



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

***Propuesta de prevención de las DEA: ayudas
frías y cálidas en el modelo RtI.***

Autor: Sharon Andrea García Rendón

Tutor: Dr. José Orrantia Rodríguez

AÑO 2022
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



VNiVERSIDAD
D SALAMANCA



TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

***Propuesta de prevención de las DEA: ayudas
frías y cálidas en el modelo RtI.***

Autor: Sharon Andrea García Rendón

Tutor: Dr. José Orrantia Rodríguez

Firma autora:

Fdo: Sharon Andrea García Rendón

Firma director:

Fdo: José Orrantia Rodríguez

AÑO 2022
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Sharon Andrea García Rendón, con DNI _____ y estudiante del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas con especialidad en Orientación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Máster presentado para su evaluación en el curso 2021-2022:

Declaro y asumo la originalidad del TFM “Importancia de la dimensión “calidad” en la resolución de tareas de lectura: propuesta de intervención”, el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 6 de junio de 2022

FIRMA



ÍNDICE DE CONTENIDO:

RESUMEN	5
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
2. OBJETIVOS	8
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. LECTOESCRITURA	9
3.1.1. NIVELES LECTOESCRITORES	10
3.1.2. PROCESOS DE RECONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS ESCRITAS	12
3.2. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	14
3.2.1. DISLEXIA	18
3.3. MODELO DE RESPUESTA SIMPLE A LA INTERVENCIÓN	19
3.3.1. NIVELES DEL MODELOS RTI	21
3.4. INTERVENCIONES EN EL AULA	25
3.4.1. DIMENSIÓN FRÍA	26
3.4.2. DIMENSIÓN CÁLIDA	27
3.4.3. MODELO DE INTERVENCIÓN	28
4. METODOLOGÍA	29
5. PROGRAMA “PERCY JACKSON”	30
5.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	30
5.2. OBJETIVO	32
5.2.1. OBJETIVOS PARA LOS DOCENTES	32
5.2.2. OBJETIVOS PARA LOS ALUMNOS	32
5.3. COMPETENCIAS	32
5.4. CONTENIDOS	33
5.5. DESTINATARIOS	34
5.6. METODOLOGÍA	34
5.7. TEMPORALIZACIÓN	35
5.8. PLAN DE ACTIVIDADES	36
5.9. RECURSOS	50
5.10. EVALUACIÓN	51
6. CONCLUSIONES	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS:	55
ANEXOS	61

RESUMEN

Las dificultades específicas de aprendizaje en el área de la lectoescritura es una problemática constante en las aulas, nuestro sistema educativo se basa en un modelo de intervención que se inicia cuando se detecta un desfase curricular de dos años en el alumno. Este trabajo se desarrolla en base al modelo RTI, como una estrategia alternativa de prevención y detección temprana de aquellos alumnos con DEA, con el objetivo de intervenir bajo instrucciones precisas para aportarles estrategias y habilidades que les ayuden a conseguir gestionar sus dificultades, especialmente a los alumnos con dislexia. La novedad y relevancia de este TFM surge en la incorporación a este modelo, no solo de la dimensión fría (habilidades cognitivas), sino también de la dimensión cálida (estrategias emocionales y motivacionales) que afecta al alumnado, tanto en la consecución de los objetivos del currículum, como en el desarrollo de competencias sobre gestión emocional y motivación.

Palabras claves: modelo RTI, modelos 3x3, dimensión cálida, dimensión fría, lectura y escritura.

ABSTRACT

Specific learning difficulties in the area of reading and writing are a constant problem in the classroom. Our educational system is based on an intervention model that begins when a two-year curricular gap is detected in the pupil. This work is based on the RTI model, as an alternative strategy for prevention and early detection of students with ASD, with the aim of intervening under precise instructions to provide them with strategies and skills to help them manage their difficulties, especially students with dyslexia. The novelty and relevance of this TFM arises from the incorporation into this model, not only of the cold dimension (cognitive skills), but also of the warm dimension (emotional and motivational strategies) that affects students, both in the achievement of curriculum objectives and in the development of emotional management and motivational skills.

Key words: RTI model, 3x3 model, warm dimension, cold dimension, reading and writing.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster ¹ se basa en la elaboración de una propuesta de intervención en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje². Teniendo como referencia el modelo de respuesta simple a la intervención, se destina a los alumnos de Educación Primaria obligatoria, pudiendo detectar estas dificultades incluso antes de tener un desfase curricular de dos años, es decir, desde 1º o 2º de primaria. El diseño incluye en la intervención una combinación de directrices enfocadas desde las dimensiones frías y cálidas de los procesos de aprendizaje.

No obstante, no podemos olvidar que la sociedad está en constante cambio (Bauman, 2004) y la educación debe ir adaptándose, concretamente los centros educativos, donde encontramos cada vez más diferencias en las formas de aprendizaje y necesidades de los alumnos, y, por tanto, siguiendo con la comparación de Bauman (2004), podríamos entender al alumno como un fluido que “requiere de muchísima atención, vigilancia y un constante esfuerzo” (p. 13). Dicho esfuerzo con ayuda de programas como el presente puede reducirse notablemente.

La importancia de abordar esta temática la podemos identificar dentro de la legislación de una manera clara y precisa. En primer lugar, partimos de la idea fundamental que establece el BOE (2020) sobre educación, puntualizando que “es preciso adecuar a las necesidades del grupo y de cada alumno o alumna la organización de los espacios, los tiempos y las metodologías, proponiendo actividades motivadoras y trabajo en equipo en torno a proyectos vinculados a su vida y al contexto laboral del ciclo; es importante también proporcionar situaciones reales y satisfactorias de aprendizaje, relaciones, refuerzos y expectativas de logro reforzadoras de la autoestima” (p. 122875). Asimismo, se pondrá especial atención a la “educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión” (BOE, 2020, p. 122888).

Sumando a lo anterior, no se puede olvidar el aspecto de las DEA, que no fue hasta la promulgación de la LOE en 2006 que se introdujo por primera vez la categoría de DEA propia de diagnóstico dentro de la educación especial (Fidalgo y Robledo, 2010). Actualmente, además la legislación normativa marca como principio general de actuación “la detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado, así como su atención, **se realizarán lo más tempranamente posible**, con el fin de adoptar las medidas educativas más adecuadas” (BOCYL, 2010, p. 64453).

Partiendo de las consideraciones establecidas anteriormente, es necesario especificar que este TFM, dentro de las DEA, se centrará concretamente en las dificultades en lectoescritura, ya que se trata del trastorno de aprendizaje más común (Jiménez, 2009; Johnson, 2006). En la intervención se incluirán aspectos de la dimensión fría y cálida, para conseguir desarrollar un protocolo completo de actuación para los docentes, que permita suplir todas las

¹ TFM de aquí en adelante.

² DEA de aquí en adelante.

posibles carencias que tienen de manera individual ambas dimensiones. Además, se ataja un área de conocimiento fundamental en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del alumno, como es la lectura, que, tras su intervención, diferentes programas demuestran que el número de alumnos con dificultades disminuye notablemente (Fletcher *et al.*, 2004).

Así pues, esto resulta una necesidad debido a la alta tasa de fracaso escolar durante la educación secundaria, y sabiendo que “el fracaso escolar no es un problema sencillo y puede producirse por múltiples factores. Hay dos aspectos que suelen ser muy comunes en los adolescentes, como lo son la falta de motivación y la falta de autoestima” (López, 2021, p.14). Si se trabaja estos aspectos y se crean unos cimientos fuertes en primaria los porcentajes podrán reducirse posteriormente.

Teniendo en cuenta las cuestiones anteriores y como expertos en educación sabemos que los alumnos no tienen de manera innata las habilidades que necesitan “para poder leer y escribir adecuadamente, ni tampoco el modo preciso de conseguirlo. Por eso se concibe la intervención como la situación más común que engendra un aprendizaje de alto nivel y que justifica la necesidad de “ayuda” o “mediación”. “(Rueda y De Sixte, 2010, p. 206). Por este motivo, es necesario que los docentes tengan las habilidades y estrategias de aplicar programas educativos que den respuesta a la variabilidad del aula, supliendo las diferentes necesidades de sus alumnos.

Por ende, desde el enfoque de este trabajo las mediaciones frías y cálidas son dos opciones eficaces. Por el contrario, la realidad del contexto educativo actualmente tiene una gran problemática (Rueda y De Sixte, 2010). De manera general los docentes al realizar las intervenciones individualizadas centran su atención más en los aspectos cognitivos (dimensión fría), dejando al margen los motivacionales y emocionales (dimensión cálida) necesarios en la resolución de la tarea. En definitiva, “en diversos estudios de investigación como en la práctica educativa, es la tendencia a primar un aspecto sobre el otro, bien cognitivo o bien motivación /emoción” (Cuadrado y Fernández, 2008; De Sixte, 2006; De Sixte y Sánchez, 2010).

En base a estos datos, surge la necesidad de realizar una propuesta de intervención cálida que debe siempre acompañar a las ayudas frías para la consecución de experiencias de aprendizaje mucho más enriquecedoras. Uno de los objetivos principales de este programa es la incorporación de estas acciones y directrices, desde los primeros cursos de Educación Primaria obligatoria para que de esta manera se consiga un doble resultado, por un lado, que tenga en los alumnos un efecto preventivo y/o reparador, que facilite la consecución de las competencias de cada curso; y, por otro lado, en los docentes, con un efecto a largo plazo, es decir, que interioricen las directrices y consigan en algún momento de su desarrollo aplicarlas inconscientemente, para ello deben llevar a cabo estas actuaciones de manera sistemática.

Por tanto, es reseñable destacar que un punto importante es el compromiso del docente en su aplicación, para esto cabe la posibilidad de incorporar el programa como una formación o guía, dentro del plan de formación permanente de los centros educativos. El fin último es incentivarlos para que sientan mayor interés y motivación a la hora de desarrollarlo, ya que a su vez recibirán beneficios en cuanto a créditos de cursos que deben realizar por año.

En este sentido, el docente no puede olvidar la necesidad de llevar a cabo una planificación de las mediaciones en el aula, sabiendo que tanto la cognición fría como la cálida son procesos básicos en la resolución de cualquier problema, (Meyer y Turner, 2002) y teniendo ambos factores influencia directa en la autorregulación del aprendizaje del alumno.

Finalmente, desde la orientación educativa la identificación e intervención precoz de dificultades en los alumnos, es un aspecto fundamental. Especialmente, poder llevar a cabo una intervención en los más vulnerables y a la vez una detección de necesidades. En este programa en concreto, se presta especial atención a aquellos alumnos con síntomas compatibles con un perfil de dislexia, para lograr una intervención mucho más eficaz.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo de fin de máster es desarrollar y diseñar una propuesta de intervención que sirva como guía para los docentes en el abordaje de alumnos de primaria con necesidades específicas de aprendizaje, en **lectura y escritura**, que integre en las directrices las dimensiones cálidas y frías.

A su vez, los objetivos específicos son:

- Aportar una guía de intervención que facilite la actuación del profesorado.
- Unificar la dimensión cálida y fría en las directrices.
- Prevenir en las dificultades específicas de aprendizaje, en lectura y escritura.
- Sensibilizar sobre las ayudas cálidas al profesorado.
- Fomentar el análisis e incorporación de las ayudas cálidas en el desarrollo de los episodios.
- Mejorar el rendimiento del alumnado en los procesos lectores.
- Tomar consciencia sobre la importancia de realizar una intervención temprana en las dificultades específicas de aprendizaje.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se busca llevar a cabo la descripción de cuestiones que son útiles para entender la aplicación y la necesidad de incorporar este programa en las escuelas de educación primaria obligatoria, para reducir los problemas en dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

Antes de ahondar en estos conceptos, quería destacar que, desde hace años, varios investigadores (Bigozzi *et al.*, 2016; Lyytinen *et al.*, 2015) han realizado estudios longitudinales acerca de esta temática, concluyendo que hay una correlación muy importante entre la evaluación e intervención en procesos de lectoescritura de manera temprana y la reducción de alumnos con problemas de aprendizaje en este ámbito.

A continuación, se mostrará toda la información recabada, abarcando los procesos de lectoescritura, las dificultades de aprendizaje, especialmente la dislexia; el modelo de respuesta simple a la intervención que es en el que se basa este programa y finalmente la importancia de anexar la dimensión fría y cálida en todo este proceso.

3.1. LECTOESCRITURA

Antiguamente se consideraba que las habilidades básicas para aprender a escribir y leer eran de tipo periférico, es decir, aquellas que se relacionan con el desarrollo del esquema corporal, la discriminación visual, la motricidad y la coordinación óculo manual. Si un niño no tenía bien desarrolladas estas habilidades, se asociaba a una baja madurez y por este mismo motivo tenía problemas en lectoescritura. No es hasta 1979, en base a las primeras investigaciones de Vygostky que surge la teoría psicolingüística, en la que se pone de manifiesto que estos problemas en los niños no eran de tipo perceptivo, ni de lateralidad, ni de esquema corporal... sino que los problemas de lectura y/o escritura son de tipo lingüístico y cognitivo (Cisternas y Droguett, 2014).

No obstante, actualmente se sabe que las destrezas mencionadas inicialmente no son específicas de la lectoescritura, aunque si influyen en el aprendizaje de estos procesos. Surgiendo así, unos nuevos prerrequisitos del aprendizaje lector y escritor que son la motricidad, los procesos cognitivos, las habilidades orales y la conciencia fonológica (Núñez y Santamarina, 2014).

Antes de continuar se hace necesario saber que entendemos por lectura y escritura. Conjuntamente se podría decir que escribir y leer es un proceso mecánico de unión de un grafema, fonema y descifrar/componer un texto, pero no se puede olvidar la parte del disfrute del niño y que entienda la valía de este proceso (Baeza, 2012). En este sentido, el concepto leer se define como:

La decodificación, pero está irremisiblemente ligada al concepto de comprensión lectora: no basta con la identificación de las letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de palabras y la sintaxis, sino que se hace necesario el reconocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que el lector tiene de ellos además de la memorización de los mismos para utilizarlos después, lo que exige procesos superiores, como razonar e inferir. (Molina y Gómez, 2010, p.16)

En cuanto a la conceptualización de escribir, se podría complementar con dos definiciones. Es la creación y unión de letras para componer un texto escrito significativo, donde la voz es inexistente y la comunicación es mediante una producción externa (Núñez, 2011). Pero no debemos reducirlo a la unión de palabras o letras, si no que se requiere también de un conocimiento y una capacidad de comunicarse mediante textos de manera coherente (Schneuwly, 2009).

Entendiendo esto, se concluye que son procesos universales que se adquieren con las diferentes ayudas del entorno. Además, se observa desde la didáctica que estas destrezas implican comprender el uso del lenguaje escrito, y para ello se debe desde las escuelas crear contextos y situaciones de aprendizaje que favorezcan el acceso a esto, entrando en juego en este caso otro factor clave, la motivación por el proceso en sí (Núñez y Santamariana, 2014). Todos los niños para conseguir el éxito lectoescritor deben atravesar una serie de fases.

3.1.1. NIVELES LECTOESCRITORES

Antes del inicio de la etapa de Educación Primaria obligatoria, por norma general los niños ya interpretan significados, etiquetas, comprenden las funciones de las letras y escritura socialmente. Y como todo proceso, se requiere de unas fases en las que va adquiriendo gradualmente las habilidades.

En primer lugar, según las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) podemos identificar una serie de niveles en el desarrollo de la escritura:

- Nivel 1. La escritura presilábica indiferenciada: identifican que el texto aporta un significado. Simulan que escriben, pero es la etapa de los garabatos o letras inventadas.
- Nivel 2. La escritura presilábica diferenciada: conocen la diferencia entre grafías en palabras distintas. Pueden escribir letras inventadas, conocidas o del propio nombre para formar una palabra indiferente.
- Nivel 3. Escritura silábica: inicio de la conciencia léxica. Escriben sílabas, consonante por sílaba, vocal junto a consonante, buscando la correspondencia entre lo que suena y como se escribe.
- Nivel 4. Escritura silábica-alfabética: usan más de una grafía para cada sílaba, pero aún omiten grafías.
- Nivel 5. Escritura alfabética: correspondencia fonema-grafema correctamente.

Y, en segundo lugar, Uta Frith (1985) establece tres etapas en la adquisición de los procesos lectores:

- Etapa I. Lectura logográfica: el reconocimiento de la palabra es global, basándose en los rasgos del contexto. Es decir, el niño percibe la globalidad y la asocia a una palabra por memoria visual.
- Etapa II. Lectura alfabética: se inicia cuando se comienza a enseñar al niño el código alfabético, donde se le aporta estrategias para identificar por escrito las palabras. En este momento leemos de manera lenta y complicada, utilizando la ruta fonológica, que explicaremos en un apartado posteriormente. Con el ejercicio de la práctica lectora daremos inicio al desarrollo de la ruta visual, que nos permitirá pasar a la siguiente etapa en la lectura de algunas palabras.
- Etapa III. Lectura ortográfica: se inicia según va ganando fluidez y automaticidad en la habilidad lectora. En esta etapa el niño desarrolla la vía léxica que permite realizar una lectura con menor esfuerzo mental y una decodificación automática, ya que ha conseguido crear representaciones ortográficas de las palabras más comunes.

Por tanto, el objetivo de cualquier docente es que su alumnado alcance la etapa ortográfica, y para ello Carmen Silva (2020) define los procesos en los que se debe trabajar para llegar al mejor desarrollo posible en lectura y escritura:

1. Desarrollo psicomotriz y visoperceptivo: discriminar estímulos visuales, coordinación óculo-manual, adquirir patrones motores, etc.
2. Desarrollo perceptivo-lingüístico: segmentar palabras, identificar las sílabas, discriminar los fonemas, identificar acentos, etc.
3. Trabajo del código alfabético: adquirir y aplicar las RCFG-GF:
 - a. Pronunciar, discriminar e identificar cada fonema
 - b. Identificar y trazar cada grafema, asociándolo a su fonema
 - c. Leer y escribir ese grafema-fonema en combinación de otros.
4. Ganar fluidez y liberar recursos cognitivos: crear representaciones ortográficas de las palabras y desarrollar la ruta léxica o visual.
5. Uso funcional de la lectoescritura. Utilizar el lenguaje escrito para adquirir y expresar ideas o información.

Concretamente para la lectura, Cummings, Baker y Good (2006) desarrollaron los IDEL, Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura, que hacen referencia a aquellos aspectos que deben poseer correctamente los alumnos para tener éxito:

1. Fluidez en nombrar letras
2. Fluidez en la segmentación de fonemas
3. Fluidez en las palabras sin sentido
4. Fluidez en la lectura oral
5. Fluidez en el relato oral
6. Fluidez en el uso de las palabras

Y finalmente, desde el Ministerio de educación, Cultura y Deporte (2012), también establecieron aspectos necesarios de abordar, centrados especialmente en suplir las dificultades en alumnos con dislexia. Se trata de los siguientes:

1. La conciencia fonológica
2. Las correspondencias grafema-fonema
3. La fluidez lectora
4. El vocabulario
5. Estrategias de comprensión de textos

En base a las consideraciones establecidas en este apartado, los últimos indicadores de mejora son de gran importancia ya que este programa tomará estos ítems como los objetivos a trabajar con los alumnos. La implementación de esta intervención se debe llevar a cabo lo más tempranamente posible y continuarse a largo plazo para una mayor efectividad (Snow *et al.*, 1998).

Cualquier persona ante la lectura y la escritura activa una serie de mecanismos que le permiten llevar a cabo los procesos de reconocimiento de las palabras, esto se realiza a través de dos caminos complementarios entre sí que veremos en el siguiente apartado.

3.1.2. PROCESOS DE RECONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS ESCRITAS

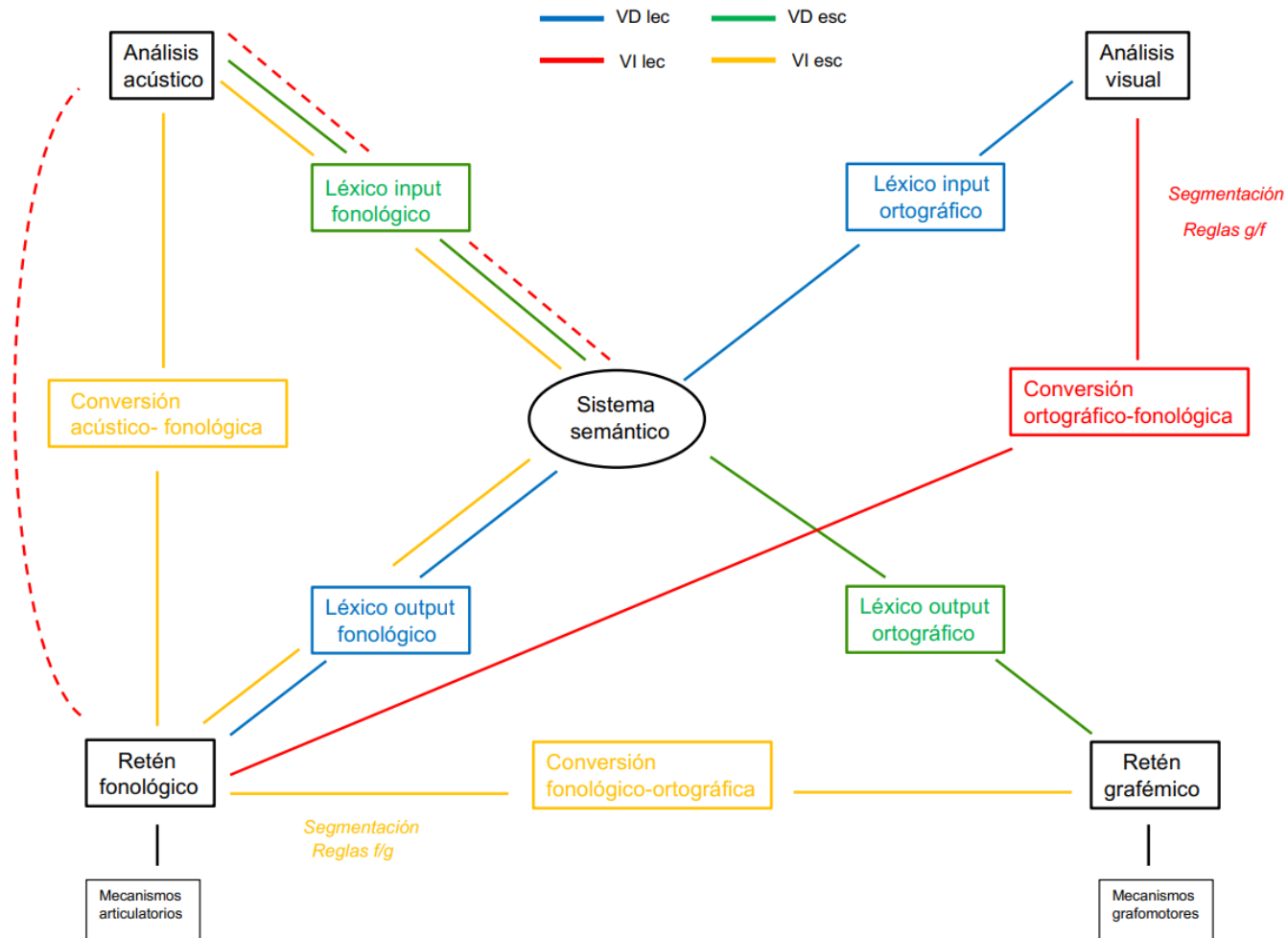
Para intervenir adecuadamente en las dificultades que presentan los niños en lectoescritura es necesario y fundamental conocer cómo funcionan los procesos que se ponen en marcha cuando leemos una palabra escrita y las interrelaciones que hay entre ellos.

Desde una perspectiva general, se sabe que la lengua escrita es una destreza compleja que requiere la ejecución de multitud de procesos que se deben trabajar desde temprana edad, aproximadamente desde los 5 ó 6 años el niño presenta un desarrollo cognitivo capaz de afrontar y asimilar estos aprendizajes (Alegría, 2006).

Partiendo de la idea que el niño tiene los conocimientos sobre el código alfabético y los recursos cognitivos necesarios para realizar el proceso de lectura, este dará comienzo al exponerle a estímulos ortográficos (Difalcis *et al.*, 2018). En este sentido, Cuetos (2008), describe la existencia de “dos vías para llegar desde la palabra escrita al significado y/o pronunciación: **la vía léxica**, que nos permite leer la palabra atendiendo directamente al léxico visual” y “**la vía subléxica**, que nos permite leer las palabras a través de la transformación de las letras en sus correspondientes sonidos” (p. 43). En la figura 1, se puede ver una representación visual del recorrido que se sigue en cada vía.

Figura 1

Vías de reconocimiento de las palabras escritas



Fuente: comunicación personal, José Orrantía, marzo del 2022.

