida para lo que vamos a introducir en inglés.</li><li>• Copiamos parte del texto en la pizarra y sustituimos posteriormente determinadas palabras del vocabulario que va a ser introducido en inglés por sus imágenes. Es ahora cuando presentamos sus nombres en ambos idiomas.</li><li>• En una ficha donde aparecen las nuevas palabras introducidas, los alumnos/as colorean las imágenes del color que les vamos diciendo.</li><li>• A posteriori, introducimos la canción en inglés por primera vez. Jugamos al juego: <i>¿What's next?</i> En el que deben adivinar qué palabra viene después cuando le damos al botón <i>pause</i>.</li></ul>
	<p>2ª Sesión / 2<sup>nd</sup> Session</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dictado de un texto recopilando los fonemas presentados en la sesión anterior.</li><li>• Ordena las palabras para formar frases con sentido usando el mismo vocabulario que tenemos entre manos.</li><li>• Inventa una frase nueva con cada una de las palabras del nuevo vocabulario.</li><li>• Explicamos el origen de los alimentos (vegetal/animal) y el hecho de que pueden ser elaborados o productos naturales.</li><li>• Realizan una actividad de clasificación de alimentos en una tabla.</li><li>• Introducimos ambos conceptos en inglés y, mediante un juego, inducimos a los alumnos a aprenderlo. Se trata de que a la vez que les ofrecemos la oportunidad de diversión a través de un juego de adivinar tarjetas, tienen como condición pronunciar antes la oración "ham comes from..."</li><li>• Juego de "El gallito inglés" pero versionado con la oración "_____ comes from _____" nueva cada vez que se diga.</li></ul>
	 <p>JUNTA DE ANDALUCÍA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DELEGACIÓN PROVINCIAL DE SEVILLA</p>

3ª Sesión / 3<sup>rd</sup> Session

- Lectura de un nuevo texto que contiene palabras con los fonemas que pretendemos que los alumnos/as aprendan en este tema.
- Actividades de aplicación: Rodea la frase que describa al dibujo; Realiza un copiado; Ordena las sílabas para que se obtengan palabras adecuadas.
- Hablamos sobre los alimentos necesarios para llevar una dieta saludable mostrándoles la pirámide de los alimentos. Sobre ella, repasamos el nombre de algunos alimentos en inglés.
- Repasamos lo introducido el día anterior. Les damos una ficha para que clasifiquen y coloreen los dibujos de las comidas según su procedencia.
- A continuación, introducimos la canción en inglés *Yum yum, yum*. Retamos a los alumnos a cantarla sólo siguiendo un código en la pizarra.

4ª Sesión / 4<sup>th</sup> Session

- Jugamos a “*read my lips*” y al juego de “*the broken telephone*” usando los mensajes que estamos trabajando (Can I have some...? Y el de la procedencia de los alimentos).
- Realizamos una nueva lectura de un cuento sobre los alimentos.
- Completamos las letras que se han fugado del texto que estamos trabajando hoy.
- Responden a las preguntas de comprensión que les damos por escrito.

5ª Sesión / 5<sup>th</sup> Session

- Dictado usando vocabulario propio de la unidad.
- Emparejamos cada palabra del dictado con su traducción en inglés.
- Mientras escuchan una sucesión de nombres de alimentos en inglés con silencios intercalados, los alumnos/as van colocando en una ficha el dibujo del alimento que se

	<p>corresponda con el nombre escuchado o una “Z” para el silencio.</p>
	<p>6ª Sesión / 6<sup>th</sup> Session</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se le presenta a los alumnos/as una lista de alimentos clasificados en dulces y salados, la cual tendrán que recordar lo mejor posible para poder llevar a cabo con éxito el juego. Se delimita un círculo grande en el centro del patio y comienza el juego. Colocados en fila, por grupos y por turnos deben ir colocándose dentro del círculo si su alimento es dulce y fuera si su alimento es salado. El profesor o profesora va diciendo, en inglés, a cada pareja el nombre de un alimento de la lista estudiada con anterioridad. Cuando todos/as están colocados en sus lugares se hace la comprobación de los aciertos y errores que se intentan subsanar entre todos.</li></ul>
	<p>7ª Sesión / 7<sup>th</sup> Session</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analizamos una receta de cocina. La leemos, la comentamos y hacemos el dibujo del resultado final.</li><li>• Buscamos las palabras cuyo significado conocemos en inglés, las copiamos y ponemos y ponemos al lado su traducción.</li><li>• Con los nombres de estos alimentos hacemos una actividad para trabajar la intensidad del sonido. Decimos los nombres fuerte o suave según se represente el alimento de tamaño grande o pequeño.</li></ul>
	<p>8ª Sesión / 8<sup>th</sup> Session</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretación de una tabla en la que se muestran las diferentes comidas del día y el tipo de alimento que se suele comer en cada una de ellas. Después de comentar esta tabla se le entrega a cada alumno/a una tabla vacía, igual que la interpretada anteriormente, y una serie de alimentos que tienen que colocar en su lugar correspondiente.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Volvemos a cantar la canción “Can I have some...?”.</li></ul>
	<p>9ª Sesión / 9<sup>th</sup> Session</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Describimos nuestra comida favorita. Después, completamos una tabla en la que aparezca el origen del alimento, el tipo de alimento, la comida del día en la que se suele comer y los nombres de los alimentos de los que está hecha y su traducción en inglés de los que conocemos.</li><li>• Canción “Desayuno”. La cantamos varias veces hasta aprenderla. Luego la cantamos siguiendo las consignas que indica el profesor o profesora para cambiar de intensidad. Por último la cantamos cambiando algunas palabras por silencios pero respetando el pulso.</li></ul>
	<p>10ª Sesión / 10<sup>th</sup> Session</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Por grupos elaboramos un menú para un día en el que aparezcan las cuatro comidas principales teniendo en cuenta lo aprendido hasta ahora. Dicho trabajo se realizará sobre una plantilla tamaño cartulina en el que deben aparecer los dibujos y los nombres de los platos o alimentos.</li></ul>

EVALUACIÓN	<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escucha y comprende narraciones orales sencillas.</li><li>• Se expresarse oralmente de forma coherente y correcta.</li><li>• Realiza una lectura comprensiva de los textos propuestos.</li><li>• Se expresarse por escrito con corrección, cuidando la caligrafía, el orden y la limpieza.</li><li>• Adquiere vocabulario referente a los alimentos.</li><li>• Reconoce las grafías de las letras y sílabas estudiadas y las reproduce con su sonido correspondiente.</li><li>• Lee breves relatos, manteniendo una pronunciación,</li></ul>
------------	--

	<p>entonación y ritmo adecuados.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Realiza dictados con correcta caligrafía y ortografía.</li><li>• Realiza recortables.</li><li>• Ordenar las palabras para obtener una oración con sentido.</li><li>• Escribe el texto resultante en la pauta.</li><li>• Aprende a pedir comida en inglés.</li><li>• Canta canciones en inglés y realiza las acciones que se dicen en ellas.</li><li>• Reproduce el sonido / s / en inglés.</li><li>• Sigue instrucciones orales sencillas en inglés.</li><li>• Identifica los alimentos según su origen: vegetal o animal.</li><li>• Discrimina los tipos de alimentos.</li><li>• Reconoce la importancia de seguir una dieta variada.</li><li>• Conoce las cuatro comidas que realizamos al día.</li><li>• Respeta las normas y los hábitos saludables en la alimentación.</li><li>• Diferencia entre sonido y silencio y los representa con lenguaje no convencional.</li><li>• Identifica la intensidad del sonido y utiliza grafías no convencionales para su representación.</li><li>• Muestra interés por la audición de canciones.</li><li>• Muestra interés por el canto.</li><li>• Identifica el gusto como uno de los sentidos.</li><li>• Distingue las nociones espaciales con respecto al propio cuerpo: dentro-fuera.</li></ul>
BIBLIOGRAFÍA	<p>Plan Anual de Centro</p> <p>Find Out 1 Mc Millan</p> <p>Música 1 Santillana</p> <p>Conocimiento del Medio 1 Anaya</p> <p><a href="http://www.sparklebox.com">www.sparklebox.com</a></p> <p><a href="http://www.elrincondelingles.com">www.elrincondelingles.com</a></p> <p>Revista: The Teacher's Magazine</p>



## Educación para el desarrollo y uso de TICs.

Eugenia Andino Lucas. Lcda. en Filología Inglesa. Profesora de Secundaria en el I.E.S. Aguilar y Cano (Estepa) .

Para cualquier docente, puede ser una tarea abrumadora intentar elegir entre las diferentes herramientas, enfoques e intereses que tenemos a nuestra disposición, particularmente si pensamos en las que han ido surgiendo o cambiando en los últimos años. A esto, hay dos alternativas: especializarnos en alguna de ellas, o intentar integrarlas en nuestras actividades. Sin duda, la primera opción nos puede convertir en expertos, pero la segunda es la que resulta más enriquecedora para los alumnos y la práctica diaria. Este trabajo muestra un ejemplo de integración de educación en valores (o más concretamente educación para el desarrollo), uso de las TIC, coeducación, fomento de la cultura emprendedora, y adquisición de competencia comunicativa en la clase de Lengua Extranjera: Inglés.

Se practicó en cuarto de la E.S.O., en el I.E.S. Aguilar y Cano, la siguiente actividad hacia finales del curso 2009-2010: realizar un trabajo escrito, en inglés, individualmente, explicando a cuál de unos potenciales beneficiarios de microcréditos concedería el alumno/a una pequeña cantidad de euros.

### CONTEXTO: MICROCRÉDITOS Y KIVA.ORG.

Los microcréditos, como su nombre indica, son créditos por cantidades pequeñas de dinero. Suelen concederse a emprendedores de países en desarrollo, casi siempre mujeres, y fueron concebidos en su forma actual y popularizados por el Nobel de la Paz bangladeshí Muhammad Yunus, fundador del Banco Grameen. El 96% de los préstamos de este banco se conceden a mujeres.

Los organismos que conceden microcréditos no son ONG, sino bancos. En el Primer Mundo, podemos convertirnos en inversores a través de la página web de Kiva (kiva.org), surgida en 2005. Kiva actúa como intermediaria entre particulares, organismos que prestan ayuda al desarrollo, y emprendedores de todo el mundo, no necesariamente en países en desarrollo. En la actualidad, el volumen de dinero invertido es cercano a los 177 millones de dólares, prestado por participantes de más de 200 naciones que han financiado casi medio millón de proyectos. El 81.69% de los proyectos Kiva son llevados a cabo por mujeres.

Para ser un inversor en Kiva, es necesario tener una cuenta en Paypal, y tras localizar un proyecto que nos interese, basta con un par de “clics”. El dinero prestado llega a un banco u ONG local que se lo presta al proyecto que hemos elegido. Además, el dinero se recupera y puede ser reinvertido, aunque no recuperado.

## EL ALUMNADO PARTICIPANTE.

Se trataba de una promoción completa de 4º de la E.S.O., con un alumnado con una motivación muy alta y una competencia comunicativa en general óptima para el nivel en el que nos hallábamos. Los tres grupos de los alumnos realizaron la misma actividad, con esta secuenciación.

1.- Trabajo más guiado y sistemático de comparación del “first conditional” y “second conditional”.

El first conditional es la oración condicional que en lengua española y en inglés se construye con futuro + presente de indicativo, aunque en español admite dos presentes: “Me iré/me voy a la playa si no llueve”; “I’ll go to the beach if it doesn’t rain”. El Second conditional es el condicional hipotético que se construye en inglés con would + pasado y en español con condicional y presente de subjuntivo: “si ganara la lotería, me iría de vacaciones”: “I’d go on holidays if I won the lottery”. Estas estructuras son relativamente complejas, no muy fáciles de adquirir, y se suelen introducir por primera vez hacia el final de la educación obligatoria.

2.- Introducción de la idea de los microcréditos y su uso.

3.- Familiarizarnos en clase con la web de Kiva.

4.- Creación individual de una redacción defendiendo un proyecto concreto, utilizando el segundo condicional para decir “si tuviera dinero se lo prestaría a...” y para decir qué ocurriría en las vidas de los implicados si el proyecto se realizara.

5.- Finalmente, si los alumnos lo deseaban, se escogería un proyecto entre todos, y cada alumno aportaría un euro. La profesora doblaría la aportación de los alumnos, con lo que se podrían aportar aproximadamente 50 euros a tres proyectos.

En las fases 2 y 3 fue necesario señalar algunas de las causas por las cuales la mayor parte de los créditos se conceden a mujeres, ya que eso causó algún grado de sorpresa. Las razones son fundamentalmente dos:

La primera, que las mujeres de los países en desarrollo no son mayoritariamente amas de casa, al contrario de lo que el alumnado imagina. Los hombres encuentran trabajo asalariado con más facilidad que las mujeres, y si ellas montan negocios necesitan una inversión económica; y en segundo lugar, las microfinancieras las prefieren porque tienen menos nivel de morosidad y reinvierten en la comunidad.

## EL PROCESO DE SELECCIÓN.

Tras recoger todas las redacciones, se procedió a un análisis de las preferencias de chicos y chicas, con este resultado: entre 28 chicos, 18 (62.3%) redacciones preferían un proyecto realizado por hombres, y 10 (35,7%) uno realizado por mujeres. Las 40 chicas, en cambio, tenían unas preferencias casi acordes con la representación en Kiva de hombres y mujeres: prefirieron 5 (12,5%) proyectos de hombres y 35 (87,5%) proyectos de mujeres. Para que la proporción hubiese sido lo más representativa posible de lo que podemos ver en la web, los varones habrían tenido que escoger una proporción de 5/23 y las chicas de 7/33 aproximadamente. Es decir: los chicos aplican un sesgo claramente sexista, y las chicas uno que sólo lo es ligeramente, ambos beneficiando a su propio género.

Algunas de las razones que ellos y ellas señalan para preferir distintos proyectos son reveladoras de sus valores. Les atraen proyectos llevados a cabo por padres o madres de familia y creen que el dinero beneficiará a esos hijos directamente:

I have chosen this woman because she is widow and although yet she is young, she is single and she has got look after a your child (*he escogido a esta mujer porque es viuda, y aunque sea joven, es madre soltera y tiene que cuidar de su hijo*) (Elena C.)[\[1\]](#).

Of this proyect like me that the money doesn't only for to satisfy her necessity but too for to satisfy of necessity her family (*de este proyecto, me gusta que el dinero no es sólo para satisfacer las necesidades de ella, sino también las de su familia*) (Ángela M. )

I think this person with 62 years old and He pay a university for son. Kabidolda is a beautiful person. (*Yo creo que esta persona con 62 años y pagándole una carrera en la universidad a su hijo. Kabidolda es una bellísima persona*) (Rafael L.)

El segundo interés después de las familias de los emprendedores es la comunidad. Algunos alumnos nombran a la comunidad en su conjunto como beneficiarios de los proyectos:

She can make a bigger daycare center out of the house and be able like this to take care to more children what it would benefit to many persons (*ella podría hacer una guardería más grande fuera de su casa y podrá cuidar de más niños, lo que beneficiaría a muchas personas*) (Ana María R.)

She will buy a lot of food and the food will be best quality to can provide the best food for her regular clientes (...) she to win money to help the other person (*Comprará comida, que será de la mejor calidad, para poder servir la mejor comida a sus clientes ... ganará dinero para ayudar a los demás*) (Águeda P).

She runs a nursery school (...) my money could help Pamela Adhiambo in her project because a good education is basic for everyone. (*Tiene una guardería (...) mi dinero*

*podría ayudar a Pamela Adhiambo porque una buena educación es básica para todo el mundo*) (Gabriela Q.)

Conceden una gran importancia a la valentía y el trabajo duro:

*Ana is a women very fighter (Ana es una mujer muy luchadora)* (María M.)

*She is a very hard-working woman and fights for what wants (es una mujer muy trabajadora y lucha por lo que quiere)* (Lucía G).

*Secundina is a hardworking woman (Secundina es una mujer trabajadora)* (Alejandro R).

Algunos chicos escogen proyectos, normalmente presentados por hombres, relacionados con las profesiones que ellos quieren tener. Este motivo tiene menor importancia en las chicas porque en esta promoción, todas las chicas están muy motivadas para el Bachillerato y la Universidad mientras que parte de los chicos estaban más orientados al mundo laboral y a la formación profesional. Muy pocos proyectos están relacionados con carreras profesionales cualificadas; una alumna interesada en la rama sanitaria, Ángela A, defiende el proyecto de una clínica pediátrica administrada por la mujer de un médico.

*I like this proyect because is interesting and also because he is mechanic and this profesion is my favourite profesion (Me gusta este proyecto porque es interesante y también porque él es mecánico y ésa es mi profesión favorita)* (Joaquín A.)

*Miguel Ángel Ramírez Ayala he is mechanic .... I more like of this project is that is a mechanic project. This is the profession that I would like make of big (Miguel Ángel Ramírez Ayala es mecánico... lo que más me gusta de este proyecto es que es el proyecto de un mecánico. Ésta es la profesión que quiero tener cuando sea mayor)* (Miguel Ángel Q., además escoge a un tocayo suyo).

Algunos señalaron el interés y la necesidad de este tipo de iniciativas:

*Tiburcio lives in Paraguay, a developing country, for that reason is necessary that we who we lived in a developed country help him so that these countries progress (Tiburcio vive en Paraguay, un país en desarrollo, por este motivo es necesario que quienes vivimos en países desarrollados le ayudemos para que sus países progresen)* (Carmen Q.)

*In conclusion, if we help their future will be better! (En conclusión, ¡si les ayudamos tendrán un futuro mejor!)* (Esperanza G.)

## EL DESENLACE:

En los tres grupos, se utilizaron las redacciones como si fueran votos para escoger el continente y el género de la persona que presentase un proyecto para financiarlo cada una de las clases. En todos los grupos resultó elegida una mujer, madre de familia, dedicada al comercio, sudamericana. Sin embargo, solamente una de las tres clases recordó traer un euro a clase, que la profesora completó hasta llegar a los 50. Ese dinero se ha utilizado para financiar una tienda de comestibles en Ayacucho (Perú), propiedad de Piedad Justa, madre de cuatro hijos. Piedad Justa está devolviendo sus cuotas con regularidad por lo que hacia finales del presente curso se podrá reinvertir el dinero en otro proyecto.

## CONCLUSIONES.

Algunas conclusiones que pueden deducirse de este trabajo es que aunque los estudiantes estén informados acerca de medios sencillos de contribuir a la ayuda al desarrollo, no se sienten directamente responsables, como se deduce que sólo la tercera parte de los alumnos participara finalmente en la financiación de un proyecto.

Resulta llamativo lo desequilibrado de las preferencias por género de los alumnos varones. Estudios anteriores, como *Violencia de Género y Cotidianeidad Escolar*, de Carmen Gregorio Gil, han puesto de manifiesto que los alumnos muestran aún una serie de prejuicios sexistas y discriminatorios. Este trabajo contribuye en la misma línea porque aunque los alumnos no dicen nada malo ni estereotipado de las mujeres, sencillamente las vuelven invisibles. Es también interesante notar que dan mucho más valor a la ayuda a la familia que al individualismo; para ellos, ser emprendedor tiene valor en cuando que revela valentía, esfuerzo y sentido de la responsabilidad social y familiar.

Respecto a la parte más lingüística del proyecto, los ejemplos señalados son una muestra de que en general, la teoría fue bien aplicada, con algunos errores que no impedían la comprensión. Todas las redacciones tenían una expresión correcta, con presentación, justificación y conclusión, y en la mayoría se utilizaron bien los tiempos verbales y el vocabulario necesario, si bien se daban numerosos errores menores.

La experiencia ha resultado casi enteramente positiva, y merece ser repetida en el futuro, con otros grupos de 4º o 1º de Bachillerato.

## BIBLIOGRAFÍA

ANÓNIMO. “Microcréditos: dinero sin avales para abrir un negocio”. En Laboris. [http://www.laboris.net/static/ca\\_negocios\\_microcreditos.aspx](http://www.laboris.net/static/ca_negocios_microcreditos.aspx). Último acceso 6 de Diciembre de 2010.

GREGORIO GIL, Carmen. Violencia de Género y Cotidianeidad Escolar. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 2008.

Grupo de Investigación Eumed.net. “Grandes Economistas: Muhammad Yunus”. En Eumed.net. <http://www.eumed.net/cursecon/economistas/yunus.htm> Último acceso 6 de Diciembre de 2010.

VV.AA. Kiva. Loans that changes lives. <http://www.kiva.org>. Último acceso 6 de Diciembre de 2010.

---

[1] Al reproducir citas literales de los alumnos, se ha optado por transcribir literalmente del inglés aunque contenga errores, y corregirlos sin comentario en la traducción para facilitar la comprensión.

## Propuestas

### **La adquisición de una segunda lengua a través del teatro.**

La enseñanza de una segunda lengua promueve el desarrollo de distintas habilidades y destrezas: leer, escribir, razonar, hablar, etc... El autor propone, en este artículo, el uso del teatro para alcanzar estos objetivos en su alumnado.

### **Una propuesta para el tratamiento didáctico de la escritura en educación primaria.**

Existen muchas propuestas para el tratamiento didáctico de la escritura en primaria. En este caso, los autores nos presentan la suya propia basada en la idea de un saber adaptativo susceptible de adecuarse a diferentes contextos, situaciones, etc.

### **El patrimonio local como recurso educativo.**

La falta de sensibilidad ante la conservación y el posterior disfrute del patrimonio entre los miembros más jóvenes de nuestra sociedad nos hacen ver la enorme necesidad de tratar este tema en las aulas. Sería un tremendo error suponer que nuestros alumnos están adecuadamente sensibilizados y formados al respecto. El objetivo de esta propuesta radica en cambiar la actitud personal del alumnado en concreto, pero también a nivel de centro, mediante una serie de actividades propuestas. No hay que perder de vista que estos bienes ofrecen una valiosa oportunidad para socializar al alumnado, puesto que posibilitan la maduración del mismo en el conocimiento de sus señas culturales y su propia implicación en proyectos para el futuro de su entorno. Asimismo se espera generar en ellos actitudes más abiertas, críticas y tolerantes hacia culturas diferentes.

### **Las competencias básicas y su concreción curricular.**

La nueva Ley de Educación nos trae novedades significativas: Las Competencias Básicas, las Pruebas de Diagnóstico, las Nuevas Tecnologías, etc. La autora presenta una propuesta para desarrollarlas en su centro educativo.

### **Ejercicios prácticos para la mejora de la lecto-escritura. Bloques I, II y III.**

La propuesta que hacen las autoras consta de tres cuadernos individuales (cada uno de ellos para un trabajo específico según el grupo de sílabas a tratar) pero con unas líneas de actuación comunes y básicas: la del refuerzo de la capacidad de análisis de la secuencia sonora de la que forman parte los grupos silábicos en estudio y la del desarrollo de las habilidades perceptivo-lingüísticas y viso-espaciales que intervienen en el acto gráfico. Este es el segundo de esos tres cuadernos.

## La adquisición de una segunda lengua a través del teatro.

José Enrique García Sevillano. Licenciado en Filología Inglesa (Universidad de Sevilla).  
I.E.S. Flavio Irnitano, El Saucejo (Sevilla).

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) es un proceso arduo que exige el uso de varias destrezas: la habilidad de leer, de escribir, de entender y de hablar en la L2. La enseñanza de un segundo idioma debe promover el desarrollo de cada una de estas habilidades, añadiendo una quinta habilidad: el uso apropiado de la lengua en su contexto cultural.

En la adquisición de una L2 intervienen factores psicológicos y sociales que requieren la atención del profesorado. Actualmente, adquirir una segunda, tercera o cuarta lengua implica sobre todo, además de la competencia gramatical y léxica, una competencia pragmática, es decir, una inteligencia y criterio en su uso para lograr los objetivos por los cuales se aprende (fundamentalmente, poder expresarse en diferentes entornos y contextos sociales). Como pedagogos, deberíamos desarrollar procedimientos de enseñanza más flexibles y eficaces, atentos al entorno cultural en que se imparte la enseñanza, promoviendo la apertura hacia el otro, la tolerancia a las diferencias, propiciar la empatía entre los alumnos, partiendo siempre del objetivo de brindar los conocimientos suficientes para que puedan manejarse en intercambios verbales simples, y que la lengua se transforme en una herramienta para resolver situaciones concretas de su cotidianidad.

Dada la dinámica y la velocidad de los cambios sociales, se percibe una necesidad de actualizar y recircular elementos gramaticales y de vocabulario con bastante frecuencia, a través de ejercitación diferente, con materiales impresos y multimedia que posean una variedad visual y auditiva rica en contextos y diseños. Es por ello que últimamente se advierte un desplazamiento del eje de la enseñanza: de métodos o modelos que focalizaban la gramática y la repetición se pasó a los métodos contemporáneos en los cuales los docentes, siguiendo estándares nacionales, siguen los preceptos de las cinco Cs: comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidad, considerando la comunicación el estándar central porque a través de ella se pueden obtener las otras.

En sus estudios de adquisición de una L2, Omaggio (2000) y Shrum & Glisan (2005) han mostrado que si el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje en el aula, se produce mayor retención del material presentado, y la participación activa estimula la motivación, la cual empuja al estudiante a asistir a clase y estudiar más. Como resultado, se mejora la producción de la L2 y eso produce satisfacción tanto para el aprendiz y como para el profesor.

En mi experiencia como docente, durante el proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua en la E.S.O. y el Bachillerato, he observado cierta tendencia de los profesores a fortalecer las habilidades de redacción y comunicación de los alumnos en su lengua materna y a descuidar la práctica de la misma en la segunda lengua,



sucediendo lo mismo con habilidades básicas tales como la expresión oral o la comprensión auditiva. Las oportunidades de emplearlas se ven reducidas a espacios restringidos, sin brindar oportunidades a los estudiantes para que interactúen en inglés. Por el contrario, parece fomentarse el aprendizaje mnemónico de listas de palabras y las respuestas a una lista específica de preguntas discretas y separadas del contexto cultural del aprendizaje. Este fenómeno conlleva el debilitamiento del nivel de competencia en inglés con que promocionan los alumnos, quienes utilizan tan pocas veces la lengua inglesa que terminan perdiendo sus destrezas o, en el mejor de los casos, sólo se estancan.

La actividad teatral se encuadra en esta concepción que le otorga importancia al contexto cultural del aprendizaje. Como dispositivo didáctico, la utilización del teatro se basa en el hecho de que los estudiantes de la E.S.O. y el Bachillerato aprenden mejor ejerciendo un rol activo en las clases, promoviendo un entorno de aprendizaje entretenido y dinámico, y procurando vincular la lengua con situaciones y objetos reales. El abordaje típico de la enseñanza de una segunda lengua a través del teatro consiste en la presentación de obras teatrales –clásicas y/o contemporáneas- que los estudiantes puedan leer y retener en la memoria a largo plazo, ya que los textos pueden ser presentados en todas sus dimensiones: visual, física, acústica y contextual.

Usar expresiones que sean apropiadas a un determinado contexto y tener que repetirlas *in situ* ayuda y hace el idioma más vivo, en contraste a la típica interacción profesor-estudiante basada en el sistema de pregunta-respuesta en el aula (Heathcote & Bolton, 1995). Sabemos que el aprendizaje de una segunda lengua requiere de constante práctica y que, en la medida en que se use significativamente, su adquisición será más sólida y duradera.

Por otro lado, muchos de los alumnos que terminan sus estudios de Bachillerato no cumplen con uno de los requisitos establecidos por el Programa Europeo de la Especialidad de Inglés, que es tener un nivel A2/B1 (también llamados ISE 0/1). Dicha problemática es el resultado de la falta de estrategias de los profesores de inglés, quienes limitan el uso de la lengua inglesa a tan sólo unos cuantos espacios curriculares del área específica, y la enseñanza de la segunda lengua se centra en cómo utilizarlo en contextos restringidos y no en cómo utilizarlo para favorecer un autoaprendizaje y continuar afianzando e incrementando los propios conocimientos y habilidades lingüísticas.

Una de las modalidades –a nivel complementario- que se han adoptado para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la implementación del Taller de Teatro en Inglés para los alumnos del primer curso de Bachillerato del Instituto de Enseñanza Secundaria Flavio Irnitano, situado en El Saucejo (Sevilla).

El estudio de los métodos de la enseñanza de un segundo idioma, así como de los objetivos que los profesores debemos incluir cuando realizamos una programación didáctica para aprendices de una L2, deja claro que podemos aprovechar obras teatrales como herramienta útil, beneficiosa y divertida en el aula. A nuestro favor, el

teatro puede adaptarse a todos los niveles de enseñanza y a estudiantes de todas las edades.

El aprendizaje de una segunda lengua a través de la actuación dramática tiene numerosos beneficios para el aprendiz, los cuales incluyen tanto los de índole personal como los de carácter social. El aspecto más fascinante del uso pedagógico del teatro en el aula de L2 es el hecho de que el aprendizaje se realiza mediante el uso de lenguaje auténtico, cuidadosamente metido en contexto y enmarcado en la matriz de la pragmática. Se hace, pues, mayor énfasis en el significado que en la forma.

El aprendiz no solamente puede llegar a dominar una variedad de expresiones y un vocabulario más amplio sobre el tema conectado a la obra estudiada, sino también su uso apropiado en contexto; además, puede aprender a reconocer elementos de semejanza o diferencia cultural; puede practicar con elementos pragmáticos inherentes a la cultura de la L2; puede lograr mayor fluidez y adquirir mayor confianza en la expresión oral; puede también aprender sobre autores importantes de la cultura de la L2, abriendo así una ventana hacia el estudio de la literatura y una futura profundización en los temas literarios y culturales a través de un acercamiento vital y académico a una obra teatral auténtica. En este caso, hemos trabajado con la adaptación de la obra *A Midsummer Night's Dream*, de William Shakespeare.

Cada actividad del Taller de Teatro comienza con la revisión y presentación de material nuevo, para pasar luego a las prácticas y refuerzo de memoria, lo que incluye repetición, juegos de rol, canciones, poemas, representaciones dramáticas, etc. Estas actividades aspiran a dar confianza a los estudiantes en su producción oral en la L2 y, al mismo tiempo, darles la oportunidad de usar el material aprendido en contexto. Cuando el tema de estudio, el vocabulario y las expresiones estudiadas están en contexto, su contenido se hace más relevante para los aprendices, creando conexión entre la asignatura en el aula y la vida real, fuera del ambiente puramente escolar. Este proceso de conexión apoya un estilo de aprendizaje más significativo para los estudiantes y, consecuentemente, produce más retención en ellos.

Las actividades mencionadas, si se emplean regularmente como herramienta de enseñanza, no solamente se pueden usar como ejercicios de práctica oral, sino también para evaluar el progreso de los aprendices en su pronunciación, en su uso de las nuevas estructuras gramaticales, en la adquisición del vocabulario y en el uso de los aspectos pragmáticos en un contexto cultural apropiado. Los beneficios derivados del uso de las dramatizaciones en sus varias formas demuestran que son un método eficaz y útil para promover soltura y confianza en el uso oral de la L2.

Los estudiantes son guiados a través de cinco fases de interacción:

1. Preparación.
2. Comprensión.
3. Interpretación.

4. Aplicación.

5. Extensión.

Los profesores deberían invertir suficiente tiempo en la fase preparatoria para permitir a los estudiantes tener las destrezas suficientes para explorar y predecir las nuevas estructuras gramaticales y el nuevo vocabulario, el conocimiento previo acerca del contenido del texto y la motivación necesaria con el fin de comprender e interpretar la tarea.

En la fase de comprensión, los estudiantes demuestran que han entendido las ideas principales y los detalles importantes del texto y que pueden conectar dichos aspectos con la vida real.

En la fase de interpretación, se produce el intercambio oral de ideas y opiniones. Hay que señalar que, aún antes de que se asigne como tarea, los estudiantes derivan inferencias del texto individualmente cuando asignan significado al texto.

La fase de aplicación da a los estudiantes la oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido. En esta fase tiene lugar la puesta en escena.

En la fase de extensión los estudiantes comparan el texto original y el producto creado por ellos. Es el momento de la crítica constructiva y la autoevaluación.

Cabe aclarar que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua es fundamental la importancia que se le otorga a la información acumulada en función de los resultados que se esperan obtener. Como se ha planteado, en el contexto de la globalización conviene sobre todo desarrollar habilidades verbales que tengan que ver con el uso de la lengua, con la competencia expresiva. Desde esta perspectiva, considero que no existe un método infalible ni mejor que otro, sino que hay métodos que se adaptan mejor o resultan más eficaces en determinados contextos y estados del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiéndose aplicar distintos métodos, o bien una combinación de los mismos. En sus manos tiene una posible solución. Que la magia del teatro les acompañe...

Bibliografía:

GARCÍA SEVILLANO, J.E: *The Importance of Being Earnest & A Midsummer Night's Dream*. Sevilla, Padilla Libros, 2010, pp. 37-59.

HEATHCOTE, D., & BOLTON, G: *Teaching Culture through Drama*. New York, Cambridge Univ. Press, 1998, pp. 213-245.

MILLER, J.: *Plays and Players*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, pp. 359-372.

OMAGGIO HADLEY, A: *Teaching Language in Context*. Boston, Heinle & Heinle, 2000, pp. 9-19.

POYATOS, F: "Escritor, personaje, lector, espectador, entorno: procesos semiótico-comunicativos en teatro y cine". *Extramundi y los Papeles de Iria Flavia*. XXVII, 2001, pp. 9-52.

SHRUM, J.L., & GLISAN, E.W: *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston, Heinle & Heinle, 2005, pp. 55-69.

## **Una propuesta para el tratamiento didáctico de la escritura en educación primaria.**

Carmen Ballesteros Quesada. Asesora de Educación Primaria. CEP de Granada. Rosa María León Llamas. Asesora de Educación Primaria. CEP de Osuna-Écija. José Luis Silva Isla. Maestro de Educación Primaria. CEIP "Andalucía" Cañada Rosal (Sevilla).

En la definición que la Ley Orgánica de Educación (LOE) hace del currículo, nos encontramos tanto con los componentes tradicionales (objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) como con las competencias básicas, entendiéndose éstas como "La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, supone una combinación de habilidades prácticas conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz" Proyecto DESECO (Desarrollo, Selección de las Competencias. 2003)

Este nuevo elemento del currículum, incide especialmente en las metodologías empleadas como factor orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hemos de pasar de un enfoque transmisivo que contribuye a la adquisición de conocimientos que se aplican de forma mecánica, a un enfoque comunicativo que permita organizar esa información para convertirla en conocimiento práctico, en saber situado, en conocimiento para la acción para que su aplicación no sea de manera mecánica sino, que conforme un saber adaptativo susceptible de adecuarse a diferentes contextos.

El RD 1513/2006 de 7 de diciembre establece las ocho competencias básicas que deben desarrollar los Currículos, entre ellas , se encuentra la Competencia en Comunicación lingüística. Esta competencia se refiere no sólo a la utilización del lenguaje como una forma de comunicación, sino también como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción del conocimiento y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Es decir, la finalidad es que el alumnado adquiera la competencia básica de expresar con palabras su mundo interior.

Cuando se trata de la expresión escrita , la labor del docente se hace más difícil, puesto que hay que enseñar al alumnado a dominar diferentes habilidades, no sólo lingüísticas, sino también cognitivas, además de enseñarles a encuadrarlas en un contexto.

Luigi Tuffanelli (2010) sostiene que la didáctica se pregunta cómo se forma el pensamiento o la consciencia crítica. Podemos responder a esta cuestión con una posición articulada, que comprenda diversas estrategias de acción y una compleja activación de operaciones mentales (Experimentar, observar, comprender, describir,

evaluar, interpretar, comparar , reflexionar, crear, producir y juzgar) que deben ser desarrolladas. Además, para ello, las tareas que se propongan han de ser significativas y funcionales con una diferenciación progresiva, siguiendo modelos convergentes.

Escribir es un proceso complejo. Desde nuestro enfoque metodológico pondremos el énfasis en ese proceso. El acto de transformar un pensamiento en símbolos gráficos, implica una secuencia no lineal de etapas que debemos entender, conocer y tener en cuenta como docentes a la hora de planificar nuestras estrategias metodológicas para desarrollar la composición escrita con nuestro alumnado.

El interés por estudiar el proceso de la composición escrita, nace a mediados de la década de los 80 , cuando, desde un punto de vista psicolingüístico, se persigue describir qué hace un escritor competente cuando escribe. Dentro de los modelos cognitivos que explican el proceso de composición textual, cabe destacar el propuesto por Flower y Hayes (1980, 1981), para quienes existen tres procesos principales, establecidos a partir de lo que observan que hacen los escritores expertos antes (planificación), durante (textualización) y después de escribir (revisión).

El modelo de Hayes y Flower añade además la necesidad de un contexto compartido entre el escritor y el lector y que es necesario, que el que escribe, lo cree a través de representaciones del pensamiento, lo que implica un proceso de reflexión continua.

A continuación, transcribo la lista de capítulos o lecciones del método de Flower (1985):

Paso 1: Explorar el problema retórico.

Paso 2: Hacer un plan de trabajo.

Paso 3: Generar ideas nuevas.

Paso 4: Organizar tus ideas.

Paso 5: Conocer las necesidades de tu lector.

Paso 6: Transformar la prosa de escritor en prosa de lector. (La prosa de escritor es lo que se escribe para uno mismo, y la de lector lo que se escribe para otros -ver Flower, 1979, o Cassany, 1987).

Paso 7: Repasar el producto y el propósito.

Paso 8: Evaluar y corregir el escrito.

Paso 9: Corrección de los conectores y de la coherencia.

Los modelos cognitivos explican las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que llevan a cabo el escritor(planificar, textualizar, revisar), que no son secuenciales , se entiende que dichas fases no pueden definirse por el momento en

que se llevan a cabo, pues se trata de procesos recursivos, sino por las operaciones implicadas. El modelo de Hayes y Flower se convirtió en referente obligado para cualquiera que hablara de los procesos redaccionales desde la enseñanza.

Dentro de la tradición española, las teorías procesuales de composición textual han sido objeto de trabajos de investigación por diversos autores como D. Cassany (1987) y A. Camps (1990). Estos autores efectúan en sus obras una revisión bibliográfica sobre las diferentes teorías cognitivas. Cabe señalar que la aplicación didáctica de tales teorías procesuales ha supuesto un enfoque totalmente distinto en el planteamiento de las destrezas de producción, tanto oral como escrita.

A pesar de que algunos autores reafirman la no linealidad del proceso de composición y su recursividad, la didáctica parece necesitar una secuenciación lineal de los procedimientos y contenidos implicados en la producción de un discurso; ello explica el hecho de que se presenten estrategias didácticas estrechamente ligadas a las diferentes etapas del proceso, como recursos para resolver los problemas que van apareciendo paulatinamente.

Hayes y Flowers proponen un modelo que incluye la motivación para escribir como una de las finalidades. Este modelo parte de la teoría de Vygotsky (1987) de la socialización de la escritura. Según éste la escritura es una herramienta para desarrollar la función representativa del lenguaje. Es un instrumento mediador, de toma de conciencia, autorregulación intelectual y desarrollo y construcción del pensamiento, en definitiva, Vygotsky define el lenguaje escrito como un diálogo entre el escritor y un interlocutor imaginario.

Aspectos implicados en la escritura.

Daniel Cassany (1987 y 1990) y Ana Camps (1990a, 1990b y 1994) han difundido ampliamente en sus obras, los estudios que se hicieron en los EEUU a partir de los años sesenta de varios psicólogos, pedagogos y profesores de redacción acerca de las estrategias que usan los escritores-as consagrados-as a la hora de componer sus escritos, en las dificultades que encuentran y en cómo las solucionan. A partir de aquí, aislaron los subprocesos que intervienen en el acto de escribir. Resumiendo esos subprocesos de la escritura serían: buscar, organizar y desarrollar las ideas, redactar, evaluar y revisar.

Necesitamos de un marco teórico que nos permita comprender e interpretar qué ocurre en la escuela cuando se escribe y se aprende a escribir, de qué modo nuestro alumnado construye su saber sobre la lengua a través de situaciones que les permitan relacionar los contenidos de aprendizaje con las actividades de producción de textos.

El texto es una unidad lingüística formada por un conjunto de enunciados que tienen una intención comunicativa y que están internamente estructurados. Dicho de otro modo, un texto es un conjunto de enunciados internamente estructurado, producido por un emisor que actúa movido por una intención comunicativa en un determinado contexto. Para que un conjunto de enunciados pueda ser considerado como un texto es

necesario una serie de relaciones semánticas y gramaticales entre sus elementos de manera que el destinatario pueda interpretarlo como una unidad.

Siguiendo a Hayes y Flowers, la elaboración de cualquier texto implica tres fases : planificar, textualizar y revisar. Estas acciones además, deben tener en cuenta estos aspectos en su desarrollo según Cassany (1989):

- Adecuación: Capacidad para utilizar el registro de lengua adecuado, el más apropiado en función del tema o propósito y del receptor. No será lo mismo contar algo que le ha pasado al alumno-a el fin de semana que contar cómo se ha hecho un experimento químico en el área de Conocimiento del Medio. También es distinto el registro de lengua que usamos con el grupo de amigos que cuando escribimos una carta oficial.

- Coherencia: Necesidad de que los textos sean consistentes conceptualmente. Se refiere al dominio del procesamiento de la información: cantidad y calidad, ordenación, precisión estructuración, relaciones lógicas...Su objetivo es que los textos puedan ser comprendidos por el receptor como una unidad con sentido para ello es necesaria la organización del texto, la progresión temática (en el tercer ciclo de Educación Primaria)...

- Cohesión: Se refiere a las relaciones entre los elementos del texto. Si está bien articulado teniendo en cuenta la puntuación, los marcadores y los conectores temporales, el uso apropiado de formas verbales y la utilización de referentes ( para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria)

- Corrección: Se refiere al uso de las normas de la lengua. También podemos incluir aquí aspectos como la presentación (limpieza y distribución del espacio), la legibilidad de la letra (tamaño, alineación...), la ortografía y la sintaxis.

- Estilística: Capacidad expresiva general de un texto mediante la riqueza de recursos comunicativos en cuanto al contenido (imaginación...) y a la forma (riqueza de vocabulario, variación y precisión léxica, recursos retóricos en el tercer ciclo...).

Aspectos a tener en cuenta al enseñar a escribir.

Como cualquier otro aprendizaje, la aprehensión no se produce con un uso mecánico de una estructura, un listado de vocabulario y una serie de conectores para cohesionar el texto, sino que es totalmente necesaria, partir de la elaboración personal. Lo que nos llevará a unas producciones ajustadas a nuestros objetivos como docentes, dependerá de nuestro quehacer diario como maestros/as, de cómo gestionemos las demandas de nuestro alumnado a la hora de escribir, de cómo intervengamos en todos los pasos del proceso, de la exigencia en el resultado...

Para progresar en el dominio de los textos tampoco basta con hacer, hay que aprender también cómo son y qué características tienen los diferentes tipos de textos que se utilizan . Asimismo, la composición escrita siempre es susceptible de mejorar pues, al



igual que las competencias básicas, nunca se habrá perfeccionado o desarrollado al máximo.

Camps y Ribas (1997) señalan que “en el curso de la realización del texto se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto, y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso”

Parece obvio que los contenidos para la enseñanza de la escritura no se pueden limitar a los aspectos enseñados tradicionalmente y recogidos en los libros de textos (vocabulario, ortografía, morfología, sintaxis...). Cuáles son las características de los diferentes géneros discursivos, cuáles son sus condiciones de uso, qué conocimientos lingüísticos implican; son entre otras, visiones nuevas que hay que introducir en la formulación de los contenidos de la enseñanza de la lengua; porque parece que los conocimientos necesarios para el uso de la lengua no se integran de manera automática ni se aprenden aisladamente y que por lo tanto, es necesario aprenderlos en sus interrelaciones.

Partir de modelos de textos que se adecuen por su contenido y forma a las funciones que se le atribuyen y su análisis es imprescindible para posteriormente crear. También es necesario dominar los elementos que conforman el todo. Será imprescindible hacer ejercicios puntuales para llegar a dominar todos los elementos estructurales de cada tipo de texto que trabajemos los subprocesos implicados; por ejemplo, actividades para facilitar los procesos de representación de la situación retórica, la generación de ideas, la organización de los contenidos; ejercicios de textualización que atiendan a la coherencia y cohesión del texto, a la organización del párrafo, etcétera Camps (1994).

Dominar un buen nivel de vocabulario o bien cómo utilizar ese vocabulario en oraciones complejas son aspectos que requerirán un tratamiento con actividades específicas, pero que hay que relacionar con las necesidades globales de la producción textual. Cassany en su obra “Enseñar lengua” (Cassany, 1994:346), indica como punto de partida el texto, se detiene en el análisis de unidades lingüísticas o de construcción menores y llega al texto como etapa superior y final. Así, se inician las actividades en una percepción global, a través de la lectura oral y posteriormente gráfica, en que se capta tanto el significado general de las estructuras como el sentido contextual de algunas de ellas (las que constituyen el centro del objetivo instructivo particular de la clase) y se arriba al análisis más minucioso y detallado de las mismas y paulatinamente se asciende a la producción de unidades en orden inverso de complejidad lingüística y comunicativa.

Los presupuestos didácticos de la secuencia ofrecida por Cassany permite el tratamiento de los distintos niveles de la lengua, pues si bien nos comunicamos con textos, unidad superior de la ciencia lingüística, particularmente objeto de estudio de la lingüística del texto, este está constituido por unidades menores que conducen, en orden descendente, a las unidades mínimas de significación en la lengua: los morfemas, coincidentes en ocasiones con “palabras”, unidades del nivel precedente, el lexical, v. gr. “mar”, “sal”, “sol” , “pan” y otras muchas, y en el caso de los morfemas

derivativos o afijos, integrantes, junto con la composición, de una fuente de formación de nuevas palabras a partir de otras ya existentes.

En nuestra propuesta para desarrollar las unidades didácticas que se programen en torno a la expresión escrita (ver anexo), partiremos siempre de un texto modelo porque pensamos que uno de los modos más eficaces y estables de aprendizaje es el de imitación. Clasificaremos las actividades que girarán en torno a ese modelo textual, en cuatro apartados: Trabajo de comprensión, trabajo a nivel de vocabulario, trabajo con la frase y trabajo con los párrafos del texto para volver de nuevo, al texto, que ahora será creado o recreado por el alumnado y será donde podremos evaluar la asimilación de contenidos y el grado de desarrollo alcanzado en las destrezas y habilidades trabajadas.

El proceso de escritura de textos es muy complejo y demanda atender a muchos factores a la vez: el contenido, la forma lingüística, el receptor, etc. En las etapas tempranas de aprendizaje de la escritura, las habilidades básicas de transcripción – codificación rápida de la información ortográfica y la producción rápida y automática de las letras– no han sido aún automatizadas y consumen gran parte de la capacidad de la memoria operativa, limitando sus recursos. Se produce así una situación de sobrecarga en la memoria operativa que no permite a los escritores principiantes atender a niveles superiores tales como la planificación del texto o la revisión (Camps, 1990). Ante la limitación de los recursos cognitivos, las operaciones se degradan, dado que la producción textual opera cerca del límite de sobrecarga de la memoria (Camps, 1990; De Beaugrande, 1984).

Berninger et al. (1992) y Berninger y Swanson (1994) postulan tres niveles de restricciones sobre los procesos de composición. En un primer nivel, las habilidades de transcripción pueden restringir la habilidad para transcribir ideas en lenguaje escrito. En un segundo nivel, una vez que el niño produce automáticamente un conjunto de palabras escritas, puede pensarse en las restricciones que ejercen los procesos lingüísticos relacionados con la producción de oraciones o la estructura discursiva. En un tercer nivel, restricciones de tipo cognitivo afectan los procesos de planificación, traducción y revisión. Las restricciones motrices, las lingüísticas y las cognitivas pueden ejercer su influencia en todo el desarrollo de la escritura, pero en unas fases influyen más que en otras.

Es importante señalar que en los estudios de Berninger et al. (1992), McCutchen (1996) y Graham y Weintraub (1996) se ha puesto el énfasis en las restricciones que las habilidades de transcripción ejercen sobre el proceso de composición en las primeras fases del aprendizaje de la escritura.

En nuestro enfoque, una vez superado el nivel oracional (Primer nivel del primer ciclo de educación primaria), situaremos el foco de atención en el texto, reconociéndolo como unidad real de comunicación, que está constituida por los géneros textuales que usamos en un contexto determinado, con una finalidad y dirigidos a un destinatario. Este enfoque defiende además, de acuerdo con las propuestas didácticas actuales,

partir de los diferentes tipos de textos (descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos...) para enseñar el resto de la lengua.

Será tarea de los docentes, Tuffanelli (2010) proponer estímulos que se coloquen en un nivel adecuado a lo que se pretende, que hagan avanzar los procesos de aprendizaje situándolos siempre un poco más allá del nivel de competencia plenamente adquirido.

La evaluación.

Con el enfoque didáctico desgranado hasta ahora , entenderemos que a la hora de evaluar, hacer una “redacción libre” o sobre un tema propuesto y corregirla globalmente de acuerdo a la impresión general que suscita su lectura en el maestro o maestra, no es una evaluación que se corresponda con un enfoque comunicativo de la escritura.

La evaluación es inherente al proceso de aprendizaje, entendiéndola ésta como evaluación formativa. El mismo proceso interactivo que se da en el proceso de producción-aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al “todo” que es el texto.

Otro aspecto muy particular de este enfoque es la corrección de los trabajos de los alumnos/as. Según la teoría (Cassany, 1989), no se corrige el producto sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere los bloqueos, que gane en agilidad, que rentabilice su tiempo, etc. De esta manera, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o el estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc. En definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento.

Hemos de planificar pues indicadores de evaluación :

- Indicadores generales de contextualización: adaptación de los textos a las consignas.
- Indicadores de planificación: Estrategias empleadas en esta fase previa a la escritura del texto.
- Indicadores de textualización: Serán los indicadores que haya en mayor número, puesto que la fase de textualización es la acción que más aspectos contempla en su desarrollo. Conciernen a las normas y principios de textualidad y además se tomarán en consideración la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección y la riqueza de recursos comunicativos.

Algunas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en situación escolar, como las desarrolladas por el equipo GREAL(cf. por ejemplo: Camps, 1994a; Camps y Ribas,1996; Guasch, 2001), enfocadas al análisis de las complejas interacciones que se establecen

en el proceso de aprendizaje de la composición textual que se plantea a partir de un doble

objetivo: discursivo-comunicativo y de aprendizaje. Estas investigaciones han dado origen a numerosas experiencias que se han basado en el modelo de secuencia didáctica a partir proyectos de escritura.

En resumen, como ocurre muy a menudo en la investigación didáctica, las exigencias y la realidad de las aulas, si se está atento a ellas, abren nuevos caminos de reflexión que se iluminan en contacto con estudios teóricos que ayudan a su comprensión. La tarea no ha hecho más que empezar y la incorporación y el desarrollo de las competencias básicas en general y de la comunicación lingüística en particular, es uno de los retos más importantes de las programaciones curriculares actuales.

#### Bibliografía.

Beaugrande, R.(1984), Text Production. Toward a Science of Composition, Ablex Norwood.

Berninger, Virginia y Lee Swanson. 1994. Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. Advances in Cognition and Educational Practice 2. 57-81.

Berninger, V. & Graham, S. (1997). Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers: Transfer from Handwriting to Composition. Journal of Educational Psychology, 89.

Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Elizabeth, R. y Abbott, R. (1992). Lower-level Developmental Skills in Beginning Writing. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 4.

Camps, A. y Dolz, (1986). Presentación: Enseñar a escribir. Cultura y Educación, 2, 2730.

Camps, A. (1989).Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Infancia y Aprendizaje, 49.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: Implicaciones para la enseñanza. Infancia y Aprendizaje, 99.

Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica. En Cultura y Educación, 2, pp.4357.

Camps, A.(1997).Leer, escribir, aprender. Signos .

Camps, A. y Castelló, M. (1995): Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita . Alianza Editorial.

Cassany, D. (2001). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Cassany, D., LUNA, M. y G. SANZ (1993). Enseñar Lengua. Barcelona: Graó .

Cassany, D. (1989): Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, Paidós.

Cassany, D. (1990): Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, Comunicación. Lenguaje y Educación, 6, 63-81.

Cassany, D. (1993): Los procesos de redacción. Cuadernos de pedagogía, 216, 82-84.

Cassany, D., Luna, M. Y Sanz, G. (1994): Enseñar lengua. Barcelona. Graó.

Cassany, D. (1995) Describir el escribir. Paidós. Buenos Aires.

Cassany, D; Luna, M. et al (1998). Enseñar lengua. Ed. Graó. Barcelona.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2001). «Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición». En Glosas didácticas, 4. Revista on line de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Flower, L. y Hayes, J.R. (1980): The dynamics of composing:making plans and juggling contrataits. En Gregg L.W. y Stenberg, E.R. (eds): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Graham, S. & Weintraub, E. (1996). A Review of Handwriting Research: Progress and Prospects from 1980 to 1994. Educational Psychology Review, 8, 7-87.

Guasch, Oriol (2001). Lescritura en segones llengües. Barcelona: Graó.

Tuffanelli, Luigi (2010). Comprender ¿Qué es? ¿¿Cómo funciona?1: Narcea

Vygotsky, L. S. (1987). Pensamiento y lenguaje. Madrid. Ed.Visor.

## ANEXO

### ¿Cómo planteamos el trabajo?

Antes de la composición escrita	Durante la realización	Después de escribir
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Partir de un texto inicial como modelo</li> <li>-Contraste de ideas.</li> <li>-Estudio del vocabulario y estructuras.</li> <li>-Organización de contenidos.</li> <li>-Presentación de esquemas.</li> <li>-Generar ideas mediante actividades como frases empezadas, juegos con los cuentos, binomio fantástico, error arbitrario...</li> </ul>	<p>Realización de oraciones simples, complejas, organización en párrafos ... (siguiendo un esquema). Organización espacio-temporal de los contenidos. Creación de campos semánticos en relación el tema.</p> <p>Añadir ideas que favorezcan la creatividad del alumno.</p>	<p>Revisar la ortografía, caligrafía y puntuación.</p> <p>Releer la organización de ideas</p> <p>Autoevaluar el resultado.</p> <p>Reescribir si es necesario.</p>

### ¿Cómo podemos hacerlo?

<i>Antes de escribir</i>	<i>Durante la escritura</i>	<i>Después de escribir</i>
<i>Generar ideas</i>	<i>Escribir el texto</i>	<i>Revisar lo escrito</i>
<p>A partir de la observación real (objetos, personas, lugares...)</p> <p>Crear historias a partir de estímulos visuales (dibujos, láminas, fotografías...)</p> <p>Lectura y análisis de textos expresamente elegidos como modelos.</p> <p>Análisis de historias o cuentos conocidos estructurado mediante preguntas: ¿Qué ocurrió primero? ¿Después? ¿Al final? O bien respondiendo a: cuándo, dónde, por qué, para qué...</p>	<p>Ofrecer un vocabulario amplio para evitar repeticiones.</p> <p><b>Actividades para trabajar a nivel de palabra:</b> campos semánticos, sinónimos, antónimos</p> <p><b>Actividades para trabajar a nivel de frase:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Alargar o reducir frases</li> <li>-Señalar semejanzas y diferencias entre dos sustantivos</li> <li>-Comparar cosas concretas, primero y luego abstractas.</li> <li>-Inventar frases a partir de una palabra.</li> <li>-Unir frases usando conectores.</li> <li>-Ordenar frases.</li> </ul> <p><b>Actividades para trabajar a nivel de texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escribir sobre viñetas de cómics.</li> <li>-Resumir cuentos y lecturas.</li> <li>-Representaciones de diálogos en diferentes.</li> <li>-Cambiar acciones de cuentos conocidos.</li> <li>-Ilustrar cuentos.</li> <li>-Escribir el texto sobre viñetas.</li> <li>-Continuar historias.</li> <li>-Ordenar párrafos.</li> <li>-Inventar el final de una historia inacabada.</li> <li>-Reinventar un final distinto de una historia conocida.</li> </ul>	<p>Revisar la ortografía, caligrafía y puntuación.</p> <p>Autocorrección</p> <p>Corrección individual o en grupo.</p> <p>Releer la organización de ideas y comprobar la secuenciación espacio-temporal.</p> <p>Autoevaluar el resultado.</p> <p>Reescribir si es necesario.</p>



**EL TEXTO MODELO:** Este texto narrativo ha sido seleccionado para trabajarlo en el primer curso del segundo ciclo de Educación Primaria. Su extensión es inferior a una página, el vocabulario y las expresiones son adecuadas a la edad y no hay diálogos.

## LAS CALABAZAS MÁGICAS



*En tiempos muy lejanos, en un lugar de la China, vivía un niño rico llamado Chan que hacía todo lo que se le antojaba. Tan caprichoso era que no iba nunca a la escuela y andaba por ahí jugando y perdiendo el tiempo.*

*El chinito Chan vivía en un palacio en lo alto de una colina. A los pies de la colina había una pequeña aldea rodeada de pobres e improductivos campos.*

*Un mal día, el padre de Chan murió y de la noche a la mañana se quedó sin nada.*

*Una mañana, se presentó ante él un venerable maestro con una calabaza a sus espaldas. El anciano, viendo la miseria en que vivía Chan, se compadeció de él y decidió enseñarle junto a otros jóvenes el arte de sembrar calabazas.*

*Todos los alumnos del viejo maestro seguían sus enseñanzas con interés menos Chan, que se distraía con cualquier cosa y prestaba poca atención. Como nunca había trabajado, se*

*cansaba en seguida cuando tenía que preparar la tierra y sembrar las semillas. Por eso su terreno era el peor labrado.*

*A la hora de comer, el maestro daba una palmada sobre su calabaza gigante y, al instante, encima de la mesa aparecían los más exquisitos alimentos.*

*- Mirad—decía el venerable maestro—, como ésta son las calabazas que habéis sembrado.*

*Pero Chan seguía sin mostrar interés. Y vino la primavera, y las plantas florecieron y al poco tiempo comenzaron a brotar las calabazas, que cada día se fueron haciendo más y más grandes. Menos la de Chan, que no pasó de ser una calabaza normal.*

*A la hora de cosechar, cada uno recogió sus propios frutos y se sentaron con ellos alrededor de su maestro, que les dijo:*

*- ¡Golpead vuestras calabazas!*

*Así lo hicieron y, de cada una de ellas, brotaron deliciosos alimentos. Pero de la calabaza de Chan, pese a que la golpeó varias veces no salió nada.*

*Adaptación de un cuento popular chino recogido por*

*Carlos Reviejo: Cuentos a la luz de un candil  
Ediciones SM*



## TRABAJO DE COMPRENSIÓN DEL CUENTO

1. Escribe V o F según sea la oración verdadera o falsa:

.....Chan nació en una familia muy pobre.

.....El anciano maestro decidió enseñarle sólo a Chan el arte de cultivar calabazas.

.....Chan no mostraba interés por las enseñanzas del maestro.

.....De la calabaza de Chan brotaron deliciosos alimentos.

2. Copia de nuevo las frases, transformando las que son falsas para que todas sean verdaderas:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Escribe con tus propias palabras otras frases que tengan el mismo significado :  
" **El anciano, viendo la miseria en que vivía Chan, se compadeció de él y decidió enseñarle junto a otros jóvenes el arte de sembrar calabazas**".

.....  
.....  
.....

"**Un mal día, el padre de Chan murió y de la noche a la mañana se quedó sin nada**"

.....  
.....  
.....

4.¿Que significa la expresión "**a la hora de cosechar, cada uno recogió sus propios frutos**"? Explícalo con tus propias palabras:

.....  
.....  
.....  
.....



**TRABAJO A NIVEL DE VOCABULARIO**

1. Fíjate en estas palabras que aparecen en el cuento:

**Rico    anciano    miseria    compadecerse    interés**

Subraya esas palabras en el cuento y comprende su significado en la oración.

Escribe lo contrario de cada una de esas palabras:

Rico: .....

Anciano: .....

Compadecerse: .....

Miseria: .....

Interés: .....

2. ¿ Se transformaría mucho la historia del cuento si cambiamos las palabras subrayadas por sus contrarios?

.....  
.....

3. Escribe un sinónimo para cada una de estos significados:

Caprichoso: .....

Anciano: .....

Miseria:.....

Exquisito:.....

Mostrar interés:.....

4. Escribe al menos cinco adjetivos que encajen con la personalidad de Chan otros cinco para el maestro:

.....  
.....

5. Creación de palabras nuevas. El prefijo –in– modifica el significado de la palabra convirtiéndola en contrario o antónimo. Vamos a crear palabras nuevas a partir de las dadas , añadiéndole –in:

Fértil → .....

Adecuado → .....

Correcto → .....

Productiva → .....

Completa las siguientes frases referidas al cuento seleccionando alguna de las palabras anteriores:

La tierra que rodeaba la aldea de Chan era ..... porque en ella no crecía nada.

La planta de calabaza de Chan resultó ser totalmente ..... porque de ella no salió nada.

Los cuidados ..... que Chan dio a su planta hizo que de su calabaza no brotaran alimentos.

El comportamiento de Chan no fue .....

### TRABAJO A NIVEL DE FRASE

1. Fíjate en estas palabras :

**Para**            **y**            **porque**            **cuando**            **pero**

Vamos a usar las palabras anteriores para alargar estas frases sobre el cuento:

Chan era un niño rico que se volvió pobre **cuando**.....

.....

Un día, un venerable maestro se compadeció de Chan **y** .....

.....

A la hora de comer el maestro daba una palmada sobre su calabaza **para**

.....

Chan se cansaba en seguida cuando tenía que preparar la tierra y sembrar las

semillas **porque**.....

Al final, Chan golpeó su calabaza **pero** .....

2. Transforma las frases según el modelo:

Un día, se presentó en la aldea un maestro. → Un día, **se presentaron** en la aldea **unos maestros**.

El alumno del maestro seguía con interés sus enseñanzas. → .....

.....

La calabaza era mágica. → .....

Chan no iba nunca a la escuela. → Chan **sí** iba **siempre** a la escuela.

Chan nunca tenía ganas de trabajar. → .....

Chan no mostraba nunca interés. → .....

3. Aprende y recuerda **“Todas las frases empiezan con mayúscula y siempre acaban con punto”**. Revisa todas las frases que has escrito anteriormente y comprueba que lo has hecho correctamente.

4. **Las frases que empleamos para preguntar se escriben entre estos dos signos: ¿ ?**

Coloca los signos en las siguientes oraciones y léelas con correcta entonación:

Qué te pasa

Hace buen día

Tienes hambre

Ahora escribe tú cuatro preguntas:

.....  
.....  
.....  
.....

### TRABAJO CON LOS PÁRRAFOS

1. Con la ayuda del esquema del tren vamos a escribir un resumen del cuento con siete frases :

Érase una vez.....

Chan era.....

Chan vivía.....

Un día, .....

.....

Luego, .....

.....

Después, .....

.....

Al final, .....

.....



## El patrimonio local como recurso educativo.

Carolina Rendón Romero. Profesora del IES Cristóbal de Monroy, de Alcalá de Guadaíra (Sevilla).

*"La memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición es la base de la personalidad colectiva de un pueblo. Vivimos en y por el recuerdo, y nuestra vida espiritual no es en el fondo sino el esfuerzo que hacemos para que nuestros recuerdos se perpetúen y se vuelvan esperanzas, para que nuestro pasado se vuelva futuro"*

Miguel de Unamuno

De todos es sabido que el patrimonio es aquel conjunto de bienes de distinta índole que una sociedad hereda del pasado. Nos interesa, para la presente reflexión, el llamado patrimonio cultural, referido a ese amalgama de elementos de carácter histórico-arqueológico, artístico, etnológico, e incluso, natural, que ha sido originado por nuestros antepasados y que conservamos en la actualidad, suponiendo un instrumento de cohesión social y de identidad cultural de aquella sociedad a la que pertenezca.