En otras palabras, podemos entender que la vía subléxica, también conocida como fonológica o indirecta (Defior, 2014), es la que se utiliza cuando se inicia la lectura, y permite al niño activar las reglas de correspondencia grafema-fonema y viceversa (RCGF), esto mismo ocurre al leer palabras desconocidas o pseudopalabras (Rendón *et al.*, 2019). Para que el proceso RCGF ocurra de manera exitosa, se debe llevar a cabo la decodificación de estas palabras, siendo esto un aspecto clave y el motor del desarrollo de este proceso, ya que permite la transferencia de los conocimientos sobre las RCGF a palabras nuevas y de esta forma tener la capacidad de “leer todo” (Alegría, 2006, p.100). En el caso de la vía léxica, conocida también como visual o directa (Defior, 2014), se activa en la lectura de palabras comunes que se han leído con frecuencia, 6 veces como mínimo aproximadamente. En esta situación se asocia la palabra directamente al significado, accediendo a la representación ortográfica de esta, que esta almacenado en nuestro léxico interno (Silva, 2020).

Finalmente, continuarán con la lectura adquiriendo mayor automatización y fluidez, y, por tanto, usando menos recursos cognitivos que les permitirán trasladarlos a la mejora de la comprensión (Correa, 2007), pero los niños con DEA no consiguen llegar hasta este punto, se atascan en la decodificación y no pueden acceder y mejorar la comprensión (Defior, 1996), vamos a profundizar en este aspecto a continuación.

3.2. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Aproximadamente durante los años sesenta existían dos modalidades de enseñanza dentro del sistema educativo: una destinada a la enseñanza “normal” y otra a la educación especial, en la que se incluía cualquier alumno con problemas físicos, cognitivos, sensoriales o emocionales, a quienes adaptaban el currículum a un nivel inferior y disponían de servicios especiales aparte del resto. Era inconcebible que alumnos con dificultades de aprendizaje estudiaran en la educación ordinal (Coronado, 2014).

Coronado (2014) habla de una serie de etapas históricas en base al diagnóstico y evaluación de las dificultades de aprendizaje, que son las siguientes; etapa neurológica (1880-1940), etapa psicoeducativa (1940-1963), etapa de integración (1963-1978), etapa pedagógica (1978-2004) y finalmente la etapa educativa que se inició en 2004 hasta la actualidad.

En este contexto presente la escuela se encarga de desarrollar en el alumno una gran diversidad de estrategias, conocimientos, herramientas, etc. que fortalecen en cada uno de ellos sus propias características (Hurtado, 2020). Sin embargo, el sistema es consciente de que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma y que aproximadamente el 5% presentan DEA (Moran *et al.*, 2017). Por este motivo, se llevan a cabo múltiples intervenciones y adaptaciones para facilitarle a este alumnado su desarrollo.

Una vez situados, resulta necesario conocer que son las DEA y sus características principales. En este sentido, destaca la definición establecida por la National Joint Committee on Learning Disabilities (1998) que califica las dificultades específicas de Aprendizaje como un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas a los individuos y debidas a una disfunción del sistema nervioso, pudiendo ocurrir a lo largo de toda la vida. Problemas en comportamientos de autorregulación, la percepción y la interacción social, pueden existir con los problemas de aprendizaje, pero no por sí mismos constituyen una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir en comorbidad con otras discapacidades (por ejemplo, impedimentos sensoriales, discapacidades intelectuales, trastornos emocionales) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales o lingüísticas, instrucción insuficiente o inadecuada), no son resultado de aquellas condiciones o influencias.

Así pues, todos estos procesos están regulados para seguir hacia la dirección de la inclusión educativa de aquellos alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), donde encontramos las DEA. La instrucción del 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad, en la cual se establecen las diferentes tipologías, que podemos ver en la tabla 1, ayuda a una organización de estos alumnos dentro del sistema educativo:

Tabla 1

Clasificación ACNEAE

GRUPOS	
ACNEE	Alumnos con necesidades educativas especiales
ANCE	Alumnos con necesidades de compensación educativa
AACC	Altas capacidades
DA	Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad

Fuente: Instrucción 24 de agosto de 2017

Igualmente, esta misma instrucción a su vez establece una diferenciación de tipologías dentro de las dificultades de aprendizaje (DA) como muestra la tabla 2, donde destacamos las DEA, el objetivo de incidencia de este programa:

Tabla 2

Tipologías DA

TIPOLOGÍA	CATEGORÍA
TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE SIGNIFICATIVOS	Mutismo selectivo Disartria Diglosia Disfemia Retraso simple del lenguaje
TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE NO SIGNIFICATIVOS	Dislalia Disfonía
DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE	De lectura De escritura De matemáticas De lectoescritura
CAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE	

Fuente: Instrucción 24 de agosto de 2017

Para que un alumno sea diagnosticado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), se han establecido una serie de requisitos y características que debe cumplir y se encuentran recogidos en el American Psychiatric Association's (2013, pp. 66-67):

En primer lugar, que se cumplan los siguientes cuatro criterios:

- Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:
 1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo.
 2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee.
 3. Dificultades ortográficas.
 4. Dificultades con la expresión escrita.
 5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo.
 6. Dificultades con el razonamiento matemático.
- Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana.
- Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar.
- Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Nota de codificación: Especificar todas las áreas académicas y subaptitudes alteradas. Cuando más de un área está alterada, cada una de ellas se codificará individualmente de acuerdo con los siguientes especificadores.

Además, debe concretarse otra serie de aspectos:

315.00 (F81.0) Con dificultades en la lectura:

- Precisión en la lectura de palabras.
- Velocidad o fluidez de la lectura.
- Comprensión de la lectura

315.2 (F81.81) Con dificultad en la expresión escrita:

- Corrección ortográfica.
- Corrección gramatical y de la puntuación.
- Claridad u organización de la expresión escrita

315.1 (F81.2) Con dificultad matemática:

- Sentido de los números.
- Memorización de operaciones aritméticas.
- Cálculo correcto o fluido.
- Razonamiento matemático correcto.

Especificar la gravedad actual:

- Leve: Algunas dificultades con las aptitudes de aprendizaje en uno o dos áreas académicas, pero suficientemente leves para que el individuo pueda compensarlas o funcionar bien cuando recibe una adaptación adecuada.
- Moderado: Dificultades notables con las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de llegar a ser competente sin algunos períodos de enseñanza intensiva y especializada durante la edad escolar. Se puede necesitar alguna adaptación o servicios de ayuda al menos durante una parte del horario en la escuela.
- Grave: Dificultades graves en las aptitudes de aprendizaje que afectan varias áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de aprender esas aptitudes sin enseñanza constante e intensiva individualizada y especializada durante la mayor parte de los años escolares.

En definitiva, según las directrices de la instrucción mencionada anteriormente, estos alumnos, se enmarcarían en dificultades de aprendizaje, y a su vez, en las dificultades específicas de aprendizaje. Entendiendo que:

Un alumno o alumna presenta dificultades específicas de aprendizaje cuando muestra alguna alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la adquisición y uso de habilidades de lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Se consideran dificultades específicas

de aprendizaje aquéllas que no se presentan derivadas de algún tipo de necesidades educativas especiales, y que tampoco se deben a influencias extrínsecas como circunstancias socioculturales. (Junta de Castilla y León, 2017, p. 5)

3.2.1. DISLEXIA

En 1896, el médico inglés William Pringle Morgan, informó a la sociedad sobre el caso de un joven de 14 años, que solo fue capaz de aprender a leer algunas palabras aisladas y algunas letras, aunque con mayor dificultad. Es sorprendente porque en el área matemática, era una persona bastante inteligente, dando lugar en esta época a la diferenciación de dificultades en lectoescritura. Este mismo médico, mostró la relación entre una afección localizada y un cuadro de síntomas específicos: dificultad en el aprendizaje de las bases del lenguaje, en la atención y concentración, en la conversión y asociación del grafema con su fonema, en la lectura, así como la transformación y deformación de palabras en la escritura. Posteriormente se constató dicho problema con el término de dislexia (Lozano, 2019). El término dislexia y DEA, hoy en día, internacionalmente son compatibles refiriéndose a problemas y afectaciones en habilidades lectoras de niños y adultos (Rueda, 2017).

Como mencionábamos en apartados anteriores, en este programa vamos a tener muy en cuenta a los alumnos con dislexia, ya que además hay una prevalencia entre el 5-10% de afectación a la población (Tamayo, 2017). Se trata de una problemática que ocasiona inconvenientes para el desarrollo de la lectoescritura, siendo necesario, por tanto, en este contexto concreto abordar a estos niños desde una temprana edad con la intención de evitar o reducir problemas futuros (Bizama *et al.*, 2013).

En este sentido, podemos definir la dislexia como un trastorno de aprendizaje, en el que identificamos un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras de forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica (APA, 2013), esta definición se puede complementar con las aportaciones de Rivas y Fernández (2004), incluyendo dificultades en la distinción y memorización de fonemas, problemas para realizar una correcta organización de las frases, a lo que se le suma dificultades en el orden y ritmo de estas; habitualmente es un alumnado que presenta un aprendizaje con un ritmo más lento y una baja motivación y autoestima (Salas, 2019). El Ministerio además aclara que es:

Un trastorno específico del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos 2 años. Suele ir acompañado de problemas en la escritura. Es un trastorno resistente a la intervención y no puede ser explicado por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual, ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales. (MECD, 2012, p.16)

Si bien, es reseñable destacar que hay una diferenciación tipológica en la dislexia, concretamente es conocida la clasificación de Cuetos y Valle (1988), que establecen las siguientes categorías:

- Dislexia fonológica: presentan facilidad en leer la mayoría de las palabras familiares, pero ante aquellas poco familiares o pseudopalabras tienen grandes dificultades. Afectación de la vía fonológica.
- Dislexia superficial: problemas con las palabras irregulares, muchas veces la pronunciación obtenida no se corresponde, grandes dificultades en palabras homófonas. Afectación en la vía léxica.
- Dislexia profunda: grandes dificultades en la lectura de pseudopalabras y ciertas clases de palabras, como son verbos o palabras abstractas... En este caso hay un mal funcionamiento de ambas vías.

Tunmer y Greaney (2010), marcan cuatro componentes básicos que podemos encontrar en cualquiera de los tipos de dislexia mencionados anteriormente:

- Dificultades persistentes en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Niños con un desarrollo normal.
- Exposición a la instrucción de la lectoescritura basada en la evidencia y la intervención.
- Deterioro en las habilidades de procesamiento fonológico.

Recalcar que estos componentes no condicionan a que los alumnos no progresen en la lectura, pero si requieren de una instrucción más intensiva del tipo proporcionado en el modelo RTI, modelo que explicaremos a continuación.

3.3. MODELO DE RESPUESTA SIMPLE A LA INTERVENCIÓN

El Modelo de Respuesta simple a la Intervención³ es un modelo multinivel que se basa en la identificación temprana de alumnos con dificultades de aprendizaje o en riesgo de sufrirlas, teniendo como referencia las respuestas que aportan a las instrucciones dadas por el docente (Fuchs y Fuchs, 2007). Desde esta perspectiva se pretende

Prevenir y anticiparse a las dificultades de aprendizaje que los estudiantes puedan presentar en una habilidad instrumental como la lectura, realizando una identificación temprana y una evaluación progresiva de la respuesta del niño a la intervención que se le proporcione. (Guzmán, 2015, p. 1685)

El modelo RTI surge en el año 2004 en Estados Unidos como una alternativa y solución al modelo básico, con el objetivo de identificar, prevenir y/o intervenir en aquellos alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje (Beltrán, 2019). En definitiva, surge para paliar las deficiencias del planteamiento tradicional, que se rige por el criterio de discrepancia entre el coeficiente intelectual y el rendimiento del alumno, sin

³ Modelo RTI de aquí en adelante

tener en cuenta que la dislexia concretamente puede darse en individuos con cualquier nivel intelectual y, además, no es un problema generalizado en el aprendizaje de otras áreas (MECD, 2012). No es hasta 2010, cuando ocurre la primera incorporación de este modelo RtI al sistema educativo español, concretamente en la comunidad autonómica de las Islas Canarias (Jiménez *et al.*, 2021).

Bajo la premisa del criterio tradicional, se establece que, para identificar a un alumno con DEA, debe haber un desfase curricular de 2 años o más respecto a su grupo de referencia, en el ámbito lectoescritor, y, por tanto, la intervención no se comenzaría a realizar hasta los 9 años, trayendo muchas secuelas y afectaciones escolares negativas (Repetto, 2015).

Desde la necesidad de un enfoque preventivo, para mejorar el dominio de la lectura, actualmente está en auge este modelo RtI, debido a sus resultados positivos en los diferentes países que ha sido aplicado (Jiménez, 2010).

Juan Jiménez (2009) realizó una investigación para exponer de manera empírica las controversias entre el diagnóstico de discrepancia CI-rendimiento y el diagnóstico a través del modelo RtI, recogiéndolo posteriormente en la tabla 3 Coronado (2014) lo siguiente:

Tabla 3

Modelo tradicional frente al modelo RtI

DIMENSIÓN	MODELO TRADICIONAL	MODELO RTI
Criterio de identificación de las DEA	Discrepancia entre el CI-rendimiento	Diferencia de rendimiento en comparación a sus compañeros, baja tasa de progreso a pesar de la intervención, factores de exclusión
Tipo de prueba	Inteligencia y rendimiento	Medidas de habilidades específicas necesarias para el éxito escolar
Tipo de comparación	Normativo	Grupal, criterial
Frecuencia de evaluación	Puntual	Continua
Naturaleza de la evaluación	Orientada a constructos que tienen una relación indirecta o general con el éxito escolar (v.gr., CI discrepancia, etc.)	Habilidades más específicas relacionadas con el dominio curricular. Más enfocada a lo que hace el alumno
Momento de la evaluación	Cuando el alumno presenta dificultades en aprender	Se previene identificando al alumno con riesgo de presentar DEA
Relación entre instrumentos de evaluación y el currículum	Básica	Directa
Relación entre evaluación e intervención	Es difícil demostrar la relación entre evaluación e instrucción efectiva	Existe relación directa entre evaluación e intervención

Fuente: Coronado (2014)

Como podemos observar en la comparativa el modelo RtI se basa en una relación directa con los alumnos, en la que se imparte una serie de instrucciones ajustadas a estos y se lleva a cabo un análisis y seguimiento del rendimiento final en base a una evidencia empírica (Crespo *et al.*, 2013).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se sabe que para conseguir el éxito lector es fundamental un buen funcionamiento en diversas áreas, Jiménez y O'Shanahan (2008) especifican cinco componentes: vocabulario, conciencia fonémica, conocimiento alfabético, fluidez y comprensión. Para alcanzar este logro se requiere de (Jiménez *et al.*, 2011) una intervención temprana y constante, prestando especial atención a aquellos alumnos que puedan presentar dificultades de aprendizaje, con el objetivo de identificarlos y subsanar en la medida de lo posible dichos problemas.

Asimismo, para que una medida de detección sea útil debe cumplir con tres criterios (Jenkins, 2003):

1. Identificación de alumnos que requieran una evaluación más específica.
2. Tiene que ser práctico.
3. Los resultados obtenidos deben ser positivos.

Bajo estas premisas, podemos afirmar que el modelo RtI, cumple todas, ya que se basa en un sistema multinivel, que no solo permite la intervención en aquellos alumnos con necesidades, sino también de manera global en el aula, por un lado, mejorando las competencias a todos los estudiantes, y por otro, identificando los alumnos vulnerables y/o con dificultades de aprendizaje (Johnson y Mellard, 2006).

“Por tanto, para una correcta implementación de este modelo se requiere: 1º evaluación temprana (5-7 años) para determinar si el alumno presenta “riesgo”, 2º implementar programas de intervención preventiva basados en la investigación científica, y de larga duración y 3º monitorizar el progreso de aprendizaje del alumno. Es decir, revisar el progreso del alumno durante la intervención.” (Jiménez, 2016, p. 66)

Hay un factor clave para poder aplicar el modelo, que consiste en la división de la intervención en diferentes niveles según la respuesta a las instrucciones, a continuación, lo explicaremos más detalladamente.

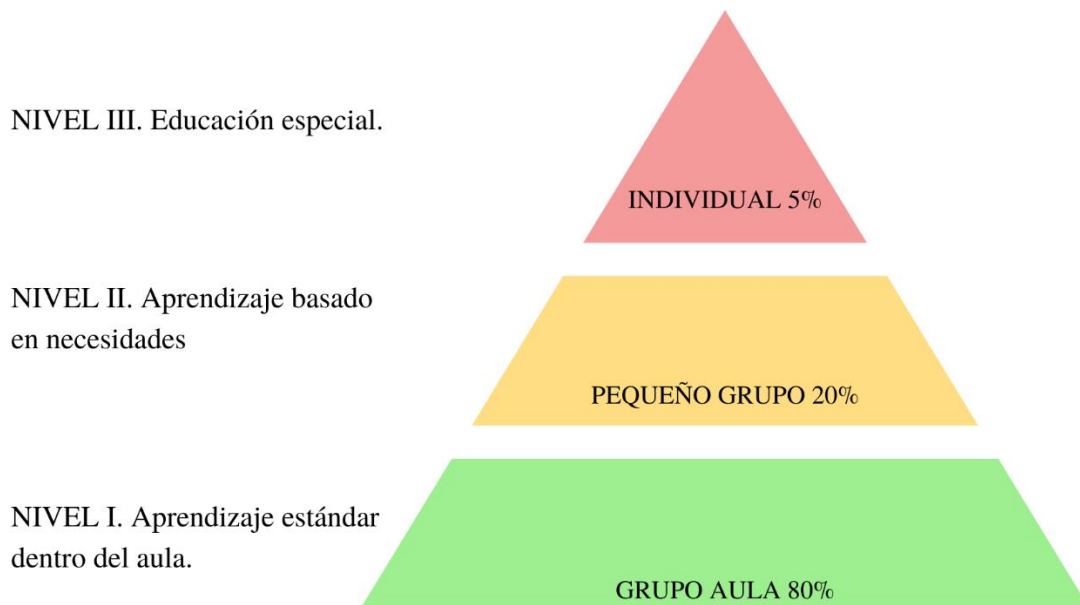
3.3.1. NIVELES DEL MODELOS RTI

Sumando a lo anterior, es importante añadir que cada nivel atiende a una serie de procesos de aprendizaje adaptados a las necesidades de los alumnos y basados en la investigación científica (Linan-Thompson *et al.*, 2006). Además requieren de unos componentes comunes y esenciales para conseguir el desarrollo eficiente del modelo RtI, descritos por Jiménez (2016) que son los siguientes: “sistema multinivel, proceso de cribaje, control del progreso de aprendizaje y toma de decisiones basada en los datos” (p. 66).

En base a estos aspectos se desarrolla la diferenciación de los niveles, que podemos observar en la figura 2, ya que gracias al proceso de cribaje y al seguimiento de cada alumno, se recaba información que será analizada para poder identificar a los alumnos con mayores problemáticas (Batista y Vanzo, 2019). Para llevar a cabo esto se tiene en cuenta los resultados ante las instrucciones, destacando aquellos resultados que sean inferiores a los de sus compañeros (Funchs y Fuchs, 2007).

Figura 2

Pirámide de intervención RTI



Fuente: adaptado de Jiménez et al, 2011.

Además, es importante destacar que este modelo especifica una serie de información o criterios como base para saber identificar si un alumno puede pasar de una fase a otra, es decir, si muestra más dificultades de aprendizaje. Johnson (2006) puntualiza los siguientes:

1. Nivel de habilidad o rendimiento del estudiante en comparación con un criterio de referencia, el grupo clase normalmente.
2. Éxito o falta de éxito en las intervenciones individualizadas.
3. Intensidad de las instrucciones que se apliquen.
4. Evaluación integral del alumnado con el fin de ser precisos en los diagnósticos.

En base a estos criterios, podemos identificar si un alumno se encuentra en un nivel u otro, entendiendo que en estos niveles se lleva a cabo un aprendizaje de instrucciones, no educación especial, que consisten en la resolución de problemas (Beltrán, 2019). De manera más específica podemos nombrar a los niveles como NIVEL I, NIVEL II y NIVEL III (Crespo *et al.*, 2013):

- **NIVEL I: evaluación de todo el grupo.**

Es el nivel preventivo y global. Supone la intervención, análisis y/o evaluación del conjunto de la clase. El docente realiza un refuerzo en el proceso lectoescritor para detectar las dificultades presentadas por estos. Desde este nivel se influye aproximadamente en el 80% de los estudiantes, paliando sus dificultades (Berkeley *et al.*, 2009). El otro 20% serían los alumnos en riesgo que pasarían al Nivel II porque no han respondido a las instrucciones primarias de manera efectiva.

Antes de la aplicación de las instrucciones, que según establece el manual, duran un año académico, todos los agentes educativos deben comprometerse con una serie de responsabilidades que pueden verse especificadas en el [Anexo I. Personal escolar y responsabilidades Nivel I](#). También tiene gran importancia el proceso de evaluación y seguimiento, detallado en la tabla del [Anexo II. Evaluación Nivel I](#). (Johnson y Mellard, 2006).

- **NIVEL II: intervención en pequeño grupo.**

Aquel 20% de los alumnos que no superaron el Nivel I, se les agrupa para realizar con ellos un apoyo más específico que se puede dar tanto fuera del aula como dentro, mediante una instrucción más intensiva alrededor de 30-40 minutos en cada sesión del día a día, y un control del proceso mensual (Beltrán, 2019).

Johnson y Mellard (2006), especifican en este nivel el desarrollo de dos tipos de protocolos, uno centrado en la resolución de problemas y el protocolo estándar, siendo este último el que vamos a tomar como referencia para la realización de este programa. En la tabla 4 se puede analizar las características de este protocolo de actuación destinado específicamente para la mejora de la lectura:

Tabla 4

Protocolo estándar Nivel II

1. Enfocar	Seleccionar a los alumnos que no han respondido a las instrucciones del nivel I.
2. Agrupar	Se requieren de pequeños grupos. Agrupamiento de hasta 5 alumnos.
3. Entorno	Aplicación fuera de la clase general.
4. Instructor	Será un docente especializado, profesor de apoyo.
5. Temporalización	Se realizará la intervención de 8 a 12 semanas, 3-4 veces por semana en el horario de la clase, 50 minutos.
6. Evaluación	Evaluación inicial del punto de partida. Evaluación del progreso en cada sesión. Evaluación de diagnóstico semanalmente.

Fuente: Johnson y Mellard (2006)

Al igual que antes, para el desarrollo efectivo de este nivel, se requiere de un compromiso de funciones y responsabilidades por parte del centro, descritas en el [Anexo III. Personal escolar y responsabilidades Nivel II](#). También tiene gran importancia el

proceso de evaluación y seguimiento, detallado en el [Anexo VI. Evaluación Nivel III.](#) (Johnson y Mellard, 2006).

Cuando los alumnos presentan “riesgo” o indicadores de una DEA, se les proporciona una instrucción más intensiva e individualizada, pero si siguen sin responder positivamente a una intervención más especializada, es entonces cuando se confirma la identificación de una DEA, complementándose con las instrucciones del nivel III (Jiménez, 2016, p.67). Aproximadamente el 5% son los alumnos que no consiguen pasar del nivel II (Jiménez *et al.*, 2011).

- **NIVEL III: intervención individualizada.**

Los alumnos que llegan a este nivel son aquellos que han demostrado tener dificultades significativas en el aprendizaje (Dorn *et al.*, 2016). Por ello requieren de un apoyo fuera del aula, con un control del proceso semanal y mayores adaptaciones, pero sin perder las intervenciones del nivel II (Beltrán, 2019).

Nuevamente, se requiere de un compromiso de funciones y responsabilidades por parte del centro, descritas en el [Anexo V. Personal escolar y responsabilidades Nivel III.](#) y finalmente una tabla de análisis de la evaluación y seguimiento en el [Anexo VI. Evaluación Nivel III.](#) (Johnson y Mellard, 2006).

Tras finalizar los tres niveles cabe la posibilidad de que haya alumnos que no hayan conseguido aún tener un rendimiento académico adecuado y requieran de recursos complementarios como pueden ser (Grosche y Volpe, 2013):

- Adaptación del currículum que enfatice metas académicas y de comportamiento.
- Adaptaciones curriculares que permitan el alcance de metas.
- Evaluación psicopedagógica.
- Intervención en la mejora del ambiente del alumno.

A modo de conclusión, en el siguiente esquema en la figura 3 se puede ver las fases del modelo RTI, por la que pasaría un alumno desde el nivel I al III:

Figura 3

Modelo RTI



Fuente: elaboración propia

3.4. INTERVENCIONES EN EL AULA

En esta sección del TFM se va a explicar la importancia de aplicar el Modelo RTI descrito anteriormente, integrando en las instrucciones que el profesorado imparte a los alumnos, las dimensiones frías y cálidas, que hacen referencia a los aspectos cognitivos y emocionales-motivacionales respectivamente.

Si bien es cierto, toda intervención del docente en el aula debe llevar a cabo una planificación, ya que para lograr una buena sesión de aprendizaje se deben valorar todos los factores que nos rodean e intentar dejar las mínimas variables a la improvisación. Por esta razón las ayudas se deben ir adaptando, y debe ser el docente quien sea consciente de cuándo y cómo aplicarlas. Por sentido común, las actividades con mayor dificultad, (De Sixte, 2016) requieren de ayudas más potentes o un número mayor de estas.

Es importante contemplar otro aspecto, el referido al procesamiento de la información en los alumnos durante el desarrollo de estas instrucciones. Gagné (1970) diferenció 4 fases: atención hacia la información del contexto, codificación de los estímulos, almacenamiento de la información y por último recuperación cuando sea necesario. En la primera parte, durante el registro sensorial, el docente tiene un papel fundamental para que este proceso se realice de manera más o menos eficaz, es ahí principalmente cuando entran en juego el tipo de ayudas que da a los alumnos para que activen sus mecanismos cognitivos, motivacionales y emocionales que faciliten su aprendizaje.

Para entender mejor que es la autorregulación, Pintrich (2000) la define como: “un proceso activo y constructivo en el que los alumnos establecen objetivos para su aprendizaje y luego intentan supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiados y limitados por sus objetivos y las características contextuales del entorno” (p. 253), además podemos ver en el [Anexo VII. Fases para autorregular el aprendizaje](#), las fases que marca este mismo autor.

Por ende, todos estos procesos fundamentales para el aprendizaje a su vez están regulados por las ayudas frías y cálidas que gestiona el docente. Así pues, en base a esto se puede ver y entender la importancia que hay en el desarrollo eficaz de estas ayudas. Sabemos que las ayudas cálidas funcionan como un potenciador de las frías, cuanto mejor son las primeras más eficientes son las segundas, y, por tanto, más eficaz es el aprendizaje (Rueda, 2013).

En definitiva, “no podemos mediar sobre procesos cálidos sin referirnos a los fríos, ya que ellos son los primeros responsables en la regulación del proceso de resolución de problemas” (De Sixte, 2016, p.80), siendo ambos procesos bases del propio aprendizaje. De manera general, las ayudas para la resolución de una tarea pueden organizarse en tres fases (De Sixte y Rueda, 2012), expuestas en la tabla 5.

Tabla 5
Fases del procedimiento de ayudas

AYUDAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3
FRÍAS	Explicaciones-Dificultad	Reformulación/ Concreción de la Dificultad Procedimiento	META PLAN "FORMULACIÓN-COMPROMISO"
CÁLIDAS	Creación de un Clima Motivacional propicio para la comunicación (Afinidad-Implicación Intrínseca) 'Respuestas en Espejo'	Diafonía + Afinidad Control Emocional Control Atribucional Expectativas de Éxito + Reconocimiento de competencia y capacidad	Afinidad + Diafonía Valor Intrínseco – Meta (Posible Disfrute) Expectativas de Control Control Emocional

Fuente: De Sixte y Rueda (2012)

Partiendo de estas consideraciones se hace indispensable la explicación de cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente.

3.4.1. DIMENSIÓN FRÍA

En primer lugar, nos referimos a esta dimensión como la fría, atendiendo a todas las ayudas que le damos al alumno que implican y hacen referencia directamente con "los procesos mentales que intervienen en el desarrollo de una tarea: leer y comprender un texto en este caso" (De Sixte y Sánchez, 2014, p. 484), es decir atiende los aspectos de carácter cognitivo (Rueda, 2013).

El objetivo de estas ayudas es "facilitar que el niño active estrategias y procesos dirigidos a resolver -conjuntamente un problema-. Nuestra misión, en este sentido, es ayudar al niño a identificar sus dificultades, fijar metas y seleccionar los medios adecuados para afrontar y resolver los problemas identificados, además de propiciar autonomía en el procedimiento de resolución" (Rueda y Sixte, 2010, p. 206). En definitiva, el alumno tiene la capacidad de seleccionar de su entorno información, a través de las capacidades perceptivas, para procesarla y transformarla de acuerdo con las necesidades que se presentan (Palmero *et al.*, 2005) en este sentido las ayudas frías facilitan este procesamiento.

Finalmente, es muy importante así mismo trabajar con estos niños la parte cálida, referida a la motivación y las emociones.

3.4.2. DIMENSIÓN CÁLIDA

Las mediaciones de carácter cálido suponen atender a los estados motivacionales y emocionales del niño a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Nuestro objetivo es favorecer que los estados motivacionales, pensamientos y emociones que surgen durante el proceso de resolución de problemas faciliten la consecución de las metas que sean propuestas y nunca lo contrario.” (Rueda y De Sixte, 2010, p. 206). Es decir, las ayudas cálidas hacen referencia “a los procesos motivacionales y emocionales que se pueden suscitar en un contexto de logro” (De Sixte y Sánchez, 2014, p. 484).

En esta misma investigación De Sixte y Sánchez (2014) definen tres fases en la toma de decisiones para la resolución de problemas: en primer lugar, una fase pre-decisional, posteriormente la fase post-decisional, y por último la fase de post-acción: valoración positiva del logro.

En base a esto, hay que destacar otro aspecto muy importante que los docentes deben también tener en cuenta, no solo fomentar en los alumnos el interés por informarse y las capacidades de organización, si no también hacerles la enseñanza lúdica, que sea interesante para ellos y desarrolle todos los ámbitos de su vida (Núñez y Santamarina, 2014).

Otro aspecto fundamental, es lo que establece Raquel De Sixte (2016), proponiendo el modelo 3X3 para poder llevar a la práctica la integración de las ayudas cálidas y frías de manera efectiva. Este modelo (De Sixte, 2016), significa la aplicación de ayudas estructuradas en base a 3 momentos que se relacionan con 3 variables motivacionales. Estos momentos se refieren a los mencionados anteriormente por De Sixte y Sánchez (2014):

1º Pre-decisional, referido al momento que se relaciona con la variable de motivación, en este caso la destinada a dar motivos al alumno para crear un compromiso con la tarea e identificar la meta a conseguir.

2º Post-decisional, que se relaciona con la variable de las emociones, en cuanto hacer sentir al niño que tiene la capacidad y valía suficiente para la realización de la tarea, es decir, lo referido a competencia personal. De esta manera sigue manteniendo el compromiso por la meta.

3º Post-acción, finalmente esta variable momento se relaciona con la variable motivacional que ayuda al alumno en el modo de abordar el resultado, tanto si tiene éxito como si no.

En conclusión, la incorporación de las ayudas cálidas [Anexo VIII. Ayudas cálidas.](#) y frías al modelo RTI tendrán un efecto mucho más beneficioso ya que ambos tienen aportes ventajosos científicamente comprobados, que ayudan a reducir las dificultades en estos procesos de aprendizaje.

El siguiente y último apartado del marco teórico va a tratar un modelo de intervención en tareas desde ambas dimensiones.

3.4.3. MODELO DE INTERVENCIÓN

Este modelo de intervención tiene como objetivo el desarrollo de una tarea dentro de una sesión impartida por un profesor de apoyo. En este sentido, (Rueda, 2003) es importante reseñar que toda sesión está estructurada en episodios o momentos, que se pueden resumir con la tabla 6, en la que se expone y compara el desarrollo de las ayudas cálidas y frías, en cada uno de estos episodios:

Tabla 6

Modelo de intervención frío-cálido

Episodios	Persona / Cálida	Tarea / Fría	Autonomía
Protocolo de entrada	Presentación empatía (1ª sesión)	<ul style="list-style-type: none"> Recapitular: <ul style="list-style-type: none"> Problema, metas Actividades 	1ª sesión Instructor
Definición del problema	<ul style="list-style-type: none"> Explicitar Comparte definición problema 	<ul style="list-style-type: none"> Busca evidencias Recapitula Jerarquiza los problemas 	A partir 2ª sesión
Creación de la meta	<ul style="list-style-type: none"> Compartir metas compromiso 	<ul style="list-style-type: none"> Metas específicas Metas de la sesión 	Instructor  Alumno Corresponsabilidad
Desarrollo de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> Compartir actividades 	<ul style="list-style-type: none"> Define actividad Desarrolla Evalúa 	
Cierre de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> Recapitular: <ul style="list-style-type: none"> Problema Metas Logros 	<ul style="list-style-type: none"> Evalúa resultados Vincula problemas, metas medios. Plan siguiente sesión 	

Fuente: Tomado de Rueda (2003)

La síntesis de propuesta para una intervención de un alumno con dificultades de aprendizaje se define en 5 fases (Rueda, 2013):

1. Protocolo de entrada
 - a. Recapitulación de la información.
 - b. Identificar los logros conseguidos.
 - c. Anticipar lo que queremos conseguir, mediante la planificación.
2. Definición del problema:
 - a. Definición de manera operativa y resoluble.
 - b. Identificar sus principales dificultades.

3. Creación de la meta
 - a. A largo, medio y corto plazo.
 - b. Conocer las metas en cada momento.
4. Desarrollo de la tarea
 - a. Inicio de la tarea una vez el alumno se ha comprometido con esta
 - b. Hacerle sentir competente para la realización.
5. Cierre de la sesión
 - a. Revisión de lo trabajado.

En base a toda la información recabada a lo largo de esta revisión bibliográfica se ha obtenido información suficiente y bases teóricas fuertes para poder llevar a cabo el siguiente programa, que se centra en la prevención y ayuda a alumnos con dificultades de aprendizaje en lectoescritura.

4. METODOLOGÍA

Propuesta de prevención de las DEA: ayudas frías y cálidas en el modelo RTI, se ha llevado a cabo siguiendo una serie de pasos. Se ha iniciado realizando una concreción de la temática y el enfoque de este TFM: intervención preventiva en lectoescritura desde la dimensión fría y cálida. En este caso, se ha realizado una búsqueda de información, investigaciones y documentos sobre numerosos aspectos explicados en el marco teórico. Para su realización se han revisado libros, artículos de revistas, investigaciones, etc. para argumentar y evidenciar la importancia y eficacia de este programa.

Para la realización de la búsqueda de información se ha utilizado una variedad de base de datos, como son Dialnet, Scielo, REDELYC, Google Académico, Scopus y ERIC. Al iniciar la revisión de estos, se obtuvo inicialmente unos indicadores sobre los aspectos que debían componer el índice, siendo fundamentales para el desarrollo del TFM, y posteriormente, fijar el objetivo central del trabajo en base al que se articula todo.

Tras realizar un análisis exhaustivo de toda la información recabada se ha observado y comprobado la necesidad de diseñar un programa en forma de protocolo o guía para los docentes. Este está basado en el modelo de respuesta simple a la intervención y centrado en las habilidades lectoescritoras utilizando las dimensiones cálidas (motivación y emociones) y frías (cognición) de manera conjunta, con el fin de llevar a cabo una estrategia que mejore el rendimiento de estos alumnos y a su vez permita la identificación de aquellos con dificultades de aprendizaje.

La última parte, consta de la elaboración del programa *Percy Jackson*, realizado en base a toda la revisión teórica hecha previamente. Este programa, así como su estructura y desarrollo se encuadra dentro de la rigurosidad que marcan las investigaciones científicas para que tenga sentido y eficacia en la consecución de los objetivos marcados. Por esta razón, la estructura del programa es el siguiente:

1. Introducción y justificación. Incluyen los matices iniciales del programa, así como la necesidad de su aplicación.
2. Destinatarios. Colectivo al que se dirige la intervención
3. Objetivos y competencias. Recoge las finalidades concretas que el programa persigue para cada uno de los destinatarios, así como las competencias que son trabajadas con su aplicación.
4. Contenidos. Configura el/los elemento/s que explícitamente se trabajan con el presente programa.
5. Metodología. Apartado que define los principios que caracterizan la implementación del programa.
6. Actividades. Referidas al conjunto de acciones que, desde la práctica, se desarrollarán para conseguir el objetivo marcado. Se justifican a razón del marco teórico previamente argumentado.
7. Recursos. Elementos necesarios para su futura implementación, en algunos casos implica materiales orientativos.
8. Temporalización. Momento que se incorpora la estructuración global de desarrollo, señalando los meses en los que se recomienda que el programa sea aplicado.
9. Evaluación. Apartado que persigue constatar en qué medida se cumplen los objetivos previamente marcados, además de valorar las cuestiones que suscitan mejoras. En definitiva, permite comprobar la calidad del propio programa.

5. PROGRAMA “PERCY JACKSON”

En los siguientes apartados se desarrolla el programa *Percy Jackson*, destinado y elaborado con el fin último de *prevenir y reducir las dificultades específicas de aprendizaje en la lectura y escritura, utilizando el modelo RtI en el que se incorporan tanto ayudas frías como cálidas en alumnos de educación primaria, principalmente de 1º y 2º de primaria, aunque es transferible a cursos posteriores.*

Partiendo de esta idea, el desarrollo del programa se ha basado en la estructura ya explicada anteriormente, que a continuación volveremos a tener en cuenta.

5.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente programa surge para abordar las DEA en lectoescritura, especialmente para alumnos con dislexia, ofreciendo a los docentes una guía de actuación, con recursos, metodologías, estrategias de intervención, etc. Además, destaca por ofrecer la posibilidad de adaptarlo a diferentes cursos escolares y, por tanto, es aplicable a más alumnos.

Se denomina *Percy Jackson*, buscando realizar un símil entre los alumnos y este personaje de ficción, quién de pequeño tenía grandes problemas para leer y escribir, y terminaron diagnosticándole dislexia. Con el tiempo descubrió que era hijo de Poseidón y por tanto un semidios, y todos esos problemas que tenía antes con la lectura, ahora eran virtudes para realizar la lectura en otros idiomas, el de los dioses.

El modelo de intervención elaborado para este programa se basa en los modelos contrastados en investigaciones científicas de expertos en la materia como son Raquel De Sixte (2016), Raquel de Sixte y Mercedes Rueda (2012), Raquel Sixte y Emilio Sánchez (2014), Juan Jiménez (2010, 2016), etc. quienes tras años de investigación han concluido, la necesidad de este programa, debido a la tendencia del docente a olvidar la dimensión cálida en sus intervenciones con los alumnos. La otra parte del programa se ha desarrollado en base a las investigaciones de Evelyn Johnson, D Fuchs y Daryl Mellard (2006) principalmente, que afirman y ofrecen los beneficios y la reducción de dificultades de aprendizaje mediante la aplicación del modelo RtI.

Por tanto, la clave de este programa es el enfoque preventivo del que parte, a esto unimos un aprendizaje con una serie de ayudas en los procesos de lectura y escritura. Todo esto a su vez, acompañado siempre de la dimensión cálida que actúa como un eje de motivación para que la intervención tenga un efecto más eficaz en el alumno, especialmente aquellos con dislexia, ya que se sabe que son alumnos con tendencia a la desmotivación. Esto se debe por el esfuerzo que hacen en el reconocimiento de la palabra escrita y por tanto lo que se propone es un método que supla no solo la parte cognitiva del alumno, sino que también atienda a la parte emocional y motivacional.

Esto viene demandado y justificado en la última ley educativa LOMLOE (2020), que establece en el artículo 62, 2bis: que “los centros adoptarán las medidas necesarias para compensar las carencias que pudieran existir en la competencia en comunicación lingüística, en lengua castellana y en su caso en las lenguas cooficiales, tomando como referencia el análisis realizado previamente e incluyendo dicho análisis y tales medidas en su proyecto educativo. Las Administraciones educativas adoptarán las iniciativas necesarias para facilitar a los centros la aplicación de dichas medidas.» (BOE, 2021, pp.122922). Nuevamente, disposiciones posteriores, concretamente en la disposición adicional trigésima octava (BOE, 2021), de esta misma ley, se vuelve a hacer hincapié en la importancia de asegurar desde la administración el modo de garantizar que todo el alumnado consiga las competencias mínimas exigidas en comunicación lingüística, además de darle la responsabilidad a los centros de llevar a cabo las medidas necesarias para que esto se haga efectivo.

En base a estas aportaciones establecidas por la actual ley orgánica, y a los resultados aportados en la revisión bibliográfica sobre los beneficios de aplicar este programa, se puede entender que constituye una necesidad en los centros su incorporación, siendo actualmente una de las mejores propuestas de prevención de las DEA. Esta incorporación se realizaría incluyendo el programa a través del plan de atención a la diversidad del centro, aunque si se establece el modelo RtI, como en Canarias, se podría incluir en el PCA, plan de centro anual.

Destacando la importancia de que se ha desarrollado en base a investigaciones y datos empíricos, cuenta también con la flexibilidad pertinente y necesaria para que cada centro lo adecue a sus necesidades, contexto, recursos, alumnos, etc.

5.2. OBJETIVO

Objetivo general:

“Percy Jackson” es un programa destinado para suplir y reducir las dificultades que presenten alumnos de primaria en los procesos de lectura y escritura mediante la aplicación de un modelo que anexiona ayudas frías y cálidas, incidiendo también en una mejora de aspectos motivacionales y emocionales.

Objetivos específicos:

5.2.1. OBJETIVOS PARA LOS DOCENTES

- Proporcionar a los docentes una guía de ayuda para la intervención en lectoescritura.
- Concienciar a los docentes de la necesidad de llevar a cabo tareas basándose en la dimensión cálida y fría.
- Identificar precozmente aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje en lectoescritura.

5.2.2. OBJETIVOS PARA LOS ALUMNOS

DIMENSION CÁLIDA

- Acrecentar la autoestima.
- Aumentar la percepción de eficacia.
- Ganar percepción de competencia.
- Mejorar el enfrentamiento a la frustración.
- Enriquecer la motivación por las tareas lectoescritoras.

DIMENSIÓN FRÍA

- Incrementar la conciencia fonológica.
- Reforzar la conciencia morfológica.
- Afianzar las reglas de código.
- Trabajar la representación ortográfica.
- Fomentar el gusto por la lectura.
- Mejorar la comprensión.

5.3. COMPETENCIAS

Por consiguiente, se hace referencia directa al desarrollo en los estudiantes de una de las competencias clave que se establece a nivel europeo, (Consejo de la Unión Europea, 2018) la comunicación lingüística. Además, en esta misma disposición se establece que para conseguir la adquisición de estas competencias, es necesario cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza, aspecto en el que se basa el programa. A esto se añade que algunas actividades tienen un enfoque multidisciplinar influyendo en otras competencias clave como son la competencia digital y competencia personal, social y de aprender a aprender.

5.4. CONTENIDOS

Los contenidos escogidos para estructurar el programa han sido seleccionados en base a la revisión bibliográfica realizada anteriormente, (Carmen Silva, 2020; Cummings et al, 2006; MECD, 20212) los cuales han demostrado y establecido que estas habilidades intervienen de una u otra manera en la mejora del desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, específicamente los bloque 2, 3, 5 y 6. El último bloque está destinado al apoyo emocional y motivacional, (De Sixte, 2016; De Sixte y Rueda, 2012; De Sixte y Sánchez, 2014) que tiene gran importancia de incorporarlo en las intervenciones como un suplemento que favorece notablemente la disposición del alumno hacia el aprendizaje.

Tabla 7

Contenidos del programa

DIMENSIÓN FRÍA		DIMENSIÓN CÁLIDA
BLOQUE 1.	Desarrollo psicomotriz y visoperceptivos: <ul style="list-style-type: none"> - Discriminar estímulos visuales - Coordinación óculo-manual - Adquirir patrones motores 	BLOQUE TRANSVERSAL. Aspecto motivacionales y emocionales
BLOQUE 2.	Desarrollo perceptivo-lingüístico: <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia léxica - Conciencia silábica - Conciencia fonémica 	
BLOQUE 3.	Código alfabético: RCGF <ul style="list-style-type: none"> - Pronunciar, discriminar e identificar fonemas - Identificar y trazar grafemas - Leer y escribir grafema-fonema - Asociación grafema-fonema 	
BLOQUE 4.	Desarrollo de la fluidez lectora: <ul style="list-style-type: none"> - Representaciones ortográficas de las palabras - Trabajo de la vía léxica. 	
BLOQUE 5.	Expresión escrita <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario - Organización y estructuración 	
BLOQUE 6	Comprensión de textos	

Fuente: elaboración propia

5.5. DESTINATARIOS

El programa educativo *Percy Jackson* ha sido diseñado y elaborado con el objetivo de que los docentes lo lleven a cabo en sus clases, por tanto, podemos decir que se destina a ambos agentes educativos.

En primer lugar, en referencia a los docentes, el programa se enfoca como un protocolo y/o guía para la mejora y enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de lectoescritura. El objetivo es el fomento de estas habilidades, así como la interiorización de su uso de manera sistemática.

En segundo lugar, y con respecto al alumnado, serán los beneficiarios reales del programa. En base a las investigaciones y a los datos recabados anteriormente, y teniendo en cuenta el inicio de los procesos lectores, el curso al que va destinado específicamente es a 1º de Educación Primaria Obligatoria. Se considera este curso como la mejor opción ya que podemos realizar la prevención de manera temprana, pero gracias a la gran adaptabilidad de las directrices del programa, puede ser desarrollado en cualquier curso, ya que no es una ayuda, sino una forma correcta de guiar las tareas y los episodios del aula.

La metodología de trabajo permite aplicarlo en todos los cursos que se requiera de una intervención en el alumno. Partimos de que el programa está basado en el modelo RTI dentro del nivel II, pero perfectamente puede ser transferible su aplicación al nivel I.

5.6. METODOLOGÍA

La línea metodológica que se sigue se basa y se consolida de acuerdo con lo dictado en la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. Siguiendo las ideas aquí presentadas, las actividades destacan por ser activas, manipulativas y siempre con apoyo visual, que facilite la comprensión de lo que se está trabajando. El aula será siempre un espacio libre de intercambio de respuestas, ideas y reflexiones, ya que se pretende que empuje a los alumnos a aprender de las dudas o de los logros de los demás y propios.

Se encuentran tanto actividades individuales como en grupo. En las primeras, el alumno debe desarrollar su autonomía y responsabilidad principalmente, mientras que en las segundas se busca el fomentar la cooperación y el trabajo en equipo. En ambas perspectivas, y como aspecto fundamental y eje vertebrador del programa, destacaba el despertar y fomentar la motivación en los alumnos, mediante las ayudas cálidas, hacia la lectoescritura, con el fin de que el alumnado las integre, y una vez finalizada las sesiones de instrucción hayan adquirido las estrategias necesarias para aplicar en el grupo de aula.

La estructuración del programa se divide en bloques, y aunque se ha establecido un cronograma de aplicación, recalcar que esto es una opción, destinada principalmente a 1º y 2º de primaria, pero debe ser el docente quien finalmente elija el orden y los bloques que quiere trabajar, ya que esto debe estar siempre adaptado a las características y necesidades del alumnado.

El papel del profesor de apoyo será clave en el desarrollo de las actividades, interactuando con los alumnos para sacar el mayor partido a cada actividad, promoviendo y facilitando el progreso de las competencias del alumnado. Tienen un papel fundamental en la adaptación de los recursos que se proponen al grupo que se va a aplicar, ya que este programa es una guía para aplicar estrategias y procesos con propuestas genéricas. Propuestas enfocadas principalmente para que el alumno aprenda desde las metodologías activas, la gamificación y el uso de las TIC, facilitando y fomentando el interés y la interacción del alumnado por estas.

5.7. TEMPORALIZACIÓN

Los meses del segundo trimestre son los más adecuados para la aplicación del programa, esto se debe a que el 1º trimestre se debe utilizar para desarrollar la evaluación inicial, identificar los alumnos que participarán en el programa, así como adaptar las actividades a estos (nivel I). Tras las vacaciones de navidad, dará inicio las sesiones, en principio durarán 12 semanas, pero el docente tiene la capacidad de decidir si en alguna sesión o bloque debe incidir más y por tanto prolongar el programa.