Decían Querol y Martínez (1996:19) que el patrimonio *es el conjunto de bienes materiales que proceden del pasado, que se están disfrutando en el presente y merece la pena conservar para el futuro*. No obstante, es importante reseñar, desde un principio, que en este conjunto de elementos no solo tienen cabida los que poseen un carácter material, siendo tangibles y visibles, tales como las obras arquitectónicas o las pictóricas, o los objetos procedentes de la vida cotidiana de nuestros antepasados; sino que, de igual manera, forman también parte de nuestro patrimonio aquellos que son inmateriales, pero que siguen viviendo en la sociedad que los originó. Nos estamos refiriendo a aquellas costumbres y tradiciones que perviven y que son un elemento esencial en esa cohesión social que antes mencionábamos. Por tanto, este conjunto de bienes, ya sean materiales, ideológicos o simbólicos permanecen en el tiempo, transmitiéndose generacionalmente e identificando a los individuos que la componen en relación con los de otras realidades sociales. Se trata, por tanto, de un acumulado de bienes únicos que reflejan el espíritu de una época, de una comunidad; conforman la marca distintiva de un pueblo.

Si bien todo aquello que ha sido generado por la humanidad desde el comienzo de su propia existencia pertenece a la misma (patrimonio de la humanidad), podemos hablar a más pequeña escala de un patrimonio creado por una sociedad concreta con una identidad particular. Se trataría de una célula más de todo el cuerpo que es ese patrimonio mundial. Nos estamos refiriendo al patrimonio local.

Ese conjunto de bienes, a veces, pasa desapercibido en un lugar con una identidad desgarrada o simplemente, donde no se ha despertado un interés ni cultural ni

económico por él. Sin embargo, tras una leve reflexión es fácil percatarse de que ese patrimonio heredado sigue presente en el trazado urbano, en las edificaciones y, sobre todo, en cada habitante de esa sociedad; queda así claro que son indiscutibles instrumentos para la cohesión social y la identidad ciudadana.

No obstante, las razones del interés por la conservación de estos bienes son subjetivas. Lógicamente, el interés que tenga un bien cultural dependerá del espacio en que se halle (un bien puede tener distinto valor para un grupo social que para otro, en función de su cultura, ideología...) y del tiempo en que nos encontremos. En lo que respecta al valor de dichos bienes, podemos decir que también es subjetivo. Se trata de objetos que permanecen en el tiempo y que transmiten de una manera directa a los individuos del presente noticias y sensaciones que provienen del pasado. Suponen un reencuentro con el pasado, permitiendo que incluso este pueda ser leído, visto, tocado, oído u oído.

Cada vez más se ha ido desarrollando, especialmente en España, un turismo de interior de distintas modalidades (cultural, natural, de congresos...) que tiene como base el empleo del patrimonio local. Los distintos municipios han despertado de su letargo para darle vida a esos elementos que, si bien inamovibles, se han ido desgastando con el paso del tiempo y, por ende, perdiendo su valor. Dicho valor, subjetivo como ya hemos mencionado, en este caso se centra en que el patrimonio local sea un mero instrumento del desarrollo local, puesto que fomenta la visita del turista interesado en conocerlo.

Sin embargo, desde un punto de vista cultural y, dejando de lado el uso económico que de él pueda hacerse, el interés primordial por el patrimonio cultural de una sociedad debe residir en la conservación y la difusión de su valor e importancia. Está aquí, muy probablemente, el paso fundamental en la valoración que se haga del patrimonio de un municipio: para apreciar un elemento primero hay que conocerlo. No se puede pretender llegar al reconocimiento sin pasar previamente por el conocimiento y este es un proceso complejo pero con fabulosas recompensas.

Con todo, no toda la sociedad presenta la misma sensibilidad ante estos elementos del pasado, a veces por desconocimiento, a veces por falta de conciencia sobre su valor. Para ello, partiremos del concepto de sensibilización. Esta es entendida como la toma de conciencia sobre el valor de los elementos patrimoniales de una sociedad, que debe propiciarse a partir de una serie de acciones. Tales actuaciones deben llevarse a cabo de mano de profesionales y entidades locales, pero también, del público en general, puesto que es fundamental que este comprenda el valor de la conservación del patrimonio cultural como elemento de identidad cultural.

Viviendo en un mundo cada vez más globalizado parece que las señas de identidad cultural de una sociedad se van diluyendo en el tiempo, paralelamente a la pérdida del interés por conocer el pasado. Despertarlo debe ser labor de todos; el desarrollo del turismo no es más que un paso minúsculo dentro de este ingente proceso de reconocimiento. No obstante, la prioridad otorgada a la sensibilización de la sociedad como medio indispensable para lograr una adecuada protección y conservación del

patrimonio es desmesuradamente reciente, a pesar de que es bien sabido que la sensibilización del público favorece la protección del patrimonio y contribuye en gran medida a fomentar proyectos para su conservación, restauración y revalorización. Tal sensibilización debería comenzar por la prevención de acciones ilícitas que atentan contra el patrimonio cultural, como ya mencionaba el anteproyecto de la ley del suelo del año 2007:

*Anteproyecto de ley del suelo de 2007:*

*Artículo 5. Deberes del ciudadano.*

*1. todos los ciudadanos tienen el deber de:*

*Respetar y contribuir a preservar el medio ambiente, el patrimonio histórico y el paisaje natural y urbano, absteniéndose en todo caso de realizar cualquier acto o desarrollar cualquier actividad no permitidos por la legislación en la materia.*

Es indudable que, salvo algunos elementos más emblemáticos y llamativos, que suelen ser monumentos arquitectónicos de gran envergadura, el resto de los bienes patrimoniales no suelen despertar un gran interés entre la comunidad; es más, en algunos casos la desvalorización de los mismos llega a convertirse incluso en una carga o estorbo para muchos (caso común son las excavaciones de urgencia que paralizan durante meses construcciones de edificios, provocando el malestar de los propietarios del terreno que ven esa intervención como un obstáculo y no como un medio de conocer un poco más nuestro pasado) Por tanto, un medio bastante efectivo en este caso, para obtener un cambio en la mentalidad social, consistiría en animar y ayudar a los propietarios de elementos patrimoniales de valor cultural a abrirlos y a hacerlos accesibles al público.

El municipio tendrá que ser consciente de la importancia que tiene sensibilizar a la población respecto a su propio patrimonio cultural y/o natural. Jornadas, congresos, simposios, folletos...pueden despertar el interés de los más curiosos; no obstante, el factor más significativo se haya sin duda en las escuelas: promoción de la sensibilización hacia el patrimonio entre la población escolar. Y aquí es donde radica nuestra propuesta educativa, usando como instrumento el patrimonio local con el fin de sensibilizar al alumnado ante su importancia y valor. Entendido el alumnado como un sector de la sociedad especialmente insensible ante su desconocimiento a este fenómeno cultural, debemos partir de varias premisas. Consideramos que pueden darse varios casos:

- Los alumnos desconocen por completo el patrimonio que les rodea.
- Los alumnos conocen su patrimonio pero no lo valoran, puesto que no le encuentran interés alguno.
- Los alumnos conocen su patrimonio pero el uso que hacen de él es erróneo.

Partir de las escuelas como modo de sensibilizar a la sociedad, con el objetivo de que asuma como suyo ese patrimonio, es un propósito altamente recomendable, si bien no

hay que olvidar que ese camino hasta el reconocimiento del valor inherente de esos bienes es largo y arduo, pues hablamos de que tenemos que cambiar esas percepciones y convertir nuestro patrimonio en un lugar vivo y activo. Es lógico, por ende, emprender tal tarea de concienciación por niveles escolares y extraescolares, mediante programas educativos que impulsen la participación del alumnado en la protección de su patrimonio; emprender acciones educativas con el fin de despertar y desarrollar en la opinión pública una conciencia acerca del valor del patrimonio para el conocimiento del pasado y de los peligros que pesan sobre este patrimonio.

La falta de sensibilidad ante la conservación y el posterior disfrute del patrimonio entre los miembros más jóvenes de nuestra sociedad nos hacen ver la enorme necesidad de tratar este tema en las aulas. Sería un tremendo error suponer que nuestros alumnos están adecuadamente sensibilizados y formados al respecto. Al tratarse de un problema cotidiano, en el sentido de que siempre están en contacto con ese patrimonio que les rodea sin darse cuenta, el uso de este tema en la escuela puede hacerse a través de programaciones, pero también de un modo transversal, quizás mejor que puntual.

El objetivo de esta propuesta radica en cambiar la actitud personal del alumnado en concreto, pero también a nivel de centro, mediante las actividades más abajo propuestas. No hay que perder de vista que estos bienes ofrecen una valiosa oportunidad para socializar al alumnado, puesto que posibilitan la maduración del mismo en el conocimiento de sus señas culturales y su propia implicación en proyectos para el futuro de su entorno. Asimismo se espera generar en ellos actitudes más abiertas, críticas y tolerantes hacia culturas diferentes.

Tenemos que aclarar que vamos a desarrollar algunas estrategias didácticas de indagación en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio como objeto de estudio en el área de Ciencias Sociales. Las estrategias didácticas desarrolladas van a tener siempre como denominador común la observación directa de la realidad, es decir, la visita a la entidad o entidades patrimoniales. Y ello, no cabe duda, condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, obligándonos a plantear procedimientos y técnicas cuya clave esencial sea este contacto.

Podemos establecer como objetivo general el fomentar el conocimiento, cuidado y valoración del patrimonio local, para contribuir al desarrollo de la sensibilidad y valoración del mismo entre los alumnos de educación secundaria. Asimismo hemos creado una serie de objetivos específicos para cumplir en el desarrollo de la actividad docente, como es el conocer y valorar los rasgos inconfundibles del patrimonio local. Como ya hemos dicho, el paso primordial para el reconocimiento del valor del patrimonio es el conocimiento del mismo, por lo que un objetivo fundamental será que el alumnado conozca la evolución histórica de su localidad, analizando, a su vez, los factores históricos que han intervenido en la configuración de los distintos aspectos de su patrimonio, identificando y valorando las aportaciones de las diferentes realidades sociales y momentos culturales que se han sucedido en el territorio.



Puesto que hemos indicado que el patrimonio cultural al que nos vamos a referir en toda esta reflexión abarca, no solo elementos arquitectónicos o monumentales, sino también naturales, será requisito indispensable en esta propuesta didáctica el que conozcan, analicen y valoren el medio natural que les rodea, siendo este el marco en el que se desarrolla el patrimonio socio-cultural. Se pretende con ello ir creando un sentimiento de identidad y de integración afectiva con el entorno.

Para valorar la importancia de la conservación y la recuperación del patrimonio local, tendrán que reconocer las posibilidades de goce y disfrute que proporcionan las actividades relacionadas con el patrimonio de la localidad. Es en este punto donde la visita, el contacto directo con el patrimonio, se hace indispensable. No obstante, dicho acercamiento debe realizarse también con otro tipo de patrimonio, que es el patrimonio oral: debemos favorecer que el alumnado dialogue con los mayores, descubriendo así la importancia de la tradición oral como medio de transmisión de valores, ideas, y costumbres. Tomarán igualmente contacto con la tradición, las costumbres, las fiestas, la gastronomía,... de generaciones anteriores.

Con todo ello y por consiguiente pretendemos sensibilizar al alumnado sobre la importancia de investigar y conocer las raíces culturales de su localidad, con el fin de valorar su riqueza y potenciar el descubrimiento de su patrimonio étnico y cultural. Algunas de las actividades propuestas van también encaminadas a desarrollar actitudes participativas, solidarias y creativas con las instituciones protectoras y difusoras del patrimonio en la localidad.

Para la consecución de tales objetivos se han seleccionado una serie de procedimientos que se trabajarán a través de actividades básicas. Comenzando por la realización de observaciones del paisaje urbano que les rodea, así como de los elementos que lo configuran, los alumnos elaborarán esquemas, informes y glosarios basados en la información derivada de la indagación. Se clasificarán y archivarán diversos documentos históricos relativos al pasado histórico de la ciudad, como fotografías o recortes de prensa. Asimismo, será de un carácter fundamental la realización de entrevistas y/o encuestas, encaminadas, como ya hemos mencionado, a favorecer el interés por el diálogo con los mayores y a conocer la tradición oral de su entorno.

Concretamente, proponemos una serie de actividades pedagógicas encaminadas a lograr los objetivos propuestos mediante los procedimientos señalados. Se alternan actividades de carácter individual con otras grupales, haciendo flexibles dichos agrupamientos, de modo que se amenice el trabajo y se propicie la sociabilización del alumnado.

1.- Actividad individual: realización de un resumen de un día en la vida de tu abuelo/-a cuando este/-a tenía la edad del alumno. Para ello, el paso previo consiste en preparar una encuesta o entrevista que realizarle y tomar los datos necesarios para elaborar un informe.

2.- Actividad individual: elaboración de un sencillo árbol genealógico de la familia más cercana del alumno. Para ello, deberán establecer un diálogo con sus ascendientes más directos, que le proporcionen la información necesaria.

3.- Actividad en grupo: elaboración de un dossier o informe compuesto por fichas de los elementos patrimoniales más emblemáticos de su localidad. Dicha actividad se hará mediante un recorrido por la localidad que permitirá ir anotando lo que ven. Para complementar la actividad, sería interesante que usaran otras fuentes documentales que podrán adquirir en la sección local de la biblioteca pública, como fotografías antiguas o recortes de prensa.

4.- Actividad en grupo: elaboración de un folleto (díptico/tríptico) de información sobre la propia ciudad. En primer lugar, deben decidir el público al que va dirigido, qué información se va a incluir en él y qué tareas va a realizar cada miembro del grupo. En este caso, el docente puede facilitarles algunos ejemplos de folletos turísticos de otras localidades que les sirva al alumnado como ejemplo para la realización del suyo propio. La información básica que debe aparecer en él debe ser la que sigue:

- Un slogan llamativo para el turista.
- Un mapa que sitúe la localidad y el modo de llegar a ella.
- Una foto o símbolo de la localidad con la que se pueda identificar.
- Información sobre los bienes patrimoniales elegidos. Horarios, teléfonos y contactos.

5.- Actividad en grupo: trazar itinerarios para la visita de los elementos más emblemáticos de la localidad. Realizar un croquis del barrio o zona en que esté enclavado el centro y estudiar y diseñar posibles itinerarios partiendo de él. Cada grupo se encargará de un barrio de la localidad. Se valorará la claridad y originalidad en la exposición de la información que den los guías al resto del grupo.

De refuerzo:

6.- Actividad individual: una vez adquiridos ciertos conocimientos sobre la ciudad en la que viven, se les da la oportunidad a los alumnos de describir la ciudad ideal que querrían para vivir. Se trata de realizar una descripción minuciosa de la misma, incluyendo dibujos, trazados,... Posteriormente se expondrán en clase los resultados.

De ampliación:

7.- Actividad individual: realizar comparaciones entre las edificaciones de la parte vieja y las nuevas construcciones de la localidad.

Con todo ello, se pretende despertar ciertas actitudes entre el alumnado, como son el interés y la curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje urbano y rural; descubrir la importancia de la tradición oral como medio de transmisión de valores, ideas, y costumbres; fomentar el respeto por el patrimonio

cultural y natural de la localidad e el interés por su mantenimiento y recuperación; y sensibilizarse con la importancia de conocer sus propias raíces.

Ofrecemos, a continuación, diferentes sugerencias para que se evalúen los aprendizajes de los alumnos con relación a los objetivos inicialmente planteados.

### **Criterios de evaluación:**

1. Conocer los principales hitos de la historia local.
2. Conocer, describir y valorar los elementos patrimoniales existentes en la localidad.
3. Identificarse con su pasado a través de la observación del patrimonio cultural.

No se puede proteger lo que no se conoce. Es evidente que tras la realización de las actividades propuestas anteriormente, el alumnado contará con una base de conocimientos propicios para la valorización de su patrimonio. Ha entrado en contacto con él de un modo tangible a través de la realización de la visita. Además, se ha sensibilizado con la idea del valor del pasado a través de la realización de su propio árbol genealógico, introduciéndose en sus propias raíces y conociendo el pasado de un familiar cercano.

Podemos decir que hemos abierto la vereda para comenzar el camino que definíamos al comienzo de esta reflexión como arduo y largo hacia el reconocimiento de esos bienes que nos pertenecen, nos rodean y nos explican el presente en el que vivimos.

### **Bibliografía:**

QUEROL, M. <sup>a</sup> A. y MARTÍNEZ DÍAZ, B.: *La gestión del Patrimonio Arqueológico en España*. Madrid, Alianza Editorial, 1996.

Construir sin destruir: patrimonio histórico y natural en el marco del desarrollo sostenible. Santander. Fundación Marcelino Botín, 1999.

Patrimonio Subterráneo: Actas de las VI Jornadas locales de patrimonio histórico y natural. Colección Documentos nº 1. Ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra, Sevilla, 2005.

## Las competencias básicas y su concreción curricular.

Carmen Clara Hidalgo. Maestra del CEIP “Director Manuel Somoza” de El Campillo (Sevilla).

Con la llegada a las aulas de la nueva Ley de Educación (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo y Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía de 2007) en los centros educativos se pone en marcha una reforma que abarca a todos los niveles de la enseñanza y de los diseños curriculares. Como novedades significativas aparecen las llamadas Competencias Básicas, la realización de las Pruebas de diagnóstico, la escuela inclusiva, el impulso de la lectura y las nuevas tecnologías, entre otras.

Todo ello hace que muchos maestros y maestras a los que nos atrae poderosamente esta innovación educativa nos veamos en la necesidad de “ponernos las pilas” y empecemos a esbozar formas de poner en práctica este nuevo Currículo Prescriptivo. Fue como respuesta a la realización de las primeras Pruebas de Diagnóstico en todos los centros andaluces y a la luz de sus resultados, cuando se comenzó a arbitrar medidas educativas para trabajar con nuestro alumnado las Competencias Básicas.

Dos conceptos, que no son sino dos grandes losas que recaen sobre el sistema educativo actual y sobre todos los y las docentes que expectantes sobrellevamos una nueva reforma de nuestro sistema educativo y a cuyo carro tenemos que subirnos porque es la definitiva, al estar ya vigente en toda Europa, PROGRAMACIÓN Y CCBB.

Programar es decidir. Una programación es un conjunto de decisiones adoptadas por el profesorado de una especialidad, en un centro educativo, al respecto de una materia o área y del nivel del que se imparte, todo ello en el marco del proceso global de enseñanza-aprendizaje.

Necesita la arquitecta un proyecto, el cocinero una receta, las gerencias unas líneas estratégicas y las productoras cinematográficas, un guión... Toda actividad que pretenda culminarse con éxito necesita planificarse. Toda tarea o conjunto de tareas necesita un plan, un proyecto, para evitar la improvisación, para anticiparse a los imprevistos, para afrontar el día a día con el menor nivel de estrés posible.

Más tarde, la experiencia y la confrontación con la realidad nos permitirán innovar y dejar espacios y para el toque personal, pero la garantía de los resultados la ponen básicamente el tener en cuenta con tiempo las grandes cuestiones: *qué, cómo y cuándo*.

Las y los docentes necesitamos, como cualquier otro profesional, planificar nuestra actividad. Esta planificación resulta imprescindible, por un lado, para cumplir con lo estipulado por instancias superiores y contextualizarlo en nuestro entorno, y, por otro, para alejarse del intuicionismo y del activismo. Es lo que denominamos *planificación didáctica*, que incluiría la *programación didáctica*, realizada por los departamentos en

educación secundaria o ciclos en Educación Primaria y la *programación de aula* realizada por el profesorado para su tarea cotidiana. (Antúnez, 1994).

Y las Competencias Básicas, nuevo término que aparece en el currículo actual, y que a la mayoría de nosotros y nosotras hemos acogido con un cierto resentimiento. Según el Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la Ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, "Se entiende por competencias básicas de la educación primaria el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuados al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social" (Junta de Andalucía, 2006 a). Para educación Secundaria es el Decreto 231/2007 de 31 de julio, en su Artículo 6. 1. "Se entiende por competencias básicas de la educación secundaria obligatoria el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la integración social y el empleo". (Junta de Andalucía, 2006 b)

Para desarrollar el nuevo currículo, los docentes y las docentes tenemos que afrontar la elaboración de varios tipos de programaciones, que constan de distintos elementos curriculares.

En primer lugar los distintos equipos de ciclos en Educación Primaria y los distintos departamentos en ESO elaborarán las programaciones de Ciclo o de Departamento, los hasta ahora llamados Proyectos Curriculares, en los que se adaptan los elementos curriculares que marcan los currículos prescriptivos a las características del centro, a sus líneas de actuación pedagógica y a los diferentes ciclos. Son programaciones a largo plazo. Así mismo en estos se eligen una serie de indicadores para trabajar las distintas competencias desde cada una de las áreas o materias. Estos proyectos curriculares debían haber sido elaborados en los centros a medida que iba entrando en vigor la nueva legislación vigente, así este curso debía terminar la elaboración de la de Tercer Ciclo. Es aquí el primer eslabón en el que se empiezan a incluir las CCBB en el actual currículo.

A continuación cada equipo de ciclo o departamento elabora su programación didáctica para un grupo de alumnos y alumnas en concreto y para un área o materia determinadas. En Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria se debe hacer globalizada. Para el resto de los niveles y ESO puede usarse la interdisciplinar, si bien se aconseja sobre todo en Primaria no olvidar la globalidad del aprendizaje en estas edades. Estas programaciones también constan de los mismos elementos curriculares que las anteriores, si bien en ellas ya hay un mayor grado de implicación de la reflexión docente y exige un conocimiento del grupo a la que va dirigida, así como una mayor atención a la diversidad. En ella, las Competencias Básicas ocupan un lugar destacado entre los objetivos y los contenidos y se concretan los indicadores que se eligieron en las programaciones de ciclo o departamentos. En esta programación cada maestro o maestra debe especificar cómo va a llevar a cabo todo su trabajo docente con su grupo de alumnos y alumnas, incluyendo todos los elementos curriculares:

objetivos, competencias básicas, contenidos, contenidos transversales, evaluación, metodología, orientación y acción tutorial, actividades y tareas, actividades complementarias y extraescolares y atención a la diversidad.

Y por último, se deben programar las unidades de trabajo inmediato con el alumnado, esto es las unidades didácticas. «La unidad didáctica o unidad de programación será la intervención de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un período de tiempo determinado» (Antúnez y otros, 1997), Se puede decir que se entiende por Unidad didáctica toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por ello la Unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulado y completo en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las competencias básicas que se van a trabajar, las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.

Respondemos así a los distintos niveles de concreción curricular: en el primer nivel de concreción se encuentran las grandes metas que el estado y las autonomías se plantean para sus educandos, en él se definen qué son las competencias básicas, cuales son y cómo cada área debe contribuir a la adquisición de las mismas. Los centros educativos adaptan estas enseñanzas a sus características y a las de su alumnado en el plan de centro compuesto por el proyecto educativo (documento que incluye las líneas de actuación pedagógica del centro, las programaciones de ciclo o de departamentos, ROF y proyecto de gestión, definiendo así el segundo nivel de concreción curricular. En él, concretamente en los PCC cada ciclo o departamento elige los indicadores de las CCBB que se van a trabajar y las relaciona con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de ciclo, así como previamente se priorizan los objetivos para el ciclo, se secuencian los contenidos y se concretan los criterios de evaluación. A continuación, en el tercer nivel de concreción se sitúa la programación que cada docente realiza para su grupo de alumnos y alumnas, y para cada área determinada, en ella se vuelven a concretar también los indicadores de las CCBB y ya se baja hasta la propuesta de las tareas, lo que va a hacer el alumnado, todo ello inmerso ya en el proceso de concreción señalado.

Desde mi centro el CEIP Director Manuel Somoza, situado en El Campillo, una pedanía de un pequeño pueblo de la provincia de Sevilla, surgen las primeras inquietudes sobre el trabajo “en competencias” a raíz del análisis de los resultados de las primeras pruebas de diagnóstico realizadas durante el curso 2007/08

Desde la Administración educativa, a instancias de la Inspección, se nos solicita al profesorado que elaboremos unas propuestas de mejora que den respuesta a las carencias observadas en nuestro centro en estas pruebas.

Surge un proyecto lector y un proyecto matemático en cuya base se encuentra el trabajo en una misma línea de determinados aspectos de la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática.

Se elaboran así las directrices metodológicas para trabajar la competencia lingüística, dirigidas a la comprensión lectora, el interés por la lectura y la composición de frases y pequeños textos.


Se diseñan también estrategias para la resolución de problemas matemáticos comunes a todo el alumnado del centro. Todo el profesorado “enseña” de la misma manera a resolver los problemas.

Por ejemplo para favorecer la lectura diaria, se establecen compromisos con las familias mediante un carné lector mensual en el que la propia familia firma cada vez que el niño o la niña lee en casa. (Figura 1) Para la resolución de problemas se elabora una plantilla que cada ciclo adapta a sus características pero todas siguen la misma línea de resolución.

**Garnet del Lector**

**Lee 10 o 15 minutos todos los días.  
Que te firmen tus padres cada día.  
No te olvides de llevarlo al Colegio.**

ALUMNO/A: \_\_\_\_\_  
CURSO: \_\_\_\_\_



**Junio 2007**

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
				1
4	5	6	7	8
11	12	13	14	15
18	19	20	21	22
25	26	27	28	29

ANEXO I

## COMPRESIÓN LECTORA



ALUMNO/A: \_\_\_\_\_

TÍTULO DE LA HISTORIA: \_\_\_\_\_

CURSO: \_\_\_\_\_

¿Quiénes son los personajes?

¿Dónde sucede la historia?

¿Cuándo sucede la historia?

¿Qué sucede?

¿Cómo termina la historia?

¿Quién es el AUTOR/A?

Figura 1. Carné lector y ficha de comprensión lectora.

Pero, desde esta perspectiva y, cuando ya llevábamos dos cursos trabajando con estos proyectos (mejorando, durante los mismos los resultados de las PED), nos surgió una inquietud al plantearse la necesidad de elaborar las programaciones primer ciclo y segundo ciclo y el proyecto educativo al que había que añadir el nuevo elemento curricular: las competencias básicas:

“Para poder trabajar en Competencias Básicas en las aulas, en el día a día, necesitamos concretar nuestros diseños curriculares, necesitamos un Proyecto Educativo en Competencias Básicas, para que al llegar al nivel de las programaciones



didácticas y de aula no queden lagunas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado”.

Además, pensamos que, todos los elementos curriculares deben de estar programados y relacionados con las competencias básicas, para que así éstas impregnen todo el currículo. Nos parecía debíamos “empezar la casa por el tejado” y no “dar palos de ciego”, porque a la vez teníamos que empezar a proponer tareas para trabajar las competencias básicas con nuestro alumnado.

El equipo directivo y yo misma, que en esos momentos tome un poco las riendas del tema no solo porque me apasiona, sino también porque conozco el centro y sé que las características tanto del mismo como de nuestro alumnado favorece el trabajo cooperativo y necesita de la metodología del trabajo en competencias, sabíamos que no podíamos comenzar por tareas integradas. Este tipo de tareas la dejaríamos para el final del proceso, por suponer el último eslabón de una cadena educativa cuya meta sea que nuestros alumnos y alumnas sean personas competentes.

Para lograr este objetivo decidimos que, en primer lugar, necesitábamos formación en Competencias Básicas. Durante este curso la solicitamos a nuestro CEP de referencia (Centro del Profesorado Ramón Matas, Osuna-Écija). Asistimos a un curso en el que se nos dieron unas líneas generales de cómo relacionar todos los elementos curriculares del Currículo Prescriptivo con las CCBB.

Pero ahora, venía lo complicado, darle forma y adaptarlo a las características de nuestro alumnado, de nuestro centro y priorizar respecto a las líneas de actuación pedagógica del colegio Director Manuel Somoza.

Para canalizar todo el trabajo que nos quedaba por hacer, decidimos hacerlo a través de un grupo de trabajo (al que se sumó prácticamente todo el claustro y que yo misma coordine) y empezar elaborando la concreción curricular o programación didáctica de 2º Ciclo.

Creamos dentro de este grupo de trabajo distintas comisiones, tantas como áreas de conocimiento, cada una liderada por el especialista de la materia. La coordinadora del grupo es la encargada de dinamizar y coordinar el trabajo de las comisiones.

Cada comisión parte del Diseño Curricular Base (**Real Decreto 1513/2006**, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria y la Orden del 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía) y empieza definiendo los objetivos del 2º Ciclo para cada área, concretando los contenidos para el 2º ciclo (tomando siempre como referencia los intereses del alumnado y adaptándolos al contexto) y los criterios de evaluación. Además las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas y Conocimiento del Medio natural, social y cultural tenían que combinar diseño curricular base de Real Decreto con el de la Orden 10 de agosto de 2007.

Fue la tarea más ardua y difícil, pero a la vez la más motivadora y la que supuso un verdadero análisis de la situación. Ello nos obligó a ponernos de acuerdo en muchos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje de nuestro alumnado que hasta ahora nunca nos habíamos planteado. Se creó en el centro una dinámica de trabajo y un continuo “discutir” sobre dichos aspectos.

Por ejemplo, para el Área de Conocimiento del medio: En primer lugar planteamos los objetivos para el área para el 2º ciclo, mirando a los de la etapa. (Tabla 1)

#### OBJETIVOS PARA EL 2º CICLO PARA EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

1. Trasladar informaciones, hechos y conceptos elementales de una forma de expresión a todas las demás, para ampliar la capacidad de comprensión y de comunicación. (Etapa j, Área 7)
2. Plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia cotidiana utilizando procedimientos generales, resolviéndolos de forma coherente, eficaz y creativa, y analizando las respuestas y las soluciones propuestas por él/ella mismo/a y por los demás. (Etapa k, Área 8).
3. Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las grupales, reconociendo las propias limitaciones tomando iniciativas razonadas y estableciendo relaciones afectivas de cooperación. (Etapa b, Área 3)
4. Apreciar y valorar las diferencias de tipo social, rechazando cualquier tipo de discriminación, y establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas de su entorno cotidiano. (Etapa d, Área 2)
5. Colaborar activamente en la planificación y ejecución de tareas y actividades, aceptar las reglas y normas establecidas democráticamente, conjugando las propias opiniones y deseos con los demás miembros del grupo, y asumir y desempeñar las responsabilidades que le corresponden. (Etapa c, Área 3)
6. Conocer los valores éticos, morales y cívicos que rigen la convivencia humana en los grupos sociales de diferentes ámbitos y manifestar actitudes, en los comportamientos habituales, conforme a los propios, considerando y respetando la diversidad. (Etapa l, Área 4)
7. Observar con precisión e interpretar hechos y fenómenos del entorno natural y social, y establecer relaciones entre hechos del medio natural y del medio social, para contribuir de forma activa y responsable en la conservación y mejora del medio ambiente, según las propias posibilidades y las características del medio en el que vive. (Etapa e, Área 1)
8. Conocer las manifestaciones del patrimonio cultural y lingüístico de Andalucía y del Estado, contribuir a su mejora y compararlas con las manifestaciones culturales de otras comunidades y naciones, mostrando actitudes de respeto. (Etapa f, g Área 5)
9. Conocer el funcionamiento de su propio cuerpo (funciones básicas) y practicar el ejercicio físico adecuado a sus posibilidades, adoptar hábitos relacionados con el cuidado del cuerpo y analizar críticamente la repercusión de determinadas prácticas no saludables. (Etapa a, Área 2).

10. Iniciarse en el manejo de nociones de sucesión, ordenación y simultaneidad, usando técnicas de registro del pasado próximo relacionado con acontecimientos de su vida cotidiana, valorando el significado de las huellas de la antigüedad en su entorno. (Etapa h, Área 6)
11. Conocer las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos y utilizarlos en la planificación y realización de sencillos proyectos. (Etapa h, Área 9)
12. Utilizar las TIC para obtener información valorando la importancia de éstas como fuente de conocimiento. ( Etapa i, Área 10)

Tabla 1. Objetivos para el 2º ciclo del área de Conocimiento del Medio de CEIP Director Manuel Somoza.

Después, elegimos nominar los contenidos con los núcleos temáticos de la Orden que rige el currículo para nuestra comunidad autónoma e irlos combinando con los contenidos que aparecen en los bloques temáticos del Real Decreto, a la vez que los fuimos contextualizando a nuestro entorno. (Tabla 2)

#### EJEMPLO DE NÚCLEO TEMÁTICO PARA EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

Núcleo temático 1. La construcción histórica, social y cultural de Andalucía

- 1.- Organización de la comunidad educativa y participación en las actividades del centro.
- 2.- Diferentes formas de relación de los miembros de su comunidad.
- 3.- Las normas de convivencia del centro, de su comunidad y su cumplimiento.
- 4.- Valoración de la cooperación y el dialogo como forma de evitar y resolver conflictos.
- 5.- Identificación de las manifestaciones culturales populares (Romería de la Virgen de Fátima, Celebración de la Candelaria, la Semana Santa) que conviven en el entorno, reconociendo su evolución den el tiempo y valoración como elementos de cohesión social.
- 6.- Las Administraciones como garantes de los servicios públicos. Valoración de la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones.
- 7.- La Organización territorial del Estado Español. Su Comunidad Autónoma
- 8.- Utilización de unidades de medida temporal (década y siglo) e iniciación al manejo de las nociones de sucesión, ordenación y simultaneidad.
- 9.- Aspectos históricos andaluces más importantes. ¿Cómo se creó El Campillo? Situación actual de Andalucía: patrimonio, economía y sociedad.