Tabla 8

Cronograma de las sesiones

SESIONES	SEMANAS											
	ENERO					FEBRERO					MARZO	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2
BT. ACOGIDA												
B1. SESIÓN 1												
B1. SESIÓN 2												
B1. SESIÓN 3												
B1. SESIÓN 4												
B2. SESIÓN 1												
B2. SESIÓN 2												
B2. SESIÓN 3												
B2. SESIÓN 4												
B3. SESIÓN 1												
B3. SESIÓN 2												
B3. SESIÓN 3												
B3. SESIÓN 4												
B4. SESIÓN 1												
B4. SESIÓN 2												
B4. SESIÓN 3												
B4. SESIÓN 4												

B5. SESIÓN 1												
B5. SESIÓN 2												
B5. SESIÓN 3												
B5. SESIÓN 4												
B6. SESIÓN 1												
B6. SESIÓN 2												
B6. SESIÓN 3												
B6. SESIÓN 4												

Fuente: elaboración propia

5.8. PLAN DE ACTIVIDADES

Tabla 9

Listado de actividades

BLOQUES DE CONTENIDO	SESIONES	ACTIVIDADES
Bloque transversal.	Sesión de acogida	1. PIPER 2. Evaluación lectoescritora.
Bloque 1. Reconocimiento visual.	Sesión 1	3. ¿Lo encuentras? 4. Dobble.
	Sesión 2	5. Semejanzas. 6. ¡Sígueme! 7. Helados.
	Sesión 3	8. Tarro de letras. 9. Oculto.
	Sesión 4	10. Sombras. 11. Sigue los puntos.
Bloque 2. Conciencia fonológica.	Sesión 1	12. Imagina. 13. Contando palabras. 14. Sopa de letras.
	Sesión 2	15. Lectura silabeando. 16. Palabras encadenadas. 17. Los planetas de las palabras.
	Sesión 3	18. ¿Cómo suena? 19. Ruleta de los sonidos. 20. Rimas.
	Sesión 4	21. Sílabas. 22. Jugar con los fonemas. 23. Pseudopalabras.
Bloque 3. Código alfabético.	Sesión 1	24. Abecedario. 25. Dictado. 26. Reglas ortográficas.
	Sesión 2	27. Normas de acentuación y mayúsculas. 28. Scrabble.
	Sesión 3	29. Abre los oídos. 30. Bingo de letras.
	Sesión 4	31. Juega en línea. 32. LA G. 33. ¿Qué sabemos?

Bloque 4. Fluidez lectora.	Sesión 1	34. Palabras e inventos. 35. Radionoticias.
	Sesión 2	36. La tortuga y la liebre. 37. Lectura rápida. 38. Trabalenguas.
	Sesión 3	39. Tradislexia.
	Sesión 4	40. Cámara y acción.
Bloque 5. Expresión escrita y oral.	Sesión 1	41. Y a ti, ¿Qué te gusta? 42. ¿Qué soy yo?
	Sesión 2	43. Sinónimos y antónimos. 44. Piensa y ordena. 45. Planeta azul.
	Sesión 3	46. Imagina y crea.
	Sesión 4	47. Mano redacta-historias.
Bloque 6. Comprensión de textos	Sesión 1	48. Sigue la pista. 49. Lee y responde.
	Sesión 2	50. Verdadero o falso. 51. El monstruo de la cueva.
	Sesión 3	52. El perro y el hueso.
	Sesión 4	53. Soldadito de plomo. 54. Tarta de coco.

Fuente: elaboración propia

A continuación, se desarrollarán las sesiones en función de los bloques de contenidos expuestos anteriormente. Estos bloques a su vez se componen de diversas actividades, las cuales han sido diseñadas y desarrolladas con el objetivo de darles una flexibilidad y capacidad de adaptación en función del centro y alumnado al que se quiera destinar, ya que como se ha mencionada atrás, se puede aplicar a toda primaria realizando siempre dichas adaptaciones, aunque no se debe olvidar que es preferible su aplicación en 1º o 2º de primaria.

Percy Jackson lo constituyen 25 sesiones. La primera, es particular, ya que se trata de realizar una acogida a los alumnos, fundamental para crear un ambiente de confianza y seguridad. Las demás sesiones se reparten en función de los contenidos, obteniendo un resultado final de cuatro sesiones por cada bloque de contenido. Las sesiones desarrolladas se pueden ver en el [Anexo IX. Actividades del programa.](#), donde destaca la primera sesión de cada bloque, que se ha desarrollado con mayor especificación, planteando ejemplos para aplicar las ayudas frías y cálidas. Solo se ha planteado estas primeras sesiones ya que resulta de gran facilidad transferir este esquema de ayudas a las demás. En el [Anexo X. Recursos de las actividades.](#), se recogen los recursos necesarios, es importante recordar que son propuestas de actividades, siempre se debe tener en cuenta las características del niño, lo relevante es el contenido y la competencia que se trabaja.

Finalmente, el docente en base a las observaciones y desarrollo del alumnado será el encargado de decidir que bloques debe aplicar o si algún bloque debe realizarse en varias ocasiones.

SESIÓN INICIAL

OBEJTIVOS		COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar la toma de contacto con el alumnado. - Identificar el nivel curricular del alumnado en lectura y escritura. 		<ul style="list-style-type: none"> - Competencia personal, social y de aprender a aprender. - Competencia en comunicación lingüística. 	
CONTENIDOS	Habilidades en lectoescritura.		
ACTIVIDADES	1. PIPER (PJ_BTA1)	DURACIÓN	
	2. Evaluación lectoescritora (PJ_BTA2)		50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.		
EVALUACIÓN	Se realizará mediante la plantilla de análisis de lectura y escritura para identificar el punto de partida del que parten los alumnos en el momento de iniciar el programa.		

B1. SESIÓN 1

OBEJTIVOS		COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la capacidad de retención y reconocimiento visual. - Fomentar la capacidad de retención de secuencias. 		<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	Discriminación y reconocimiento visual.		
ACTIVIDADES	1. ¿Lo encuentras? (PJ_B1A1)	DURACIÓN	
	2. Dobble (PJ_B1A2)		50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado.		

B1. SESIÓN 2

OBEJTIVOS		COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la capacidad de retención y reconocimiento visual. - Fomentar la capacidad de retención de secuencias. 		<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	Discriminación y memoria visual.		
ACTIVIDADES	1. Semejanzas (PJ_B1A3)		DURACIÓN
	2. ¡Sígueme! (PJ_B1A4)		
	3. Helados (PJ_B1A5)		50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.		

B1. SESIÓN 3

OBEJTIVOS		COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad de identificar figuras entre distractores visuales. - Mejorar la habilidad de identificar las letras de una palabra de manera independiente. 		<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	Discriminación y reconocimiento visual.		
ACTIVIDADES	1. Tarro de letras (PJ_B1A6)		DURACIÓN
	2. Oculto (PJ_B1A7)		
			50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.		

B1. SESIÓN 4

OBEJTIVOS		COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad de identificar figuras entre distractores visuales. - Mejorar la habilidad de identificar las letras de una palabra de manera independiente. 		<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	Discriminación y reconocimiento visual.		
ACTIVIDADES	1. Sombras (PJ_B1A8)		DURACIÓN
	2. Sigue los puntos (PJ_B1A9)		
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.		

B2. SESIÓN 1

OBEJTIVOS		COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la conciencia léxica. - Manipular las palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	Conciencia léxica.		
ACTIVIDADES	1. Imagina (PJ_B2A1)		DURACIÓN
	2. Contando palabras (PJ_B2A2)		
3. Sopa de letras (PJ_B2A3)			
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.		

B2. SESIÓN 2

OBEJTIVOS		COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la conciencia silábica - Mejorar la precisión en la escritura. - Potenciar el funcionamiento de la memoria de trabajo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	Conciencia silábica.		
ACTIVIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura silabeando (PJ_B2A4) 2. Palabras encadenadas (PJ_B2A5) 3. Los planetas de las palabras (PJ_B2A6) 		DURACIÓN
			50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.		

B2. SESIÓN 3

OBEJTIVOS		COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la conciencia fonémica. - Potenciar el funcionamiento de la memoria de trabajo. - Manipular las unidades fonémicas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	Conciencia fonémica.		
ACTIVIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo suena? (PJ_B2A7) 2. Ruleta de los sonidos (PJ_B2A8) 3. Rimas (PJ_B2A9) 		DURACIÓN
			50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.		

B2. SESIÓN 4

OBEJTIVOS	COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la conciencia fonémica. - Potenciar el funcionamiento de la memoria de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	Conciencia fonológica.	
ACTIVIDADES	1. Sílabas (PJ_B2A10)	DURACIÓN
	2. Jugar con los fonemas (PJ_B2A11)	
	3. Pseudopalabras (PJ_B2A12)	50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.	
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.	

B3. SESIÓN 1

OBEJTIVOS	COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender explícitamente el código alfabético. - Comprender explícitamente las normas ortográficas generales. - Generar un conocimiento profundo de los distintos tipos de ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	El código alfabético	
ACTIVIDADES	1. Abecedario (PJ_B3A1)	DURACIÓN
	2. Dictado (PJ_B3A2)	
	3. Reglas ortográficas (PJ_B3A3)	50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.	
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no	

	de las actividades propuestas. Se utilizará también la rúbrica de análisis de ortografía.
--	---

B3. SESIÓN 2

OBEJTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender explícitamente el código alfabético. 		COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	El código alfabético				
ACTIVIDADES	1. Normas de acentuación y mayúsculas. (PJ_B3A4)			DURACIÓN	50 minutos
	2. Scrabble (PJ_B3A5)				
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.				
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.				

B3. SESIÓN 3

OBEJTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender explícitamente el código alfabético. - Comprender explícitamente las normas ortográficas generales. - Generar un conocimiento profundo de los distintos tipos de ortografía. 		COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	El código alfabético				
ACTIVIDADES	1. Abre los oídos (PJ_B3A6)			DURACIÓN	50 minutos
	2. Bingo de letras (PJ_B3A7)				
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.				

EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.
-------------------	--

B3. SESIÓN 4

OBEJTIVOS	COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender explícitamente el código alfabético. - Comprender explícitamente las normas ortográficas generales. - Generar un conocimiento profundo de los distintos tipos de ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	El código alfabético	
ACTIVIDADES	1. Juega en línea (PJ_B3A8)	DURACIÓN
	2. La G (PJ_B3A9)	
	3. ¿Qué sabemos? (PJ_B3A10)	50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.	
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.	

B4. SESIÓN 1

OBEJTIVOS	COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la fluidez en nombrar letras. - Mejorar la fluidez en el uso de las palabras. - Mejorar la precisión 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital 	
CONTENIDOS	Fluidez lectora.	
ACTIVIDADES	1. Palabras e inventos (PJ_B4A1)	DURACIÓN
	2. Radionoticias (PJ_B4A2)	
		50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada,	

	comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.

B4. SESIÓN 2

OBEJTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la fluidez en la segmentación de fonemas. - Mejorar la fluidez en las pseudopalabras. 		COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital
CONTENIDOS	Fluidez lectora.			
ACTIVIDADES	1. La tortuga y la liebre (PJ_B4A3)		DURACIÓN	50 minutos
	2. Lectura rápida (PJ_B4A4)			
	3. Trabalenguas (PJ_B4A5)			
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.			
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.			

B4. SESIÓN 3

OBEJTIVOS	- Mejorar la fluidez lectora		COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital
CONTENIDOS	Fluidez lectora.			
ACTIVIDADES	1. Tradislexia (PJ_B4A6).		DURACIÓN	50 minutos

DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.

B4. SESIÓN 4

OBEJTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la fluidez en la lectura de pseudopalabras - Mejorar la fluidez en el relato oral - 		COMPETENCIAS CLAVE
			<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística - Competencia digital
CONTENIDOS	Fluidez lectora.		
ACTIVIDADES	1. Cámara y acción (PJ_B4A7).	DURACIÓN	
		50 minutos	
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.		

B5. SESIÓN 1

OBEJTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el vocabulario - Mejorar la estructuración y organización en la escritura 		COMPETENCIAS CLAVE
			<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística.
CONTENIDOS	Expresión escrita.		
ACTIVIDADES	1. Y a ti, ¿qué te gusta? (PJ_B5A1) 2. ¿Qué soy yo? (PJ_B5A2)	DURACIÓN	
		50 minutos	

DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.

B5. SESIÓN 2

OBEJTIVOS - Mejorar la expresión escrita	COMPETENCIAS CLAVE - Competencia en comunicación lingüística.	
CONTENIDOS	Expresión escrita.	
ACTIVIDADES	1. Sinónimos y antónimos (PJ_B5A3)	DURACIÓN 50 minutos
	2. Piensa y ordena (PJ_B5A4)	
	3. Planeta azul (PJ_B5A5)	
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.	
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.	

B5. SESIÓN 3

OBEJTIVOS - Mejorar la expresión escrita	COMPETENCIAS CLAVE - Competencia en comunicación lingüística.	
CONTENIDOS	Expresión escrita.	
ACTIVIDADES	1. Imagina y crea (PJ_B5A6)	DURACIÓN 50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada,	

	comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.

B5. SESIÓN 4

OBEJTIVOS -	COMPETENCIAS CLAVE - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia digital.	
CONTENIDOS	Expresión escrita.	
ACTIVIDADES	1. Mano redacta-historias (PJ_B5A7)	DURACIÓN
		50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.	
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.	

B6. SESIÓN 1

OBEJTIVOS - Mejorar la comprensión de textos.	COMPETENCIAS CLAVE - Competencia en comunicación lingüística.	
CONTENIDOS	Comprensión de textos.	
ACTIVIDADES	1. Sigue la pista (PJ_B6A1) 2. Lee y responde (PJ_B6A2).	DURACIÓN
		50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad	

	y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.

B6. SESIÓN 2

OBEJTIVOS - Mejorar la comprensión de textos.	COMPETENCIAS CLAVE - Competencia en comunicación lingüística.	
CONTENIDOS	Comprensión de textos	
ACTIVIDADES	1. Verdadero o falso (PJ_B6A3)	DURACIÓN 50 minutos
	2. El monstruo de la cueva (PJ_B6A4)	
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.	
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.	

B6. SESIÓN 3

OBEJTIVOS - Mejorar la comprensión de textos	COMPETENCIAS CLAVE - Competencia en comunicación lingüística.	
CONTENIDOS	Comprensión de textos.	
ACTIVIDADES	1. El perro y el hueso (PJ_B65).	DURACIÓN 50 minutos
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.	

EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.
-------------------	--

B6. SESIÓN 4

OBEJTIVOS - Mejorar la comprensión de textos	COMPETENCIAS CLAVE - Competencia en comunicación lingüística.	
CONTENIDOS	Comprensión de textos.	
ACTIVIDADES	1. Soldadito de plomo (PJ_B6A6)	DURACIÓN 50 minutos
	2. Tarta de coco (PJ_B6A7)	
DESARROLLO	El modelo de intervención para el desarrollo de la sesión se basará en la estructura genérica planteada: protocolo de entrada, comunicación de la meta y los objetivos, desarrollo de la actividad y evaluación. Durante toda la sesión destaca la incorporación de ayudas cálidas.	
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la rúbrica de observación del docente, complementado con la observación de las respuestas y aportaciones dadas por el alumnado, en base a la consecución o no de las actividades propuestas.	

5.9. RECURSOS

Los recursos para el desarrollo del programa son variados, podemos diferenciar entre humanos, y materiales. A su vez, estos últimos se pueden diferenciar entre infraestructuras, tecnológicos y materiales escolares, en la siguiente tabla se puede ver:

Tabla 10

Recursos

Recursos humanos	Profesor de apoyo.
Recursos materiales	Fichas de las actividades.
	Cuadernos.
	Folios.
	Rotuladores.
	Lápices.
Tecnológicos	Gomas.
	Rúbricas de evaluación.
Infraestructuras	Pizarra digital.
	Ordenadores.
	Aula ordinaria.
	Aula de informática.

5.10. EVALUACIÓN

El proceso de evaluación se realizará desde el modelo de evaluación que propone Pérez Juste (2006), desarrollado específicamente para aplicarlo en programas educativos. Se compone de tres fases: la evaluación inicial, procesual y final. A continuación, vamos a ahondar más en cada uno de estos momentos.

En primer lugar, la evaluación inicial se va a estar realizando prácticamente desde el inicio del curso, momento en el que los docentes comienzan las actividades de la clase. Los agentes educativos son un factor determinante en la detección de aquellos alumnos con dificultades en lectoescritura, que conformarán posteriormente el programa. Para llevar a cabo esta detección, el profesor tendrá en cuenta el desarrollo de las actividades de cada alumno día a día, así como el avance de estas habilidades. Los estudiantes seleccionados con mayores dificultades, se les pasará el test de análisis de lectoescritura TALE de Josep Toro y Montserrat Cervera (2005) que permite la evaluación de ambas áreas en primaria. Esta evaluación permite identificar el punto de partida de los alumnos, para posteriormente compararlo con los resultados finales, es decir, se realiza un pretest-postest.

En segundo lugar, la evaluación procesual dará inicio en el segundo trimestre, concretamente en el momento que se desarrolle la primera sesión. Desde este momento el profesor de apoyo tendrá que compaginar el desarrollo de cada actividad con una gran observación, escucha, registro de los avances y dificultades de cada alumno, así como la evaluación individual semanalmente. De esta manera se consigue que la evaluación tenga un carácter continuo y formativo, permitiendo que el docente pueda conocer el estado inmediato de cada niño, así como adaptar si fuese necesario alguna actividad o registrar cambios para futuras aplicaciones. Esta fase finaliza con el desarrollo de la última sesión que se aplique del programa.

Durante el proceso, el docente tendrá siempre a su disposición recursos que le permiten el registro de cada alumno. Por un lado, las fichas de observación de los estudiantes ([Anexo XI. Plantilla de observación.](#)) que deberá completar al finalizar cada sesión, donde habrá aportaciones especialmente cualitativas observadas por el docente durante el transcurso de las diferentes actividades. Esta evaluación continua del rendimiento de los estudiantes es un aspecto fundamental en el modelo de respuesta simple a la intervención, ya que permite analizar y comprobar si avanzan o retroceden con la intervención aplicada (Fuchs y Fuchs, 2007).

Por otro lado, se analizará todas las producciones aportadas. Además, en algunas actividades concretas el docente tendrá rúbricas específicas de evaluación, concretamente de lectura y ortografía ([Anexo XII. Rúbricas de evaluación.](#)). También se tendrá en cuenta las aportaciones del profesor, que expondrá en la ficha de sesión donde escribirá y registrará si ha tenido dificultades en alguna actividad, sugerencias sobre cambios de actividades y todas aquellas aportaciones acerca del desarrollo y aplicación del programa.

En tercer lugar, la evaluación final se llevará a cabo mediante el análisis y diagnóstico de todas las aportaciones que se han ido realizando durante el proceso, así como una la evaluación final con ejercicios similares a los realizados inicialmente, en la prueba TALE, para hacer una comparación entre los resultados iniciales y finales. Este proceso tiene una finalidad sumativa, tomar la decisión más adecuada con cada alumno y cerciorarnos de la consecución de los objetivos.

Es importante considerar que, para la realización de una evaluación más completa, debemos tener en cuenta los planteamientos de los que parte Kirkpatrick (2004) que presenta un modelo de evaluación formado por 4 niveles interconectados para el análisis, desde un enfoque formativo:

1. La reacción de los participantes ante la formación recibida.
2. El aprendizaje: referido al grado de cambio en las actitudes, así como la ampliación de conocimiento y mejora de habilidades.
3. Cambios en la conducta o transferencia de la formación.
4. Resultados finales, es decir, el impacto del programa.

Por esta razón, al finalizar el programa se realizarán también cuestionarios de satisfacción ([Anexo XII. Cuestionarios de satisfacción.](#)) tanto a los alumnos como al profesor de apoyo que ha guiado todo el proceso.

Por último, en la evaluación del programa, el centro educativo en colaboración con el docente de apoyo que ha participado en la intervención, deben realizar un informe con toda la información en cuanto a la puesta en marcha del programa, la aplicación, las dificultades presentadas, así como los resultados finales y observaciones personales. El objetivo de este informe es poder exponerlo al resto del sistema educativo para transmitir la información y difundir los resultados del programa en sí.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo de fin de máster se ha desarrollado como una propuesta de prevención de las dificultades específicas de aprendizaje que trabaja desde el modelo RtI donde se ha incorporado el desarrollo de las ayudas frías (habilidades cognitivas) y ayudas cálidas (habilidades emocionales y motivacionales). Por ende, la repercusión no es solo en el incremento de habilidades en lectoescritura, sino también, en habilidades de gestión emocional, mayor motivación hacia esta área, así como competencia personal.

Esta propuesta consiste principalmente en ir un paso por delante del fracaso y la frustración de los alumnos al no poder seguir el ritmo de la clase, en este caso concreto en lectoescritura. Actualmente, el currículum del sistema educativo establece que los alumnos en 1º de Educación Primaria obligatoria ya tienen habilidades en lectura y escritura, pero no se puede detectar ni intervenir en ningún alumno hasta 3º de primaria, cuando se puede diagnosticar mediante el desfase de 2 cursos; es justo en este aspecto donde incide y tiene un efecto directo este programa, ya que gracias al modelo que se aplica, esta intervención se puede desarrollar desde 1º de Educación Primaria obligatoria,

especialmente beneficiosa para aquellos alumnos que presentan dislexia, pues la intervención no es solo más intensa sino también mucho antes.

Por tanto, si este modelo RTI permite la anticipación y por ende el beneficio del alumno, se deberá apoyar e intentar seguir dándole voz para que se consiga implantar transfiriéndose de una comunidad autónoma, de Canarias a todas.

No obstante, es importante analizar que en la realidad actual del contexto educativo es difícil de aplicar, ya que se necesitan muchos recursos, especialmente humanos. Pues la forma de trabajo es en pequeños grupos con un profesor de apoyo, y, por tanto, esto implicaría aumentar significativamente el número de docentes. Debemos contemplar y tener en cuenta, como mencionaba anteriormente, que en Canarias ya se ha implantado, quizá no sea una propuesta tan inalcanzable.

Por todos estos motivos y desde el enfoque de esta titulación, orientación educativa, este TFM cumple con una ejemplificación de la adquisición de competencias que debemos adquirir, como es la posesión y comprensión de conocimientos y transmitir las ideas para aplicarlo al contexto educativo.

Las aportaciones de este trabajo son muy diversas ya que nos encontramos ante una propuesta de intervención que actúa a su vez como un plan de formación a los docentes, ya que les equipa con una serie de habilidades y estrategias para su propia actuación, que tienen en todo momento a su alcance y pueden adaptar a las diferentes clases o/y alumnos, es decir, se trata de un programa muy útil con una gran versatilidad.

En cuanto a las limitaciones, se pueden diferenciar dos perspectivas. Por un lado, en la aplicación del programa podemos encontrarnos la dificultad en los propios docentes, en cuanto a comprometerse a trabajar estas estrategias, adaptar adecuadamente los recursos, usar las ayudas cálidas de manera sistemática y mantenerlas en el tiempo. Ya que una vez se interiorizan dichas ayudas, no se requiere de mucho más trabajo para llevarlas a cabo, pero hasta llegar a ese punto, el análisis de las situaciones debe ser concienzudo. Es un proceso que debe consolidarse y automatizar estos procedimientos para que la instrucción sea más efectiva y beneficiosa.

Por otro lado, en cuanto a las limitaciones en el desarrollo del propio TFM, se trata de los pocos recursos acerca de las ayudas cálidas dentro del contexto educativo. Entiendo que una de las posibilidades se debe a que este tipo de ayudas son genéricas y un mismo modelo es aplicable a multitud de situaciones, pero si sería adecuado seguir trabajando e investigando en este sentido, para alcanzar más programas o metodologías que incorporen las emociones y motivaciones, como aspecto indispensable en el currículum, mediante protocolos o ayudas como este, especialmente por el beneficio de aquellos alumnos con mayores dificultades no solo educativas sino también emocionales.

Esta propuesta es muy potente para pensar en algunas líneas futuras de investigación. Principalmente sería la propia aplicación del programa, realizando una

comparativa entre un grupo experimental, donde se aplique el programa tal cual, frente a un grupo control. Otra idea podría ser la comparativa entre un grupo control nuevamente aplicando este programa, frente a otro grupo experimental que solo se aplique ayudas frías.

En conclusión, este programa permite la incorporación a los centros educativos de ayudas que afectan en muchos niveles, con una repercusión a largo plazo. Si se da una prevención en niños vulnerables en lectoescritura, interviniendo a tiempo y además fortaleciendo su desarrollo motivacional. Con el paso de los cursos necesitarán de menos recursos, es decir, es invertir por el futuro y el desarrollo de los alumnos con más dificultades para que tengan un recorrido educativo más próspero y enriquecedor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS:

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- American Psychiatric Association's (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Batista, M., y Vanzo, M. S. (2019). The RTI Model as a prevention strategy for learning disorder. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015929>
- Beltrán, G. (2019). *Estudio exploratorio del Modelo de Respuesta a la Intervención RtI en una muestra de docentes guatemaltecos de nivel preprimario*. Universidad de Valle de Guatemala, Guatemala.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Caudek, C., y Pinto, G. (2016). Predicting Reading and Spelling Disorders: A 4-year Prospective cohort Study. *Frontiers in psychology*, 7(337), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00337>
- Bizama, M., Arancibia, M. B. y Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 25-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200002>
- Carpí, A., Guerrero, C., Gómez, C., Palmero, F. y Muñoz, C. (2005). Motivación y cognición: desarrollos teóricos. *REME, Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21), 1-52.
- Cisternas, C. y Droguett, Z. (2014). La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky. Pontificia Universidad Católica de Perú, Programa Doctoral en Psicología. Evolutiva. Lima: PUCP
- Coronado, A. (2014, noviembre 20-22). La respuesta a la intervención (RTI) como metodología de evaluación y orientación educativa en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje. Congreso internacional Infancia en Contextos de Riesgo. Asociación infancia, cultura y educación, Huelva, España.
- Correa, E. J. (2007). *Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Perú]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/421>
- Crespo, P., Jiménez, J., Rodríguez, C. y González, D. (2013). El modelo de Respuesta a la intervención en la comunidad autónoma de Canarias: nivel 2 de intervención. *Psicología y educación*, 8(2) 187-203.
- Cuetos, F. y Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.

- Cummings, K., Baker, D. y Good, R. (2006). Guía para la administración y calificación de IDEL. En Baker, D., Good, R., Knutson, N. y Watson, J. (Eds). *Indicadores Dinámico del Éxito en la lectura 7ª edición*. Dynamic Measurement Group.
- De Sixte, R. (2016). Una herramienta para motivar: la mediación cálida. En Miramontes, S. y García, H. (Coor). *Comprensión y aprendizaje a través del discurso. Procesos, competencias y aplicaciones* (pp. 66-88). Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Sixte, R. y Rueda M. (2012). Relevancia de las mediaciones frías y cálidas en el asesoramiento a padres de niños con dificultades de aprendizaje en lecto-escritura (DALE). 21st Congress on Learning Disabilities. Universidad de Oviedo.
- De Sixte, R. y Sánchez E. (2014). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (4), 483-496. <https://doi.org/10.1174/021037012803495258>
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 19 (1), 49-63. DOI:[10.1174/02103709660560546](https://doi.org/10.1174/02103709660560546)
- Difalcis, M., Leiva, S., Ferreres, A. y Abusamra, V. (2018). Reconocimiento de palabras en español en una tarea de decisión léxica visual con pseudohomófonos. *Nueva Revista del Pacífico*, 69, 34-51.
- Dorn, L., Layton, K., & Smith, B. y Johnson, R. (2016). Response to intervention: A multi-tiered system for supporting students with Reading disabilities. Research [Libro blanco]. https://www.researchgate.net/publication/313888396_Response_to_Intervention_A_multi-tiered_system_for_supporting_students_with_reading_disabilities
- Fidalgo, R. y Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles de psicólogo*, 31(2), 171-182.
- Fletcher, J. Coulter, W. Rechely, F., y Vaugh, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: some question and answers. *Annals of dislexia*, 54 (2), 304-331.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En Patterson, K. E., Marshall, J., C. y Coltheart, M. (Eds.). *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Erlbaum.
- Fuchs, L.S., y Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39, 14–20.
- Gagné, R. (1970). Las condiciones del aprendizaje. Aguilar. Madrid. 6-11. En Plaza, C. *Teoría del procesamiento de la información*. [Apuntes academia]

- Grosche, M., y Volpe., R. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusión. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (3), 254-269. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Guzmán, R. (2015). Evaluación de las habilidades lingüísticas implicadas en la lectura desde un modelo de respuesta a la intervención (RTI): un estudio de caso. *Investigar con y para la sociedad, ADIPE*, 3, 1683-1689.
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología*, 44, 176-187.
- Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación.
- Jenkins, J.R. (2003, diciembre). Candidate measures for screening at-risk students. Paper presented at the NRCLD Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City. [Www.nrclid.org/symposium2003/jenkins/index.html](http://www.nrclid.org/symposium2003/jenkins/index.html)
- Jiménez, J. (2010). Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? Introduction to a Special Issue of *Psicothema*. *Psicothema*, 22, 932-934
- Jiménez, J. (2016). Modelos de Respuesta a la Intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. En Castejón, J. (2016). *Psicología y Educación: Presente y futuro* (pp. 64-74). ACIPE.
- Jiménez, J. y O'Shanaham, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), <https://doi.org/10.35362/rie4552032>
- Jiménez, J., Gutiérrez, N., y De León, S. (2021). Piloting the response to Intervention Model in the Canary Islands: prevention of Reading and math learning disabilities. *The Spanish Journal of Psychology*, 24 (30), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.25>
- Jiménez, J., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25 (1), 78-85.
- Jiménez, J., Luft, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, C. y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en Lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*. 4 (2), 56-64. DOI: 10.5231/psy.writ.2011.1207

- Johnson, E., Mellard, D., Fuchs, D., y Mcknight, M. (2006). Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It, [RTI Manual]. *National Research Center in Learning Disabilities*.
- Kirkpatrick, D. (2004). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Epise.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., y Cirino, P.T. (2006). The response to intervention of English language learners at-risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 390-398.
- López, R. (2021). Factores que influyen en el fracaso escolar adolescente. *RUNIN. Informática, Educación y Pedagogía*. 9 (12), 13-18.
<https://doi.org/10.22267/runin>
- Lozano, J. (2019). *Las dificultades de aprendizaje en los centros educativos de enseñanza secundaria: programa de intervención en la fluidez y comprensión lectora* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Hämäläinen, J., Torppa, M., y Ronimus, M. (2015). Dyslexia. Early identification and prevention: Highlights from the Jyväskylä longitudinal Study of dyslexia. *Curr Dev Disord Rep*, 3, 330-338.
- Meyer, D., y Turner, J. (2002). Using instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Student Self-Regulation. *Educational Psychologist*, 37 (1), 17-25.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista española de información sobre educación*.
- Molina, M. J. y Gómez, E. (2010). *Lectura y expresión oral: guía práctica para maestros de Educación infantil*. Madrid: CCS.
- Morán, M., Vera, L. y Morán, M. (2017). Los trastornos del lenguaje y las necesidades educativas especiales. Consideraciones para la atención en la escuela. *Universidad y sociedad*, 9(2), 191-197.
- National Joint Committee on Learning Disability. Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. *Learning Disability Quarterly*, 21 (3), 186-193. <https://doi.org/10.2307/1511080>
- Núñez, M. P. (2011). *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Ediciones Dauro.

- Núñez, M. P. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 173, de 20 de julio de 2007, pp. 33827-34369. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/05/01/pdfs/BOE-A-2014-4626.pdf>
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, num. 156, de 13 de 2010, pp. 64449-64469. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2010/08/13/pdf/BOCYL-D-13082010-1.pdf>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451–502). CA: Academic.
- Rendón, S. I., García, E. y Navarro, M. (2019). La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor.
- Repetto, G. (2015). Dislexia: detección e intervención temprana en Educación Primaria desde una perspectiva neuropsicológica. (TFM), Universidad Internacional de la Rioja.
- Rivas, R. M. y Fernández, P. (2004). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Ediciones pirámide.
- Rueda, M y De Sixte, R. (2010). Atendiendo a una necesidad: procedimiento de actuación en el asesoramiento a padres de niños con dificultades en lecto-escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 203-210.
- Rueda, M. (2003). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Amarú
- Rueda, M. (2013). La intervención en las dificultades lectoescriptoras desde un enfoque multidimensional. *Aula Abierta*, 41(1), 27-38.
- Rueda, M. (2017). El aprendizaje de la lectura y sus dificultades. En De Carvalho, J. (Eds). *Aprendizagem escolar na contemporaneidade* (pp. 89-116). Curitiba Jurúa Editora.
- Salas, A. (2019, marzo 16). Formando parte de la solución, no del problema: herramientas para el éxito. III Jornadas de Dislexia y otras DEA: hacia una escuela que rompa barreras, Jerez de la Frontera, España.

- Schneuwly, B. (2009). *¿Qué es escribir? Herramientas y aprendizaje de la escritura*. Ministerio de educación.
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *OCNOS. Revista de Estudios sobre lectura*, 16 (1), 18-49. DOI 10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- Silva, C. (2020). *Método diverlexia. Intervención psicopedagógica de la dislexia*. Autoedición.
- Snow, C.E., Burns, M.S., y Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. *Psychology in the schools*, 39 (3), 343-344
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (1), 423-432.
- Toro Trallero, J y Cervera, M. (2014). *Test de análisis de lectoescritura*. Antonio Machado Libros.
- Tunmer, W., y Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229-243.
- Vieiro, P. y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21.

ANEXOS

I. Anexo I. Personal escolar y responsabilidades Nivel I.

EDUCACIÓN GENERAL	PROFESOR DE APOYO	ADMINISTRACIÓN
Proporcionar un núcleo con base científica programas de instrucción.	Apoyar la implementación de evaluaciones en toda la escuela para identificar a los estudiantes que pueden estar en riesgo	Hay que asegurar que con base científica se proporcionan programas básicos de instrucción para los maestros de educación general.
Apoyar la implementación de exámenes de detección en toda la escuela.	Colaborar con educación general para monitorear el progreso de los estudiantes y ayudar a analizar los resultados del monitoreo del progreso para determinar qué estudiantes están en riesgo y requieren un apoyo educativo más intenso.	Garantizar la implementación de un programa de detección en toda la escuela.
Supervisar el progreso de los estudiantes a través de la medición basada en el plan de estudios (CBM).		Asegurar el seguimiento del progreso de los estudiantes, como a través de la medición basada en el plan de estudios (CBM).
Usar datos para informar la toma de decisiones educativas; analizar los resultados del seguimiento del progreso para determinar qué estudiantes están en riesgo y requieren un apoyo educativo más intenso.		Hay que asegurar que las medidas para monitorear fidelidad de las intervenciones de Nivel 1 están en su lugar.
Colaborar con equipos/personal designados para formular planes para estudiantes en riesgo (es decir, estudiantes que pasan al Nivel 2 y más allá y estudiantes que son referidos a educación especial)		Supervisar el análisis de los resultados del seguimiento del progreso para determinar qué estudiantes están en riesgo y requieren un apoyo educativo más intenso.

Fuente: Johnson y Mellard, 2006

II. Anexo II. Evaluación Nivel I.

	Inicio	Seguimiento del progreso	Pruebas finales de diagnóstico
Población	Toda la escuela	Clase-grupo	Estudiante individual
Criterio	Índice amplio	Habilidad académica específica	Dominios del conocimiento, destrezas o habilidades específicas
Frecuencia	3 veces al año	1 vez cada 3 semanas	Anual
Objetivo	1º paso de la intervención. Identificar a los estudiantes en riesgo	Reagrupar estudiantes. Revisión y organización de los alumnos	Identificar los estudiantes que pasarán al nivel II
Enfoque	Enfoque escolar	Enfoque en la clase	Enfoque en el estudiante
Instrucción	Instrucción a la escuela. Decisiones curriculares	Instrucción en la clase. Plan de estudios.	Instrucción en aspectos concretos del currículo

Fuente: Johnson y Mellard, 2006

III. Anexo III. Personal escolar y responsabilidades Nivel II.

EDUCACIÓN GENERAL	PROFESOR DE APOYO	ADMINISTRACIÓN
Implementar instrucción de nivel 1.	Proporcionar instrucción de nivel 2 y superior a grupos pequeños.	Proporcionar recursos para el Nivel 2 y más allá, incluido un programa de intervención de lectura apropiado, personal capacitado, un sistema para monitorear el progreso tanto en el Nivel 1 como en el Nivel 2 y más allá, y tiempo para la colaboración del personal para tomar decisiones sobre el movimiento de estudiantes dentro de los niveles.
Llevar a cabo un seguimiento del progreso de todos los estudiantes.	Supervisar el progreso de los estudiantes dentro del Nivel 2 y más allá y analizar los resultados para considerar la continuación de la intervención, la salida o el movimiento a niveles de instrucción cada vez más intensos.	Liderar el enfoque del modelo de resolución de problemas
Evaluar e identificar a los estudiantes en riesgo y elegibles para el Nivel 2 y más allá.	Colaborar con el maestro de educación general para comprender el programa de instrucción de Nivel 1 y proporcionar actividades de instrucción/suplementarias que se pueden integrar en el Nivel 1 para brindar apoyo adicional a los estudiantes específicos.	
Dependiendo del protocolo adoptado por escuela, proporcionar intervenciones de Nivel 2 y más allá.	Promover un protocolo de tratamiento estándar o un modelo de resolución de problemas de manera consistente.	
Continuar el seguimiento del progreso dentro del Nivel 1 de los estudiantes en el Nivel 2 y más allá para comparar el crecimiento con la instrucción complementaria y cuando se interrumpa la instrucción complementaria.		
Si otro interventor brinda instrucción de Nivel 2 y superior, colabore con ese miembro del personal en los métodos de instrucción utilizados en el Nivel 1, controle el progreso e incorpore parte de la intervención en el salón de clases para brindar apoyo continuo a los estudiantes específicos		

Fuente: Johnson y Mellard, 2006

IV. Anexo IV. Evaluación Nivel II.

	Inicio	Seguimiento del progreso	Pruebas finales de diagnóstico
Población	Grupos pequeños de 2-4 alumnos	Individualmente	Individualmente
Criterio	Identificar las competencias mínimas que tiene.	Comprobar si avanza con ayuda de las instrucciones.	Avances y mejora de las competencias establecidas anteriormente suficientes para salir del nivel II.
Frecuencia		De 1 a 3 veces por semana.	Al finalizar la intervención
Instrucción	Profesor capacitado y supervisado		
Duración	De nueve a doce semanas y puede repetirse si es necesario.		

Fuente: Johnson y Mellard, 2006

V. Anexo V. Personal escolar y responsabilidades Nivel III.

EDUCACIÓN GENERAL	PROFESOR DE APOYO	ADMINISTRACIÓN
Implementar instrucción de nivel 1.	Proporcionar instrucción especialmente diseñada para individuos o grupos pequeños.	Desarrollar y supervisar la escuela esfuerzos del equipo de apoyo educativo basado.
Llevar a cabo un seguimiento del progreso de todos los estudiantes, incluidos los de educación especial.	Proporcionar consultas sobre problemas de comportamiento e instrucción.	Proporcionar un entorno escolar de apoyo que fomente la colaboración.
Dependiendo del IEP de un estudiante, proporcionar alojamiento adecuado Modalidades o modificaciones para estudiantes en educación especial.	Brindar experiencia y orientación a los padres, educadores y personal administrativo como miembros del equipo de apoyo de la escuela.	Brindar desarrollo profesional continuo y de alta calidad a todo el personal de instrucción y apoyo.
	Supervisar el progreso de los estudiantes dentro de la educación especial y analizar los resultados para considerar la continuación de la intervención, la salida o los cambios en la intervención.	Garantizar el cumplimiento de los plazos y los controles de costes.
	Colaborar con el maestro de educación general para desarrollar adaptaciones / modificaciones que pueden ser em- alojado en el Nivel 1 para brindar apoyo adicional a los estudiantes específicos.	Proporcionar números de casos y horarios que faciliten la instrucción individualizada, la documentación de la respuesta a la instrucción y la colaboración entre los educadores generales y especiales, los servicios relacionados y el personal de apoyo.

Fuente: Johnson y Mellard, 2006

VI. Anexo VI. Evaluación Nivel III.

	Inicio	Seguimiento del progreso	Pruebas finales de diagnóstico
Población	Individual		
Criterio	Relativo al dominio del estudiante y se determina por las metas establecidas en el programa individual.		
Frecuencia	Continuo		
Instrucción	Impartida por un profesor especialista, calificado y supervisado.		
Duración	Alrededor de 12 semanas y se realiza la intervención tantas veces requiera el alumno.		

Fuente: Johnson y Mellard, 2006

VII. Anexo VII. Fases para autorregular el aprendizaje.

Phases	Areas for regulation			
	Cognition	Motivation/affect	Behavior	Context
1. Forethought, planning, and activation	Target goal setting	Goal orientation adoption	[Time and effort planning]	[Perceptions of task]
	Prior content knowledge activation	Efficacy judgments	[Planning for self- observations of behavior]	[Perceptions of context]
	Metacognitive knowledge activation	Ease of learning judgements (EOLs); perceptions of task difficulty Task value activation Interest activation		
2. Monitoring	Metacognitive awareness and monitoring of cognition (FOKs, JOLs)	Awareness and monitoring of motivation and affect	Awareness and monitoring of effort, time use, need for help Self-observation of behavior	Monitoring changing task and context conditions
3. Control	Selection and adaptation of cognitive strategies for learning, thinking	Selection and adaptation of strategies for managing motivation and affect	Increase/decrease effort Persist, give up Help-seeking behavior	Change or renegotiate task Change or leave context
4. Reaction and reflection	Cognitive judgments	Affective reactions	Choice behavior	Evaluation of task
	Attributions	Attributions		Evaluation of context

Fuente: Pintrich (2000)

VIII. Anexo VIII. Ayudas cálidas.

REGISTRO DE AYUDAS CÁLIDAS

Motivación intrínseca	<p>Atendiendo a necesidades básicas personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afinidad (Reconocimiento Interlocutor; Posición Inferior; “¿Está todo claro?”; “¿Podemos continuar?”; Tú también) - Autonomía (“Hazlo tú, que lo haces muy bien”) - Competencia (“Muéstrame lo que sabes”) - Varias necesidades de forma simultánea Estimulando valoraciones intrínsecas de la tarea: <ul style="list-style-type: none"> - Importancia (percibida) (“Esto es importante”) - Novedad (“Esto es nuevo”) - Realidad/Utilidad (Conexión con la vida real; “Ponte en situación”) - Accesibilidad (“No os pido la luna”) - Incongruencia (óptima) (“No creo que sepáis de esto”) - Curiosidad (“A mí me ha pasado, a vosotros no sé”) Planteando desafíos: <ul style="list-style-type: none"> - D. Óptimo (“Es difícil, pero lo podéis hacer”) - D. Competencia (“¿No me lo puedo creer!”) - D. Auto-eficacia (“Veamos si sois capaces”; “¿Lo tienes?”; “Muéstrame si lo sabes”) - D. Conjunto (“Demuéstralo”; “¿¿Qué quieres decir con eso?!”)
Creencias	<p>Mediante Valoraciones Retrospectivas (percepciones)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por concesión - Competencia (“Sabéis mucho-p”*; “Ya decía yo”; “Sabéis más...”) - Por reconocimiento - Competencia (“Con todo lo que sabéis”; “Alguien lo dijo”; “Lo acabáis de decir”) - Competencia-Logro (“Lo dijo alguien”; “Fuisteis vosotros”) <p>Mediante Valoraciones Prospectivas (expectativas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expectativas de competencia (“Muéstrame lo que sabes”) - Expectativas de auto-eficacia (“Veamos cómo lo hacemos”) - Expectativas de control (“Esto lo hacéis vosotros”; “¿Tú qué opinas?”) - Expectativas de éxito (“Vamos a hacerlo juntos”; “Como en clase”) - Combinadas (e.g.: competencia x éxito) (“Muéstrame lo que sé que tú sabes”) (e.g.: competencia x auto-eficacia: “Como tú y yo sabemos”)

Metas	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación de meta por comparación con uno mismo (Aprendizaje) (“Aprender”) - Orientación de meta por comparación con los demás (Ejecución) (“Hacedlo como ella”; “Algunos ya lo tienen”; “Preguntaré a...”; “Muéstrame si lo sabes tú”)
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupación por compartir o consensuar la meta (“Necesito saber vuestra opinión”) - Especificación de responsabilidad y esfuerzo compartido (Mantenimiento del compromiso adquirido) (“Tanto tú, como yo”)
Control-acción (estrategias volitivas)	<ul style="list-style-type: none"> - Control Emocional (“Tomaros vuestro tiempo”; “No pasa nada...cuéntame lo que sepas”; “No tienes porqué saberlo”, “Por si acaso...”; “¿Y qué vamos a hacer?!”) - Control Motivacional
Feedbacks	<p>Positivos-valoraciones contingentes con efectos positivos sobre el estado motivacional y emocional del individuo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia (“Sabes esto” –durante–; “Sabes mucho”–al finalizar–; “Cuánto sabes”) - Auto-eficacia (“Efectivamente” –antes–; “Lo estás haciendo muy bien” –durante–; “Lo has hecho muy bien” –al finalizar–; “¡Efectivamente!”) - Logro (“Se ha conseguido lo importante”; “Ya lo tenéis”) - Conjuntos (e.g.: competencia y auto-eficacia: “Sabes esto + Lo estás haciendo muy bien”) <p>Correctivos-valoraciones contingentes de una actuación motivada por una preocupación subyacente de supervisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrección desde control emocional (“¿Estás seguro?”; “No es eso exactamente”; “Eso no es nuevo”; “¿Eso es lo que buscamos?”; “¿¿Me extraña?!”) - Corrección regulativa (“No te pido eso”) - Corrección negativa: “Te has equivocado”
Atribuciones	<p>Explicaciones compartidas en torno a una acción o evento vinculado a la tarea.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desde el ejercicio de un control emocional (“No supimos hacerlo bien”)

Abierta

- Proximidad de logro – efectos positivos sobre el estado motivacional del individuo (“Esto se acaba”)
- Llamadas de atención (“¿No vas a participar hoy?!”)
- Diafonía (Empleo del plural)
- Supervisión de la acción – preocupación por asegurar el buen curso de la acción. (“Es un trabajo para todos”; “¿Ya lo tenéis?”)

Fuente: De Sixte, 2016.

IX. Anexo IX. Actividades del programa.

SESIÓN INICIAL

PIPER (PJ_BTA1)	
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear un contexto de confianza. - Sensibilizar sobre la fuerza de voluntad. - Reflexionar sobre las emociones de miedo y la superación. 	<p>Temporalización: 15 minutos.</p>
<p>Competencias clave:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia personal, social y de aprender a aprender.
<p>Recursos materiales: corto Piper⁴, ficha introducción (Anexo X) y el libro “Percy Jackson y el ladrón del rayo” (Rick Riordan).⁵</p> <p>Recursos humanos: profesor de apoyo.</p>	
<p>Procedimiento: Esta dinámica se desarrolla en base al corto PIPER de Disney Plus, que trabaja la superación al miedo, aunque nos sintamos más pequeños que el resto. Los alumnos lo visualizarán en el proyector del aula sin ninguna referencia previa. Al finalizarse el docente dará lugar a un debate en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo creéis que se sentía el pájaro cuando le engulló la ola por 1º vez?, ¿Qué creéis que ha pensado para volver a la playa?, ¿Cómo creéis que se siente al final? ¿os habéis sentido alguna vez como el pájaro? ¿Qué hicisteis? En función de la edad del alumnado, el debate sobre el corto será más o menos profundo, destacando siempre que la idea central es que entiendan el poder de la voluntad.</p>	
Evaluación lectoescritora (PJ_BTA2)	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detectar las dificultades en lectura y escritura. - Conocer los intereses de los alumnos. 	<p>Temporalización: 25 minutos.</p>
<p>Competencias clave:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia personal, social y de aprender a aprender.
<p>Recursos materiales: ficha de evaluación de la lectura (anexo X) y ficha de evaluación de la escritura (anexo X).</p> <p>Recursos humanos: profesor de apoyo.</p>	
<p>Procedimiento: El docente cuenta la historia de Percy Jackson (Anexo X), para explicarle quien era y contextualizar la lectura. La primera parte de la actividad será la evaluación de la lectura. Antes de la iniciar, el docente previamente ha seleccionado los fragmentos de lectura para cada alumno. El objetivo es que el docente reparte cada fragmento en un folio boca abajo a cada alumno y decirles que deben estar atentos, ya que la lectura no lleva un orden, el docente</p>	

⁴ Enlace web: <https://www.youtube.com/watch?v=8yICTKBm538>

⁵ Capítulo 1: https://eslnms.weebly.com/uploads/5/5/3/0/5530796/percy_jackson_y_los_dioses_del_olimpo_1_-_el_ladron_del_rayo_-_rick_riordan.pdf

mandará a leer al alumno que quiera. Se finaliza con una reflexión sobre lo leído. El docente grabará la sesión para posteriormente rellenar la plantilla de evaluación de lectura (Anexo X).