Tabla 2. Contenidos para el área de Conocimiento del medio del CEIP Director Manuel Somoza.

Por último se proponen los criterios de evaluación para el 2º Ciclo, que se complementan con la valoración de los aprendizajes que aparecen en la Orden del 10 de agosto de 2007 y se contextualizan para nuestro colegio. (Tabla 3)

#### EJEMPLO DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EL 2º CICLO DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

1. Reconocer y explicar, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores de su medio físico (relieve, suelo, clima y vegetación) y las formas de vida y actuaciones de las personas cercanas, valorando la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico de Andalucía y de la comarca La Luisiana-El Campillo-Cañada
2. Identificar y clasificar animales, plantas y rocas, según criterios científicos.
3. Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso.
4. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria de su entorno más cercano, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales, señalando ventajas e inconvenientes y analizar el proceso seguido por la aceituna y los productos obtenidos del cerdo, desde su origen hasta el consumidor.
5. Señalar algunas funciones de las administraciones (Ayuntamiento, Seguridad Social y Administración de Educación) y de organizaciones diversas (UNICEF, UNESCO, entre otras) y su contribución al funcionamiento de la sociedad, valorando la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas.
6. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados, y utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse.
7. Explicar con ejemplos concretos, la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana relacionado con hechos históricos relevantes de su localidad, identificando las nociones de duración, sucesión y simultaneidad.
8. Identificar fuentes de energía comunes (solar, eólica e hidráulica) y procedimientos y máquinas para obtenerla, poner ejemplos de usos prácticos de la energía y valorar la importancia de hacer un uso responsable de las fuentes de energía de más usadas en su vida cotidiana..

9. Analizar las partes principales de objetos y máquinas, las funciones de cada una de ellas y planificar y realizar un proceso sencillo de construcción de algún objeto mostrando actitudes de cooperación en el trabajo en equipo y el cuidado por la seguridad.

10. Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales, integrando datos de observación directa e indirecta a partir de la consulta de fuentes básicas y comunicar los resultados.

Tabla 3. Criterios de evaluación para el 2º ciclo del CEIP Director Manuel Somoza

Se eligen también los indicadores para trabajar cada competencia básica y se relacionan mediante tablas con todos los elementos curriculares antes elaborados.(Tabla 4)

ED. PRIMARIA. CURSO 2008/09. ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL			
COMPETENCIA MATEMÁTICA	<p>OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA PARA EL ÁREA</p> <p>8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. 7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.</p>		
Desarrollo	Objetivos del 2º Ciclo para el área.	Contenidos de Área para Segundo Ciclo	Criterios de evaluación
Uso espontáneo de los elementos y el	II. Plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia	<u>Núcleo temático 1.</u> La construcción histórica, social y	1. Reconocer y explicar, recogiendo datos y utilizando

<p>razonamiento matemático, exactitud en la interpretación y Producción de información.</p> <p>Habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión datos y argumentos.</p> <p>Puesta en práctica de procesos de razonamiento que lleven a la solución de problemas o a la obtención de información.</p>	<p>cotidiana utilizando procedimientos generales, resolviéndolos de forma coherente, eficaz y creativa, y analizando las respuestas y las soluciones propuestas por él/ella mismo/a y por los demás.</p> <p>X. Iniciarse en el manejo de nociones de sucesión, ordenación y simultaneidad, usando técnicas de registro del pasado próximo relacionado con acontecimientos de su vida cotidiana, valorando el significado de las huellas de la antigüedad en su entorno</p>	<p>cultural de Andalucía</p> <p>H. Utilización de unidades de medida temporal (década y siglo) e iniciación al manejo de las nociones de sucesión, ordenación y simultaneidad.</p> <p><u>Núcleo temático 2. Paisajes andaluces</u></p> <p>D. Uso de aparatos meteorológicos e iniciación a los registros y representaciónes gráficas del tiempo atmosférico</p> <p>K. Observación directa de seres vivos, con instrumentos apropiados y a través del uso de medios audiovisuales y tecnológicos</p> <p><u>Núcleo temático 3. El patrimonio de Andalucía</u></p>	<p>aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores de su medio físico (relieve, suelo, clima y vegetación) y las formas de vida y actuaciones de las personas cercanas, valorando la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico de Andalucía y de la comarca La Luisiana-El Campillo-Cañada</p> <p>6. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados, y utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse.</p> <p>7. Explicar con ejemplos</p>
--	--	---	--



		A Uso de planos del barrio o de la localidad  B. Observación, identificación y descripción de algunos rasgos demográficos y económicos de entornos rurales y urbanos	concretos, la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana relacionado con hechos históricos relevantes de su localidad, identificando las nociones de duración, sucesión y simultaneidad.
--	--	--	---

Tabla 4. Relación de la competencia en razonamiento matemático con los elementos curriculares del 2º ciclo del área de conocimiento del medio para el CEIP Director Manuel Somoza de El Campillo.

Sólo faltaba definir la metodología para cada área y aquí se relacionó e integró en el Diseño Curricular nuestro Proyecto Lector y el Proyecto Matemático.

El mismo grupo de trabajo se llevó a cabo durante el curso 2009/10 y elaboramos la concreción curricular para el Tercer Ciclo de Educación Primaria.

Con este arduo trabajo hemos conseguido partir de un diseño curricular en el que, desde sus primeros niveles de concreción, aparecen las Competencias Básicas y estas impregnan toda nuestra labor educativa.

Los logros fueron muchos, las dificultades numerosas. Entre los primeros está el hecho de que al final del proceso nos encontramos con un trabajo del cual nos sentíamos muy satisfechos y satisfechas, sabíamos que era un currículo real, adaptado a nuestro alumnado y, el hecho de discutir la metodología favoreció el ponernos de acuerdo en muchas pequeñas “cosas”, que luego son muy importantes en nuestro día a día en el colegio. Las dificultades partieron sobre todo de lo que supone un trabajo en grupo, yo como coordinadora tuve que “tirar del carro” en muchas ocasiones, la falta de experiencia en el nuevo currículo, el desconocimiento de todo lo que rodea a las competencias básicas, teniendo en cuenta que el primer grupo de trabajo se llevo a cabo durante el curso 2008/09 cuando las competencias básicas solo empezaban a sonar en los centros.

Pero quedaba llegar al nivel de las programaciones de aulas, en las que cada maestro y maestra después de ubicar cada unidad didáctica en el proyecto curricular, priorizar

los objetivos, concretar los contenidos y temporalizar, tendrá que arbitrar las tareas que va a realizar con su alumnado, con lo que las competencias básicas se integran en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, miramos a la concreción curricular de los distintos ciclos y elaboramos nuestras unidades didácticas. Los indicadores de las competencias básicas para dichas unidades didácticas los encontramos en las tablas ejemplificadas en la Tabla 4, dependiendo de los objetivos y contenidos que estemos trabajando en dichas unidades. (Tabla 5)

### PROGRAMACIÓN DE AULA

ÁREA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO 4º  
UNIDAD DIDÁCTICA 2

TÍTULO: EL AIRE Y LA TIERRA

TEMPORALIZACIÓN: SESIONES ( Del .....al .....)

Objetivos didácticos:

- Definir qué es el aire.
- Identificar las principales propiedades del aire.
- Realizar experiencias sencillas que constaten el reconocimiento de las propiedades del aire.
- Definir la atmósfera y reconocer las propiedades que permiten la vida.
- Clasificar los principales tipos de vientos según su velocidad.
- Reconocer la utilidad de la fuerza del viento para las actividades humanas.
- Relacionar el aire con la respiración de los seres vivos: animales y plantas.
- Explicar el proceso de la fotosíntesis.
- Identificar los instrumentos que nos sirven para respirar donde no hay aire.

Competencias básicas. Indicadores.

Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico

- Habilidad para interactuar con el mundo físico
- Uso responsable de los recursos naturales para favorecer el cuidado del medio ambiente



#### Competencia en comunicación lingüística

- Utilización del lenguaje como instrumento de comunicación y de escritura

#### Competencia para el tratamiento de la información y competencia digital

- Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento

#### Competencia Social y ciudadana

- Toma de conciencia de los valores del entorno

#### Contenidos:

- Definición del aire. Propiedades
- La atmósfera. Características.
- El viento.
- Los diferentes tipos de viento: brisa, temporal y huracán.
- El aire y la vida. La necesidad del aire para respirar.
- La fotosíntesis
- Realización de experiencias para comprobar algunas de las propiedades del aire
- Observación y análisis de fotografías.
- Lectura sobre los globos aerostáticos.
- Consulta de fuentes alternativas al libro para ampliar los contenidos trabajados.
- Valoración del proceso de fotosíntesis como beneficioso para la vida.
- Consulta de páginas web para obtener datos.
- Elaboración de un vocabulario digital sobre el aire y la atmósfera.

#### Contenidos transversales:

Educación moral y cívica: Participación en los trabajos en grupos, colaborando con ellos y aceptando las normas.

Coeducación: Grupos heterogéneos niños-as . Concienciación de que las diferencias entre niños y niñas no suponen una base para la discriminación laboral. Valoración de las diferencias entre las personas.

Educación para la paz: Diálogos en las situaciones de conflictos.

Educación para la integración: Valoración de las diferencias personales mediante las actividades en grupo. Tolerancia y respeto hacia los

compañeros y compañeras.

Educación ambiental: Valoración crítica de la publicidad que propone pautas de consumo que despilfarrar la energía.

Cultura andaluza: Y mientras en Andalucía

ACNEAE:

El alumnado que trabajan con su ACis, siguen la programación realizada para ellos y ellas.

Para el alumnado que no vaya superando los objetivos de la unidad se proponen actividades de refuerzo (participación adaptada, fichas individuales), con diferentes niveles de solución.

Recursos y material de apoyo:

Habituales: Pizarra, tizas, cuaderno del alumnado, aula .Conexión a Internet. Rotuladores de colores, papel de pliego, cinta adhesiva, soles de cartulina con preguntas sobre el tema, cartulinas para carteles (30 unidades), revistas, y periódicos, tijeras y pegamento, papel de color verde.

Actividades y tiempo dedicado a la lectura:

Durante el desarrollo de la unidad didáctica se dedicará media hora diaria a la lectura. En actividades de gran grupo, en las lecturas comprensivas y textos expositivos de todas las áreas y un tiempo a la lectura silenciosa, dependiendo del ritmo individual de cada alumno/a.

Criterios de evaluación:

- Conoce las características del aire
- Sabe explicar algunas experiencias que sirven para comprobar las propiedades del aire.
- Reconoce las características principales de la atmósfera que permiten la vida en la Tierra.
- Define el viento y diferencia los diferentes tipos de viento.
- Explica el proceso de la fotosíntesis.
- Reconoce las características de la atmósfera.
- Reconoce los distintos equipos especiales para respirar en los lugares donde no hay aire.

Tabla 5. Ejemplo de unidad didáctica de Conocimiento del medio natural, social y cultural de 4º Educación Primaria del CEIP Director Manuel Somoza.

Durante este mismo curso se empezaron a poner en marcha la ejecución de tareas para la evaluación de las competencias básicas durante el desarrollo de las unidades didácticas. Algunos maestros y maestras al finalizar las unidades didácticas proponían “pequeñas tareas” a su alumnado, que así ha ido aprendiendo a manejar recursos poco a poco. (Tabla 6).

Esta es nuestra mayor meta durante este curso, y estamos descubriendo que el trabajo ha merecido la pena, que nuestro esfuerzo por innovar todos los documentos curriculares del centro está siendo recompensado cuando vemos a nuestro alumnado motivado y trabajando tareas cada vez más integradas, y sobre todo, al saber que nuestro hacer diario en el colegio tiene un origen, y sobre todo una gran meta: Hacer de nuestro alumnado personas competentes, que sepan desenvolverse en la sociedad futura.

No podemos olvidar que el modo en cómo se plantee la enseñanza es un elemento clave que incide en el desarrollo de las competencias, si consideramos que “ las competencias básicas no se enseñan, se aprenden a través de multitud de situaciones, experiencias y oportunidades de aprendizaje” ( Pérez Gómez, A., 2007)

TAREA PARA REALIZAR AL TERMINAR LA UNIDAD DIDÁCTICA 12. “ EN TIEMPO DE LOS ROMANOS” DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO PARA 4º EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CEIP DIRECTOR MANUEL SOMOZA

TAREA UNIDAD 13

REALIZAR UN ITINERARIO IMAGINARIO POR UNA CIUDAD ROMANA

1. Consulta en Internet en las páginas....  
<http://www.youtube.com/watch?v=E4TGtaj5eb0>

<http://www.artehistoria.jcyl.es/civilizaciones/videos/278.htm>

2. Define ayudado/a del diccionario los siguientes lugares de las ciudades romanas:

Acueducto- circo-foro-templo-teatro-anfiteatro-termas

3. Resuelve el siguiente problema:

*Juan y María han retrocedido en la máquina del tiempo al lejano pasado y han aparecido en una ciudad romana. Empiezan a andar por la ciudad y van encontrando sitios de dicha ciudad. Ayúdales a descubrir donde se*

*encuentran en cada momento:*

“De pronto abren los ojos y se encuentran debajo de un gran puente con arcos por los que va mucha agua (.....), se quedan sorprendidos y siguen andando hasta la ciudad, ven una puerta y rodea a la ciudad una gran muralla. De pronto aparece ante ellos una gran cantidad de personas que observan cómo pasan hombres con carros, se dirigen a un lugar para realizar carreras (.....). Juan y María atónitos continúan caminando, se van encontrando con calles repletas de hombres vestidos con togas blancas y mujeres elegantemente ataviadas. Se acercan a un gran edificio en que algunos hombres y mujeres veneran a sus dioses (.....) en el que aparecen grandes estatuas.

Cansados de tanto caminar llegan al sitio más tranquilo que hasta ahora han visitado, gran cantidad de pequeñas piscinas rodean una fuente grandes y los romanos y romanas se bañan plácidamente (.....). Aquí descansan y beben agua fresca, se están dando cuenta de dónde están y no comprenden de pronto el ruido de leones que pasan en dos grandes jaulas. Deciden seguirlos y descubren una enorme plaza redonda rodeada de grandes arcadas con asientos de piedra para sentarse y en el centro de la cual dos temibles hombres se preparan para una lucha atroz (.....)

1. Inventa un final para la historia de Juan Y María
2. Imagina que vas a hacer un viaje en el tiempo a una ciudad romana, en el plano adjunto. Realiza un itinerario (recorrido) de los sitios que visitarías.

- Marca con lápiz o rotulador rojo el recorrido
- Escribe con un número los lugares que visitarás
- Describe que harás y que verás en los diferentes lugares que visitarás de la ciudad y con quien te encontrarás

Tabla 6. Ejemplo de tarea

## BIBLIOGRAFIA.

ANTÚNEZ, S.: *Claves para la organización de centros escolares* Ed. Horsori/ICE Universitat Barcelona. Barcelona, 1994

ANTÚNEZ, S. y otros (1997): *Del proyecto educativo a la programación de aula* Ed Graó Barcelona,

Junta de Andalucía, (2007 a): *Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la Ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía*

*Junta de Andalucía, (2007 b): Decreto 231/2007 de 31 de julio, por el que se establece la Ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria en Andalucía*

*MEC, (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.*

*PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C (2002).: Desarrollo psicológico y educación Alianza Editorial, Madrid 2*

*PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007): [La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas](#) Cuadernos de Educación, Gobierno de Cantabria*

## **Ejercicios prácticos para la mejora de la lecto-escritura. Bloque I: Tratamiento de las sílabas inversas. Educación primaria primer y segundo ciclo.**

Lourdes Terrón Delgado. M<sup>a</sup> José Romero Espínola. CEIP Miguel de Cervantes. Écija (Sevilla).

El trabajo que a continuación se presenta se ha desarrollado en el CEIP “Miguel de Cervantes” de Écija (Sevilla), un centro público de tres líneas con alumnado de nivel socio-cultural medio. Los resultados con él obtenidos se han mostrado positivos, en mayor o menor medida, tanto en su aspecto preventivo como en el corrector.

Nuestra experiencia como docentes en distintas etapas educativas, nuestra inquietud pedagógica y, como no, la necesidad de resolver los problemas que se les plantean a nuestros alumnos para aprender y a nosotras para enseñar, nos ha llevado a elaborar un material que esperamos sea útil en la recuperación y tratamiento de las sílabas inversas, mixtas y sinfone.

La propuesta que hacemos consta de tres cuadernos individuales (cada uno de ellos para un trabajo específico según el grupo de sílabas a tratar) pero con unas líneas de actuación comunes y básicas: la del refuerzo de la capacidad de análisis de la secuencia sonora de la que forman parte los grupos silábicos en estudio y la del desarrollo de las habilidades perceptivo-lingüísticas y viso-espaciales que intervienen en el acto gráfico.

El material que conforma cada uno de estos tres cuadernos está secuenciado por grado de dificultad y sistematizado en cuanto a las actividades a realizar. Asimismo, se presenta separado en dos bloques: el primero, destinado al tratamiento ordinario en el aula y el segundo, mucho más específico, orientado a reeducar dificultades más complejas de resolver.

Por otra parte, esta propuesta de trabajo está dirigida a la ayuda del profesorado ya que se ofrece un material abundante, variado y fácilmente integrable en el currículum ordinario y adaptable a las necesidades concretas de cada alumno/a. En este sentido, animamos al profesorado a su uso y experimentación, así como a mejorarlo desde la evaluación de las propias experiencias.

### ÍNDICE.

1.- INTRODUCCIÓN

2.- JUSTIFICACIÓN

3.- OBJETIVOS GENERALES

4.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

5.- CONTENIDOS

6.- PLANIFICACIÓN

7.- ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

8.- EVALUACIÓN

9.- ACTIVIDADES

9.1.- *Inversas con L.* [\[1\]](#)

- Ejercicios prácticos para el tratamiento ordinario de las sílabas inversas.  
Lectura de sílabas.  
Lectura de palabras.  
Lectura-asociación de imágenes/palabras.  
Lectura de imágenes sin palabras.  
Escritura de palabras con imágenes.  
Lectura de oraciones.  
Escritura de oraciones incompletas dada la imagen.
- Ejercicios prácticos para el tratamiento específico de las sílabas inversas.  
Diferencias en la posición silábica. Explicación oral.  
Discriminación visual de sílabas.  
Lectura de sílabas.  
Dictado de sílabas.  
Discriminación auditiva de sílabas.  
Lectura/escritura de palabras. Discriminación visual.  
Lectura de palabras y pseudopalabras.



Lectura de pseudopalabras.

Discriminación visual de sílabas dentro de la palabra.

9.2.- Actividades *inversas con S*

9.3.- Actividades *inversas con N*

9.4. Actividades *inversas con R*

10.- Bibliografía/Webgrafía

## 1.- INTRODUCCIÓN

La exactitud en la lectura y en la escritura son aspectos básicos e indispensables en el desarrollo adecuado de los procesos de aprendizaje lecto-escritor, aún más cuando se trata de los primeros niveles (1º, 2º y 3º de Primaria).

En este sentido y desde la propia experiencia como docentes en la etapa de Educación Primaria y en aulas de apoyo a la integración, nos surgió la necesidad de profundizar en estrategias metodológicas específicas para el tratamiento y corrección de las dificultades con sílabas inversas, mixtas y sinfonas.

Fruto del estudio sobre el tema, de la investigación de los materiales publicados al efecto, del análisis y la reflexión de prácticas educativas contrastadas, se presenta una guía metodológica de utilidad práctica para el profesorado.

Esta guía está compuesta por un conjunto de ejercicios que tiene en cuenta no sólo el entrenamiento visual y espacial de los fonemas que forman parte de sílabas y palabras sino también la importancia de los aspectos lingüísticos y auditivos que intervienen en la correcta adquisición de estos aprendizajes.

## 2.- JUSTIFICACIÓN

A pesar de la importancia que tienen las sílabas inversas, mixtas y sinfonas en la fase inicial del aprendizaje lecto-escritor, su enseñanza no tiene un tratamiento adecuado ni en los libros de texto ni en la práctica educativa. El alumnado va aprendiendo estos contenidos de forma intuitiva y asistemática, sin pautas ni estrategias que faciliten su correcta adquisición. De hecho, siempre hay un determinado porcentaje de niños/as (primer ciclo y primer nivel del segundo ciclo) que sin tener déficits en su lateralidad ni trastornos en su percepción visual tienen tendencia a cometer errores cuando escriben estos grupos de silábicos.

El propio Rodríguez Jorrín<sup>[2]</sup> responde a esta problemática desde sus investigaciones realizadas con numerosos grupos de alumnos/as afirmando que: “ *las insuficiencias*

*referidas a algunos conceptos espaciales, temporales y cuantitativos colaboran en la producción de este tipo de faltas.....pero el problema está en un retraso- más o menos simple- del oído fonemático y se corregirá por tanto, mediante el entrenamiento adecuado.....La dificultad para secuenciar se debe, básicamente, a la incapacidad o falta de agilidad para el análisis de la cadena hablada y para la retención de los ítems en la memoria a corto plazo”.*

Partiendo de esta realidad y teniendo en cuenta que el acto gráfico está conformado por dos procesos principales, uno de carácter perceptivo-lingüístico y otro de carácter viso-espacial, habrá que entender la tarea educativa y/o reeducadora desde la concreción de los errores en cada uno de los procesos mencionados y desde la aplicación de una metodología específica y sistemática secuenciada dificultad por dificultad.

### 3.- OBJETIVOS GENERALES.

En líneas generales, los objetivos de esta propuesta metodológica están encaminados a:

- Orientar al profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las sílabas inversa, mixtas y sinfonas.
- Destacar la importancia de la exactitud en la lectura como elemento básico relacionado con la fluidez lectora.
- Destacar la importancia de la exactitud en la escritura como elemento fundamental en la producción de los textos escritos.
- Facilitar al profesorado un material práctico y sencillo.
- Proporcionar un banco de palabras adecuado para el tratamiento de las dificultades.

### 4.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

- Leer correcta y pausadamente cada uno de los fonemas que originan la dificultad: l, n, s y r.
- Discriminar auditiva y visualmente los fonemas l, n, r y s.
- Analizar/verbalizar la posición espacio- temporal de los fonemas en los órganos fonadores y en el papel.
- Escribir al dictado los fonemas l, n, s y r en sílabas, palabras y oraciones.
- Dotar al alumnado de estrategias para el análisis de su propia escritura.

## 5.- CONTENIDOS

Los contenidos a desarrollar se trabajarán en niveles diferentes dependiendo de la dificultad de los alumnos/as

### *Conceptuales*

- Sílabas inversas.
- Sílabas mixtas.
- Sinfones.

### *Procedimentales*

- Lectura de sílabas inversas, mixtas y sinfonos.
- Escritura de sílabas inversas, mixtas y sinfonos.
- Discriminación auditiva y visual de los fonemas l, n, s y r (en inversas, mixtas y sinfonos)
- Análisis/explicación oral de la posición espacial y temporal de los fonemas (en inversas, mixtas y sinfonos)

### *Actitudinales*

- Mostrar una actitud positiva frente a las dificultades.
- Gusto por la realización/presentación correcta de los propios trabajos.

## 6.- PLANIFICACIÓN

Las sesiones de trabajo colectivo oscilarán entre 3 ó 4 a la semana y con una duración aproximada de 30 minutos. (El número de sesiones y su duración irán en función del ritmo de aprendizaje de los alumnos/as).

Para el tratamiento individual, las sesiones de trabajo se programarán en base al carácter de las dificultades y a la disponibilidad del horario del aula. Del mismo modo, habrá casos en los que será necesaria la colaboración del profesor de apoyo y de la familia.

## 7.- ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

El conjunto de ejercicios propuestos tiene en cuenta no sólo el entrenamiento visual espacial de los fonemas que forman parte de sílabas y palabras sino que apuesta, con claridad, por la importancia de los aspectos lingüísticos y auditivos que intervienen en

la correcta adquisición de los aprendizajes lectores y escritores en los primeros niveles de Primaria (1º, 2º y 3º curso).

El trabajo está orientado a la ayuda del profesorado como una forma de impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje en él desarrollados. En este sentido, se facilita un material abundante, secuenciado en orden de dificultad y sistematizado en cuanto a las tareas a realizar y en el que los ejercicios propuestos están agrupados de forma que permite realizar en el aula un trabajo complementario al del currículum ordinario y un trabajo mucho más específico para aquellos alumnos con mayores dificultades.

El formato de trabajo planteado consta de 3 cuadernillos fotocopiables. El primer cuadernillo está destinado al tratamiento de las sílabas inversas, el segundo al tratamiento de las mixtas y el tercero al grupo de los sinfonos.

En el primer ciclo es recomendable trabajar los 3 cuadernillos en el orden indicado. A partir de 2º ciclo y una vez evaluadas las dificultades del alumnado se trabajará con el que más se adapte a la dificultad.

### TRABAJO ESPECÍFICO CON SÍLABAS INVERSAS<sup>[3]</sup>

Se establece un orden orientativo en la presentación de los fonemas que facilita la disminución de errores. (l, s, n, r).

#### A) TRATAMIENTO ORDINARIO CON SÍLABAS INVERSAS.

##### PRIMERA SESIÓN:

- Trabajo con los conceptos *primero* y *último*, *antes* y *después*. Se le presentan al alumno imágenes, colores, figuras geométricas... y se le harán preguntas del tipo ¿qué has visto antes?, ¿qué has visto después?, ¿qué te he enseñado primero?, ¿qué te he enseñado lo último?...
- Dictado de colores, de figuras geométricas... Se le enseñarán al alumno dos colores, dos figuras geométricas. El alumno tendrá que dibujar o decir la figura o el color que haya visto primero-antes y el que haya visto el último-después.
- Lectura lenta de las sílabas con l. (En el caso de que el material no esté en color, el alumno repasará el fonema l con un rotulador rojo antes de la lectura).
- Dictado "exagerado y lento" de sílabas con l. En esta actividad se le preguntará al alumno/a (antes de que éste escriba) ¿qué letra has escuchado primero-antes?, ¿qué letra has escuchado la última-después? Igualmente y como ayuda fundamental, se le pedirá que se fije en la posición de la lengua del profesor y en la suya propia cuando pronuncia los sonidos escuchados. La finalidad de estos ejercicios es que el niño/a haga un análisis posicional que le permita la comprensión de la secuencia sonora y gráfica que ha escuchado y que posteriormente tendrá que escribir.

## SEGUNDA SESIÓN:

- Repaso de la lectura de sílabas con el fonema l.
- Lectura de palabras con l en sílabas iniciales y finales.
- Lectura de imágenes con y sin nombres de manera colectiva e individual.
- Escritura del nombre de las imágenes trabajadas anteriormente.

## TERCERA SESIÓN:

- Repaso de las palabras leídas.
- Lectura de oraciones con dichas palabras.
- Escritura de frases incompletas con las imágenes trabajadas anteriormente.

## CUARTA SESIÓN:

- Dictado de sílabas, palabras y frases. Algunas de estas palabras deben ser sin sentido con el objeto de profundizar en el análisis de lo que escuchan.
- Escritura espontánea de frases (se puede prescindir de esta actividad si es demasiado elevada para los alumnos de primer nivel.)[\[4\]](#)

## B) TRATAMIENTO ESPECÍFICO

### QUINTA SESIÓN:(Ejercicios 1, 2, 3 4)

- Análisis posicional/explicación oral de parejas sílabas.
- Discriminación visual de parejas de sílabas.
- Lectura lenta de sílabas.
- Dictado “exagerado y lento” de sílabas (el profesor dicta, el alumno repite lo escuchado, el alumno escribe, el alumno lee lo escrito para comprobar errores.)

### SEXTA SESIÓN:(Ejercicios 5, 6, 7)

- Discriminación auditiva de sílabas. Se le proporcionará al alumno parejas de sílabas y tendrá que rodear la que escuche.
- Lectura de palabras/discriminación visual.
- Lectura de palabras y pseudopalabras.

### SÉPTIMA SESIÓN:(Ejercicios 8, 9, 10)

- Lectura de pseudopalabras.
- Discriminación visual de sílabas dentro de la palabra.
- Dictado de palabras. Se le proporcionará al alumno un listado de palabras en las que tendrá que marcar la que escuche. (El profesor hará hincapié en que los alumnos se fijen en la posición de su boca/lengua y en la suya propia)

## OCTAVA SESIÓN:(Ejercicios 11, 12)

- Repaso general de la posición de los órganos fonadores recordando al alumno la importancia de su análisis.
- Discriminación de la palabra correcta para completar frases.
- Dictado de palabras y frases.

## 8.- EVALUACIÓN

La evaluación de estos aprendizajes hay que entenderla como un proceso progresivo y continuo en el que interesa, sin duda, que el niño/a cometa el menor número posible de errores, pero en el que tampoco se pueden olvidar las estrategias o mecanismos que se le den al alumnado para que pueda enfrentarse con acierto a sus propias dificultades.

La evaluación de los grupos de sílabas se dirigirá hacia 3 niveles distintos: nivel de copia, dictado y escritura espontánea. Las propias fichas de actividades propuestas servirán como instrumentos de evaluación en los dos primeros. El nivel de escritura espontánea sólo podrá ser evaluado mediante un seguimiento controlado de la escritura del niño en cualquier área de aprendizaje.

Con respecto al uso y control de estrategias, habrá que asegurarse que el alumno/a las tiene correctamente aprendidas (pasos a seguir ante una posible dificultad), es autónomo/a en su aplicación y se da una autoevaluación espontánea.

Para un posible control de errores (se consideran errores sólo aquellos que se cometan de forma reiterada y/ o sistemática) se recomienda la utilización de una lista de control.[\[5\]](#)

---

[\[1\]](#) Los bloques de trabajo de todas las inversas llevan la misma tipología y secuenciación de ejercicios. Es por ello que sólo se indican para el primer grupo de actividades.

[\[2\]](#) RODRÍGUEZ J, D. (1984). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.

[\[3\]](#) Se especifica el trabajo con el fonema l. El resto de fonemas se trabajará de la misma manera.

[\[4\]](#) Esta sesión tendrá carácter evaluativo y nos servirá como punto de referencia para continuar con el siguiente fonema o detenernos en el mismo.

[\[5\]](#) Las listas de control están como anexos.

## 9.- ACTIVIDADES

### INVERSAS "L"

#### A. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ORDINARIO DE LAS SÍLABAS INVERSAS.

1. Lee las siguientes sílabas fijándote muy bien en qué letra pronuncias al principio y al final de cada una de ellas.

lo      li      la      lu      le

ol      il      al      ul      el

lo      ol      li      il

la      al      lu      ul

le      el

la le il ol lu

lo li el la le

el lu le al ul

ol il la lu el

la li ul ol le





2. Lee las siguientes palabras fijándote muy bien en la letra destacada en color rojo.

lata alta lomo olmo

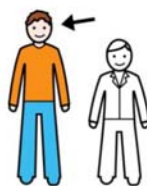
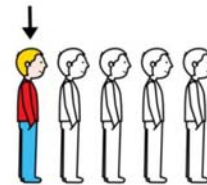
luna último alcalde

lana aldea alba

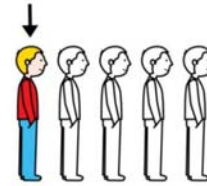
piel miel lima baúl

alcoba almeja alma

4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /l/.



4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /l/.



5. Escribe sus nombres sin mirar la ficha anterior.  
Una vez escritos, comprueba y corrige.



---

---



---

---



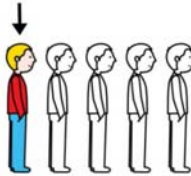
---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---

6. Lee las siguientes oraciones prestando mucha atención a la letra destacada.

La abeja tiene miel.

La almeja tiene tierra.

La oveja da lana.