La segunda parte, consiste en la evaluación de la escritura. El docente reparte un folio a cada alumno y les explica que deben escribir ahí todas las cosas que les gustaría que fueran diferente en su vida, que no les gusta y también las que les gustaría conseguir. En función de la edad se puede proponer la lectura en alto y una posterior reflexión más o menos profunda.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

FASES	AYUDAS FRÍAS	AYUDAS CÁLIDAS
<p>PROTOCOLO DE ENTRADA</p>	<p>Recapitulación de la información y los logros alcanzados. Activación de conocimiento previos. Se realiza la actividad focal introductoria: que ayude a centrar a los alumnos y entender lo que han visto y lo que han logrado. En base a la actividad trabajar un ejemplo específico que dominen sin dificultad y ya posteriormente realizar las actividades marcadas.</p>	<p>Eficacia personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia: <i>“Con todo lo que sabéis”</i> - Motivación-desafiar: <i>“Con todo lo que sabéis ¿vosotros entendéis que quiere decir?”</i>
<p>FASE PRE-DECISIONAL: CREACIÓN DE LA META</p>	<p>Elección de la meta. Hacer explícito lo que queremos conseguir y como, es decir, exponer la meta que se quiere alcanzar. La meta debe ser clara con objetivos alcanzables.</p>	<p>Seguir con la deseabilidad y viabilidad para alcanzar un compromiso fuerte en realizar la meta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia: <i>“Sabéis más de lo que creéis”</i> - Motivación-utilidad: <i>“ponte en su situación”</i> <p>Motivación-importancia <i>“Esto es importante, atentos”</i></p>
<p>FASE POST-DECISIONAL: DESARROLLO DE LA TAREA</p>	<p>Realizar la tarea.</p> <p>Se realizan las actividades programas por orden. Al realizar cambio de una actividad a otra, es importante volver a establecer la meta y dejar clara las instrucciones y objetivos de cada actividad.</p>	<p>Protección y mantenimiento de la meta. Trabajar en las creencias personales y emocionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expectativa de control: <i>“Tú qué opinas”</i> - Expectativa de éxito: <i>“lo vais a hacer genial”</i> - Control emocional: <i>“no hay prisa, hacerlo a vuestro ritmo”</i>

<p>POST-ACCIÓN: CIERRE DE LA SESIÓN</p>	<p>Evaluación de los resultados obtenidos.</p> <p>Análisis por parte del docente sobre el desarrollo de la clase y las producciones finales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En esta sesión, la evaluación se ha registrado durante el desarrollo de las actividades. - Observación de las respuestas de los alumnos y sus reflexiones. 	<p>Atribución de los logros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logro: <i>“habéis conseguido lo más importante, muy bien”</i> - Autoeficacia: <i>“Además lo habéis hecho genial”</i>
---	--	--

B1. SESIÓN 1

¿Lo encuentras? (PJ_B1A1)	
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la capacidad de reconocimiento visual. - Fomentar la discriminación visual. - Trabajar la atención. 	<p>Temporalización: 15 minutos.</p>
<p>Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística.</p>	
<p>Recursos materiales: proyector/pizarra digital, fichas para exponer (Anexo X) Recursos humanos: profesor de apoyo.</p>	
<p>Procedimiento: A través de la pizarra digital o proyector el docente expondrá fichas (Anexo X). En primer lugar, les dirá a los alumnos que se pongan de pie y señalen la figura, símbolo, número o letra que el profesor indique en el menor tiempo posible, se puede buscar varias veces en la misma imagen, se realizará primero por turnos, y luego libre, es decir, el 1º alumno que lo encuentre que levante la mano. En segundo lugar, el docente ya no indica ninguna figura, sino que la imagen (anexo X) indica la letra que hay que buscar.</p>	
Dobble (PJ_B1A2)	
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad de retención de secuencias. - Mejorar la discriminación visual. - Trabajar la atención. 	<p>Temporalización: 30 minutos.</p>
<p>Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística.</p>	
<p>Recursos materiales: el juego de mesa Dobble (Anexo X). Recursos humanos: profesor de apoyo.</p>	
<p>Procedimiento</p>	<p>En este caso la disposición de los alumnos es en un círculo en el suelo. El</p>

docente explica las instrucciones del juego a los alumnos y comienzan a jugar. Sería oportuno jugar varias partidas, teniendo en cuenta lo que el tiempo y la duración de cada partida deje.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

FASES	AYUDAS FRÍAS	AYUDAS CÁLIDAS
PROTOCOLO DE ENTRADA	<p>Recapitulación de la información y los logros alcanzados. Activación de conocimiento previos. Se realiza la actividad focal introductoria: que ayude a centrar a los alumnos y entender lo que han visto y lo que han logrado. En base a la actividad trabajar un ejemplo específico que dominen sin dificultad y ya posteriormente realizar las actividades marcadas.</p>	<p>Eficacia personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conectar la actividad elegida inicialmente con la vida real. - Competencia y autonomía: <i>“Dime tú, seguro que lo haces muy bien”</i> - Logro: <i>“Eso es, muy bien chicos”</i>
FASE PRE-DECISIONAL: CREACIÓN DE LA META	<p>Elección de la meta Hacer explícito lo que queremos conseguir y como, es decir, exponer la meta que se quiere alcanzar. La meta debe ser clara con objetivos alcanzables.</p>	<p>Seguir con la deseabilidad y viabilidad para alcanzar un compromiso fuerte en realizar la meta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Especificación de responsabilidad y esfuerzo compartido: <i>“Será muy divertido, el 1º ejercicio vamos a hacerlo juntos”</i> - Control emocional: <i>“No tenemos prisa así que haced los ejercicios tranquilos”</i>
FASE POST-DECISIONAL: DESARROLLO DE LA TAREA	<p>Realizar la tarea.</p> <p>Se realizan las actividades programas por orden. Al realizar cambio de una actividad a otra, es importante volver a establecer la meta y dejar clara las instrucciones y objetivos de cada actividad.</p>	<p>Protección y mantenimiento de la meta. Creencias personales y emocionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expectativas de éxito: <i>“El primer ejercicio vamos a hacerlo juntos, venga”</i> - Competencia y autoeficacia <i>“Muy bien, sabéis un montón de cosas”</i> - Proximidad al logro: <i>“No os queda nada chicos, venga”</i>

POST- ACCIÓN: CIERRE DE LA SESIÓN	Evaluación de los resultados obtenidos. Análisis por parte del docente sobre el desarrollo de la clase y las producciones finales.	Atribución de los logros - Logro: <i>“Ya lo tenéis, genial”</i> - Competencia: <i>“Lo habéis hecho vosotros, ¿os dais cuenta?”</i> - Motivación <i>“¿Esta todo claro? Ahora a demostrarlo en las siguientes clases”</i> - Estrategias volitivas <i>“Pero no pasa nada si se hace mal, hay que intentarlo”</i>
--	---	---

B1. SESIÓN 2

SEMEJANZAS (PJ_B1A3)	
Objetivos específicos: - Trabajar la memoria visual y secuencial. - Trabajar la atención.	Temporalización: 10 minutos.
Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística.	
Recursos materiales: cuaderno, lápiz, goma, proyector y láminas (Anexo X) Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: El docente proyectará fichas con letras en diferentes fuentes, mayúscula y minúscula y repartirá a cada alumno la misma ficha. En primer lugar, deben colorear de cada color cada tipo de letras que hay. En segundo lugar, deben contar cuantas letras diferentes hay en la imagen y escribirlo en su cuaderno, al finalizar la actividad cada alumno revela sus respuestas y se realiza la corrección.	
¡SÍGUEME! (PJ_B1A4)	
Objetivos específicos: - Trabajar la memoria visual. - Mejorar la retención de secuencias. - Trabajar la atención.	Temporalización: 15 minutos.
Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística.	
Recursos materiales: fichas de respuestas y la ficha de modelos del docente (Anexo X). Recursos humanos: profesor de apoyo.	

Procedimiento:

El docente reparte las fichas de esta actividad (Anexo IX) a cada uno de los alumnos. El docente les presentará los modelos (Anexo IX), y los alumnos deberán memorizar lo que ven y señalarlo en su hoja de respuesta. Cuando el profesor enseñe imágenes con varias figuras, los alumnos deberán recordadlas en el orden que salen y poner el número en ficha. Por ejemplo: el docente enseña una imagen que sale un 9, C y un sol, el alumno en su ficha de respuestas señalará estos tres, en el 9 pondrá 1º, en la C 2º y en el sol 3º. Al finalizar se corrige la actividad y se trabaja sobre los errores, si fuese necesario repetir alguna secuencia nuevamente.

HELADOS (PJ_B1A5)

Objetivos específicos:

- Trabajar las secuencias.
- Trabajar la atención y la lógica.

Temporalización:

15 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: pegamento, fichas de respuestas del alumno compuestos también por las tarjetas de los diferentes helados, ficha de modelo del docente (Anexo X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

Iniciamos repartiendo las fichas a los alumnos. El docente presentará el modelo y los alumnos en sus fichas de respuesta deben realizar la serie igual a la del docente. El docente debe asegurarse que todos los alumnos han entendido como se realiza. Lo realizaran individualmente. Al finalizar se revisará y corregirá con ellos.

B1. SESIÓN 3

TARRO DE LETRAS (PJ_B1A6)

OBEJTIVOS ESPECÍFICOS:

- Trabajar la discriminación visual.
- Trabajar la atención.
- Código alfabético.

Temporalización:

20 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: lápiz, goma, rotuladores, fichas de la actividad (Anexo X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

Se reparte a cada alumno la ficha. Los alumnos deben seguir las directrices que marca el docente. Colorar con un circulo azul las letras M, L, P, O, con una cruz naranja el resto de las letras mayúsculas. Las letras minúsculas se colorean dentro de un triangulo verde. Finalmente deben escribir en orden alfabético las letras dentro del tarro.

OCULTO (PJ_B1A7)

Objetivos específicos:

- Trabajar las habilidades visoperceptivas.
- Trabajar la discriminación visual.
- Trabajar la atención.

Temporalización:

20 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: lápiz, goma, rotuladores, fichas de la actividad (Anexo X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

Se reparte a cada alumno la ficha. El docente les explica las instrucciones de la actividad. Los alumnos deben encontrar en la ficha las palabras ocultas de cada apartado.

B1. SESIÓN 4

SOMBRAS (PJ_B1A8)

Objetivos específicos:

- Fomentar la capacidad de identificar figuras entre distractores visuales.
- Mejorar la habilidad de identificar las letras de una palabra de manera independiente.

Temporalización:

20 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: proyector y vídeo de la actividad.⁶

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

El docente explica las instrucciones de la actividad y resuelve cualquier duda antes del inicio de la actividad. Reproduce el vídeo, durante la reproducción, si los alumnos tienen dificultades el docente puede parar el vídeo en las sombras para dar más tiempo a los alumnos para pensar e identificar lo que es.

SIGUE LOS PUNTOS (PJ_B1A9)

Objetivos específicos:

- Trabajar la psicomotricidad

Temporalización:

25 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: ficha de la actividad (Anexo X).

⁶ Enlace del vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=hr0YBl_2Ea0&t=6s

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

El docente reparte las fichas a cada alumno. Estos deben realizar todas las series siguiendo el modelo.

B2. SESIÓN 1

IMAGINA (PJ_B2A1)

Objetivos específicos:

- Trabajar la conciencia léxica.

Temporalización:

15 minutos.

Competencias claves:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: proyector y fichas de la actividad (Anexo X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

Iniciamos la actividad explicando las instrucciones a los alumnos y posteriormente proyecta la ficha de la actividad 1. En función de las diferentes imágenes, por turnos, los alumnos deben crear una frase acompañando una palmada con cada palabra y contar el número de palabras que tiene. El docente, señalará al personaje que cada alumno debe describir. La última diapositiva deberá hacerse en grupo, el 1º alumno aporta una frase, el 2º añade algo que tenga coherencia, y así sucesivamente, sigue el acompañamiento de la palmada.

CONTANDO PALABRAS (PJ_B2A2)

Objetivos específicos:

- Trabajar la conciencia léxica.

Temporalización:

15 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: proyector y ficha de la actividad (X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

En esta sesión el docente inicialmente proyecta la ficha de la actividad con las frases. En base a estas, se realizarán ejercicios de omitir y sustituir palabras. Por ejemplo, si la frase es *Ayer fui a entrenar al fútbol a Salamanca*, se le pide al alumno que omita la palabra entrenar o la 4º palabras y la vuelva a leer, lo correcto es que contestara *ayer fui a al fútbol a Salamanca*.

SOPA DE LETRAS (PJ_B2A3)

Objetivos específicos:

- Trabajar la conciencia léxica.

Temporalización:

15 minutos.

Competencia clave

- Competencia en comunicación lingüística

Recursos materiales: pizarra digital, sopa de letras online, lápiz, cuaderno, gomas, etc. En el Anexo X hay un ejemplo de una posible sopa de letras que se podrá adaptar.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procesamiento:

El docente creará la sopa de letras⁷ en base a la temática concreta, aquella que crea más conveniente en base a los intereses de los alumnos. Posteriormente, reparte las fichas obtenidas a cada alumno, donde se explica la temática y el número de palabras que deben buscar, pero sin decir cuáles. Al finalizar, con las palabras encontradas deberán escribir 3 frases.

En esta actividad, el docente dispone de la opción de darle las palabras que deben buscar a los alumnos o omitirlas.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

FASES	AYUDAS FRÍAS	AYUDAS CÁLIDAS
PROTOCOLO DE ENTRADA	<p>Recapitulación de la información y los logros alcanzados. Activación de conocimiento previos. Se realiza la actividad focal introductoria: que ayude a centrar a los alumnos y entender lo que han visto y lo que han logrado. En base a la actividad trabajar un ejemplo específico que dominen sin dificultad y ya posteriormente realizar las actividades marcadas.</p>	<p>Eficacia personal - Conectar la actividad elegida inicialmente con la vida real. - Competencia: <i>“Con todo lo que sabéis, como haríais...”</i> - Expectativas de control: <i>“Veamos como hacéis ahora esto...”</i> - Motivación: <i>“Partimos de lo que sabemos chicos, no es un examen, solo queremos aprender”</i></p>
FASE PRE-DECISIONAL: CREACIÓN DE LA META	<p>Elección de la meta. Hacer explícito lo que queremos conseguir y como, es decir, exponer la meta que se quiere alcanzar. La meta debe ser clara con objetivos alcanzables.</p>	<p>Seguir con la deseabilidad y viabilidad para alcanzar un compromiso fuerte en realizar la meta. - Motivación-utilidad: <i>“Esto es muy importante, aunque creáis que no”</i> - Compromiso: <i>“¿Entendido? ¿empezamos?”</i></p>

⁷ Web de creación: <https://www.educima.com/wordsearch.php>

<p>FASE POST-DECISIONAL: DESARROLLO DE LA TAREA</p>	<p>Realizar la tarea</p> <p>Se realizan las actividades programadas por orden. Al realizar cambio de una actividad a otra, es importante volver a establecer la meta y dejar clara las instrucciones y objetivos de cada actividad.</p>	<p>Protección y mantenimiento de la meta.</p> <p>Creencias personales y emocionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expectativa de competencia: <i>“Ahora mostradme lo que sabéis, que es más de lo que creéis”</i> - Accesibilidad: <i>“Intentadlo, que no os pido nada del otro mundo”</i> - Corrección desde el control emocional: <i>“¿Estás seguro?” “Creo que no es eso exactamente”</i> - Proximidad de logro: <i>“Muy bien chicos, ¡esto se está acabando!”</i>
<p>POST-ACCIÓN: CIERRE DE LA SESIÓN</p>	<p>Evaluación de los resultados obtenidos.</p> <p>Análisis por parte del docente sobre el desarrollo de la clase y las producciones finales.</p>	<p>Atribución de los logros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logro: <i>“Genial, enhorabuena, lo habéis logrado”</i> - Competencia: <i>“Qué bien cada vez sabéis más”</i>

B2. SESIÓN 2

LECTURA SILABEANDO (PJ_B2A4)	
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la conciencia silábica 	<p>Temporalización:</p> <p>15 minutos.</p>
<p>Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística.</p>	
<p>Recursos materiales: ficha de lectura (Anexo X).</p> <p>Recursos humanos: profesor de apoyo.</p>	
<p>Procedimiento:</p> <p>El docente elige un texto adecuado a la edad del grupo y se lo proporciona a cada alumno. Los alumnos deberán leer silabeando, es decir, sílaba a sílaba. El docente deberá realizar las correcciones de manera inmediata. Al finalizar el texto se realizará una lluvia de ideas sobre el texto para analizar y observar el nivel de comprensión de este.</p>	

PALABRAS ENCADENADAS (PJ_B2A5)

Objetivos específicos:

- Trabajar la conciencia silábica

Temporalización:

15 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: no se requiere de ningún recurso material.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

Los alumnos se dispondrán en corro para realizar esta actividad. El docente les explicará el funcionamiento del juego. Inicialmente las se utilizará la última letra y posteriormente se pasará a utilizar la última sílaba. Por ejemplo, el docente dice la 1º palabra *teléfono*, el siguiente una palabra que empiece por o, *oso*. La parte de las sílabas sería de la siguiente manera, si la palabra es *teléfono*, el siguiente alumno deberá decir una palabra que empiece por no, *novato*.

LOS PLANETAS DE LAS PALABRAS(PJ_B2A6)

Objetivos específicos:

- Trabajar la conciencia silábica

Temporalización:

15 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: imagen de la isla de las palabras (Anexo X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

La siguiente actividad requiere proyectar en la pantalla la isla de las palabras (Anexo X). El docente irá diciéndole palabras alternas a cada alumno y éste debe contar el número de sílabas que tiene y ubicarla en la isla que le corresponda. La primera isla serán las monosílabas, la segunda las bisílabas, trisílabas y polisílabas.

Con estas mismas palabras se trabajará la omisión y sustitución silábica. Por ejemplo, se utiliza una palabra de la isla trisílaba, *lámpara*, y se le pide al alumno que omita la sílaba del medio, por ejemplo, y debe leerla nuevamente, *lam_ra*.

B2. SESIÓN 3

¿CÓMO SUENA? (PJ_B2A7)	
Objetivos específicos: - Trabajar la conciencia fonémica. - Trabajar las pseudopalabras.	Temporalización: 15 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: tarro de cristal, palabras sueltas (Anexo X). Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: El docente les explica las instrucciones de la actividad a los alumnos. En primer lugar, por turnos, cada alumno saca una palabra del tarro y la lee en alto, el tarro se compone tanto de palabras frecuentes, infrecuentes y pseudopalabras. Uno a uno debe identificar los fonemas que los componen. En la segunda parte de la actividad, cada alumno vuelve a sacar 2 palabras del tarro, pero en este caso, el docente dirá un fonema al azar, el alumno que lo tenga en su palabra levantará la mano y lo dirá. Controlar las palabras de los demás alumnos por si hay errores.	
RULETA DE LOS SONIDOS (PJ_B2A8)	
Objetivos específicos: - Trabajar la conciencia fonémica.	Temporalización: 10 minutos
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: ruleta de los sonidos (Anexo X), pinzas y las imágenes de figuras. Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: Esta sesión los alumnos se dispondrán en círculo y en medio tendrán la ruleta del abecedario. El docente les explicará las instrucciones. Repartirá a cada alumno una pinza de un color diferente. Luego proyectará una imagen en la pantalla y los alumnos deben poner la pinza en la letra por la que empieza la imagen y decir cómo como suena.	
RIMAS (PJ_B2A9)	
Objetivos específicos: - Trabajar la conciencia fonémica.	Temporalización: 20 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: fichas de la actividad (Anexo X). Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: El docente llevará poemas para trabajar con los alumnos adaptado a su edad (Anexo X), es	

un ejemplo de algunos poemas cortos que se pueden utilizar. Cada alumno leerá un poema y después se realizará una contabilización de las sílabas en cada verso. Pintarán del mismo color aquellas sílabas que riman. En el cuaderno los alumnos escribirán por grupos las palabras que riman y tendrán que añadir dos palabras más que rimen con esas. Por ejemplo, si en el grupo de rimas las palabras son *amor* y *sabor*, deberán añadir dos palabras más que rimen con esas.

B2. SESIÓN 4

SÍLABAS (PJ_B2A10)

Objetivos específicos:

- Desarrollo de la conciencia silábica.
- Desarrollo de la conciencia fonémica.

Temporalización:

15 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: proyector y plantilla de la actividad y fichas de las sílabas (Anexo X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

En la pizarra digital el docente abrirá la plantilla de la actividad y además repartirá las fichas a cada alumno. Los alumnos por turnos deben leer la frase y con las sílabas que hay deben formar la palabra que falta con ayuda de las fichas de sílabas que el docente llevará para complementar la actividad. El docente puede pedir que omitan o sustituyan alguna sílaba para ver qué resultado se obtendría, deletreando la respuesta final. Por ejemplo, si la frase es los zapatos se ponen en los pies y los guantes en las *manos*, siendo *manos* la palabra que han construido el alumno, pedirle que sustituya *nos* por *pa*, y debe responder *mapa*.

JUGAR CON LOS FONEMAS (PJ_B2A11)

Objetivos específicos:

- Desarrollo de la conciencia fonológica.

Temporalización:

15 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: papel, lápiz, bolígrafos, goma, etc.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

Cada alumno escribe 5 palabras en un folio. De uno en uno leen la primera palabra y el docente debe guiar la actividad para que los alumnos digan los fonemas que los componen en alto. También se realizarán operaciones de adicción, sustitución y omisión de fonemas. Por ejemplo, si el alumno ha elegido la palabra *pelota*, que sustituta *pe* por *ma*, y el resultado sería *malota*.

PSEUDOPALABRAS (PJ_B2A12)

Objetivos específicos:

- Desarrollo de la conciencia fonológica.

Temporalización:

15 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: proyector y plantilla de proyección (Anexo X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

El docente proyecta en la pizarra digital la plantilla de esta actividad. Cada alumno deberá leer una frase e identificar la pseudopalabra. Además, deberá realizar un cambio de fonemas para que la pseudopalabra se convierta, en una palabra. Por ejemplo, si la frase es *mi postre favorito es la tarta de quello*, el alumno deberá identificar que la pseudopalabra es *quello*, y posteriormente, en este caso, debe por ejemplo sustituir *l* por *s*, obteniendo la palabra *queso*.

B3. SESIÓN 1

ABECEDARIO (PJ_B3A1)

Objetivos específicos:

- Comprender y trabajar explícitamente el código alfabético

Temporalización:

15 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: imagen de la clasificación del abecedario, las letras de abecedario (Anexo X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

El docente repartirá las letras del abecedario por las mesas. Posteriormente, les explicará a los alumnos que podemos encontrar algunas consonantes que requieren de saber reglas ortográficas que haya identificado más problemáticas en los alumnos, esta explicación ira acompañada de la imagen del Anexo X. Posteriormente trabajaran con las fichas del abecedario, para ello las repartirán y cada alumno deberá escribir en la pizarra una palabra que empiece por la letra que le ha tocado y otra palabra que contenga la letra en medio.

DICTADO (PJ_B3A2)

Objetivos específicos:

- Comprender y trabajar explícitamente el código alfabético

Temporalización:

20 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: cuaderno, bolígrafos, lápiz, goma, etc.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

El docente realiza un dictado adaptando la dificultad a la edad y características de los alumnos. Al finalizar se repasan los errores, se analizan y se trabaja sobre las palabras mal escritas.

REGLAS ORTOGRÁFICAS (PJ_B3A3)
Objetivos específicos:

- Comprender y trabajar explícitamente el código alfabético.
- Comprender explícitamente las normas ortográficas generales.
- Generar un conocimiento profundo de los distintos tipos de ortografía.

Temporalización:

15 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: pizarra, proyector, tiza, cuaderno, lápiz, goma, etc.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

En base a los errores más comunes de los alumnos observados o registrados por el docente, se repasa las reglas ortográficas y se vuelve a realiza dictados con palabras que haya que utilizar dichas reglas ortográficas.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

FASES	AYUDAS FRÍAS	AYUDAS CÁLIDAS
PROTOCOLO DE ENTRADA	Recapitulación de la información y los logros alcanzados. Activación de conocimiento previos. Se realiza la actividad focal introductoria: que ayude a centrar a los alumnos y entender lo que han visto y lo que han logrado. En base a la actividad trabajar un ejemplo específico que dominen sin dificultad y ya posteriormente realizar las actividades marcadas.	Eficacia personal. - Expectativa control-éxito: <i>“Esto lo hacéis vosotros con los ojos cerrados, venga”</i> - Logro: <i>“Lo habéis hecho genial”</i>
FASE PRE-DECISIONAL: CREACIÓN DE LA META	Elección de la meta Hacer explícito lo que queremos conseguir y como, es decir, exponer la meta que se quiere alcanzar.	Seguir con la deseabilidad y viabilidad para alcanzar un compromiso fuerte en realizar la meta. - Motivación-utilidad: <i>“No sabéis lo importante que es esto”</i> - Curiosidad: <i>“A mí una vez... me paso...”</i>

<p>FASE POST- DECISIONAL: DESARROLLO DE LA TAREA</p>	<p>Realizar la tarea.</p> <p>Se realizan las actividades programas por orden.</p> <p>Al realizar cambio de una actividad a otra, es importante volver a establecer la meta y dejar clara las instrucciones y objetivos de cada actividad.</p>	<p>Protección y mantenimiento de la meta.</p> <p>Creencias personales y emocionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia: “Vamos a empezar chicos, ya veréis que sabéis más de lo que creéis” - Expectativa de control: “Esto lo hacéis vosotros muy bien” - Control emocional: “Tomaros vuestro tiempo” - Proximidad de logro: “Ya no queda nada”
<p>POST- ACCIÓN: CIERRE DE LA SESIÓN</p>	<p>Evaluación de los resultados obtenidos.</p> <p>Análisis por parte del docente sobre el desarrollo de la clase y las producciones finales.</p>	<p>Atribución de los logros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso: “Tenéis que seguir así de bien chicos, ¿vale?” - Logro: “¡Lo habéis conseguido!”