Pepe va el último.

El oso come miel.

El olmo es alto.

Toma la lata.

7. Completa las siguientes oraciones:

La



tiene tierra.

---

---

El

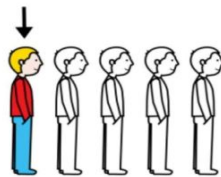


es muy alto.

---

---

Pepe va el



.

---

---

Toma la



.

---

---

La oveja da



.

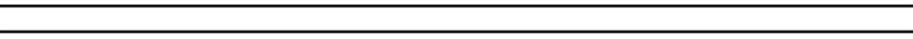
---

---

El oso come



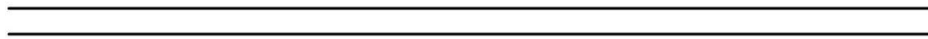
.



La



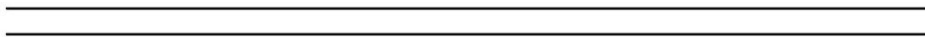
está muy alta.



La



es marrón.



## B. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE LAS SÍLABAS INVERSAS.

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha al principio, letra que se escucha al final de cada pareja).

ol - lo

il - li

al - la

ul - lu

el - le



2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

lo - lo

ol - lo

al - la

le - el

lu - lu

il - il

ul - ul

el - el

lu - ul

li - il

la - la

al - al

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra **l**. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

lo il la ul al li lo le lu

ol la al il li el ul lu ol

lo le ul la lo al li ol ul



4.- Dictado de sílabas.<sup>6</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Rodea la sílaba que escuches.

lo - lo

ol - lo

al - la

le - el

lu - lu

il - il

ul - ul

el - el

lu - ul

li - il

la - la

al - al

<sup>6</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



\_\_\_\_\_

alcachofa - lacachofa



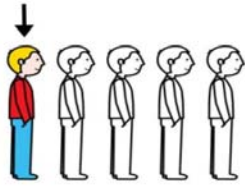
\_\_\_\_\_

mile - miel



\_\_\_\_\_

balú - baúl



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

último - lútimo



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

lato - alto



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

alto balú pile alcalde lama  
alcachofa lacalde lomo mile  
baúl lacoba lameja alma piel  
último miel almeja alcoba  
olmo lútimo lacachofa lato

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - l - está al principio o al final de la sílaba.

balú ilmo teol pile matiel  
lama realca lacalde mile  
ulcomo catiol lacoba lameja  
olmo alco lútimo sialto  
lacachofa lato micaul

9.- Rodea las sílabas *al-* *el-* *il-* *ol-* *ul-* en las siguientes palabras

alto balú realca pile alcalde  
lama alcachofa ilmo teol  
lcalde lomo mile matiel  
baúl lacoba ulcomo catiol  
lameja alma piel último miel  
almeja micaul alcoba olmo  
lútimo lacachofa lato sialto



10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

olmo

lomo

miel

baúl

lata

alta

alma

lama

alcachofa

almeja

luna

último

lima

lana



11.- Dictado de palabras.<sup>7</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>7</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).



12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlás).

- La almeja - lameja tienen mucha tierra.
- El oso come mile - miel .
- Mi amigo va el lútimo - último en la fila.
- El baúl - balú está lleno de cosas.

13.- Dictado de frases.<sup>8</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>8</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

INVERSAS "S"

A. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ORDINARIO  
DE LAS SÍLABAS INVERSAS.

1. Lee las siguientes sílabas fijándote muy bien en qué letra pronuncias al principio y al final de cada una de ellas.

so si sa su se

os is as us es

so os sa as

si is se es

su us

sa se is os su

so si es sa se

es su se as us

os is sa su es

sa si us os se



2. Lee las siguientes palabras fijándote muy bien en la letra destacada en color rojo.

saco asco seta esta

sano asno aspa suma

espinacas escama isla

escoba escudo escuela

espada espejo espina

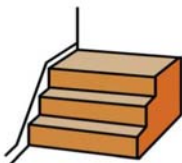
espalda espía Luis

seis espuma espeso

3. Mira con atención las imágenes y fíjate bien en cómo se escriben.

6

seis



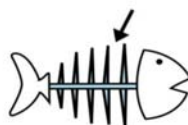
escalera



isla



escoba



espina



asno



escudo



espejo



espada



estudio



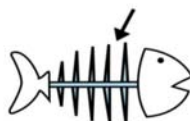
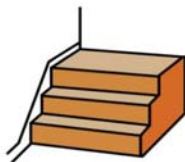
escopeta



esqueleto

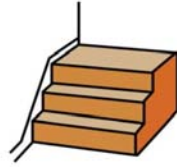
4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /s/.

6



5. Escribe sus nombres sin mirar la ficha anterior.  
Una vez escritos, comprueba y corrige

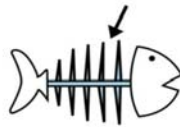
6



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Lee las siguientes oraciones prestando mucha atención a la letra destacada.

El saco tiene **esp**inacas.

**E**sta seta **es** venenosa.

La **es**coba barre la **is**la.

La rosa tiene una **es**pina.

Dame el **es**cudo.

En la **es**cuela hay nenes.

El pescado tiene **es**camas.



7. Completa las siguientes oraciones:

La  es de color amarillo.


---

---

Esa  es de mi pescado.

---

---

Hay un tesoro en la  .

---

---

Mi amiga se mira en el  .

---

---

En la  hay **6** escalones.

---

---

La niña  en el cole.

---

---

La  es de acero.

---

---

En mi cole hay un  de pasta.

---

---

El  tiene las orejas tiasas.

---

---

Me ha tocado **6** al tirar el dado.

---

---

## B. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE LAS SÍLABAS INVERSAS.

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha al principio, letra que se escucha al final de cada pareja).

os - so

is - si

as - sa

us - su

es - se

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

so - so

os - so

as - sa

se - es

su - su

is - is

us - us

es - es

su - us

si - is

sa - sa

as - as

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra **s**. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

so is sa us as si so se su

os sa as is si es us su os

so se us sa so as si os us

4.- Dictado de sílabas.<sup>9</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Rodea la sílaba que escuches.

so - so

os - so

as - sa

se - es

su - su

is - is

us - us

es - es

su - us

si - is

sa - sa

as - as

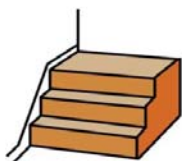
<sup>9</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escribela en su sitio.



\_\_\_\_\_

espada - sepada



\_\_\_\_\_

secalera - escalera



\_\_\_\_\_

sila - isla

# 6

---

---

seis - sesi



secudo - escudo

7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

escalera sequeleto sasno  
seis sesi isla asno setudio  
secopeta escoba espina sila  
escudo sepada escopeta  
estudio espada espejo  
esqueleto secalera secudo  
secoba



8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la **-s-** está al principio o al final de la sílaba.

sequeleto sasno sesi taos  
usmito setudio ostapo isma  
secopeta sila sepada ratias  
secalera recopios secudo  
secoba

9.- Rodea las sílabas **as-** **es-** **is-** **os-** **us-** en las siguientes palabras

escalera sequeleto sasno  
seis sesi isla recopios asno  
setudio secopeta escoba  
espina ratias sila escudo  
sepada escopeta taos estudio  
espada sitorpe espejo  
esqueleto secalera secudo  
usmito secoba maestro



10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

seis

escoba

isla

sapo

seta

escudo

escalera

esqueleto

sano

asno

espejo

espina

11.- Dictado de palabras.<sup>10</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>10</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarl

• La sepina - espina del pescado es grande.

• En la isla - sila hay muchos monos.

• La niña se mira en el sepejo - espejo

• La escalera - escalera tiene varios peldaños.

13.- Dictado de frases.<sup>11</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>1</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

INVERSAS "N"

## A. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ORDINARIO DE LAS SÍLABAS INVERSAS.

1. Lee las siguientes sílabas fijándote muy bien en qué letra pronuncias al principio y al final de cada una de ellas.

no ni na nu ne

on in an un en

no on ni in

na an nu un

ne en



na ne in on un

no ni en na ne

en nu ne an un

on in na nu en

na ni un on ne



2. Lee las siguientes palabras fijándote muy bien en la letra destacada en color rojo.

nota      once      nata

nube      indio      anca

invito      encaje      nido

envase      onda      unto

diente      león      antena

enfado      incómodo      insano

enchufe      nada

3. Mira con atención las imágenes y fíjate bien en cómo se escriben.



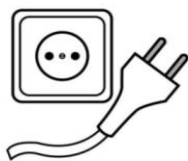
antifaz



ensalada



avión



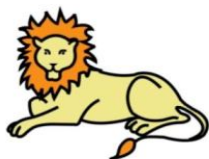
enchufe



once



antena



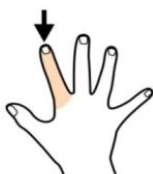
león



indio



enfadado



índice

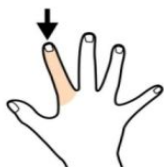
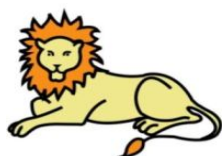
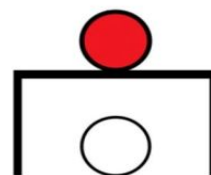
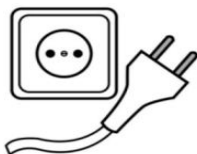


ensaladilla



camión

4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /n/.



5. Escribe sus nombres sin mirar la ficha anterior.  
Una vez escritos, comprueba y corrige.



---

---



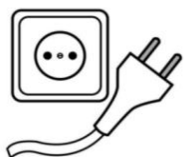
---

---



---

---



---

---



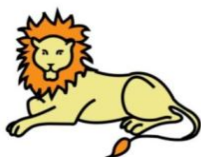
---

---



---

---



---

---



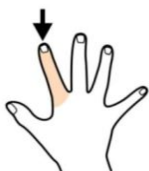
---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



6. Lee las siguientes oraciones prestando mucha atención a la letra destacada.

La **a**ntena tiene un nido.

Me gusta la **e**nsaladilla rusa.

La rana tiene **a**ncas.

El **i**ndio tiene una **o**nda.

El sofá es **i**ncómodo.

El **l**eón **r**uge.

La tele tiene una **a**ntena.

7. Completa las siguientes oraciones:

La tele tiene una



---

---

El



tiene un caballo.

---

---

Me gusta la melena del



---

---

Me he puesto un



---

---

Mi amigo está



---

---

El



lleva patatas.

El  va por el aire.

---

---

Me ha tocado el número  .

---

---

Me duele el dedo  .

---

---

Me gusta la  .

---

---

No toques el  .

---

---

## B. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE LAS SÍLABAS INVERSAS.

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha al principio, letra que se escucha al final de cada pareja).

on - no

in - ni

an - na

un - nu

en - ne

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

no - no

on - no

an - na

ne - en

nu - nu

in - in

un - un

en - en

nu - un

ni - in

na - na

an - an

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra **n**. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

no in na un an ni no

ne un on na an in ni en

un nu on no ne un na

no an ni on un

4.- Dictado de sílabas.<sup>12</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Rodea la sílaba que escuches.

no - no

on - no

an - na

ne - en

nu - nu

in - in

un - un

en - en

nu - un

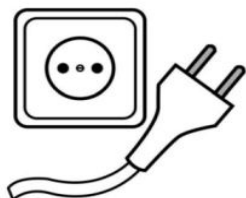
ni - in

na - na

an - an

<sup>12</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



\_\_\_\_\_

enchufe - nechufe



\_\_\_\_\_

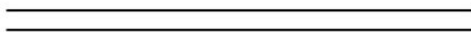
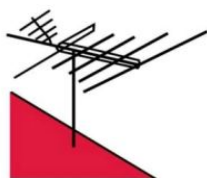
avinó - avión



\_\_\_\_\_

ensalada - nesalada





natena - antena



antifaz - natifaz

7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

antifaz nevase ensaladilla  
encima noce necaje natifaz  
enfadado enchufe avinó  
nesaladilla león necima  
indio once natena camión  
índice encaje nechufe  
antena lenó avión envase





8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la **-n-** está al principio o al final de la sílaba.

**n**ervase **in**cuta **no**ce **ne**caje  
**en**sipo **na**tifaz **av**inó **luan**  
**tapión** **ne**saladilla **un**tana  
**ne**cima **an**cua **na**tena **len**ó  
**ne**chufe **en**tima **ta**mión

9.- Rodea las sílabas *an-* *en-* *in-* *on-* *un-* en las siguientes palabras

*nevase enchufe incuta noce*

*necaje ensipo once natifaz*

*avinó luan tapión león*

*ensaladilla nada necima*

*ancua encima natena lenó*

*nechufe entima tamión*

*avión encaje nido antena*

*enfadado*

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

encima

nada

nido

once

avión

enchufe

nudo

león

ensalada

antena

indio

noche

camión

nevada

untar

enfado



11.- Dictado de palabras.<sup>13</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

avió*n* - avinó

- El \_\_\_\_\_ vuela muy alto.

na*t*ena - antena

- La \_\_\_\_\_ del televisor se ha roto.

en*f*adado - nefadado

- Mi amigo se ha \_\_\_\_\_ conmigo.

nesaladilla - ensaladilla

- Me encanta la \_\_\_\_\_ rusa.

<sup>13</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

13.- Dictado de frases.<sup>14</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>14</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

INVERSAS "R"

A. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ORDINARIO  
DE LAS SÍLABAS INVERSAS.

1. Lee las siguientes sílabas fijándote muy bien en qué letra pronuncias al principio y al final de cada una de ellas.

ro ri ra ru re

or ir ar ur er

ro or ri ir

ra ar re er

ru ur

ra re ir or ru



ro ri er ra re

er ru re ar ur

or ir ra ru er

ra ri ur or re



3. Mira con atención las imágenes y fíjate bien en cómo se escriben.



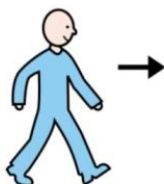
ermita



arco



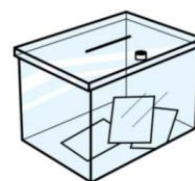
ardilla



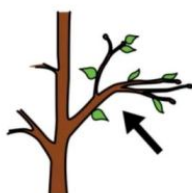
ir



rana



urna



rama



rosa



arpa



remo



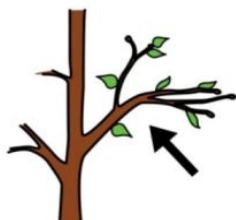
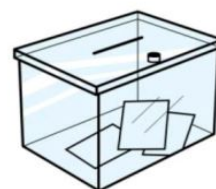
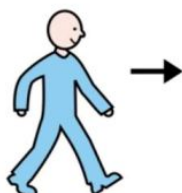
ropa



armario



4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /r/.



5. Escribe sus nombres sin mirar la ficha anterior.  
Una vez escritos, comprueba y corrige.



---

---



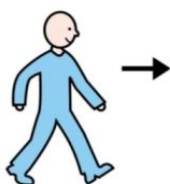
---

---



---

---



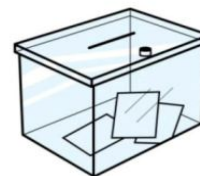
---

---



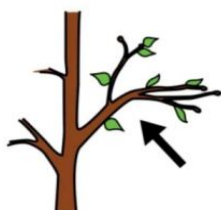
---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---

6. Lee las siguientes oraciones prestando mucha atención a la letra destacada.

La *er*mita es pequeña.

Paco *or*dena su ropa.

La camisa está en el *ar*mario.


El *ar*co está roto.

El *ar*ca tiene una raja.

La *ur*na es roja.

Mi *or*denador no está bien.

7. Completa las siguientes oraciones.

La  está rota.

---

---

La camisa está en el  .

---

---

En la  hay muchas personas.

---

---

La  sube a la  .

---

---

Tengo que ir  al médico.

---

---

La  tiene papeletas.

---

---

El indio tiene un .

---

---

El  está lleno de .

---

---

## B. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE LAS SÍLABAS INVERSAS.

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha al principio, letra que se escucha al final de cada pareja).

or - ro

ir - ri

ar - ra

ur - ru

er - re

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

ro - ro

or - ro

ar - ra

re - er

ru - ru

ir - ir

ur - ur

er - er

ru - ur

ri - ir

ra - ra

ar - ar

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra *r*. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

ro ir ra ur ar ri ro re

ur or ra ar ir ri er ur

ru or ro re ur ra ro ar

ri or ur



4.- Dictado de sílabas.<sup>15</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Rodea la sílaba que escuches.

ro - ro

or - ro

ar - ra

re - er

ru - ru

ir - ir

ur - ur

er - er

ru - ur

ri - ir

ra - ra

ar - ar

<sup>15</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).



6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



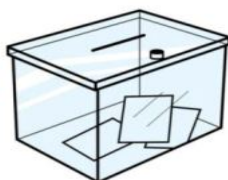
\_\_\_\_\_

ardilla - radilla



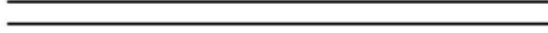
\_\_\_\_\_

raco - arco

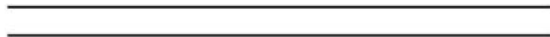


\_\_\_\_\_

uma - urna



armonica – ramónica



ermita – remita



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

ordenado orpa arco ardilla  
ir radilla rana ramónica  
urna irmo rama orsa  
ropa armónica remita  
arpa arma arna armario  
orpa ermita rosa rodenado

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la -r- está al principio o al final de la sílaba.

orpa ritosa radilla orcusa  
ramónica irmo orsa erma  
urtasa remita armito arna  
orpa lorear rodenado ruco  
miteur camear romoco

9.- Rodea las sílabas *ar-* *er-* *ir-* *or-* *ur-* en las siguientes palabras

*or*pa *ar*pa *ri*tosa *ra*dilla

*or*cusa *ra*mónica *ri*tmo

*ir*mo *or*sa *ar*mónica *er*ma

*ur*tasa *ur*na *re*mita *or*pa

*ar*co *lo*rear *er*mita *ir*se

*ro*denado *ru*co *mi*teur

*ca*mea*r* *ro*moco *ar*mario

*or*denador *re*pisa *ro*ca



10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

ordenado

armario

rama

arma

ardilla

rana

ermita

rosa

ropa

remo

urna

arpa

armónica

ir



11.- Dictado de palabras.<sup>16</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

- La radilla - ardilla come avellanas.
- Hay papeletas en la urna - una.
- La ropa está en el armario - ramario.
- Se oyen las campanas de la ermita - remita.

<sup>16</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

13.- Dictado de frases.<sup>17</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>17</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

## 10.- BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- CUETOS VEGA, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- CUETOS VEGA, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española
- DEFIOR CITOLER, S. (1994). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. En *Infancia y Aprendizaje* 67-68, 90-113.
- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Actividades y juegos integrados. Cuaderno 1*. Madrid: Visor. Aprendizaje.
- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Actividades y juegos integrados. Cuaderno 2*. Madrid: Visor. Aprendizaje.
- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Actividades y juegos integrados. Cuaderno 3*. Madrid: Visor. Aprendizaje.
- RODRÍGUEZ J, D. (1984). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.
- SALVADOR MATA, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2000). *Conceptos básicos*. Valencia: Promolibro.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2008). *Inversiones gráficas 1*. Valencia: Promolibro.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1998). *Sustituciones y omisiones*. Valencia: Promolibro.
- MARTIJN VAN DER KOOIJ (2004). Pictoselector y ARASAAC. Disponible en: y [http://www.google.es/search?hl=es&source=hp&q=portal+aragones&meta=&aq=f&aqi=g4&aql=&oq=&gs\\_rfai=](http://www.google.es/search?hl=es&source=hp&q=portal+aragones&meta=&aq=f&aqi=g4&aql=&oq=&gs_rfai=). Consultada en diciembre de 2009. ARASAAC



### CONTROL SÍLABAS INVERSAS

<i>ALUMNOS/AS</i>	<i>Inversas -l</i>		<i>Inversas -s</i>		<i>Inversas -n</i>		<i>Inversas -r</i>	
	<i>Posición inicial</i>	<i>Posición final</i>	<i>Posición inicial</i>	<i>Posición final</i>	<i>Posición inicial</i>	<i>Posición final</i>	<i>Posición inicial</i>	<i>Posición final</i>

<i>ALUMNOS/AS</i>	<i>Inversas -l</i>		<i>Inversas -s</i>		<i>Inversas -n</i>		<i>Inversas -r</i>	
	<i>Posición inicial</i>	<i>Posición final</i>	<i>Posición inicial</i>	<i>Posición final</i>	<i>Posición inicial</i>	<i>Posición final</i>	<i>Posición inicial</i>	<i>Posición final</i>



## **Ejercicios prácticos para la mejora de la lecto-escritura. Bloque II: Tratamiento de las sílabas mixtas. Educación primaria primer y segundo ciclo.**

Lourdes Terrón Delgado. M<sup>a</sup> José Romero Espínola. CEIP Miguel de Cervantes.  
Écija (Sevilla).

### ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN

2.- JUSTIFICACIÓN

3.- OBJETIVOS GENERALES

4.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

5.- CONTENIDOS

6.- PLANIFICACIÓN

7.- ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

8.- EVALUACIÓN

9.- ACTIVIDADES

9. 1.- ACTIVIDADES MIXTAS CON "L". [\[1\]](#)

- Ejercicios prácticos para el tratamiento ordinario de las sílabas mixtas.

Lectura de sílabas.

Lectura de palabras.

Lectura-asociación de imágenes/palabras.

Lectura de imágenes sin palabras.

Escritura de palabras con imágenes.

Lectura de oraciones.

Escritura de oraciones incompletas dada la imagen.

- Ejercicios prácticos para el tratamiento específico de las sílabas mixtas.

Diferencias en la posición silábica. Explicación oral.

Discriminación visual de sílabas.

Lectura de sílabas.

Dictado de sílabas.

Discriminación auditiva de sílabas.

Lectura/escritura de palabras. Discriminación visual.

Lectura de palabras y pseudopalabras.

Lectura de pseudopalabras.

Discriminación visual de sílabas dentro de la palabra.

#### 9. 2.- ACTIVIDADES MIXTAS CON "S"

#### 9. 3.- ACTIVIDADES MIXTAS CON "N"

#### 9. 4.- ACTIVIDADES MIXTAS CON "R"

#### 10.- BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA

### 1.- INTRODUCCIÓN

La exactitud en la lectura y en la escritura son aspectos básicos e indispensables en el desarrollo adecuado de los procesos de aprendizaje lecto-escritor, aún más cuando se trata de los primeros niveles (1º, 2º y 3º de Primaria).

En este sentido y desde la propia experiencia como docentes en la etapa de Educación Primaria y en aulas de apoyo a la integración, nos surgió la necesidad de profundizar en estrategias metodológicas específicas para el tratamiento y corrección de las dificultades con sílabas inversas, mixtas y sinfonas.

Fruto del estudio sobre el tema, de la investigación de los materiales publicados al efecto, del análisis y la reflexión de prácticas educativas contrastadas, se presenta una guía metodológica de utilidad práctica para el profesorado.

Esta guía está compuesta por un conjunto de ejercicios que tiene en cuenta no sólo el entrenamiento visual y espacial de los fonemas que forman parte de sílabas y palabras sino también la importancia de los aspectos lingüísticos y auditivos que intervienen en la correcta adquisición de estos aprendizajes.

## 2.- JUSTIFICACIÓN

A pesar de la importancia que tienen las sílabas inversas, mixtas y sinfonas en la fase inicial del aprendizaje lecto-escritor, su enseñanza no tiene un tratamiento adecuado ni en los libros de texto ni en la práctica educativa. El alumnado va aprendiendo estos contenidos de forma intuitiva y asistemática, sin pautas ni estrategias que faciliten su correcta adquisición. De hecho, siempre hay un determinado porcentaje de niños/as (primer ciclo y primer nivel del segundo ciclo) que sin tener déficits en su lateralidad ni trastornos en su percepción visual tienen tendencia a cometer errores cuando escriben estos grupos de silábicos.

El propio Rodríguez Jorrín<sup>[2]</sup> responde a esta problemática desde sus investigaciones realizadas con numerosos grupos de alumnos/as afirmando que: *“ las insuficiencias referidas a algunos conceptos espaciales, temporales y cuantitativos colaboran en la producción de este tipo de faltas.....pero el problema está en un retraso- más o menos simple- del oído fonemático y se corregirá por tanto, mediante el entrenamiento adecuado.....La dificultad para secuenciar se debe, básicamente, a la incapacidad o falta de agilidad para el análisis de la cadena hablada y para la retención de los ítems en la memoria a corto plazo”*.

Partiendo de esta realidad y teniendo en cuenta que el acto gráfico está conformado por dos procesos principales, uno de carácter perceptivo-lingüístico y otro de carácter viso-espacial, habrá que entender la tarea educativa y/o reeducadora desde la concreción de los errores en cada uno de los procesos mencionados y desde la aplicación de una metodología específica y sistemática secuenciada dificultad por dificultad.

## 3.- OBJETIVOS GENERALES

En líneas generales, los objetivos de esta propuesta metodológica están encaminados a:

- Orientar al profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las sílabas inversa, mixtas y sinfonas.
- Destacar la importancia de la exactitud en la lectura como elemento básico relacionado con la fluidez lectora.
- Destacar la importancia de la exactitud en la escritura como elemento fundamental en la producción de los textos escritos.
- Facilitar al profesorado un material práctico y sencillo.

- Proporcionar un banco de palabras adecuado para el tratamiento de las dificultades.

#### 4.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Leer correcta y pausadamente cada uno de los fonemas que originan la dificultad: l, n, s y r.
- Discriminar auditiva y visualmente los fonemas l, n, r y s.
- Analizar/verbalizar la posición espacio- temporal de los fonemas en los órganos fonadores y en el papel.
- Escribir al dictado los fonemas l, n, s y r en sílabas, palabras y oraciones.
- Dotar al alumnado de estrategias para el análisis de su propia escritura.

#### 5.- CONTENIDOS

Los contenidos a desarrollar se trabajarán en niveles diferentes dependiendo de la dificultad de los alumnos/as

##### *Conceptuales*

- Sílabas inversas.
- Sílabas mixtas.
- Sinfones.

##### *Procedimentales*

- Lectura de sílabas inversas, mixtas y sinfonos.
- Escritura de sílabas inversas, mixtas y sinfonos.
- Discriminación auditiva y visual de los fonemas l, n, s y r (en inversas, mixtas y sinfonos)
- Análisis/explicación oral de la posición espacial y temporal de los fonemas (en inversas, mixtas y sinfonos)

##### *Actitudinales*

- Mostrar una actitud positiva frente a las dificultades.
- Gusto por la realización/presentación correcta de los propios trabajos.

## 6.- PLANIFICACIÓN

Las sesiones de trabajo colectivo oscilarán entre 3 ó 4 a la semana y con una duración aproximada de 30 minutos. (El número de sesiones y su duración irán en función del ritmo de aprendizaje de los alumnos/as).

Para el tratamiento individual, las sesiones de trabajo se programarán en base al carácter de las dificultades y a la disponibilidad del horario del aula. Del mismo modo, habrá casos en los que será necesaria la colaboración del profesor de apoyo y de la familia.

## 7.- ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

El conjunto de ejercicios propuestos tiene en cuenta no sólo el entrenamiento visual espacial de los fonemas que forman parte de sílabas y palabras sino que apuesta, con claridad, por la importancia de los aspectos lingüísticos y auditivos que intervienen en la correcta adquisición de los aprendizajes lectores y escritores en los primeros niveles de Primaria (1º, 2º y 3º curso).

El trabajo está orientado a la ayuda del profesorado como una forma de impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje en él desarrollados. En este sentido, se facilita un material abundante, secuenciado en orden de dificultad y sistematizado en cuanto a [3][4] las tareas a realizar y en el que los ejercicios propuestos están agrupados de forma que permite realizar en el aula un trabajo complementario al del currículum ordinario y un trabajo mucho más específico para aquellos alumnos con mayores dificultades.

El formato de trabajo planteado consta de 3 cuadernillos fotocopiables. El primer cuadernillo está destinado al tratamiento de las sílabas inversas, el segundo al tratamiento de las mixtas y el tercero al grupo de los sinfonos.

En el primer ciclo es recomendable trabajar los 3 cuadernillos en el orden indicado. A partir de 2º ciclo y una vez evaluadas las dificultades del alumnado se trabajará con el que más se adapte a la dificultad.

### TRABAJO ESPECÍFICO CON SÍLABAS MIXTAS[5]

#### A) TRATAMIENTO ORDINARIO CON SÍLABAS MIXTAS.

##### PRIMERA SESIÓN:

- Trabajo con el concepto *último*. Se le presentan al alumno imágenes, colores, figuras geométricas... y se le harán preguntas del tipo ¿qué te he enseñado en último lugar?
- Dictado de colores, de figuras geométricas, de objetos,... Se le enseñarán al alumno colores, figuras geométricas, objetos... El alumno tendrá que dibujar o decir la figura, el color o el objeto que haya visto el último.

- Lectura lenta de las sílabas con I. (En el caso de que el material no esté en color, el alumno repasará el fonema I con un rotulador rojo antes de la lectura).
- Dictado “exagerado y lento” de sílabas con I. En esta actividad se le preguntará al alumno/a (antes de que éste escriba) ¿qué letra has escuchado en último lugar? Igualmente y como ayuda fundamental, se le pedirá que se fije en la posición de la lengua del profesor y en la suya propia cuando pronuncia los sonidos escuchados con el fin de que el alumno haga un análisis posicional que le permita la comprensión de la secuencia sonora y gráfica que ha escuchado y que posteriormente tendrá que escribir.

#### SEGUNDA SESIÓN:

- Repaso de la lectura de sílabas con el fonema I.
- Lectura de palabras con I en posición silábica inicial, media y final.
- Lectura de imágenes con y sin nombres de manera colectiva e individual.
- Escritura del nombre de las imágenes trabajadas anteriormente.

#### TERCERA SESIÓN:

- Repaso de las palabras leídas.
- Lectura de oraciones con dichas palabras.
- Escritura de frases incompletas con las imágenes trabajadas anteriormente.

#### CUARTA SESIÓN:

- Dictado de sílabas, palabras y frases. Algunas de estas palabras deben ser sin sentido con el objeto de profundizar en el análisis de lo que escuchan.
- Escritura espontánea de frases (se puede prescindir de esta actividad si es demasiado elevada para los alumnos de primer nivel.)

#### B) TRATAMIENTO ESPECÍFICO

##### QUINTA SESIÓN:(Ejercicios 1, 2, 3 4)

- Análisis posicional/explicación oral de parejas sílabas.
- Discriminación visual de parejas de sílabas.
- Lectura lenta de sílabas.
- Dictado “exagerado y lento” de sílabas (el profesor dicta, el alumno repite lo escuchado, el alumno escribe, el alumno lee lo escrito para comprobar errores.)

##### SEXTA SESIÓN:(Ejercicios 5, 6, 7)

- Discriminación auditiva de sílabas. Se le proporcionará al alumno parejas de sílabas y tendrá que rodear la que escuche.
- Lectura de palabras/discriminación visual.
- Lectura de palabras y pseudopalabras.

### SÉPTIMA SESIÓN:(Ejercicios 8, 9, 10)

- Lectura de pseudopalabras.
- Discriminación visual de sílabas dentro de la palabra.
- Dictado de palabras. Se le proporcionará al alumno un listado de palabras en las que tendrá que marcar la que escuche. (El profesor hará hincapié en que los alumnos se fijen en la posición de su boca/lengua y en la suya propia)

### OCTAVA SESIÓN:(Ejercicios 11, 12)

- Repaso general de la posición de los órganos fonadores recordando al alumno la importancia de su análisis.
- Discriminación de la palabra correcta para completar frases.
- Dictado de palabras y frases.

## 8.- EVALUACIÓN

La evaluación de estos aprendizajes hay que entenderla como un proceso progresivo y continuo en el que interesa, sin duda, que el niño/a cometa el menor número posible de errores, pero en el que tampoco se pueden olvidar las estrategias o mecanismos que se le den al alumnado para que pueda enfrentarse con acierto a sus propias dificultades.

La evaluación de los grupos de sílabas se dirigirá hacia 3 niveles distintos: nivel de copia, dictado y escritura espontánea. Las propias fichas de actividades propuestas servirán como instrumentos de evaluación en los dos primeros. El nivel de escritura espontánea sólo podrá ser evaluado mediante un seguimiento controlado de la escritura del niño en cualquier área de aprendizaje.

Con respecto al uso y control de estrategias, habrá que asegurarse que el alumno/a las tiene correctamente aprendidas (pasos a seguir ante una posible dificultad), es autónomo/a en su aplicación y se da una autoevaluación espontánea.

Para un posible control de errores (se consideran errores sólo aquellos que se cometan de forma reiterada y/ o sistemática) se recomienda la utilización de una lista de control.[\[6\]](#)

---

[\[1\]](#) Los bloques de trabajo de todas las mixtas llevan la misma tipología y secuenciación de ejercicios. Es por ello que sólo se indican para el primer grupo de actividades.

[\[2\]](#) RODRÍGUEZ J, D. (1984). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.

[\[5\]](#) Se especifica el trabajo con el fonema l. El resto de fonemas se trabajará de la misma manera.



[6] Las listas de control están como anexos.

---

## 9.- ACTIVIDADES

### MIXTAS "L"

#### A. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ORDINARIO DE LAS SÍLABAS MIXTAS.

1. Lee las siguientes sílabas fijándote muy bien en qué letra pronuncias al final de cada una de ellas.

mal mol mil mul mel

pal pol pil pul pel

tal tol til tul tel

fal fol fil ful fel

bal bol bil bul bel

dal dol dil dul del

sal sol sil sul sel

cal col cul

gal gol gul



2. Lee las siguientes palabras fijándote muy bien en las sílabas destacadas en color rojo.

volcán jilguero bolso

dálmata salvado

toldo pulsera

calcetín falda galgo

dulce saltamonte

rosal ángel esquimal

túnel dedal pastel



girasol    señal    árbol

español    albañil

delantal    portal    cuartel

alcaldesa    espalda    multa

pulcro    felpa    bolsillo

caldo    colcha    calcetín

galgo    gol    molde    cal

caracol    palmada    falta



3. Mira con atención las imágenes y fíjate bien en cómo se escriben.



girasol



calcetines



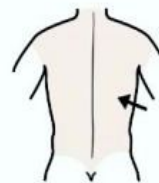
dálmata



falda



sal



espalda



sol



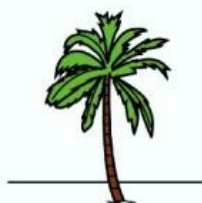
caracol



delgado



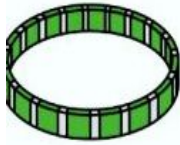
bolso



palmera



dedal



pulsera



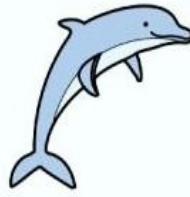
árbol



volcán



pastel



delfín



gol



ángel



señal



molde



albañil

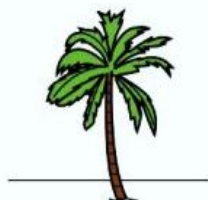
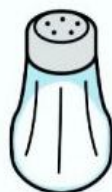


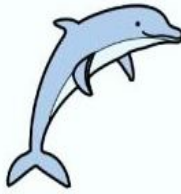
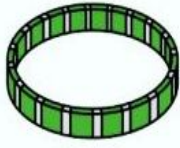
saltamontes



colcha

4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /l/.







5. Escribe sus nombres sin mirar la ficha anterior.  
Una vez escritos, comprueba y corrige.



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



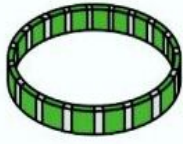
---

---



---

---



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



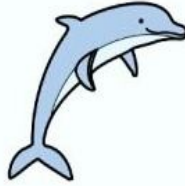
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Lee las siguientes oraciones prestando mucha atención a la sílaba destacada.

Mi **pul**sera es de oro.

El perro tiene **pul**gas.

Mi señorita da una **pal**mada.

El **tol**do es de rayas.

Mi amiga **falta** al colegio.

Mamá me compró una **falta**.

El **balc**ón está alto.

La **bolsa** está llena de cosas.

En el **bolsillo** tengo chuches.

Me gusta el **caldo** de la sopa.

El **calcetín** está sucio.

La cama tiene una **colcha**.

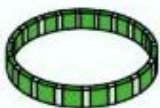
El **caracol** es muy lento.

El niño **salta** muy alto.

Esta sopa tiene **sal**.




7. Completa las siguientes oraciones.

Mi  es de oro.

---

---

Mamá me regaló una  .

---

---

El  está lleno de cosas.

---

---

Los  están sucios.


---

---

El  es muy lento.

---

---

Esta sopa tiene mucha  .

---

---

Ana ha marcado un



---

---

La cama tiene una



---

---

Ese



es de chocolate.

---

---

A mi papá le duele la



---

---

La



nos da dátiles.

---

---

La modista cose con un



---

---

El



salta en el agua.

---

---

## B. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE LAS SÍLABAS MIXTAS.

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

pol - plo

fli - fil

bal - bla

clo - col

gul - glu

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

pla - pal

fli - fil

glu - gul

fal - fal

gal - gal

bli - bli

gol - glo

bel - bel

cal - cal

blu - blu

mil - mil

sal - sal

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra **l**. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

mal pla tol sol glu pul fli

tel bli dol clo mel pol tal

sil gol gal pal fel bol gla

fle sal mil plo til sul cli





4.- Dictado de sílabas.<sup>7</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Rodea la sílaba que escuches.

mil - mil

glo - gol

clo - col

tel - tel

pal - pal

sal - sal

flo - fol

bul - bul

dal - dal

fil - fil

mel - mel

gal - gal

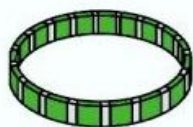
<sup>7</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escribela en su sitio.



\_\_\_\_\_

blaso – bolso



\_\_\_\_\_

pulsera – plusera



\_\_\_\_\_

flada – falda





caracló – caracol

GOOOL!!



gol – glo



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

pulsera bolso flada dedal  
rosal espalda glago felpa  
caldo pluga galgo caracol  
palmada pulga falda  
esquimal portal plusera  
flepa plamada esplada

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - l - está en medio o al final de la sílaba.

flada folca glago pilca  
pluga plusera tomalte flepa  
plamada melsa esplada  
tesalta bloso árbol paticol  
gultina caracló glope mital

9.- Rodea las sílabas que te dicta tu profesor/a.<sup>8</sup>

flada folca falda glago  
pilca pluga plusera  
tomalteflera plamada  
galgo melsa pulga esplada  
caracol golpe tesalta bloso  
árblo paticol gultina felpa  
caracló glope mital  
pulsera palmada espalda  
árbol bolso toldo

<sup>8</sup> El profesor/a dictará las sílabas mixtas reforzando el sonido final en **l**.

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

toldo

galgo

dedal

falda

caracol

rosal

blusa

espalda

pulsera

globo

felpa

flipa

cloro

golpe

bolso

plátano



11.- Dictado de palabras.<sup>9</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

- El galgo - glago corre mucho.
- Mi plusera - pulsera es de color rosa.
- Tengo una falda - flada de volantes.
- El caracol - caracló va muy lento.

<sup>9</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

### 13.- Dictado de frases<sup>10</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>10</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

MIXTAS "S"



## A. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ORDINARIO DE LAS SÍLABAS MIXTAS.

1. Lee las siguientes sílabas fijándote muy bien en qué letra pronuncias al final de cada una de ellas.

mas mis mus mes mos

pas pis pus pes pos

tas tis tus tes tos

fas fis fus fes fos

bas bis bus bes bos

das dis dus des dos



sas sis sus ses sos

cas cos cus

gas gos gus



2. Lee las siguientes palabras fijándote muy bien en las sílabas destacadas en color rojo.

pista bosque listo

cesta cisme castillo

historia vestido susto

mosquetero pastelería

cascada masticar postre

enemigos arañas dientes

tiburones bolas rayas



cerillas joyas reyes

rizos fichas mellizos

rejas amargos dos

orquesta motorista

agosto fantasma

langosta molestar

bromista telescopio

máscara tostador casco



mosca mosquito peste

pescado pasta pastel

tos autobús pestaña

susto cáscara cosquilla

gas disco báscula

bastón después costura

bosque festivo susto

mastín masticar atasco



3. Mira con atención las imágenes y fíjate bien en cómo se escriben.



bosque



cesta



llaves



pastillas



cisne



fantasma



joyas



castillo



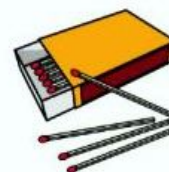
maracas



mosquito



pastel



cerillas



*pesca*



*rosquilla*



*sacapuntas*



*uvas*



*vestido*



*pescado*



*pestañas*



*pasta*



*bolos*



*reyes*



*botas*



*avispa*



bolas



rayas



casca



bastón



autobús

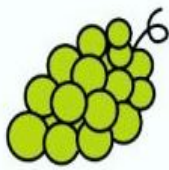


canasta



4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /s/.







5. Escribe sus nombres sin mirar la ficha anterior.  
Una vez escritos, comprueba y corrige.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

6. Lee las siguientes oraciones prestando mucha atención a la sílaba destacada.

El **mas**tín es un perro.

El **mos**quito me pico.

El **pes**cado está muy bueno.

El **pas**tel está muy bueno.

Los **ojo**s tienen **pes**tañas.

La **pas**tilla es de color rosa.

El domingo es **fes**tivo.

El autob**ús** ha llegado ya.

El coche está en un at**asco**

El abuelo lleva un **bastón**.

La **cáscara** es amarilla.

En el **bosque** hay árboles.

La basura huele **peste**.

La niña tiene **rizos** en el  
pelo.





La **tostada** está en el  
**tostador**.

Tengo **dos fichas** para jugar.



7. Completa las siguientes oraciones.

Me ha picado un  .

---

---

El  está muy bueno.

---

---

La  es de color amarillo.

---

---

Me gusta el  de chocolate.


---

---

Los ojos tienen  .

---

---

El  ya ha llegado.

---

---

Mi abuelo usa un



---

---

En el



hay muchos árboles.

---

---

El



está en el lago del



---

---

Las



están en la



---

---

Me gusta jugar a los



---

---

Las



son de mi casa.

---

---

El



no lleva



El niño



en el río.

Tengo una picadura de



Las



son bonitas.

Las



están en la mesa.

Metí la pelota en la



## B. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE LAS SÍLABAS MIXTAS.

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha al final de cada pareja).

pos - po

fi - fis

bas - ba

co - cos

gus - gu

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

pa - pas

fi - fis

gu - gus

fas - fas

gas - gas

bi - bi

gos - go

bes - bes

cas - cas

bu - bu

mis - mis

sas - sas

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra **s**. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

mas pa tos sos gu pus fi  
tes bi dos co mes pos tas  
sis gos gas pas fes bos pu  
ga fe sas mis po tis sus



4.- Dictado de sílabas.<sup>11</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Rodea la sílaba que escuches.

mis - mis

go - go

co - co

tes - tes

pas - pas

sas - sas

fo - fos

bus - bu

das - das

fis - fis

mes - me

gas - gas

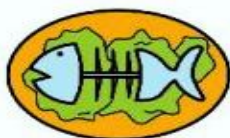
<sup>11</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



\_\_\_\_\_

ceta - cesta



\_\_\_\_\_

pes**ca**do - pe**ca**do



\_\_\_\_\_

moquito - mos**qu**ito







\_\_\_\_\_

casco - caco



\_\_\_\_\_

vetido - vestido



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

cisne ceta fantasma uvas  
pestañas vetido castillo  
moca boque autobús bosque  
pastel vestido fantama  
catillo bolos pescado cesta  
petaña canata bastón batón  
canasta mosca mosquito

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si tienen la letra **-s-** al final de la sílaba o si no la tienen.

ceta    vetido    rodasco    moca  
boque    listima    fantama  
catillo    pitoste    petaña    arus  
dadimus    canata    muspara  
batón    moquito    sosca  
tistana    patel    amosti    avipa  
remotus    cuscaña    cascuti  
alimos    autobú



9.- Rodea las sílabas que te dicta tu profesor/a.<sup>12</sup>

ceta mosquito vestido cisne  
canasta rodasco moca  
boque casco listima pestaña  
fantama catillo pitoste  
petaña arus mosca bastón  
dadimus fantasma canata  
muspara batón avispa  
moquito sosca tistana patel  
amosti avipa remotus  
cesta cuscaña cascuti  
alimos autobús vestido

<sup>12</sup> El profesor/a dictará las sílabas mixtas reforzando el sonido final **s**.

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

vestido

cesta

canasta

cisne

bosque

avipa

fantasma

joyas

patel

bolas

moca

mosquito

rosco

batón

maracas

catillo

pestañas

canata

pastillas

pecado



11.- Dictado de palabras.<sup>13</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlás).

pescado - pecado

- El \_\_\_\_\_ tiene espinas.

petañas - pestañas

- La niña tiene las \_\_\_\_\_ muy largas.

ceta - cesta

- Hay frutas en la \_\_\_\_\_ .

castillo - catillo

- El \_\_\_\_\_ está en lo alto del monte.

<sup>13</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

13.- Dictado de frases<sup>14</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>14</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

**MIXTAS "N"**



A. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ORDINARIO  
DE LAS SÍLABAS MIXTAS.

1. Lee las siguientes sílabas fijándote muy bien en qué letra pronuncias al final de cada una de ellas.

mon min mun men mon

pon pin pun pen pon

tan tin tun ten ton

fan fin fun fen fon

ban bin bun ben ban

dan din dun den dan





san sin sun sen san

can con cum

gan gon gun



2. Lee las siguientes palabras fijándote muy bien en las sílabas destacadas en color rojo.

montaña sandía pincho

tendida hondo loncha

cinta cangrejo gente

fantasma pinta - labios

ventana ganso llanto

salón sillón cajón

cojín jarrón vagón



botiquín pilón cañón

melón limón almendra

cartón patrón Carmen

agenda estanque

esponja elegante

elefante tormenta

cantante delante

garbanzo pregunta



3. Mira con atención las imágenes y fíjate bien en cómo se escriben.



mancha



manguera



mantel



montaña



naranja



pandereta



pantalón



pinzas



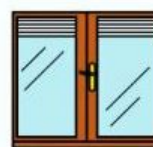
sandía



sartén



montaña



ventana



sillón



timón



cojín



*cinturón*



*botón*

5

*cinco*



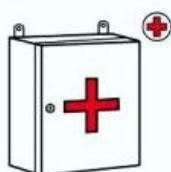
*fantasma*



*cajón*



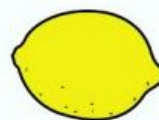
*melón*



*botiquín*



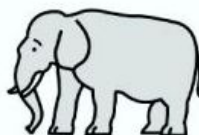
*banco*



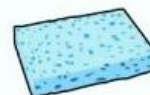
*limón*



*manzana*



*elefante*



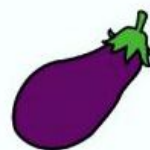
*esponja*



*gente*



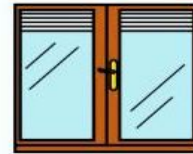
*jamón*



*berenjena*

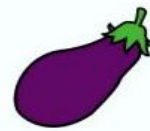
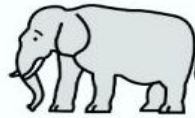
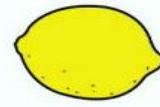
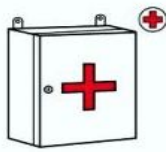


4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /n/.





5



5. Escribe sus nombres sin mirar la ficha anterior.  
Una vez escritos, comprueba y corrige.



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---





\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

5

\_\_\_\_\_



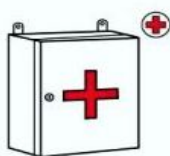
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

6. Lee las siguientes oraciones prestando mucha atención a la sílaba destacada.

El ele**fante** era enorme.

Yo le **pregunto** a la señorita.

El **vagón** está vacío.

Mi amiga se llama **Carmen**.

Me **gustan** los gar**banzos**.

La **esponja** es suave.

En el **estanque** hay patos.



El melón está dulce.

La almendra está rica.

En el botiquín hay algodón.

El cuento es de cartón.

La ventana está cerrada.

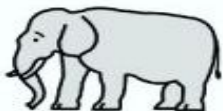
Pongo notas en mi agenda.

Me gusta oír al cantante.

La montaña es alta.



7. Completa las siguientes oraciones.

El  era enorme.

---

---

La  es muy suave.

---

---

El  está dulce.

---

---

En el  hay gasas.

---

---

La  echa mucha agua.

---

---

Pon el  en la mesa.

---

---

La  suena muy bien.

---

---

Me gusta mucho la .

---

---

El  es vaquero.

---

---

En el  están las llaves.

---

---

La  tiene un gusano.

---

---

El  es de bellota.

---

---

El  es amarillo.

---

---

La  tiene aceite.

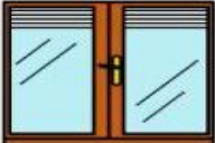
---

---

La  es muy alta.

---

---

Me he asomado por la  .

---

---

La camiseta tiene una  .

---

---

El  está en el  .

---

---

## B. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE LAS SÍLABAS MIXTAS.

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

pon - po

fi - fin

ban - ba

co - con

gun - gu

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

pa - pan

fin - fin

gu - gun

fan - fan

gon - gon

bi - bi

gon - go

ben - ben

can - can

bu - bu

min - min

sen - sen

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra *n*. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

man pa ton son gu pun  
fi ten bi don co men pon  
tan sin gon gan pan fen  
bon ga fe san min po til  
sun ci





4.- Dictado de sílabas.<sup>15</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Rodea la sílaba que escuches.

min - min

go - gon

co - con

ten - ten

pan - pan

san - san

fo - fon

bun - bun

dan - dan

fin - fin

men - men

gan - ga

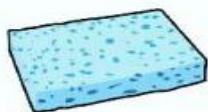
<sup>15</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



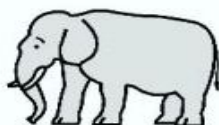
\_\_\_\_\_

manzana - mazana



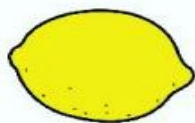
\_\_\_\_\_

espoja - esponja



\_\_\_\_\_

elefate - elefante



\_\_\_\_\_

limón - limó



---

---

naraja - naranja



---

---

montaña - motaña



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

naranja jamó ventana  
mazana cojín limó timón  
mantel pantalón pandereta  
montaña espoja limón  
botón gete fatasma cico  
esponja elefante motaña  
manzana jamón fantasma  
cinco pataló matel gente  
vetana

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si tienen la letra - **n** - al final de la sílaba o si no la tienen.

nara**n**ta jamó mazana

limó mi**n**taña espoja

ge**n**tosu fi**n**tasma cincuo

pa**n**aló matel ve**n**tines

elefata milón**n** botiquin**n**ti

cituró mitacón**n** remolonte



9.- Rodea las sílabas que te dicta tu profesor/a.<sup>16</sup>

nara<sup>n</sup>ta jamó mazana  
limó nara<sup>n</sup>ja mi<sup>n</sup>taña  
espoja cajón<sup>n</sup> gentoso botón<sup>n</sup>  
sanda<sup>n</sup>ía fi<sup>n</sup>tasma man<sup>n</sup>zana  
cinc<sup>n</sup>uo patan<sup>n</sup>ló botiquín<sup>n</sup>  
matel ventineo fanta<sup>n</sup>asma  
melón<sup>n</sup> elefata milón<sup>n</sup> cinco  
botiquinti<sup>n</sup> cituró mitacón<sup>n</sup>  
remolonte beren<sup>n</sup>jena gente

<sup>16</sup> El profesor/a dictará las sílabas mixtas reforzando el sonido final **n**.

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

manzana

botón

botiquín

melón

mémola

fatiga

fantasma

esponja

elefante

cinco

jamón

vino

melocotón

naranja

losa

lento

cajón

cojín



11.- Dictado de palabras.<sup>17</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>17</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).



12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

botó - botón

- La blusa tiene un sólo \_\_\_\_\_.

elefante - elefate

- El \_\_\_\_\_ es enorme.

espoja - esponja

- La \_\_\_\_\_ es demasiado suave.

fantasma - fatasma

- El \_\_\_\_\_ me da mucho miedo.

botiquí - botiquín

- Hay tiritas en el \_\_\_\_\_.



13.- Dictado de frases<sup>18</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>18</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

**MIXTAS "R"**



A. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ORDINARIO  
DE LAS SÍLABAS MIXTAS.

1. Lee las siguientes sílabas fijándote muy bien en qué letra pronuncias al final de cada una de ellas.

mar mir mur mer mor

par pir pur per por

tar tir tur ter tor

far fir fur fer for

bar bir bur ber bor

dar dir dur der dor



sar sir sur ser sor

car cor cur

gar gor gur



2. Lee las siguientes palabras fijándote muy bien en las sílabas destacadas en color rojo.

tortuga    sortija    tortilla

carta    nervioso    hormiga

servilleta    murciélago

mermelada    furgoneta

hermano    farmacia

ganar    galopar    pinar

volar    madrugar



disfrutar asar borrar

flotador pintor escritor

calor collar aspirador

antorcha comercio

enfermera hamburguesa

supermercado durmiente

parque iluminarse

firma forma sartén



parchís      barba      borde

dormitorio      burbuja

sardina      cortina      gordo

martillo      carbón      carga

carnicería      garganta

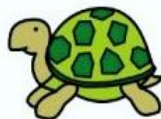
sorpresa      dar      Carmen



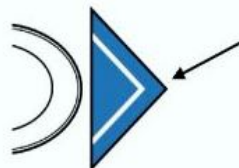
3. Mira con atención las imágenes y fíjate bien en cómo se escriben.



colador



tortuga



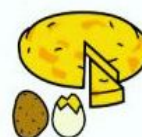
servilleta



carta



hormiga



tortilla



farmacia



mermelada



horno



furgoneta



antorcha



parchís



enfermera



sartén



collar



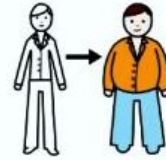




carne



barba



gordo



cerdo



sardina



cortina



barbilla



martillo



circo



carnicería



barco



dormir



enfermo

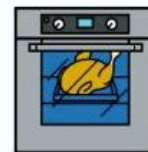
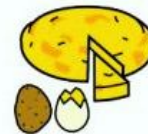
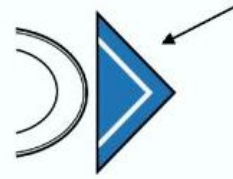
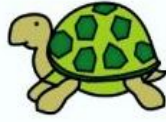


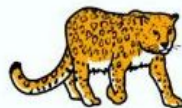
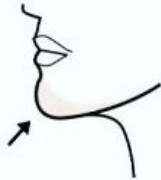
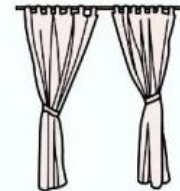
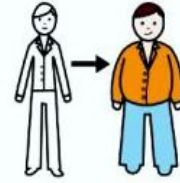
leopardo



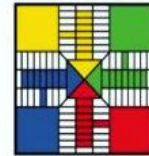
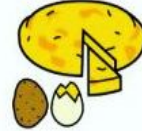
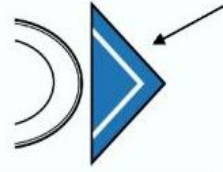
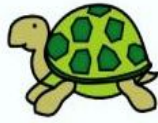
ordenado

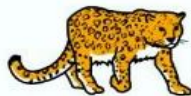
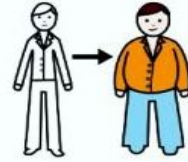
4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /r/.





5. Escribe sus nombres sin mirar la ficha anterior.  
Una vez escritos, comprueba y corrige.





6. Lee las siguientes oraciones prestando mucha atención a la sílaba destacada.

El **mar**tillo es de hierro.

Me gusta ir al **par**que.

La **far**macia está lejos.

Ceno **tor**tilla de patatas.

Mi tito tiene **bar**ba.

El **dar**do dio en la diana.

El **bar**co navega por el **mar**.



La **s**ortija me queda pequeña.

Me duele mucho la **g**arganta.

Mi amiga se llama **C**armen.

La **t**ortuga es muy lenta.

La **t**arta tiene seis velas.

La camisa está en la **p**ercha.

El jabón hace **b**urbujas.

La **s**erpiente no tiene patas.



7. Completa las siguientes oraciones.

El  es de hierro.

---

---

Me gusta ir al  .

---

---

La  está lejos.

---

---

Ceno  de patatas.

---

---

Mi tito tiene  .

---

---

La  es muy lenta.

---

---



El  está en el vaso.

---

---

Juego al  con mi amigo.

---

---

El huevo está en la  .

---

---

Las  son de rayas.

---

---

Me gusta la  del  .

---

---

El  navega por el mar.

---

---

El niño está  .

---

---

El pollo se cocina en el  .

---

---

El  corre mucho.

---

---

En mi casa tengo un  .

---

---

Hay una   en el camino.

---

---

Mi tito tiene una  .

---

---

## B. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE LAS SÍLABAS MIXTAS.

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

por - pro

fri - fir

bar - bra

cro - cor

gur - gru



2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

pra - par

fri - fir

gru - gur

far - far

gar - gar

bri - bri

gor - gro

ber - ber

car - car

bru - bru

mir - mir

sar - sar

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra *r*. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

mar pra tor sor gru pur

fri ter bri dor cro mer

por tar sir gor gar par

fer bor gra fre sar mir

pro tir sur cri



4.- Dictado de sílabas.<sup>19</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Rodea la sílaba que escuches.

mir - mir

gro - gor

cro - cor

ter - ter

par - par

sar - sar

fro - for

bur - bur

dar - dar

fir - fir

mer - mer

gar - gar

<sup>19</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escribela en su sitio.



\_\_\_\_\_

trotuga - tortuga



\_\_\_\_\_

antorcha - antrocha



\_\_\_\_\_

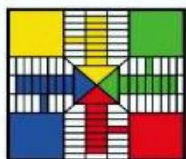
circo - crico





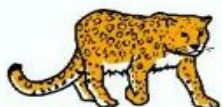
\_\_\_\_\_

braco – barco



\_\_\_\_\_

parchís – prachís



\_\_\_\_\_

leoprado – leopardo



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

tortuga crotina leopardo  
crico furgoneta tortilla  
coladro braco antorcha  
enfermera crata colador  
circo parchís barco carta  
furgoneta mermelada  
sardina cortina enfremera





8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - r - está en medio o al final de la sílaba.

crotina crico frugoneta  
merta coladro braco crata  
enfremera terma trucoli  
micorti bretano esturpe  
cotinar cromano paschir  
verdiblá ordenadró  
enfremo



9.- Rodea las sílabas que te dicta tu profesor/a.<sup>20</sup>

crotina enfermo crico  
furgoneta ordenador merta  
coladro brac crata barba  
enfremera terma parchís  
trucoli furgoneta micorti  
bretano circo esturpe cerdo  
cotinar cromano paschir  
barco verdiblá cortina  
ordenadoró enfremo carta

<sup>20</sup> El profesor/a dictará las sílabas mixtas reforzando el sonido final **r**.

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

cerdo

barba

tortuga

trotuga

ordenador

enfermo

trotilla

tortilla

barco

antorcha

crata

leopardo

gordo

gordo

colador

leoprado



11.- Dictado de palabras.<sup>21</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

furgoneta - frugoneta

- La \_\_\_\_\_ está cargada de fruta.

braba - barba

- Mi abuelo tiene una \_\_\_\_\_ muy larga

tortuga - trotuga

- La \_\_\_\_\_ tiene un caparazón.

prachís - parchís

- Me gusta jugar al \_\_\_\_\_ .

<sup>21</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

13.- Dictado de frases<sup>22</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>22</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).



- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Actividades y juegos integrados. Cuaderno 2*. Madrid: Visor. Aprendizaje.
- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Actividades y juegos integrados. Cuaderno 3*. Madrid: Visor. Aprendizaje.
- RODRÍGUEZ J, D. (1984). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.
- SALVADOR MATA, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2000). *Conceptos básicos*. Valencia: Promolibro.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2008). *Inversiones gráficas 1*. Valencia: Promolibro.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1998). *Sustituciones y omisiones*. Valencia: Promolibro.
  
- MARTIJN VAN DER KOOIJ (2004). Pictoselector y ARASAAC. Disponible en: y [http://www.google.es/search?hl=es&source=hp&q=portal+aragones&meta=&aq=f&aqi=q4&aql=&oq=&gs\\_rfai=](http://www.google.es/search?hl=es&source=hp&q=portal+aragones&meta=&aq=f&aqi=q4&aql=&oq=&gs_rfai=). Consultada en diciembre de 2009. ARASAAC

## **Ejercicios prácticos para la mejora de la lecto-escritura. Bloque III: Tratamiento de las sinfonas inversas. Educación primaria primer y segundo ciclo.**

Lourdes Terrón Delgado. M<sup>a</sup> José Romero Espínola. CEIP Miguel de Cervantes. Écija (Sevilla).

### ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN

2.- JUSTIFICACIÓN

3.- OBJETIVOS GENERALES

4.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

5.- CONTENIDOS

6.- PLANIFICACIÓN

7.- ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

8.- EVALUACIÓN

9.- ACTIVIDADES

9. 1.- Actividades Sinfones con L

- Ejercicios prácticos para el tratamiento ordinario de los sinfonas con L

Lectura de sílabas.

Lectura de palabras.

Lectura-asociación de imágenes/palabras.

Lectura de imágenes sin palabras.

Escritura de palabras con imágenes.

Lectura de oraciones.

Escritura de oraciones incompletas dada la imagen.



- Ejercicios prácticos para el tratamiento específico de los sinfonos con L.

Diferencias en la posición silábica. Explicación oral.

Discriminación visual de sílabas.

Lectura de sílabas.

Dictado de sílabas.

Discriminación auditiva de sílabas.

Lectura/escritura de palabras. Discriminación visual.

Lectura de palabras y pseudopalabras.

Lectura de pseudopalabras.

Discriminación visual de sílabas dentro de la palabra.

I. Sinfones PL

II. Sinfones FL

III. Sinfones BL

IV. Sinfones CL

V. Sinfones GL

9. 2.- Actividades Sinfones con R

I. Sinfones PR

II. Sinfones FR

III. Sinfones BR

IV. Sinfones CR

V. Sinfones GR

VI. Sinfones DR

VII. Sinfones TR

10.- BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA

## 1.- INTRODUCCIÓN

La exactitud en la lectura y en la escritura son aspectos básicos e indispensables en el desarrollo adecuado de los procesos de aprendizaje lecto-escritor, aún más cuando se trata de los primeros niveles (1º, 2º y 3º de Primaria).

En este sentido y desde la propia experiencia como docentes en la etapa de Educación Primaria y en aulas de apoyo a la integración, nos surgió la necesidad de profundizar en estrategias metodológicas específicas para el tratamiento y corrección de las dificultades con sílabas inversas, mixtas y sinfonas.

Fruto del estudio sobre el tema, de la investigación de los materiales publicados al efecto, del análisis y la reflexión de prácticas educativas contrastadas, se presenta una guía metodológica de utilidad práctica para el profesorado.

Esta guía está compuesta por un conjunto de ejercicios que tiene en cuenta no sólo el entrenamiento visual y espacial de los fonemas que forman parte de sílabas y palabras sino también la importancia de los aspectos lingüísticos y auditivos que intervienen en la correcta adquisición de estos aprendizajes.

## 2.- JUSTIFICACIÓN

A pesar de la importancia que tienen las sílabas inversas, mixtas y sinfonas en la fase inicial del aprendizaje lecto-escritor, su enseñanza no tiene un tratamiento adecuado ni en los libros de texto ni en la práctica educativa. El alumnado va aprendiendo estos contenidos de forma intuitiva y asistemática, sin pautas ni estrategias que faciliten su correcta adquisición. De hecho, siempre hay un determinado porcentaje de niños/as (primer ciclo y primer nivel del segundo ciclo) que sin tener déficits en su lateralidad ni trastornos en su percepción visual tienen tendencia a cometer errores cuando escriben estos grupos de silábicos.

El propio Rodríguez Jorrín<sup>[1]</sup> responde a esta problemática desde sus investigaciones realizadas con numerosos grupos de alumnos/as afirmando que: *“ las insuficiencias referidas a algunos conceptos espaciales, temporales y cuantitativos colaboran en la producción de este tipo de faltas.....pero el problema está en un retraso- más o menos simple- del oído fonemático y se corregirá por tanto, mediante el entrenamiento adecuado.....La dificultad para secuenciar se debe, básicamente, a la incapacidad o falta de agilidad para el análisis de la cadena hablada y para la retención de los ítems en la memoria a corto plazo”*.