B3. SESIÓN 2

NORMAS DE ACENTUACIÓN Y MAYÚSCULAS (PJ_B3A4)	
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender y trabajar explícitamente el código alfabético. - Comprender explícitamente las normas ortográficas generales. - Generar un conocimiento profundo de los distintos tipos de ortografía. 	<p>Temporalización: 20 minutos.</p>
<p>Competencias clave:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística.
<p>Recursos materiales: proyector, imagen sobre el uso de las mayúsculas y las normas de acentuación (Anexo X).</p> <p>Recursos humanos: profesor de apoyo.</p>	
<p>Procedimiento:</p> <p>El docente repasará las normas del uso de las mayúsculas y de acentuación: agudas, llanas y esdrújulas, apoyando siempre la explicación en imágenes proyectadas (Anexo X) en la pantalla.</p> <p>Al finalizar la explicación realizar un kahoot en grupo para ver si han entendido las explicaciones. El tipo de preguntas serán como, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La palabra <i>cárcel</i>, ¿por qué lleva tilde? - Porque es aguda y acaba en l 	

- Porque las esdrújulas siempre llevan tilde
- Porque es llana y no acaba ni en n, s o vocal.
- *Tiburón ¿está bien escrito?*
 - Si está bien escrito
 - No, es aguda y al acabar en n se escribe con tilde, *tiburón*.
 - No, es esdrújula y siempre lleva tilde, *tiburón*.

SCRABBLE (PJ_B3A5)

Objetivos específicos:

- Comprender y trabajar explícitamente el código alfabético.
- Comprender explícitamente las normas ortográficas generales.
- Generar un conocimiento profundo de los distintos tipos de ortografía.
- Trabajar la sílaba tónica.

Temporalización:

25 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: juego de mesa Scrabble (Anexo X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procesamiento:

El docente explica a los alumnos el juego. Durante el resto de la sesión, jugaran al Scrabble. El docente tendrá la función de trabajar ir estableciendo normas en base se desarrolla el juego, interactuando con los alumnos para trabajar más habilidades simultáneamente. Por ejemplo, pedir que formen palabras con la b, o con ll, o cuando creen alguna palabra preguntas por la sílaba tónica, acentuación. Permite multitud de interacciones en relación con el código alfabético.

B3. SESIÓN 3

ABRE LOS OÍDOS (PJ_B3A6)

Objetivos específicos:

- Comprender explícitamente el código alfabético.
- Trabajar las reglas ortográficas de la g-j y c-v.

Temporalización:

20 minutos.

Competencias claves:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: vídeo de la c-z⁸, vídeo de la j y g,⁹ cuaderno, bolígrafo, lápiz, etc.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

Proyección de los vídeos de esta actividad (Anexo X), para realizar la explicación del uso de la g-j y c-z. Después de cada vídeo, el docente realizará un dictado a los alumnos adaptando

⁸ Enlace vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=5PwtQ7m8AOY>

⁹ Enlace vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=foT4bGLjh_w

la dificultad a la edad del grupo.

Tras realizarlo se llevará a cabo una corrección, volviendo a trabajar con los errores, escribiéndolos en la pizarra. Con cada palabra mal escrita los alumnos deberán escribir una frase en su cuaderno.

BINGO DE LETRAS (PJ_B3A7)

OBEJTIVOS ESPECÍFICOS

- Comprender explícitamente el código alfabético.
- Trabajar las reglas ortográficas.

Temporalización:
25 minutos.

Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: cartones de bingo (Anexo X), proyector, pizarra, tiza, lápiz, goma, etc.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

El docente reparte el cartón del bingo a cada alumno (Anexo X) y explica las normas del juego. Mediante el generador¹⁰ de letras aleatorias que se proyectara en la pantalla irán saliendo consonantes y vocales aleatorias y el docente las irá escribiendo en la pizarra. Los alumnos en base al cartón del bingo tendrán que formar palabras en cada casilla con las letras que han ido saliendo en el generador. Cada alumno podrá usar una sola vez cada letra para formar las palabras. Gana el 1º alumno que complete en cada casilla las palabras. Dependiendo del tiempo de cada partida, se puede realizar varias veces.

B3. SESIÓN 4

JUEGA EN LÍNEA (PJ_B3A8)

OBEJTIVOS ESPECÍFICOS:

- Comprender explícitamente el código alfabético.
- Trabajar las reglas ortográficas del g y la m antes de b y p.

Temporalización:
20 minutos.

Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: imagen reglas ortográficas g (Anexo X), y m antes de b-p, pizarra digital, web de juegos¹¹.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

En primer lugar, se realiza la explicación de las normas ortográficas del uso de la g, gu, gü y del uso de la m antes de b y p¹². La segunda parte consiste en aplicar mediante el juego lo que se ha repasado mediante un juego online.

¹⁰ Enlace web: <https://www.gerenimot.com/es>

¹¹ Enlace web: https://www.mundoprimeria.com/juegos-educativos/juegos-lenguaje/ortografia#google_vignette

¹² Enlace web: https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Lengua_Castellana/M_antes_de_P_y_B

DICTADO (PJ_B3A9)	
Objetivos específicos: - Comprender explícitamente el código alfabético. - Trabajar las reglas ortográficas.	Temporalización: 15 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: reglas de la g (Anexo X), cuaderno, bolígrafos, lápiz, etc. Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: Se realizará un dictado incidiendo en el uso del g, gu, gü y la m antes de p y b, que previamente se habrá explicado y repasado. Los alumnos al finalizar deberán repasar el dictado y posteriormente se realiza la corrección del dictado. Esta corrección consiste en ir leyendo cada alumno una frase del dictado e ir diciendo como se escribe cada palabra. Con cada palabra mal escrita, deberán escribir una frase.	
¿QUÉ SABEMOS? (PJ_B3A10)	
Objetivos específicos: - Comprender explícitamente el código alfabético. - Trabajar las reglas ortográficas.	Temporalización: 10 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: proyector, juego online, cuaderno, lápices, goma, bolígrafo, etc. Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: A modo de repaso los alumnos responderán a las preguntas que el docente presentará en la pantalla mediante el programa Kahoot. ¹³ Mediante el desarrollo de la actividad el docente se encargará de repasar cada duda que vaya surgiendo.	

¹³ Enlace web: <https://kahoot.it/>

B4. SESIÓN 1

PALABRAS E INVENTOS (PJ_B4A1)		
Objetivos específicos: - Mejorar la fluidez en nombrar letras. - Mejorar la fluidez en el uso de las palabras. - Mejorar la precisión.		Temporalización: 20 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.	
Recursos materiales: lista de palabras (Anexo X), lista de palabras y pseudopalabras (Anexo X), bolígrafo, lápiz, goma, etc. Recursos humanos: profesor de apoyo.		
Procedimiento: El docente repartirá la lista de palabras. Cada alumno deberá leer una columna diferente. Al finalizar la lectura de cada columna el alumno deberá decir a que campo semántico pertenecen las palabras que acaba de leer e identificar en cada fila dos palabras que sobran en ficha columna. La segunda parte de la actividad tiene el mismo formato anterior, en este caso la lista de palabras se compone de palabras y pseudopalabras, el alumno debe identificar y seleccionar las pseudopalabras.		
RADIONOTICIAS (PJ_B4A2)		
Objetivos específicos: - Mejorar la fluidez en nombrar letras. - Mejorar la fluidez en el uso de las palabras. - Mejorar la precisión.		Temporalización: 25 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.	
Recursos materiales: las noticias de lectura. Recursos humanos: profesor de apoyo.		
Procedimiento: Cada alumno tendrá una noticia o un texto con datos interesantes que les ha repartido previamente el docente. Cada alumno leerá su texto, y posteriormente deberá realizar oralmente un breve resumen. Es importante que durante la lectura el docente corrija inmediatamente los errores de lectura que vayan cometiendo.		
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		
FASES	AYUDAS FRÍAS	AYUDAS CÁLIDAS
PROTOCOLO DE ENTRADA	Recapitulación de la información y los logros alcanzados.	Eficacia personal - Conectar la actividad elegida inicialmente con la vida real.

	<p>Activación de conocimiento previos. Se realiza la actividad focal introductoria: que ayude a centrar a los alumnos y entender lo que han visto y lo que han logrado. En base a la actividad trabajar un ejemplo específico que dominen sin dificultad y ya posteriormente realizar las actividades marcadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación: - Competencia: <i>“¡Lo vais a hacer genial!”</i>
<p>FASE PRE-DECISIONAL: CREACIÓN DE LA META</p>	<p>Elección de la meta Hacer explícito lo que queremos conseguir y como, es decir, exponer la meta que se quiere alcanzar</p>	<p>Seguir con la deseabilidad y viabilidad para alcanzar un compromiso fuerte en realizar la meta. - Dominio autoeficacia: <i>“Ahora mostradme todo lo que sabéis”</i></p>
<p>FASE POST-DECISIONAL: DESARROLLO DE LA TAREA</p>	<p>Realizar la tarea. Se realizan las actividades programas por orden. Al realizar cambio de una actividad a otra, es importante volver a establecer la meta y dejar clara las instrucciones y objetivos de cada actividad.</p>	<p>Protección y mantenimiento de la meta. Creencias personales y emocionales. - Afinidad: <i>“¿Esta todo claro?”</i> - Control emocional: <i>“Dime lo que sepas, no pasa nada que falles”</i> - Proximidad de logro y competencia: <i>“Ya os queda poquito, seguid así”</i></p>
<p>POST-ACCIÓN: CIERRE DE LA SESIÓN</p>	<p>Evaluación de los resultados obtenidos. Análisis por parte del docente sobre el desarrollo de la clase y las producciones finales.</p>	<p>Atribución de los logros - Competencia: <i>“No me lo puedo creer”</i> - Logro: <i>“¡Lo habéis hecho muy bien!”</i></p>

B4. SESIÓN 2

LA TORTUGA Y LA LIEBRE (PJ_B4A3)	
Objetivos específicos: - Mejorar la fluidez en nombrar letras. - Mejorar la fluidez en el uso de las palabras. - Mejorar la precisión.	Temporalización: 20 minutos.
Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística.	
Recursos materiales: texto de lectura, un ejemplo de un texto podría ser el del Anexo X. Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: El docente traerá un texto adaptado a la edad y características del grupo. La lectura tiene dos partes, en primer lugar, los alumnos deberán leer lentamente, si se aceleran el docente se debe encargar de regular nuevamente el ritmo. La segunda parte la lectura será nuevamente leer el mismo texto y parte cada alumno. En este caso el ritmo será el que marque cada alumno en su lectura normal.	
LECTURA RÁPIDA (PJ_B4A4)	
Objetivos específicos: - Mejorar la fluidez en nombrar letras. - Mejorar la fluidez en el uso de las palabras. - Mejorar la precisión.	Temporalización: 15 minutos.
Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística.	
Recursos materiales: texto de lectura (Anexo X) Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: El docente proyectará en la pantalla el texto, en este caso un poema, que deberán leer los alumnos. También se les repartirá esta ficha del texto a cada uno. Iniciará la lectura un alumno y se irán turnando. Es importante una corrección al instante por parte del docente, tanto de errores en la lectura de palabras como la entonación.	
TRABLENGUAS (PJ_B4A5)	
Objetivos específicos: - Mejorar la fluidez en nombrar letras. - Mejorar la fluidez en el uso de las palabras. - Mejorar la precisión.	Temporalización: 15 minutos.
Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística.	

Recursos materiales: trabalenguas¹⁴

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

A cada alumno se le asignará un trabalenguas que practicará durante unos minutos para decírselo al resto de sus compañeros. En la web se pueden encontrar de varios niveles para adaptarlo a las características del alumnado.

B4. SESIÓN 3

TRADISLEXIA (PJ_B4A6)

Objetivos específicos:

- Mejorar la comprensión.
- Mejorar la fluidez lectora.

Temporalización:

50 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia digital.

Recursos materiales: ordenadores, video juego tradislexia, manual de uso. ¹⁵

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

Esta sesión se realizará en el aula de informática. El docente explicará a los alumnos las instrucciones del juego Tradislexia. Los alumnos pueden jugar en parejas o de manera individual, su objetivo es ir completando las pruebas que el juego les propone. En la introducción al juego se leerá la historia y la contextualización ya que se trata de un juego en 3D de simulación.

Dura el desarrollo de la actividad el docente irá regulando a los alumnos para que vayan de manera simultánea y alternando la lectura de la historia entre todos para poder registrar y analizar su lectura.

¹⁴ Enlace web: <https://arbolabc.com/trabalenguas-para-ninos>

¹⁵ Web manual: <http://www.ocideidi.net/pdf/manual-tradislexia.pdf>

B4. SESIÓN 4

CÁMARA Y ACCIÓN (PJ_B4A7)	
Objetivos específicos: - Mejorar la fluidez lectora. - Trabajar la entonación. - Trabajar los signos de puntuación.	Temporalización: 50 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: obra de teatro. ¹⁶ y proyector. Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procesamiento: El docente proyectará el diálogo de una obra de teatro elegida por él, que se adapte al alumnado. Cada alumno se le asignará un personaje, leerán de pie frente al proyector. El docente regulará la lectura durante las diferentes fases: <ul style="list-style-type: none"> - La primera lectura la realizarán sin ayuda, solo cuando cometan un error el docente deberá dar una palmada. - En la segunda lectura, deberán acentuar mucho los signos de puntuación. - En tercer lugar, leer muy muy despacio. - Finalmente volverán a leer el texto intentando incorporan velocidad y entonación. Cuando finalicen las lecturas el docente les explicará donde se han confundido más para que presten atención.	

B5. SESIÓN 1

Y A TI, ¿QUÉ TE GUSTA? (PJ_B5A1)	
Objetivos específicos: - Trabajar la escritura libre. - Trabajar la expresión escrita y oral. - Fomentar el vocabulario.	Temporalización: 25 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: folios, bolígrafos, lápices, goma, etc. Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procesamiento: Los alumnos deberán realizar una redacción libre sobre actividades que les gusten hacer en	

¹⁶ Web de obras de teatros: <https://www.obrascortas.com/obras-de-teatro-cortas-para-ninos/>

su tiempo libre. Antes de que empiecen el docente remarcará la importancia de que presten atención en la presentación, la caligrafía, organización, etc.

Al finalizar, cada compañero le dará su redacción a su compañero de la derecha. Cada alumno leerá la redacción de su compañero y aportará su opinión sobre la organización, presentación si ha podido entender la letra...

Finalmente, el docente debe detectar las principales dificultades de cada alumno.

¿QUÉ SOY YO? (PJ_B5A2)

Objetivos específicos:

- Trabajar la expresión escrita.

Temporalización:

25 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: juego de mesa ¿qué soy yo? (Anexo X).

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procesamiento:

La disposición de los alumnos será en círculo en el suelo. El docente colocará en medio el taco de cartas boca abajo del juego ¿Qué soy yo? Cada alumno cogerá una carta que no podrá ver y se la tendrá que colocar con ayuda de la diadema en la frente, para que los demás compañeros sí puedan verla. Por turnos cada alumno hará preguntas hasta averiguar qué carta tiene oculta. Las respuestas ante las preguntas deben ser solo con SI o NO.

El docente guiará el juego para que todos consigan adivinarlo. Si tras varias preguntas el alumno sigue muy perdido el docente puede aportar pistas.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

FASES	AYUDAS FRÍAS	AYUDAS CÁLIDAS
PROTOCOLO DE ENTRADA	<p>Recapitulación de la información y los logros alcanzados.</p> <p>Activación de conocimiento previos.</p> <p>Se realiza la actividad focal introductoria: que ayude a centrar a los alumnos y entender lo que han visto y lo que han logrado.</p> <p>En base a la actividad trabajar un ejemplo específico que dominen sin dificultad y ya posteriormente realizar las actividades marcadas.</p>	<p>Eficacia personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conectar la actividad elegida inicialmente con la vida real. - Motivación: - Competencia: <i>“¡Lo vais a hacer genial!”</i>
FASE PRE-DECISIONAL: CREACIÓN DE LA META	<p>Elección de la meta.</p> <p>Hacer explícito lo que queremos conseguir y como, es decir, exponer la meta que se quiere alcanzar. La meta debe ser clara con objetivos alcanzables.</p>	<p>Seguir con la deseabilidad y viabilidad para alcanzar un compromiso fuerte en realizar la meta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominio autoeficacia: <i>“Ahora mostradme todo lo que sabeis”</i>

<p>FASE POST-DECISIONAL: DESARROLLO DE LA TAREA</p>	<p>Realizar la tarea.</p> <p>Se realizan las actividades programas por orden. Al realizar cambio de una actividad a otra, es importante volver a establecer la meta y dejar clara las instrucciones y objetivos de cada actividad.</p>	<p>Protección y mantenimiento de la meta. Creencias personales y emocionales.</p> <p>- Competencia: “Esto no es nada nuevo, asique lo vais a hacer genial”</p> <p>- Estrategias volitivas: “No olvidéis que queremos conseguir diferenciar...”</p>
<p>POST-ACCIÓN: CIERRE DE LA SESIÓN</p>	<p>Evaluación de los resultados obtenidos.</p> <p>Análisis por parte del docente sobre el desarrollo de la clase y las producciones finales.</p>	<p>Atribución de los logros</p> <p>- Competencia: “No me lo puedo creer”</p> <p>- Logro: “¡Lo habéis hecho muy bien!”</p>

B5. SESIÓN 2

SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS (PJ_B5A3)	
<p>Objetivos específicos: - Fomentar el vocabulario.</p>	<p>Temporalización: 10 minutos.</p>
<p>Competencias clave:</p>	<p>- Competencia en comunicación lingüística.</p>
<p>Recursos materiales: juego interactivo en genially¹⁷ Recursos humanos: profesor de apoyo.</p>	
<p>Procedimiento: En la pizarra digital se proyectará el juego de los sinónimos y antónimos en la aplicación genially para poder realizarla de manera interactiva. Los alumnos se dispondrán delante de la pizarra y por turnos cada uno va uniendo una palabra con su sinónimo y posteriormente los antónimos. El docente guiará la actividad para aclarar cualquier duda o el significado de alguna palabra.</p>	
PIENSA Y ORDENA (PJ_B5A4)	
<p>Objetivos específicos: - Trabajar la expresión escrita.</p>	<p>Temporalización: 20 minutos.</p>
<p>Competencias clave:</p>	<p>- Competencia en comunicación lingüística.</p>

¹⁷ Enlace web: <https://genial.ly/es/>

Recursos materiales: fichas de la actividad (Anexo X), bolígrafos, lápices, goma, etc.
Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

El docente reparte las fichas de la actividad a los alumnos. En la primera parte deben escribir correctamente las palabras que vienen mal escritas.

La segunda parte, la haremos de forma oral, el docente proyectará palabras y los niños tienen que leerlas en orden para hacer una frase coherente.

PLANETA AZUL (PJ_B5A5)

Objetivos específicos:

- Trabajar la expresión oral.

Temporalización:

20 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: imagen del planeta azul (Anexo X), lápiz, cuaderno, goma, etc.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

El docente proyecta la imagen del planeta azul y les explica a los alumnos que deben describir ideas de cómo se imaginarían la vida allí. Al finalizar lo leerán en alto y el docente se encargará de corregir la organización, párrafos, expresiones introductorias, la caligrafía, presentación, etc.

B5. SESIÓN 3

IMAGINA Y CREA (PJ_B5A6)

Objetivos específicos:

- Mejorar la expresión escrita.
- Trabajar la expresión oral.

Temporalización:

45 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: cuaderno, lápiz, bolígrafos, goma, etc.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

En esta sesión los alumnos deben crear un cuento individualmente. Es importante que el docente guía la actividad, explicando previamente la estructura del texto, es decir, que tenga una introducción, desarrollo y conclusión.

Luego cada uno lo leerá en alto y los demás compañeros deben identificar con una frase que es lo que más le ha gustado.

B5. SESIÓN 4

MANO REDACTA-HISTORIAS (PJ_B5A7)	
Objetivos específicos: - Mejorar la expresión escrita. - Mejorar la fluidez lectora.	Temporalización: 50 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística. - Competencia digital.
Recursos materiales: fichas de la actividad (Anexo X), dados, gomas, lápiz, cuaderno, bolígrafo, etc. Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: Los alumnos deben realizar una redacción en base a las instrucciones que se aportan en las diferentes fichas. Con los dados podrán hacer el cuento más largo. Será importante establecer los criterios de la actividad.	

B6. SESIÓN 1

SIGUE LAS PISTAS (PJ_B6A1)	
Objetivos específicos: - Mejorar la comprensión de textos. - Trabajar el razonamiento.	Temporalización: 15 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: ficha de la actividad (Anexo X), lápiz, goma, bolígrafo, etc. Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: El docente en la pantalla proyecta la ficha de esta actividad. Los alumnos, uno a uno, irán leyendo cada definición y deberán elegir cual es la respuesta correcta.	
LEE Y RESPONDE (PJ_B6A2)	
Objetivos específicos: - Mejorar la comprensión de textos.	Temporalización: 35 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: texto y preguntas de la actividad, bolígrafo, lápiz, goma, etc.	

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

En este caso, el docente debe seleccionar un texto adecuado a la edad y nivel curricular de los alumnos. La actividad consiste en leer la ficha y responder a las preguntas.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

FASES	AYUDAS FRÍAS	AYUDAS CÁLIDAS
PROTOCOLO DE ENTRADA	<p>Recapitulación de la información y los logros alcanzados. Activación de conocimiento previos. Se realiza la actividad focal introductoria: que ayude a centrar a los alumnos y entender lo que han visto y lo que han logrado. En base a la actividad trabajar un ejemplo específico que dominen sin dificultad y ya posteriormente realizar las actividades marcadas.</p>	<p>Eficacia personal - Conectar la actividad elegida inicialmente con la vida real. - Motivación: - Competencia: <i>“¡Lo vais a hacer genial!”</i></p>
FASE PRE-DECISIONAL: CREACIÓN DE LA META	<p>Elección de la meta. Hacer explícito lo que queremos conseguir y como, es decir, exponer la meta que se quiere alcanzar. La meta debe ser clara con objetivos alcanzables.</p>	<p>Seguir con la deseabilidad y viabilidad para alcanzar un compromiso fuerte en realizar la meta. - Dominio autoeficacia: <i>“Ahora mostradme todo lo que sabéis”</i></p>
FASE POST-DECISIONAL: DESARROLLO DE LA TAREA	<p>Realizar la tarea. Se realizan las actividades programas por orden. Al realizar cambio de una actividad a otra, es importante volver a establecer la meta y dejar clara las instrucciones y objetivos de cada actividad.</p>	<p>Protección y mantenimiento de la meta. Creencias personales y emocionales. - Supervisión de la acción <i>“¿ya lo tenéis, habéis acabado?”</i> - Competencia-autoeficacia: <i>“Sabéis esto, lo estáis haciendo muy bien”</i></p>
POST-ACCIÓN: CIERRE DE LA SESIÓN	<p>Evaluación de los resultados obtenidos. Análisis por parte del docente sobre el desarrollo de la clase y las producciones finales.</p>	<p>Atribución de los logros - Competencia: <i>“No me lo puedo creer”</i> - Logro: <i>“¡Lo habéis hecho muy bien!”</i></p>

B6. SESIÓN 2

VERDADERO O FALSO (PJ_B6A3)	
Objetivos específicos: - Mejorar la comprensión de textos.	Temporalización: 20 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: proyector, ficha de la actividad (Anexo X), cuadernos, lápiz, goma, bolígrafos, etc. Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: El profesor proyectará imágenes en la pantalla y repartirá unas fichas a cada alumno con preguntas relacionadas con la imagen. Los estudiantes deberán responder verdadero o falso a las afirmaciones de la ficha en función de lo que observan en la imagen.	
EL MONSTRUO DE LA CUEVA (PJ_B6A4)	
Objetivos específicos: - Mejorar la comprensión de textos.	Temporalización: 25 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: ficha de la actividad (Anexo X). Recursos humanos: profesor de apoyo.	
Procedimiento: A cada alumno se le reparte la ficha de la actividad. En primer lugar, se realizará una lectura del texto individualmente y el docente responderá si hay alguna duda. En segundo lugar, deberán responder a las preguntas y finalmente realizar el dibujo.	

B6. SESIÓN 3

EL PERRO Y EL HUESO (PJ_B6A5)	
Objetivos específicos: - Mejorar la comprensión de textos.	Temporalización: 45 minutos.
Competencias clave:	- Competencia en comunicación lingüística.
Recursos materiales: proyector, ficha de la actividad (Anexo X), bolígrafo, lápiz, goma, etc. Recursos humanos: profesor de apoyo.	