Partiendo de esta realidad y teniendo en cuenta que el acto gráfico está conformado por dos procesos principales, uno de carácter perceptivo-lingüístico y otro de carácter viso-espacial, habrá que entender la tarea educativa y/o reeducadora desde la concreción de los errores en cada uno de los procesos mencionados y desde la

aplicación de una metodología específica y sistemática secuenciada dificultad por dificultad.

### 3.- OBJETIVOS GENERALES

En líneas generales, los objetivos de esta propuesta metodológica están encaminados a:

- Orientar al profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las sílabas inversa, mixtas y sinfonas.
- Destacar la importancia de la exactitud en la lectura como elemento básico relacionado con la fluidez lectora.
- Destacar la importancia de la exactitud en la escritura como elemento fundamental en la producción de los textos escritos.
- Facilitar al profesorado un material práctico y sencillo.
- Proporcionar un banco de palabras adecuado para el tratamiento de las dificultades.

### 4.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Leer correcta y pausadamente cada uno de los fonemas que originan la dificultad: l, n, s y r.
- Discriminar auditiva y visualmente los fonemas l, n, r y s.
- Analizar/verbalizar la posición espacio- temporal de los fonemas en los órganos fonadores y en el papel.
- Escribir al dictado los fonemas l, n, s y r en sílabas, palabras y oraciones.
- Dotar al alumnado de estrategias para el análisis de su propia escritura.

### 5.- CONTENIDOS

Los contenidos a desarrollar se trabajarán en niveles diferentes dependiendo de la dificultad de los alumnos/as

#### *Conceptuales*

- Sílabas inversas.
- Sílabas mixtas.

- Sinfones.

#### *Procedimentales*

- Lectura de sílabas inversas, mixtas y sinfones.
- Escritura de sílabas inversas, mixtas y sinfones.
- Discriminación auditiva y visual de los fonemas l, n, s y r (en inversas, mixtas y sinfones)
- Análisis/explicación oral de la posición espacial y temporal de los fonemas (en inversas, mixtas y sinfones)

#### *Actitudinales*

- Mostrar una actitud positiva frente a las dificultades.
- Gusto por la realización/presentación correcta de los propios trabajos.

### 6.- PLANIFICACIÓN

Las sesiones de trabajo colectivo oscilarán entre 3 ó 4 a la semana y con una duración aproximada de 30 minutos. (El número de sesiones y su duración irán en función del ritmo de aprendizaje de los alumnos/as).

Para el tratamiento individual, las sesiones de trabajo se programarán en base al carácter de las dificultades y a la disponibilidad del horario del aula. Del mismo modo, habrá casos en los que será necesaria la colaboración del profesor de apoyo y de la familia.

### 7.- ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

El conjunto de ejercicios propuestos tiene en cuenta no sólo el entrenamiento visual espacial de los fonemas que forman parte de sílabas y palabras sino que apuesta, con claridad, por la importancia de los aspectos lingüísticos y auditivos que intervienen en la correcta adquisición de los aprendizajes lectores y escritores en los primeros niveles de Primaria (1º, 2º y 3º curso).

El trabajo está orientado a la ayuda del profesorado como una forma de impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje en él desarrollados. En este sentido, se facilita un material abundante, secuenciado en orden de dificultad y sistematizado en cuanto a [\[2\]\[3\]](#) las tareas a realizar y en el que los ejercicios propuestos están agrupados de forma que permite realizar en el aula un trabajo complementario al del currículum ordinario y un trabajo mucho más específico para aquellos alumnos con mayores dificultades.

El formato de trabajo planteado consta de 3 cuadernillos fotocopiables. El primer cuadernillo está destinado al tratamiento de las sílabas inversas, el segundo al tratamiento de las mixtas y el tercero al grupo de los sinfonos.

En el primer ciclo es recomendable trabajar los 3 cuadernillos en el orden indicado. A partir de 2º ciclo y una vez evaluadas las dificultades del alumnado se trabajará con el que más se adapte a la dificultad.

TRABAJO ESPECÍFICO CON SINFONES:

TRATAMIENTO ORDINARIO CON LOS SINFONES.[\[4\]](#)

PRIMERA SESIÓN:

- Trabajo con los conceptos “*último y en medio*”. Se le presentan al alumno imágenes, colores, figuras geométricas, objetos... y se le harán preguntas del tipo: ¿qué has visto en último lugar?, ¿qué has visto en medio?, ¿qué te he enseñado en último lugar?, ¿qué te he enseñado en medio?...
- Dictado de colores, de figuras geométricas...Se le enseñarán al alumno colores, figuras geométricas. El alumno tendrá que dibujar o decir la figura o el color que haya visto en último lugar y el que haya visto en medio.
- Lectura lenta de las sílabas con l. (En el caso de que el material no esté en color, el alumno repasará el fonema l con un rotulador rojo antes de la lectura).
- Dictado “exagerado y lento” de sílabas. En esta actividad se le preguntará al alumno/a (antes de que éste/a escriba) ¿qué letra has escuchado en último lugar?, ¿qué letra has escuchado en medio? Igualmente y como ayuda fundamental se le puede pedir que se fije en la posición de la lengua del profesor y en la suya propia cuando pronuncia los sonidos escuchados. La finalidad de estos ejercicios es que el alumno haga un análisis posicional que le permita la comprensión de la secuencia sonora y gráfica que ha escuchado y que posteriormente tendrá que escribir.

SEGUNDA SESIÓN:

- Repaso de la lectura de sílabas con el fonema l.
- Lectura de palabras con l en posición silábica final y media.
- Lectura de imágenes con y sin nombres de manera colectiva e individual.
- Escritura del nombre de las imágenes trabajadas anteriormente.

TERCERA SESIÓN:

- Repaso de las palabras leídas.
- Lectura de oraciones con dichas palabras.
- Escritura de frases incompletas con las imágenes trabajadas anteriormente.

#### CUARTA SESIÓN:

- Dictado de sílabas, palabras y frases. Algunas de estas palabras deben ser sin sentido con el objeto de profundizar en el análisis de lo que escuchan.
- Escritura espontánea de frases (se puede prescindir de esta actividad si es demasiado elevada para los alumnos de primer nivel.)

#### TRATAMIENTO ESPECÍFICO

#### QUINTA SESIÓN:(Ejercicios 1, 2, 3 4)

- Análisis posicional/explicación oral de parejas sílabas.
- Discriminación visual de parejas de sílabas.
- Lectura lenta de sílabas.
- Dictado “exagerado y lento” de sílabas (el profesor dicta, el alumno repite lo escuchado, el alumno escribe, el alumno lee lo escrito para comprobar errores.)

#### SEXTA SESIÓN:(Ejercicios 5, 6, 7)

- Discriminación auditiva de sílabas. Se le proporcionará al alumno parejas de sílabas y tendrá que rodear la que escuche.
- Lectura de palabras/discriminación visual.
- Lectura de palabras y pseudopalabras.

#### SÉPTIMA SESIÓN:(Ejercicios 8, 9, 10)

- Lectura de pseudopalabras.
- Discriminación visual de sílabas dentro de la palabra.
- Dictado de palabras. Se le proporcionará al alumno un listado de palabras en las que tendrá que marcar la que escuche. (El profesor hará hincapié en que los alumnos se fijen en la posición de su boca/lengua y en la suya propia)

#### OCTAVA SESIÓN:(Ejercicios 11, 12)

- Repaso general de la posición de los órganos fonadores recordando al alumno la importancia de su análisis.
- Discriminación de la palabra correcta para completar frases.
- Dictado de palabras y frases.

#### 8.- EVALUACIÓN

La evaluación de estos aprendizajes hay que entenderla como un proceso progresivo y continuo en el que interesa, sin duda, que el niño/a cometa el menor número posible de errores, pero en el que tampoco se pueden olvidar las estrategias o mecanismos que se le den al alumnado para que pueda enfrentarse con acierto a sus propias dificultades.

La evaluación de los grupos de sílabas se dirigirá hacia 3 niveles distintos: nivel de copia, dictado y escritura espontánea. Las propias fichas de actividades propuestas servirán como instrumentos de evaluación en los dos primeros. El nivel de escritura espontánea sólo podrá ser evaluado mediante un seguimiento controlado de la escritura del niño en cualquier área de aprendizaje.

Con respecto al uso y control de estrategias, habrá que asegurarse que el alumno/a las tiene correctamente aprendidas (pasos a seguir ante una posible dificultad), es autónomo/a en su aplicación y se da una autoevaluación espontánea.

Para un posible control de errores (se consideran errores sólo aquellos que se cometan de forma reiterada y/ o sistemática) se recomienda la utilización de una lista de control.

---

[1] RODRÍGUEZ J, D. (1984). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.

[4] Se especifica el trabajo con el sinfón I. El sinfón r se trabajará de la misma manera.

---

9.- ACTIVIDADES.

9.1- ACTIVIDADES SINFONES CON "L".

A. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ORDINARIO DE SINFONES.

1. Lee las siguientes sílabas fijándote muy bien en qué letra pronuncias en medio de cada una de ellas.

plo    pli    pla    plu    ple

blo    bli    bla    blu    ble

flo    fli    fla    flu    fle

clo    cli    cla    clu    cle

glo    gli    gla    glu    gle





2. Lee las siguientes palabras fijándote muy bien en las sílabas destacadas en color rojo.

plaga plano plancha

aplauso plátano playa

blusa doblado bloque

blanco cable amable

flecha florero flema

fleco flauta

clima clavo clase tecla

gloria globo

3. Mira con atención las imágenes y fíjate bien en cómo se escriben.



planta



cable



blusa



pluma



blanco



plaza



plato



aplauso



playa



plátano



clavos



flauta



globo



flan



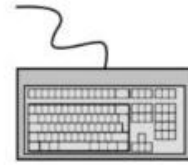
clavel



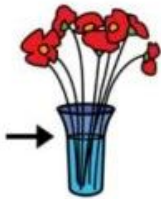
flor



flamenco



teclado



florero



bicicleta



flotador



ancla



flecos



flecha



plancha



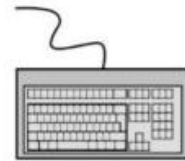
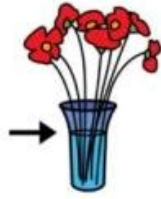
mueble



clase

4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /l/.





5. Escribe sus nombres sin mirar la ficha anterior.  
Una vez escritos, comprueba y corrige.



---

---



---

---



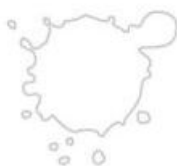
---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



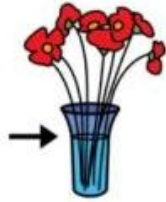
---

---



---

---



---

---



---

---



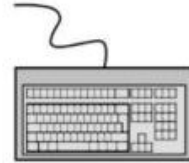
---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---

6. Lee las siguientes oraciones prestando mucha atención a la sílaba destacada.

La **blusa** de mamá es nueva.

El **plátano** está **blando**.

En la **playa** hay arena.

La **plancha** quema.

En el jardín hay **plantas**.

Mi hermano toca la **flauta**.

El indio tira **flechas**.

El papel **flota** en el agua.



La **clase** es grande.

Mi papá **clava** un **clavo**.

El **cable** no se toca.

La señora es amable.

Esa **tecla** es del piano.

La **flor** está en el **florero**.

El **globo** es de colores.

El **plátano** está maduro.



7. Completa las siguientes oraciones.

El  es amarillo.

---

---

En la  hay mucha arena.


---

---

La  de mamá es nueva.

---

---

Me he quemado con la  .

---

---

Hay  en el  .

---

---

Mi hermano toca la



.

---

---

El indio tira una



.

---

---

El bebé usa



.

---

---



Me han regalado una



roja.

---

---

Hay  un en el  .

---

---

El  es de color  .

---

---

### SINFONES "PL"

#### B. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE SINFONES.

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

pol - plo

pil - pli

pal - pla

pul - plu

pel - ple

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

pal - pal

plu - plu

plo - pol

pil - pil

pla - pla

pli - pli

pli - pil

ple - ple

pol - pol

plu - pul

plo - plo

pal - pla

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra **l**. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

pil pli plo pol pul plu pal

pla ple pel pol pul pla pel

pil ple pli pal plu plo

4.- Dictado de sílabas.<sup>5</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Rodea la sílaba que escuches.

plo - plo

pli - pil

pel - ple

plo - pol

pul - plu

pal - pla

plo - pol

ple - pel

plu - pul

pil - pli

---

<sup>5</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



---

---

platano - plátano



---

---

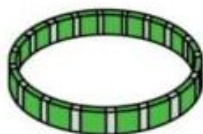
plato - palto



---

---

playa - palya



---

---

pulsera - plusera





esplada - espalda



palmera - plamera





7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

playa palya plamera  
esplada espalda pulsera  
palto plátano palmera  
pulma pulsera plato paltano  
plomo plumero palno

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - l - está en medio o al final de la sílaba.

paltano plusera esplada  
plamera palya palto plicota  
pulmero pulma plano palta  
pletona pluca pelcomo polmo  
paldito esplita catapla pulma  
pilmodo paltera espluta



9.- Rodea las sílabas *pla-* *ple-* *pli-* *plo-* *plu* en las siguientes palabras.

*paltano plusera playa esplada*  
*plamera plato palya palto*  
*plicota plomo pulmero pulma*  
*plano pulsera palta pletona*  
*pluma pluca pelcomo polmo*  
*paldito espalda esplita*  
*plumero catapla pulma*  
*plátano pilmodo paltera*  
*espluta palmera plisado*



10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

plomo      plato      plisado  
plátano      plumero      playa  
pulsera      palmera      espalda  
pluma      catapulta      palma  
pelmazo      planta      plaga  
espléndido

11.- Dictado de palabras.<sup>6</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>6</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

páltano - plátano

- El \_\_\_\_\_ es amarillo.

plusera - pulsera

- La \_\_\_\_\_ de mi hermana.

espalda - esplada

- A mi papá le duele la \_\_\_\_\_ .

palto - plato

- En el \_\_\_\_\_ hay sopa.

playa - palya

- La arena de la \_\_\_\_\_ .

plamera - palmera

- La \_\_\_\_\_ es muy alta.

13.- Dictado de frases.

7

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>7</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

## SINFONES "FL"

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

fol - flo

fil - fli

fal - fla

ful - flu

fel - fle

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

fal - fal

flu - flu

flo - fol

fil - fil

fla - fla

fli - fli

fli - fil

fle - fle

fol - fol

flu - ful

flo - flo

fal - fla



3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra **l**. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

fil fli flo fol ful flu fal  
fla fle fel fol ful fla fel fil  
fle fli fal flu flo

4.- Dictado de sílabas.<sup>8</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>8</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

5.- Rodea la sílaba que escuches.

flo - flo

fal - fla

fli - fil

flo - fol

fel - fle

fle - fel

flo - fol

flu - ful

ful - flu

fil - fli

6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



\_\_\_\_\_

falda - flada



\_\_\_\_\_

foltador - flotador

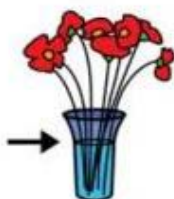




---

---

flecha - felcha



---

---

follero - florero



---

---

flamenco - falmenco



---

---

faln - flan



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

faln flotador folrero  
flamenco flauta foltador  
felcha florero felcos flada  
flecha falmenco falda faluta  
flecós flan

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - l - está en medio o al final de la sílaba.

falfito folpi flutema estiflo  
teflado flase muefel felquillo  
queflote feltipo pasflita tamiflu  
flete estafli tupasfla

9.- Rodea las sílabas *fla- fle- fli- flo- flu* en las siguientes palabras.

falda folbrero flutema flan  
felcos falmenco florero faluta  
foltador faln flecos  
flauta flada flamenco felcha  
estafle teflado flecha pasflita  
felquillo flete estiflo flequillo

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

falda	flan
flequillo	flotador
fulminar	flecha
flamenco	florero
flauta	folclore
felpudo	afligido
filtra	



11.- Dictado de palabras.<sup>9</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>9</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

- La falda - flada me está corta.
- La faluta - flauta es de mi hermana.
- Mi prima tiene felquillo - flequillo.
- El foltador - flotador es mio.
- Las flor está en el florero - folrero.
- El flan - faln está muy bueno.

13.- Dictado de frases. <sup>10</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>10</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

## SINFONES "BL"

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

bol - blo

bil - bli

bal - bla

bul - blu

bel - ble

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

bal - bal

blu - blu

blo - bol

bil - bil

bla - bla

bli - bli

bli - bil

ble - ble

bol - bol

blu - bul

blo - blo

bal - bla

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra **l**. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

bil bli blo bol bul blu bal  
bla ble bel bol bul bla bel  
bil ble bli bal blu blo

4.- Dictado de sílabas.<sup>11</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>11</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).



5.- Rodea la sílaba que escuches.

blo - blo

bli - bil

bel - ble

blo - bol

bul - blu

bal - bla

blo - bol

ble - bel

blu - bul

bil - bli



6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escribela en su sitio.



---

---

blusa - bursa



---

---



cabel - cable

---

---

bibiloteca - biblioteca

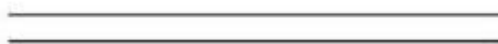


---

---

pueblo - puebol





imperdible - imperdible



blanco - balcón

7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

biblioteca tabal pueblo habal  
diabol blusa boltami abluco  
cable madoble robel sable  
roble estublo redoble cabalto  
tabla pableta bloc ombligo



8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - l - está en medio o al final de la sílaba.

redubla pableta tabal blutami  
bibiloteca bolc bolsa  
ablucos pueblo blotoco astiblu  
tabelta robel diabol tebliso  
arbolte setublo miblaco

9.- Rodea las sílabas bla- ble- bli- blo- blu en las siguientes palabras

habla escublo diablo blanco  
nublado dubladu imperdible  
bloque asbolque niebla establo  
bolsa biblioteca tabal pueblo  
habal diabol blusa boltami  
ablucos cable madoble robel  
sable roble estublo redoble  
cabalto tabla pableta bloc  
ombliquo

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

habla      blanco      bloque  
diablo      niebla      baldosa  
bulto      establo      cable  
biblioteca      blusa      roble  
pueblo      esbelto      tabla  
nublado      sable      ombligo  
imperdible      árbol

11.- Dictado de palabras.<sup>12</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>12</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

- La blusa - bolsa es de seda y algodón.
- El caballo está en el estabol - establo.
- Esta mañana había niebla - niebal.
- Mi pueblo - pueblo es muy bonito.

13.- Dictado de frases.<sup>13</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>13</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

SINFONES"CL"

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

col - clo

cal - cla

cul - clu

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

cal - cal

clu - clu

clo - col

cla - cla

cli - cli

cul - clu

cle - cle

col - col

clo - clo

cal - cla





3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra **l**. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

li lo col cul lu cal cla  
le col le cul cla le li  
cal lu lo

4.- Dictado de sílabas.<sup>14</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>14</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

5.- Rodea la sílaba que escuches.

clo - clo

cal- cla

clo - col

clo - clo

clo - col

clu - cul

cul - clu

cle - cle

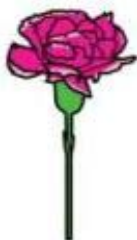


6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



\_\_\_\_\_

calvos - clavos



\_\_\_\_\_

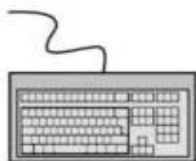
clavel - calvel



\_\_\_\_\_

biciquelta - bicicleta





\_\_\_\_\_

tecaldo - teclado



\_\_\_\_\_

ancal - ancla



\_\_\_\_\_

chanclas - chancals



\_\_\_\_\_

calrimete - clarinete



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

teclado ancal clonita calse  
ancla clueca coltica clavel  
claro acluta clínica culcuto  
bicicleta tecaldo clase cal  
clavos acolcome clima chicle  
clip calra clara clarinete  
lucaña chanclas

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - l - está en medio o al final de la sílaba.

lucaña calra acolcome  
tecaldo clatica calse ancal  
clonita colquita aclusa clotira  
aculta acluta reclomo ticalma  
roclita maclime encolsa  
tuclodo bacaldo docline colti

9.- Rodea las sílabas *cla-* *cle-* *cli-* *clo-* *clu* en las siguientes palabras.

*clu*caña *ancla* *cal*ra *tecla*  
*tecal*do *cal*se *an*cal *clon*ita  
*cl*ase *aclu*sa *cloti*ra  
*acu*lta *tecl*ado *recl*omo *cal*  
*rocl*ita *clar*inete *macli*me  
*enco*lsa *cl*avel *tuclo* *chan*clas  
*ba*caldo *bicicleta* *colti*

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

<i>col</i> mena	<i>cl</i> avel	<i>cal</i>
<i>cl</i> arinete	<i>cál</i> culo	<i>cl</i> ara
<i>bicicleta</i>	<i>tecl</i> ado	<i>col</i>
<i>chan</i> cla	<i>cl</i> avos	<i>cl</i> ase
<i>alcal</i> de	<i>col</i> chón	<i>tecl</i> a

11.- Dictado de palabras.<sup>15</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

• El calvel - clavel es de color rojo.

• Me gusta pasear en bicicleta - bicicleta .

• El verano me pongo chanclas - chanclas .

• El teclado - teclado del ordenador se ha roto.

<sup>15</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

13.- Dictado de frases.<sup>16</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>16</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).



## SINFONES "GL"

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

gol - glo  
gal - gla  
gul - glu

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

gal - gal

glu - glu

glo - gol

glu - gul

gla - gla

gli - gli

gli - gil

gle - gle

gol - gol

gul - glu

glo - glo

gal - gla

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra **l**. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

gli glo gol gul glu gal gla  
gle gol gul gla gle gli  
gal glu glo

4.- Dictado de sílabas.<sup>17</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>17</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

5.- Rodea la sílaba que escuches.

glo - glo

glo - gol

glo - gol

gul - glu

gal - gla

glo - gol

glu - gul

gal - gla



6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



\_\_\_\_\_

globo - golbo



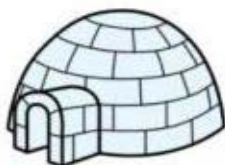
\_\_\_\_\_

regal - regla



\_\_\_\_\_

iglesia - iguelsia



\_\_\_\_\_

igul - iglú



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

golbo tegla roglo igul globo  
iglú magloso regla iglesia  
sielglu regal glitoma gulteo  
tegluco glúteo gol glo

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - l - está en medio o al final de la sílaba.

golbo tegla roglo igul rediglú  
magloso esgluma sielglu regal  
glitoma glatico gulteo tegluco  
glo galmiso estigle ragluso  
pegalti meriglú

9.- Rodea las sílabas gla- gle- gli- glo- glu a las siguientes palabras

golbo tegla roglo igul rediglú  
iguelsia magloso globo  
esgluma sielglu iglú regal  
glitoma glatico glúteo gol  
gulteo tegluco iglesia glo  
galmiso estigle ragluso pegalti  
meriglú regla

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

iglesia	galgo	globo
regla	golpe	gol
inglés	gladiolo	golpetazo
regleta	glorieta	

11.- Dictado de palabras.<sup>18</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

• El globo - golbo va por el aire.

• La iglesia - iguelsia tiene una torre.

• El esquimal vive en un igul - iglú.

• En el colegio uso la regla - regal.

<sup>18</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

13.- Dictado de frases.<sup>19</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>19</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).



9. 2.- ACTIVIDADES SINFONES con "R"

A. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ORDINARIO DE SINFONES.

1. Lee las siguientes sílabas fijándote muy bien en qué letra pronuncias en medio de cada una de ellas.

bro bri bra bru bre

pro pri pra pru pre

tro tri tra tru tre

cro cri cra cru cre

fro fri fra fru fre

gro gri gra gru gre

dro dri dra dru dre



2. Lee las siguientes palabras fijándote muy bien en las letras destacadas en color rojo.

brisa brocha abrazo

bravo brillo

prima primero primavera

precio preparado prisa

trapo Patricia travieso

trece trueno tripa trigo

crema croqueta cromo

cruce cristal cuadrado cría



frutero

frase

fresa

fruta

frito

grito

ogro

grifo

grillo

granja

padre

madrina

madre

dragón



3. Mira con atención las imágenes y fíjate bien en cómo se escriben.



brazo



bruja



brújula



abrazar



abrigo



sombrero



abrir



cabra



brocha



fiebre



libro



cebra



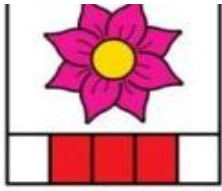
príncipe



primero



preso



primavera



precio



pregunta



princesa



profesora



presa



trébol



tren



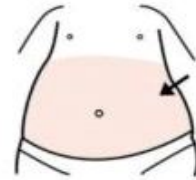
tres



trigo



trineo



tripa



triste



trofeo



trucha





tronco



trueno



cuatro



estrella



nutria



menestra



buitre



litro



metro



crema



cremallera



cresta



croquetas



micrófono



microondas



fregadero



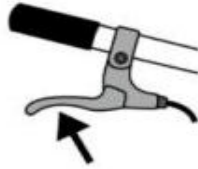
fregona



fresa



fruta



freno



frío



frigorífico



refresco



cofre



grifo



grapadora



gris



gritar



grúa



granja



pentagrama



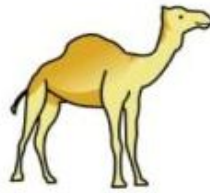
agricultor



ogro



dragón



dromedario



esparadrapo



ladrillo



cuadrado



salamandra



taladro



ladrar

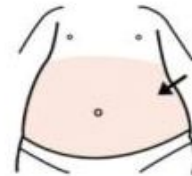
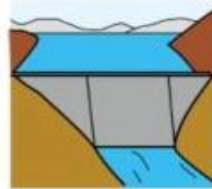
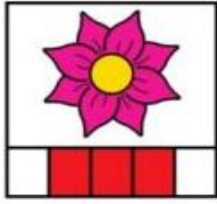


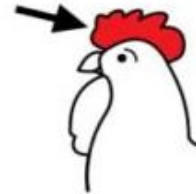
cuadro

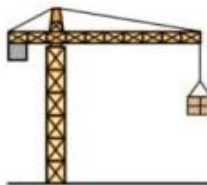
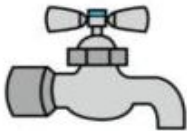
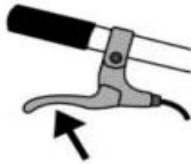


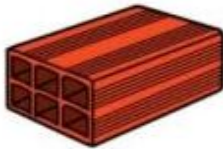
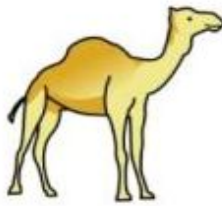
4. Pronuncia el nombre de las imágenes que ves  
prestando mucha atención al sonido /r/.











5. Escribe sus nombres sin mirar la ficha anterior.  
Una vez escritos, comprueba y corrige.



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



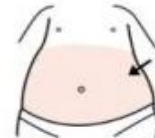
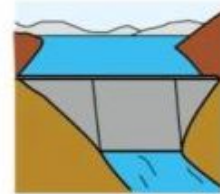
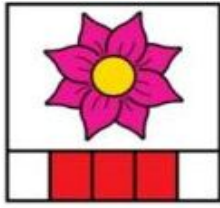
---

---



---

---





---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---





---

---



---

---



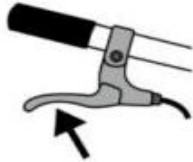
---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



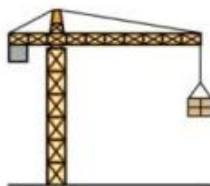
---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



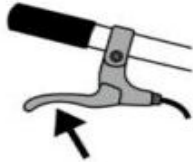
---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



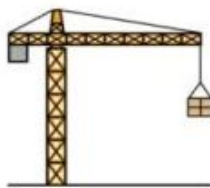
---

---



---

---



---

---



---

---

6. Lee las siguientes oraciones prestando mucha atención a la sílaba destacada.

El niño da **bromas**.

Eso es un toro **bravo**.

El suelo tiene mucho **brillo**.

El niño se ha roto el **brazo**.

El pintor tiene una **brocha**.

La **bruja** es fea.

Mamá tiene **prisa**.

Me gusta la **primavera**.

Las **cro**quetas son de jamón.

Mi abuela compra **fra**ses.

La **fru**ta está en el **fru**tero.

El **gr**illo canta de noche.

El **lad**rón **atra**ca el banco.


La **cuad**ra está vacía.

**Pat**ricia es mi amiga.

El **pes**cado está **fri**to.



7. Completa las siguientes oraciones.

El niño se ha roto el  .

---

---

El pintor tiene una  .

---

---

La  lleva una escoba.

---

---

Me gusta leer  .


---

---

Me gusta mucho la  .

---

---

Soy el  de la fila.

---

---

La  me da un cuaderno.

---

---

La  lleva mucha agua.

---

---

Las espigas de  son bonitas.

---

---

La  vive en el río.

---

---

La  tiene muchos picos.

---

---

He medido con un .

---

---

La  del gallo es roja.

---

---

Me gustan  las de mi abuela.

---

---

La  del pantalón está rota.

---

---

Las  están en el frutero.

---

---

Ese niño tiene  .

---

---

En el vaso hay un  de limón.

---

---

El tesoro está guardado en el  .

---

---

El  echa agua.

---

---



La  es muy alta.

---

---

Mi amigo  fuerte.

---

---

El  es enorme.

---

---

Ese  está roto.

---

---

Me gusta el paisaje del  .

---

---

En el botiquín hay



---

---

El



echa fuego.

---

---

El



tiene



lados.

---

---

SINFONES "PR"

B. EJERCICIOS PARA EL TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE SINFONES.

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

por - pro

pir - pri

par - pra

pur - pru

per - pre

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

par - par

pru - pru

pro - por

pir - pir

pra - pra

pri - pri

pri - pir

pre - pre

por - por

pru - pur

pro - pro

par - pra

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra *r*. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

*pir pri pro por pur pru*  
*par pra pre per por pur*  
*pra per pir pre pri par*  
*pri pro*

4.- Dictado de sílabas.<sup>20</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>20</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

5.- Rodea la sílaba que escuches.

pro - pro

pri - pir

per - pre

pro - por

pur - pru

par - pra

pro - por

pre - per

pu - pur

pir - pri



6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escribela en su sitio.



\_\_\_\_\_

princesa - pirncesa



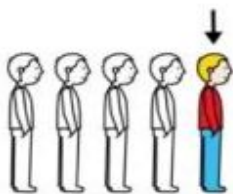
\_\_\_\_\_

pirmástico - prismático



\_\_\_\_\_

precio - percio



---

---

primero - primero



---

---

profesora - profesora



---

---

permio - premio

7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

premio port~~al~~ port~~uno~~ permio  
pircensa percio profesora  
primero apart~~ado~~ protal  
princesa pirmástico precio  
pirmero porfesora  
prismáticos prelado porlada  
emper~~dado~~ prueba pureba

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - *r* - está en medio o al final de la sílaba.

permio pureba prismáticos  
pircensa perdonado espirto  
precio primero reparto  
porfesora pirmero premio  
percio premio pirmástico  
profesora oportuno prueba  
primania aparto pruetina





9.- Rodea las sílabas *pra-* *pre-* *pri-* *pro-* *pru* en las siguientes palabras

*primavera programa permio*  
*pureba pir mástico percio*  
*premio profesora pir primavera*  
*prueba precio prismáticos*  
*portada apartado profesora*  
*catapra prolado prado espíritu*  
*pardo*

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

*premio precio prueba*  
*persona portada prado*  
*programa príncipe aporta*  
*prismáticos profesora*  
*primavera experto prisa*



11.- Dictado de palabras.<sup>21</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

programa - porgrama

- Me gusta el \_\_\_\_\_ de la tele.

primavera - primavera

- En \_\_\_\_\_ hay muchas flores.

profesora - profesora

- La \_\_\_\_\_ me da clase de música.

precio - percio

- El \_\_\_\_\_ del coche es muy caro.

princesa - princesa

- La \_\_\_\_\_ lleva un vestido largo.

premio - permio

- He ganado el primer \_\_\_\_\_ .

<sup>21</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

13.- Dictado de frases.<sup>22</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>22</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

## SINFONES "FR"

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

for - fro  
fir - fri  
far - fra  
fur - fru  
fer - fre

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

far - far	fri - fir
fru - fru	fre - fre
fro - for	for - for
fir - fir	fru - fur
fra - fra	fro - fro
fri - fri	far - fra

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra *r*. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

fir fri fro for fur fru far  
fra fre fer for fur fra fer  
fir fre fri far fru fro

4.- Dictado de sílabas.<sup>23</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>23</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

5.- Rodea la sílaba que escuches.

fro - fro

fri - fir

fer - fre

fro - for

fur - fru

far - fra

fro - for

fre - fer

fru - fur

fir - fri



6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



\_\_\_\_\_

fresa - fersa



\_\_\_\_\_

fruta - furta



\_\_\_\_\_

fergona - fregona



\_\_\_\_\_

cofer - cofre



\_\_\_\_\_

refresco - resferco



\_\_\_\_\_

fergadero - fregadero





7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

furta fergadero farcos freno  
fersa fruta disfraz cofer  
fregadero fermo referco fresca  
cofre refresco disfar  
firgorífico ferquito fergona  
frasco fresquito fregona

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - r - está en medio o al final de la sílaba.

furta fermo efrono fergona  
tefra firgorífico farco fritico  
cofer fersa cofrusito fergadero  
fraquiti manfredi lufro difreti  
mefri nufrado  
cofer tefricu farco bafradu

9.- Rodea las sílabas fra- fre- fri- fro- fru en las siguientes palabras.

furta ferno efrono fresa  
fergona tefra firgorífico  
farco fritico cofer fersa fruta  
cofrusito fresquito fergadero  
fraquiti frigorífico manfredi  
lufro freno difreti mefri  
nufrado frasco fregona  
cofer tefricu cofre farco  
bafradu freno fregadero

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

freno	frigorífico
farmacia	fregadero
cofre	furgoneta
fresa	frasco
enfermera	disfraz
refresco	frío
frutero	firma
fregona	fresco



11.- Dictado de palabras.<sup>24</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>24</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlal).

• El tesoro está guardado en el cofre - cofer .

• La fersa - fresa es de color rojo fuerte.

• El refresco - resferco es de naranja.

• La fergona - fregona está en el cubo.

• Se ha roto el freno - fermo de la bicicleta.

• En el frasco - farco hay perfume.

• Los platos están en el fergadero - fregadero .

13.- Dictado de frases.<sup>25</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>25</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

## SINFONES "BR"

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

bor – bro

bir – bri

bar – bra

bur – bru

ber – bre

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

bar – bar

bru – bru

bro – bor

bir – bir

bra – bra

bri – bri

bri – bir

bre – bre

bor – bor

bru – bur

bro – bro

bar – bra



3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra *r*. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

bir bri bro bor bur bru  
bar bra bre ber bor bur  
bra ber bir bre bri bar  
bru bro

4.- Dictado de sílabas.<sup>26</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>26</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

5.- Rodea la sílaba que escuches.

bro - bro

bar - bra

bri - bir

bro - bor

ber - bre

bre - ber

bro - bor

bru - bur

bur - bru

bir - bri





6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



---

---

bruja - burja



---

---

abirgo - abrigo



---

---

cebar - cebra



\_\_\_\_\_

sombrero - sombrero



\_\_\_\_\_

borcha - brocha



\_\_\_\_\_

libro - libro



\_\_\_\_\_

bújula - brújula



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

brazo berfuto burja cebra  
barzo abirgo abretura bruja  
cabar alibra búrjula fieber  
brocha somberro cabra  
abrazo libor abertura brújula  
cebar fiebre borcha abarzo  
abrigo sombrero

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la *-r-* está en medio o al final de la sílaba.

berfuto cobreto burja labrero  
barzo abirgo abretura cabar  
alibra broticho búrjula fieber  
somberro misebra libor cebar  
tebrito borcha abarzo cocobra

9.- Rodea las sílabas *bra-* *bre-* *bri-* *bro-* *bru* en las siguientes palabras

*berfuto* *abrigo* *cobreto* *burja*  
*labrero* *barzo* *abirgo* *libro*  
*abertura* *cabra* *cabar* *alibra*  
*brocha* *cebra* *broticho* *bújula*  
*abrazo* *fiebre* *sombrero* *bruja*  
*misebra* *libor* *cebar* *tebrito*  
*borcha* *abarzo* *cocobra*  
*sombrero*

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

*fiembre*

*cobra*

*borlón*

*brocha*

*libro*

*burla*

*bruja*

*barba*

*brújula*

*sombrero*

*barco*

*abrigo*

*cobre*

*abrir*

*cebra*

*abrazo*



11.- Dictado de palabras.<sup>27</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

• El pintor tiene una borcha - brocha.

• La bruja - burja tiene una escoba.

• Me he puesto el abirgo - abrigo.

• Me gusta leer libros - libors de aventuras.

<sup>27</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

13.- Dictado de frases. <sup>28</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>28</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

SINFONES "CR"

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

cor - cro

car - cra

cur - cru

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

car - car

cri - cri

cru - cru

cre - cre

cro - cor

cor - cor

cru - cur

car - cra

cra - cra

cro - cro

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra *r*. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

*cri cro cor cur cru car cra*  
*cre cor cur cra cre cri car*  
*cru cro*

4.- Dictado de sílabas.<sup>29</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>29</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).



5.- Rodea la sílaba que escuches.

cro - cro

car - cra

cro - cor

cor - cro

cro - cor

cru - cur

cur - cru

cra - cra



6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



\_\_\_\_\_

crema - quemma



\_\_\_\_\_

quemallera - cremallera



\_\_\_\_\_

micófono - micrófono



croquetas - corquetas



esquibir - escribir



microrondas - microondas

7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

secretaria como micrófono  
escrito cáter microondas  
croqueta curce cruz  
cremallera crema cresta  
micorondas crisantemo  
cráneo cristal cruce cráter  
crítica micófono cromo  
microbio micorbio

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - r - está en medio o al final de la sílaba.

como cáter escrático curce  
querma rucro micorondas  
crómico miquirtal ticra acroz  
micófono esquirto crulático  
sequeitaria pacroma crosa

9.- Rodea las sílabas *ra-* *re-* *ri-* *ro-* *ru* en las siguientes palabras

secretaria como micrófono  
escrito cárter microondas  
croqueta curce cruz cresta  
cremallera crema microrondas  
crisantemo cráneo cristal  
cruce cráter crítica micrófono  
cromo microbio quírtica  
micorbio

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

microbio	carne
cromo	crema
cruz	corbata
escrito	cristal
secretaria	cortina
carcasa	cristal
kursillo	cruce
cremallera	cráneo
crítica	carnicería

11.- Dictado de palabras.<sup>30</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlas).

cremallera - quemallera

- La \_\_\_\_\_ se ha roto.

corros - cromos

- Me gusta jugar a los \_\_\_\_\_ .

querma - crema

- Me pongo \_\_\_\_\_ en el dedo.

croquetas - corquetas

- Las \_\_\_\_\_ están buenísimas.

<sup>30</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

13.- Dictado de frases.<sup>31</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>31</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

SINFONES "GR"

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

gor - gro

gar - gra

gur - gru

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

gar - gar

gru - gru

gro - gor

gru - gur

gra - gra

gri - gri

gri - gir

gre - gre

gor - gor

gur - gru

gro - gro

gar - gra





3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra *r*. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

gri gro gor gur gru gar  
gra gre gor gur gra gre  
gri gar gru gro

4.- Dictado de sílabas.<sup>32</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>32</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

5.- Rodea la sílaba que escuches.

gro - gro

gar - gra

gro - gor

gru - gru

gro - gor

gru - gur

gur - gru

gra - gra



6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



---

---

grifo - quirfo



---

---

ogor - ogro



---

---

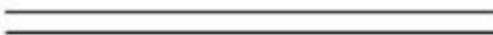
tiquer - tigre



cangrejo - cangrejo



garpadora - grapadora



aguircultor - agricultor



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

ogro garpadora grillo  
grapadora pentagarma grito  
cangrejo gura tigre ogor  
agricultor grifo grúa  
pentagrama

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la -r- está en medio o al final de la sílaba.

garpadora tiquer quirfo  
pentagarma gormo gura ogor  
agrua potegra pastigar  
redogri quirlo testigar lugroti  
grifulca medigra

9.- Rodea las sílabas gra- gre- gri- gro- gru en las siguientes palabras

rotegra ogro garpadora  
tiguer grillo grapadora  
grifulca pentagarma grito  
pastigar cangrejo gura tigre  
agrua quirillo ogor  
agricultor grifo grúa  
pentagrama agrupación

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

pentagrama

ogro

garganta

granja

grapadora

pagar

grifo

cangrejo

agricultor

grúa

grillo

gris

gordo

grupo

grito

garbanzo



11.- Dictado de palabras.<sup>33</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>33</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).

12.- Elige y completa. (Lee las palabras con mucha atención antes de seleccionarlás).

pentagrama - pentagrama  
• Escribo música en el \_\_\_\_\_ .

granja - granja  
• Los animales viven en la \_\_\_\_\_ .

agricultor - agricultor  
• El \_\_\_\_\_ trabaja en el campo.

grillo - grillo  
• El \_\_\_\_\_ canta por las noches.

grifo - grifo  
• Las gotas de agua salen del \_\_\_\_\_ .

ogro - ogro  
• Me da miedo el \_\_\_\_\_ .



13.- Dictado de frases.<sup>34</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>34</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

## SINFONES "DR"

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

dor - dro

dir - dri

dar - dra

dur - dru

der - dre

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

dar - dar

dru - dru

dro - dor

dir - dir

dra - dra

dri - dri

dri - dir

dre - dre

dor - dor

dru - dur

dro - dro

dar - dra



3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra *r*. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

dir dri dro dor dur dru  
dar dra dre der dor dur  
dra der dir dre dri dar  
dru dro

4.- Dictado de sílabas.<sup>35</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>35</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

5.- Rodea la sílaba que escuches.

dro - dro

dri - dir

der - dre

dro - dor

dur - dru

dar - dra

dro - dor

dre - der

dru - dur

dir - dri

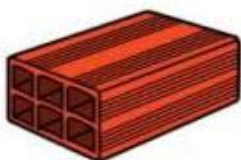


6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escríbela en su sitio.



\_\_\_\_\_

dar**g**ón - dr**a**gón



\_\_\_\_\_

lad**r**illo - lad**i**rillo



\_\_\_\_\_

cuad**a**rdo - cuad**r**ado



\_\_\_\_\_

cuadro - cuadro



\_\_\_\_\_

esparadrapo - esparadrapo



\_\_\_\_\_

talador - taladro

7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

dragón dermajer taladro  
dromedario darma mader  
esparadrapo dorga cuadro  
cuadrado ladar salamandra  
ladrillo dargón ladra talador  
drama dormedario cuador  
cuadra salamandar padre  
madre droga drenaje cuadar

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - r - está en medio o al final de la sílaba.

dermajer drasati darma todra  
mader dorga ledro ladar  
dargón darpote drope dripol  
talador piladra dormedario  
tricuador cuadar drisato  
salamandar esdropa tidra

9.- Rodea las sílabas *dra-* *dre-* *dri-* *dro-* *dru* en las siguientes palabras

derma*j*e cuadra drasiati ladra  
darma taladro todra droga  
mader*r* droga padre ledro  
ladar*r* dargón darpote drope  
dripol cuadro talador*r* piladra  
madre dormedario dragón  
tricuador*r* cuadar*r* drisato  
salamandar*r* dromedario  
esdro*p*a tidra salamandra

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

dragón	cuadro
dormido	cuadrado
drama	cuadra
droga	flotador
taladro	padre
aspirador	ladrillo
madre	dormitorio
durmiente	dromedario
esparadrapo	ordenador



11.- Dictado de palabras.<sup>36</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>36</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).



13.- Dictado de frases.<sup>37</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>37</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).

## SINFONES "TR"

1.- Explica oralmente las diferencias que ves en cada pareja de sílabas. (Letra que se escucha en medio, letra que se escucha al final de cada pareja).

tor – tro

tir – tri

tar – tra

tur – tru

ter – tre

2.- Rodea las parejas de sílabas que sean iguales.

tar – tar

tru – tru

tro – tor

tir – tir

tra – tra

tri – tri

tri – tir

tre – tre

tor – tor

tru – tur

tro – tro

tar – tra

3.- Lee las siguientes sílabas. La primera vez, debes hacerlo despacio y prestando mucha atención a la letra *r*. Después, puedes leer más deprisa pero sin equivocarte.

tir tri tro tor tur tru tar  
tra tre ter tor tur tra ter  
tir tre tri tar tru tro

4.- Dictado de sílabas.<sup>38</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>38</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de sílabas proporcionado).

5.- Rodea la sílaba que escuches.

tro - tro

tar - tra

tri - tir

tro - tor

ter - tre

tre - ter

tro - tor

tru - tur

tur - tru

tir - tri



6.- Lee en voz alta, rodea la palabra correcta y  
escribela en su sitio.



\_\_\_\_\_

tirgo - trigo



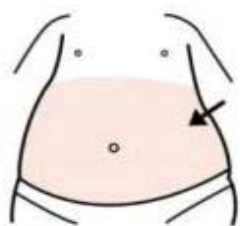
\_\_\_\_\_

termómetro - termómetro



\_\_\_\_\_

térbol - trébol



---

---

tripa - tirpa



---

---

turcha - trucha



---

---

trofeo - torfeo



7.- Lee las siguientes palabras. Ten cuidado porque algunas no están escritas correctamente.

trofeo tirpa turcha treinta  
tartor tres tirmeo térbol tripa  
tren trébol cuatro torpemta  
trigo torpezar trineo  
termómetor trucha ters triste  
terinta tronco termómetro  
torfeo trompeta tropezar  
tractor cuatro

8.- Lee las siguientes palabras inventadas fijándote muy bien si la - *r* - está en medio o al final de la sílaba.

tirpa atrono turcha tartor tres  
tirmeo pilastre térbol  
torpemta torpezar ditra  
termómetor ters limatru  
terinta truneo torfeo mitripa  
tarje terzas botrico sáster

9.- Rodea las sílabas tra- tre- tri- tro- tru en las siguientes palabras

tirpa tronar atronó trineo  
tropezar turcha tartor tres  
tractor tirneo pilastre tren  
térbol trofeo torpenta tronco  
torpezar ditra traje  
termómetro ters sastre  
limatru treinta truneo torfeo  
mitripa treinta tarje terzas  
botrico sáster tripa trenzas

10.- Subraya la palabra que escuches. Fíjate bien en la boca y en la lengua de la persona que pronuncia.

termómetro	antorcha
tripa	trueno
tres	tortuga
trineo	sastre
tormenta	traje
tortilla	trigo
triste	tornillo
turcha	trébol
atril	trompeta
cuatro	tarta
tren	trofeo

11.- Dictado de palabras.<sup>39</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>39</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de palabras proporcionado).



13.- Dictado de frases.<sup>40</sup>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>40</sup> El profesor dicta, el alumno repite, el alumno escribe y el alumno lee lo escrito para comprobar posibles errores. (Los dictados se hacen con el banco de frases proporcionado).



- CUETOS VEGA, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española
- DEFIOR CITOLER, S. (1994). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. En *Infancia y Aprendizaje* 67-68, 90-113.
- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Actividades y juegos integrados. Cuaderno 1*. Madrid: Visor. Aprendizaje.
- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Actividades y juegos integrados. Cuaderno 2*. Madrid: Visor. Aprendizaje.
- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Actividades y juegos integrados. Cuaderno 3*. Madrid: Visor. Aprendizaje.
- RODRÍGUEZ J, D. (1984). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.
- SALVADOR MATA, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2000). *Conceptos básicos*. Valencia: Promolibro.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2008). *Inversiones gráficas 1*. Valencia: Promolibro.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1998). *Sustituciones y omisiones*. Valencia: Promolibro.
  
- MARTIJN VAN DER KOOIJ (2004). Pictoselector y ARASAAC. Disponible en: y [http://www.google.es/search?hl=es&source=hp&q=portal+aragones&meta=&aq=f&aqi=q4&aql=&oq=&gs\\_rfai=](http://www.google.es/search?hl=es&source=hp&q=portal+aragones&meta=&aq=f&aqi=q4&aql=&oq=&gs_rfai=). Consultada en diciembre de 2009. ARASAAC

## Reseñas

**“Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?” Luigi Tuffanelli, Ed. Narcea-ME, Madrid 2010**

El autor de este artículo nos presenta el libro de Luigi Tuffanelli, Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?, perteneciente a la colección dirigida por el profesor Lucio Guasti, de la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad católica de Piacenza.

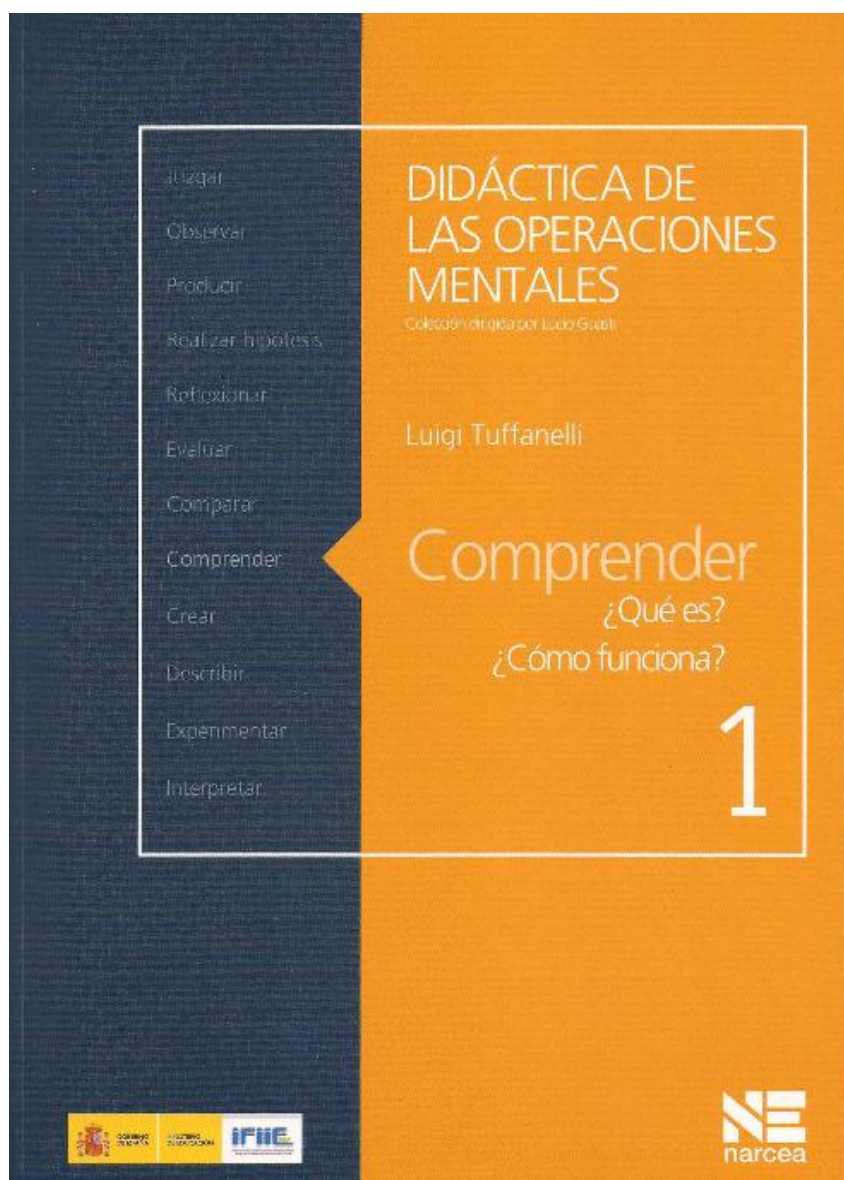
**“El arte de tener razón” Arthur Schopenhauer. Alianza editorial. Madrid 2010 1º ed.**

En este breve tratado, basado principalmente en el libro “Tópicos” de Aristóteles, Schopenhauer se propone explicar cómo podemos hacer para que triunfen nuestras tesis o de cómo salirse uno con la suya.



## “Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?” Luigi Tuffanelli, Ed. Narcea-ME, Madrid 2010

Juan Antonio Delgado Menacho. Asesor del CEP Osuna-Écija. Osuna (Sevilla).



La obra *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?*, escrita por Luigi Tuffanelli, forma parte de una colección dirigida por el profesor Lucio Guasti, de la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad católica de Piacenza.

Se plantea en el prólogo de la obra la idea de que existen una serie de operaciones mentales implicadas en todo proceso de aprendizaje sin cuya presencia o maduración, las cuestiones fundamentales del desarrollo no podrían darse correctamente.

Además de las operaciones mentales, el aprendizaje constituye una estructura que se caracteriza siempre por otros dos elementos: el método y el contenido. De los vínculos y de las intersecciones que se establezcan entre estos tres elementos dependerá la existencia y calidad de los aprendizajes.

Por otra parte, se apunta la necesidad de establecer una cierta permanencia del aprendizaje, más allá de normas legislativas que suelen ser transitorias e impregnadas de corrientes culturales del momento concreto en que se promulgan. De este modo, se convierte en esencial fijar unos elementos conceptualmente claros que sirvan para dotar a los sistemas de formación de estabilidad y continuidad. En definitiva, se hace preciso realizar un esfuerzo de integración que supere los límites de una cultura concreta y que dé como resultado una nueva visión del currículo que se proyecte hacia la centralidad del alumnado y de su aprendizaje. La reflexión sobre este punto está aumentando actualmente, desarrollándose didácticas y escuelas psicológicas y filosóficas que apuntan indicaciones que pudieran servir para un entendimiento general, que concrete la idea de aprendizaje en ciertas acciones de pensamiento que sean esenciales para todo el mundo.

Desde esta perspectiva, se podría avanzar en la construcción de itinerarios de estudio cuya finalidad sea aumentar la capacidad de comprensión de los comportamientos humanos e incrementar la producción de metodologías adecuadas para desarrollar las capacidades específicas de aprendizaje, o lo que actualmente denominamos competencias básicas. Estas competencias básicas son asimiladas en el texto al concepto de operaciones mentales. El núcleo central estaría conformado por las siguientes operaciones: Experimentar, Observar, Comprender, Realizar hipótesis, Describir, Evaluar, Interpretar, Comparar, Reflexionar, Crear, Producir y Juzgar. No es una relación necesariamente completa, pero podrían constituir el esqueleto principal de un proyecto formativo. Del mismo modo, estas operaciones mentales o competencias son interdependientes y se estructuran de tal manera que están presentes en diferentes campos del saber y de las acciones relativas al aprendizaje.

En lo referente a la estructura de la Colección de la que este volumen forma parte, consta de un título por cada una de las operaciones mentales anteriormente apuntadas. En cada obra se establecen dos partes bien diferenciadas. En la primera se hace siempre una referencia teórica relacionada con los conceptos implicados en cada una de las operaciones mentales que se esté tratando. En la segunda, se aborda la didáctica de la operación, es decir, una aplicación práctica de la operación mental estudiada. Estas aplicaciones contemplan ejemplos prácticos para los niveles de educación Primaria y Secundaria. Así mismo, se plantea una propuesta para Bachillerato.

Centrándonos en el volumen que nos ocupa, en la primera parte se aborda la comprensión como problema, se establece cómo funciona la comprensión y cómo elaborar una didáctica de la comprensión. En la segunda parte, y para la educación Primaria, concretamente para las edades de nueve a once años, se parte de una poesía de Gloria Fuertes para trabajar cinco habilidades que facilitan la comprensión:

Descubrir vínculos de repetición, vínculos morfológicos, vínculos de sustitución, estructurar las oraciones y manejar los nexos.

Para la educación Secundaria, en edades de doce a dieciséis años, se trabaja el texto narrativo a partir de un fragmento de texto, trabajando cinco actividades sobre la trama, la red de causas y las consecuencias, los roles narrativos, el análisis de personajes y la descripción.

Por último, para bachillerato, se ofrecen unas indicaciones de trabajo relacionadas con el método de estudio, que se desarrollan en siete fases que coinciden con las operaciones mentales vistas en la primera parte, y que son: Interrogarse, Lectura orientativa, Lectura analítica, Reflexionar y Repetir, Esquematizar y revisar.

Todas las ejemplificaciones que se trabajan son de una alta aplicabilidad en el aula y contienen esquemas, cuadros y orientaciones sobre operaciones mentales implicadas y criterios metodológicos.

En definitiva, se trata de una obra interesante en sus planteamientos que conjuga una información práctica con una clara y explícita fundamentación teórica que pone de manifiesto unas fórmulas novedosas de acercarse al trabajo en las aulas, a una manera distinta de entender las metodologías que se aplican y de las que, a mi juicio, la escuela está tan necesitada en los momentos actuales.

## **“El arte de tener razón” Arthur Schopenhauer. Alianza editorial. Madrid 2010 1º ed.**

Rafael Jiménez Alés. Pediatra EBAP Consultorio de la Roda de Andalucía. Colaborador del CEP Osuna-Écija.



Es un pequeño tratado inconcluso escrito por el filósofo alemán Arthur Schopenhauer, basado principalmente en el libro “Tópicos” de Aristóteles. Fue publicado en 1864, póstumamente, por Julius Frauenstädt bajo el título de “Eristik” (Erística)

La obra contiene una serie de apuntes en los que Schopenhauer recopiló treinta y ocho "estratagemas" dialécticas, que él consideraba desleales y engañosas, utilizadas en las discusiones cuando uno de los contrincantes desea que prevalezcan sus tesis u opiniones propias sobre las del adversario, aun sabiendo que éstas sean absurdas o plausibles, o que no lleva razón alguna en el asunto a discutir.

Schopenhauer parece que no quiso publicarlo “arrepentido” por glosar tan reprobables ardides. El origen de la dialéctica erística es, según Schopenhauer, la maldad natural del género humano, su vanidad, que no permite reconocer que un enunciado, apresurada o reflexionadamente emitido, pueda ser falso. La dialéctica erística es para

Schopenhauer el arte de discutir, de manera que se lleve razón tanto lícita como ilícitamente, sea verdadero o falso lo que se defiende, se tenga o no razón, sin preocuparse por la verdad objetiva sino por lograr la validez y aprobación del contrincante.

El libro distingue claramente las discusiones que buscan la verdad, de las discusiones que se practican para “vencer” a un adversario, como si de un deporte de la mente se tratase. Y se ocupa de esto último. Por supuesto, el discusor que además de ser buen discusor tenga razón, partirá con una pequeña ventaja en estos lances, aunque los “mejores” discusores son aquellos a los que les toca defender algo que no es cierto y consiguen que se les reconozca que “llevan razón”. Teniendo en cuenta que la verdad “absoluta” es muchas veces voluble, como ha demostrado la historia del conocimiento humano, tener razón a priori, ni es una ventaja fundamental para quien la defiende, ni un obstáculo insalvable para quien la ataca.

Por otra parte, hoy día, la dialéctica erística se ha convertido en algo cotidiano para la sociedad y leer este pequeño-gran libro nos permitirá, no sólo atacar a un oponente dialéctico, sino defendernos de él, conociendo los ardidés que usa, para descubrirlos y ponerlos en entredicho. Por otro lado, la dialéctica erística forma parte sustancial de cualquier debate televisado o radiofónico, independientemente de la profundidad del hecho debatido: tertulianos de lo banal y debates parlamentarios usan continuamente una u otra de las estratagemas expuestas. El libro podríamos decir que contiene, las tácticas básicas de este “deporte”. Conocerlas, nos permitirá identificar estos ardidés durante las discusiones o debates, aunque no nos permitirá conocer quien *tiene* razón, aunque el uso de estos ardidés, nos debe hacer sospechar que le faltan mejores argumentos.

El libro se estructura en dos partes: una primera en la que el autor explica la diferencia entre tener razón, que sería cuando lo que defiende es la verdad, y llevar razón, que es cuando, independientemente de tenerla o no, uno acaba victorioso en la discusión, bien convenciendo al contrincante, bien convenciendo a la audiencia que asiste a la discusión, bien en directo, bien a través de los medios de comunicación.

En la segunda parte se desarrollan esas 38 estratagemas para conseguir convencer al contrario o a la audiencia, o bien sembrar dudas sobre las afirmaciones que realiza el oponente, con el objetivo, un tanto simplista, de convencer a la audiencia de que si el oponente no lleva razón, es porque nosotros, sin duda, la llevamos. También se indican algunas técnicas para defenderse de algunas de las estratagemas, constituyendo nuevas estratagemas.

El libro, por tanto, no es un libro para los que buscan la verdad y la mejor forma de defenderla, sino en todo caso, es un libro para los que gustan de poner la “verdad” en duda. Es más un divertimento que una obra para fomentar el conocimiento, como reconoció el propio Schopenhauer.

Las 38 estratagemas son expuestas con erudición, inteligencia e ironía por el autor.

Sin lugar a dudas, es un libro recomendable para aquellas personas a las que les gusta debatir y para aquellas que les gusta presenciar un buen debate.



## Normas de Publicación

### NORMAS PARA ADMISIÓN DE ORIGINALES

1. Los trabajos presentados, no deberán exceder de treinta páginas DIN-A4, impresos por una sola cara en papel, y en diskette (formato Word). El tipo de letra será "Arial", con un tamaño de 12 puntos. El interlineado será sencillo, y entre párrafos habrá doble espacio. Si incluye imágenes deben venir aparte en el diskette, y con formato gif, o jpg (jpeg).

2. Podrán versar sobre cualquier temática de índole preferentemente educativa o de carácter cultural.

3. El envío y recepción de originales no implica por parte de la revista su obligatoria publicación, así mismo la Redacción no mantendrá correspondencia respecto de los originales recibidos, ni habrá de devolverlos en caso de que no se publiquen.

4. La publicación de un original no devengará derechos económicos a su autor/ra, y el envío de los mismos presupone la aceptación de este hecho.

5. Los trabajos que se envíen a esta revista serán rigurosamente originales, no admitiéndose los que hubieran sido publicados anteriormente por cualquier otro medio.

6. El título del trabajo será preciso y breve. Si es muy largo se recomienda la división en título y subtítulo separados por (:). Evitar abreviaturas, anacronismos, palabras vacías o de uso poco corriente; nombre completo del autor/a, dirección, teléfono, fax, titulación y nombre del centro u organismo habitual de trabajo.

7. Para las referencias bibliográficas los autores/as podrán optar por la inclusión en nota de los datos completos de la obra o por la mención en texto de apellido, autor/a, fecha y página, con remisión a una bibliografía final de obras citadas.

7.1. Si se opta por la primera fórmula deberán incluirse los datos de localización completa de cada publicación o documento citado por primera vez. Ejemplos:

APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): Título del libro. Lugar de edición, editorial, año, pp. a que se hace referencia.

APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): "Título del artículo". Título de la Revista. Volumen, número (año), páginas.

APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): "Título del capítulo". En APELLIDOS, Nombre del autor/a (si existe): Título del libro. Lugar de edición, editorial, año, pp. a que se hace referencia.

Las remisiones sucesivas a esas mismas obras se harán de forma abreviada según normas comunes.

7.2 Para el segundo sistema se utilizarán los paréntesis en el texto en el siguiente orden:

(APELLIDO, año, página o páginas de que se trate). Se acompañará, en este caso, una lista bibliográfica final, por orden alfabético. Cuando las obras de un autor/a aparezcan en un mismo año, se añadirá a la fecha una letra (a,b,c, etc.).

8. Los trabajos recibidos podrán ser remitidos a personas especializadas para ser informados.

9. En el caso de que deban incluirse gráficos, figuras, fotografías o similares, deben enviarse en hojas separadas (una por cada gráfico). En el texto debe figurar el lugar donde deben ser colocados; de igual forma, si tienen que llevar un pie de ilustración, éste se reseñará en la hoja donde aparezca la ilustración.

10. La Redacción no se hace responsable de las opiniones vertidas por sus colaboradores/ras en sus trabajos ni se identifica necesariamente con los puntos de vista expresados en los mismos.

11. Dirigir los trabajos a: Mediodía, Revista del Centro de Profesorado de Osuna-Écija. C/ Huertas 3b, 1ª plta. E-mail: [director@ceposunaecija.org](mailto:director@ceposunaecija.org) Tfno. 955820456-310. Fax 954815823.