Procedimiento:

El profesor proyecta el texto en la pizarra digital y les explica a los alumnos que tendrán 10 minutos para leerlo tantas veces como quieran y luego lo quitará y deberán responder a unas preguntas. Al finalizar la lectura, el docente les reparte las fichas de la actividad. La primera consiste en responder a una serie de preguntas que deberá ir acompañada de una guía del docente para reflexionar sobre ellas y buscar inferencias en los alumnos.

La segunda parte deben relacionar conceptos del texto y finalmente deben escribir tres frases que resuman el texto.

B6. SESIÓN 4

EL SOLDADITO DE PLOMO (PJ_B6A6)

Objetivos específicos:

- Mejorar la comprensión de textos.

Temporalización:

30 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: ficha de la actividad (Anexo X), folios, cuaderno, pizarra, tiza, lápiz, bolígrafo, goma, etc.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

A cada alumno se les repartirá el texto. Lo leerán atentamente y el docente les dirá que cuando acaben tienen que realizar un esquema. Al finalizar la lectura, el profesor les quitará la ficha. Cada alumno realizará en el cuaderno un esquema sobre el texto. Durante este proceso el docente les dará indicaciones si dudas y les ayudará utilizando ejemplos en la pizarra.

TARTA DE COCO (PJ_B6A7)

Objetivos específicos:

- Mejorar la comprensión de textos.

Temporalización:

15 minutos.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.

Recursos materiales: ficha de la actividad (Anexo X), bolígrafo, lápiz, goma, etc.

Recursos humanos: profesor de apoyo.

Procedimiento:

Los alumnos leerán la ficha que les acaba de dar el docente sobre una receta de cocina, y posteriormente deben completar las preguntas relacionadas con el texto.

X. Anexo X. Recursos de las actividades.

ACTIVIDAD “PIPER” (PJ_BTA1)

Ficha de introducción Percy Jackson:

La historia comienza hace muchos años, en un país muy lejano, nació un niño llamado Percy Jackson. Cuando empezó el cole, no estaba muy contento...le resultó muy difícil aprender a leer y a escribir, él lo intentaba, pero las letras le bailaban en la cabeza. Además, estar sentado quieto en la silla, era una misión imposible para él... ¿Sabéis por qué?

Años después Percy Jackson entendió todo, era un héroe, hijo de Poseidón, el rey del mar. Cuando lo descubrió entendió que sus letras bailaban en la cabeza porque su cerebro estaba destinado a leer griego y que no podía estar quieto en la silla porque siempre estaba listo para la batalla.

Asique aquí chicos, comienza nuestra batalla y vosotros seréis como Percy Jackson, vamos a conseguir ganar esta guerra.

ACTIVIDAD “¿LO ENCUENTRAS?” (PJ_B1A1)



Fuente: elaboración propia.

A V C D O F G H I J A B Y D B Z G
 K Z M N Ñ O P Z R S K L M N Ñ O Q
 T U V R X Y Z X Y Z T U V E X Y Z
 A R C O G F V H I J S C C D P P G
 K L M N Ñ O P Q R S K L C N Ñ O P
 T U V W X Y Z X Y Z T U V W X Y Z
 B B C D U F G H I J Y B C D U F G
 K L M L Ñ O Q T R S K L M N Ñ O N
 T U V R A Y Z X Y Z T U V W X Y Z

Fuente: elaboración propia.



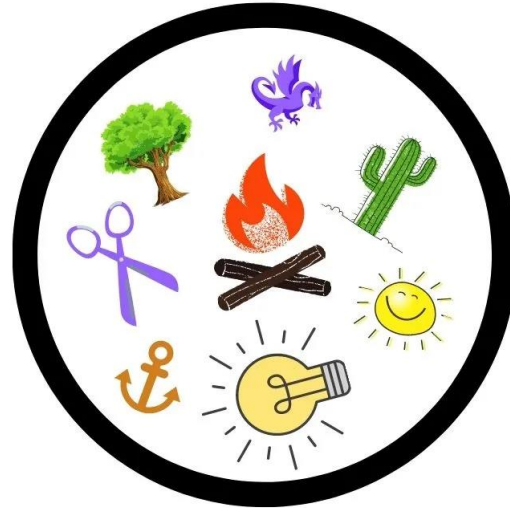
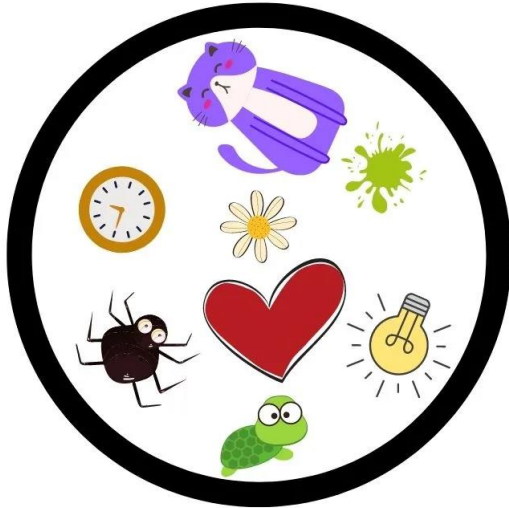
Fuente: elaboración propia.

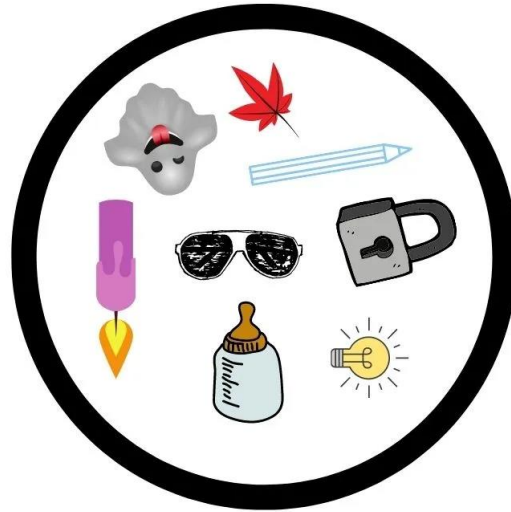


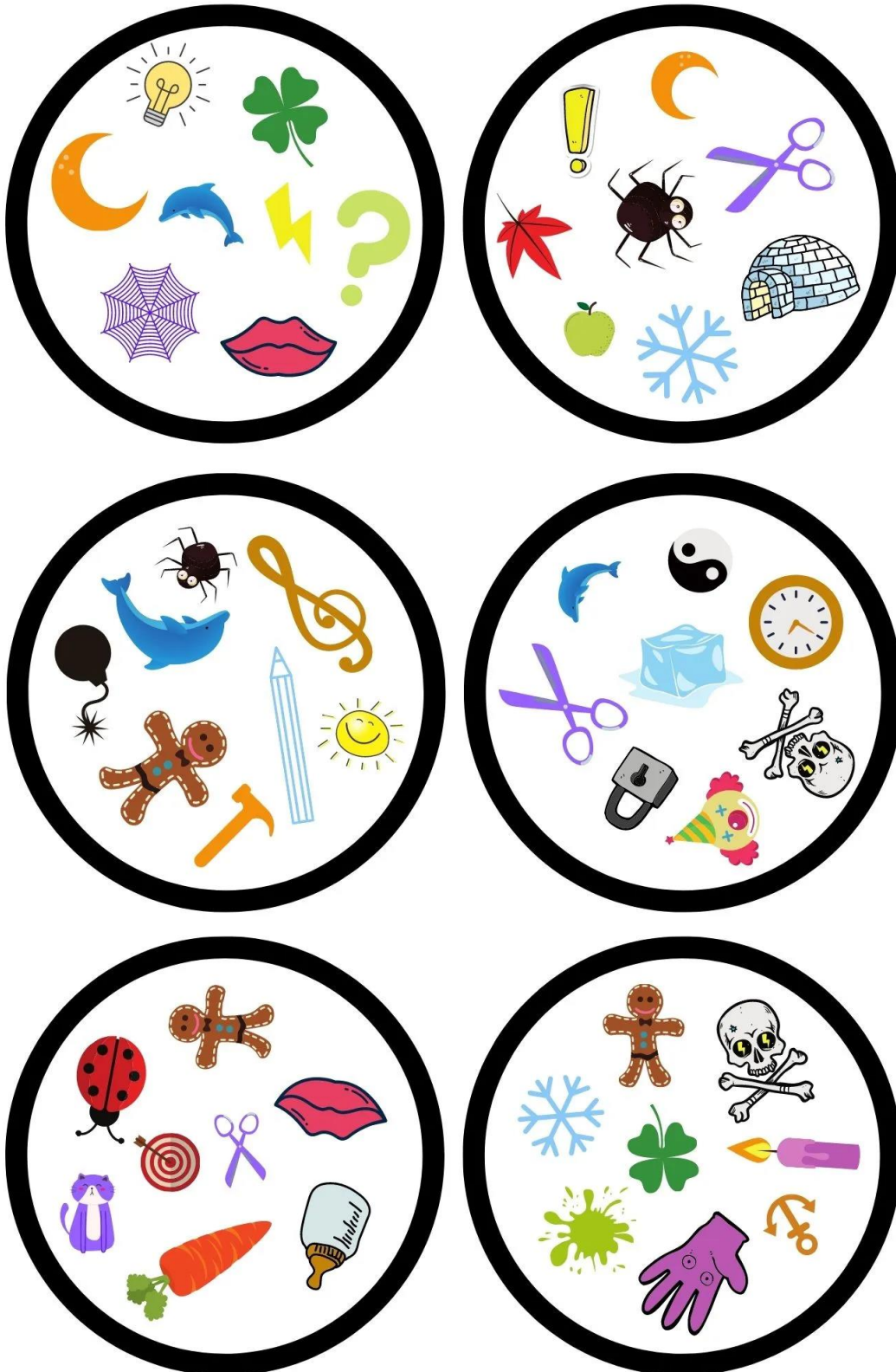
Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD "DOBBLE" (PJ_B1A2)









Fuente: tomado de <https://juegosmontessori.com/juegos-para-ninos/dobble-para-imprimir/>

ACTIVIDAD “SÍGUEME” (PJ_B1A4)












Ficha de respuesta:

Nombre: _____

Fecha: _____

RONDAS	RESPUESTAS
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

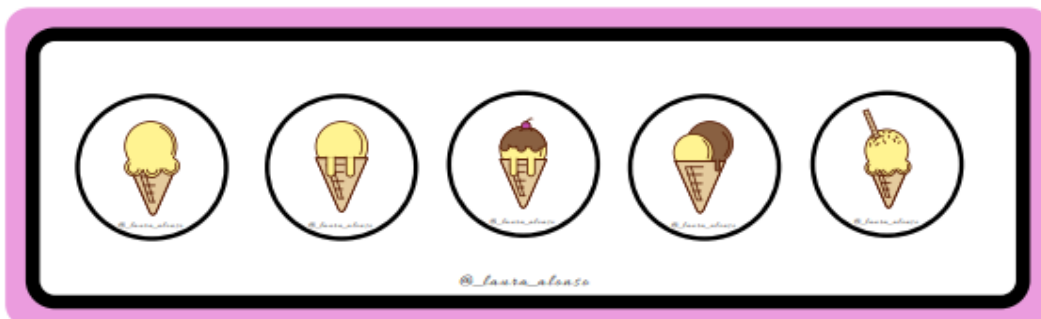
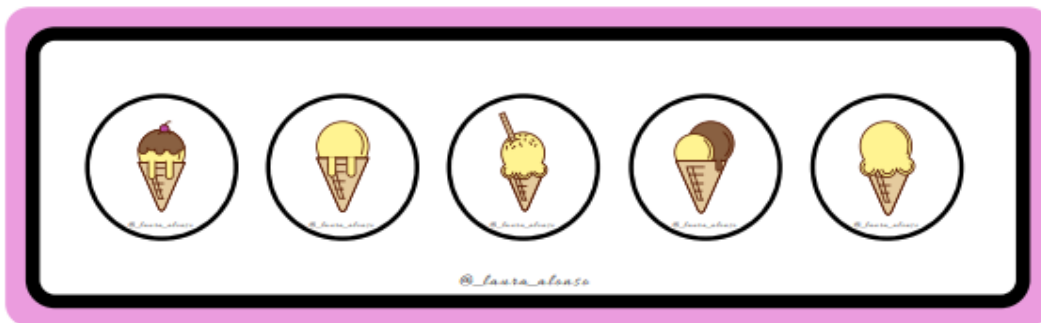
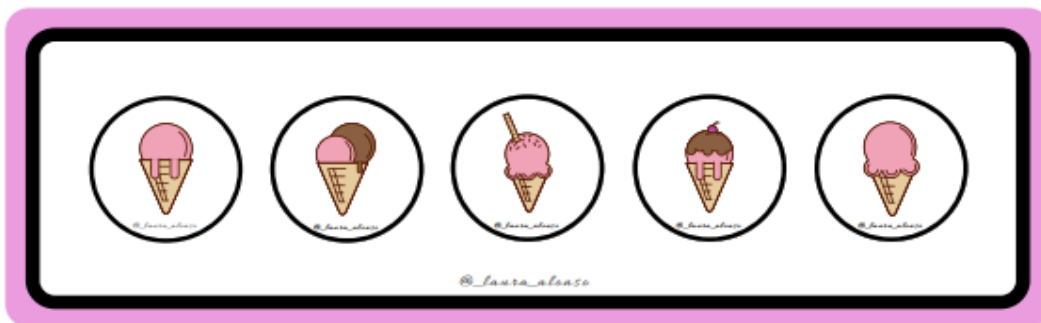
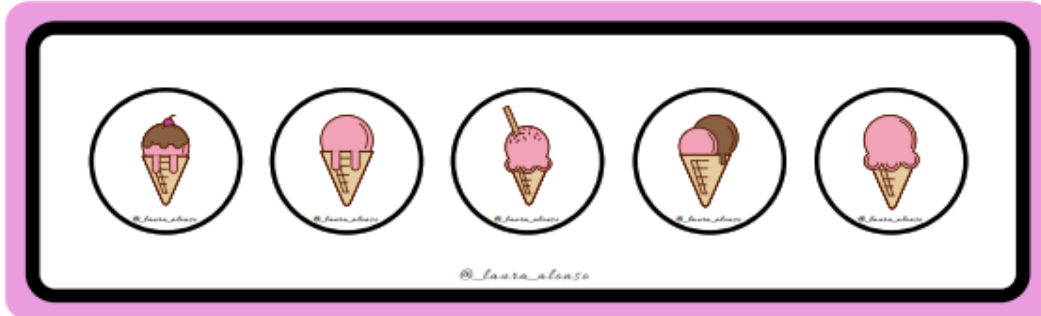
Ficha modelo del docente:

RONDA 1		D		
RONDA 2	G		i	
RONDA 3		M		
RONDA 4				3
RONDA 5		J		R
RONDA 6	7		A	

Fuente: Elaboración propia

ACTIVIDAD “HELADOS” (PJ_B1A5)

Ficha de modelo:



Fuente: recuperado de Laura Alonso

Ficha de respuestas:

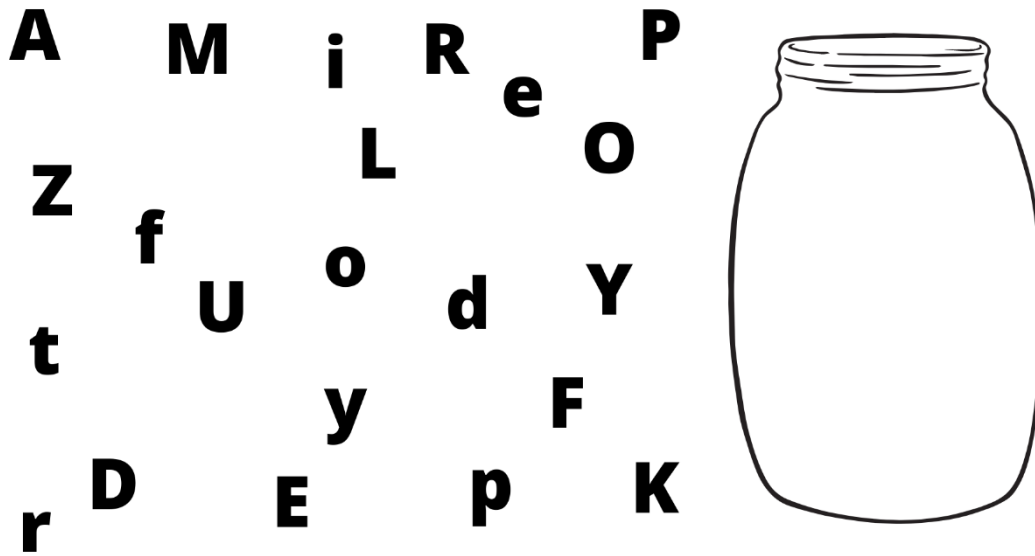


A rectangular box with a thick pink border and a black inner border. Inside the box, there are five small pink dots arranged horizontally. At the bottom center of the box, there is a small watermark '@laura_alonso'.

A rectangular box with a thick pink border and a black inner border. Inside the box, there are five small pink dots arranged horizontally. At the bottom center of the box, there is a small watermark '@laura_alonso'.

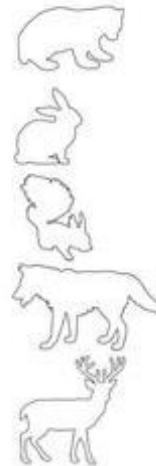
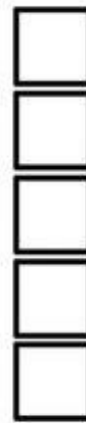
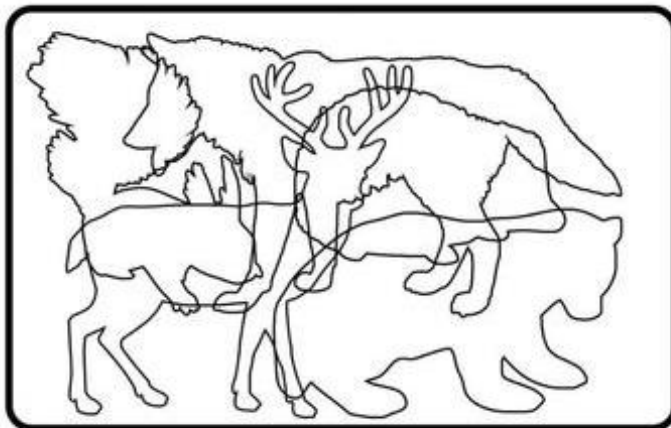
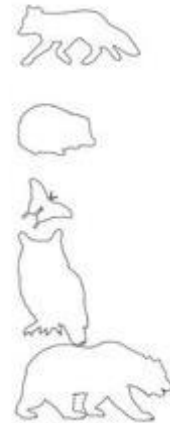
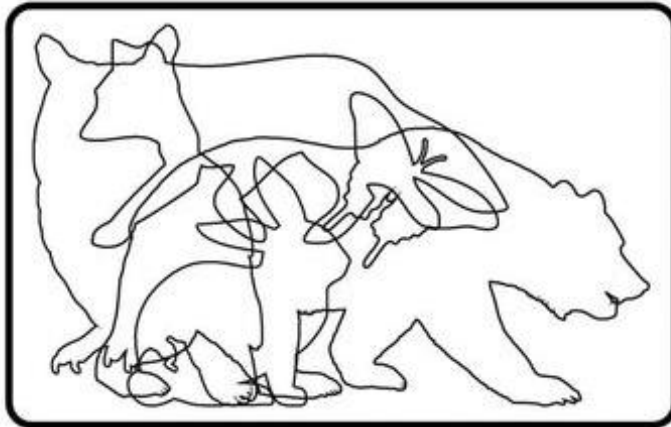
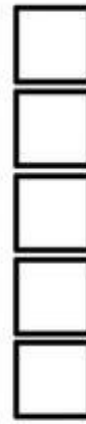
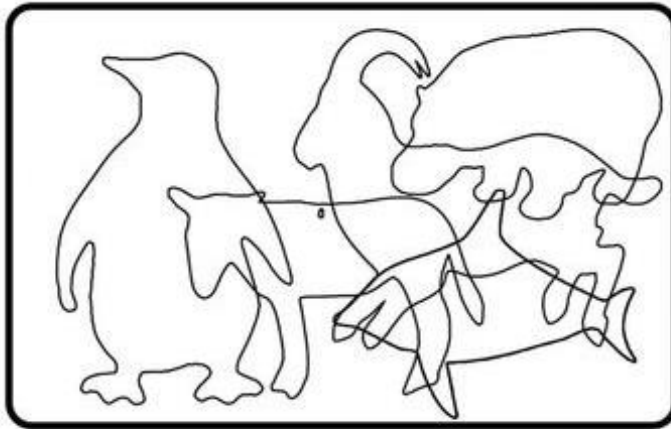
Fuente: recuperado de Laura Alonso

ACTIVIDADES “TARRO DE LETRAS” (PJ_B1A6)

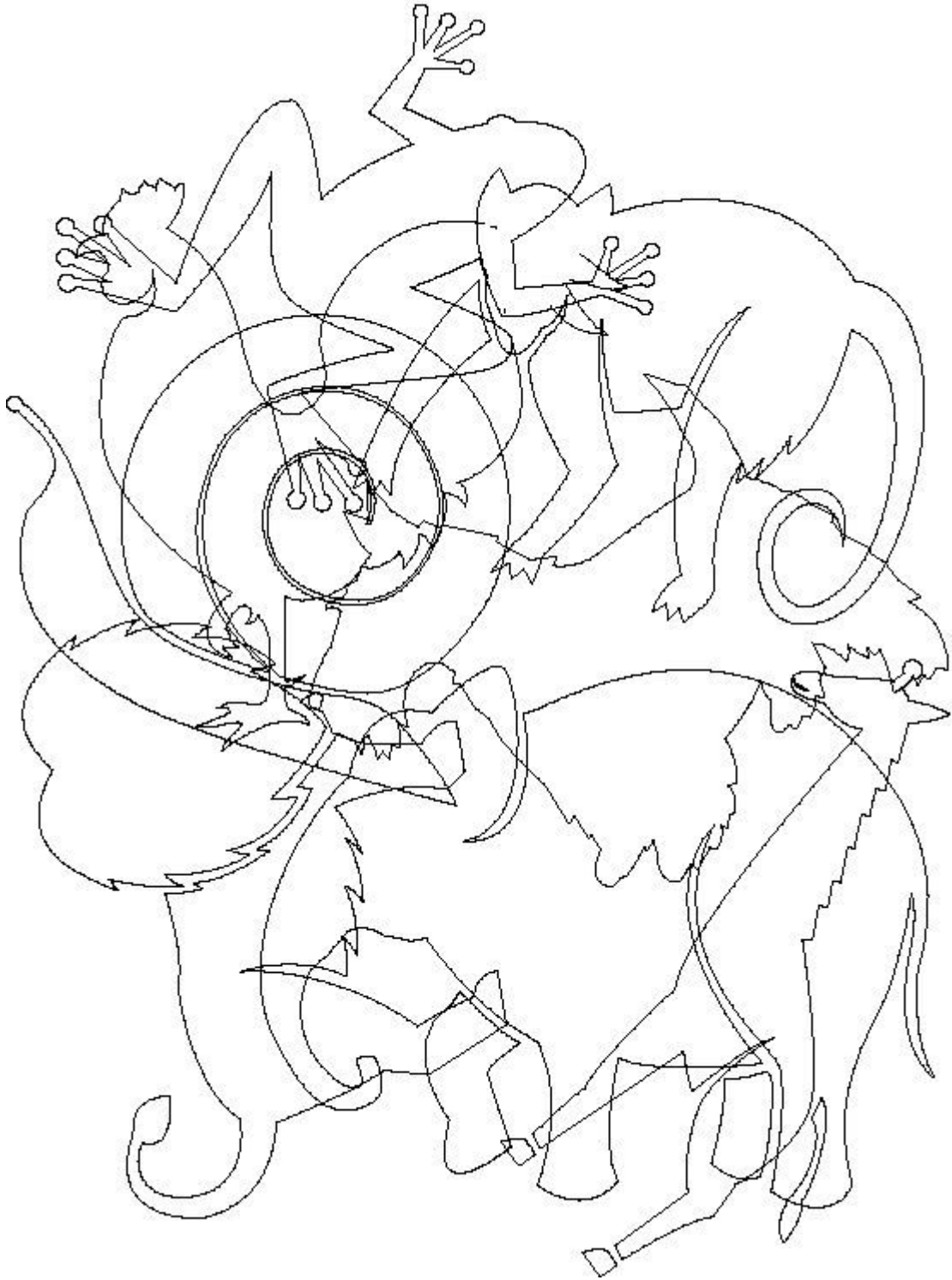


Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD "OCULTO" (PJ_B1A7)

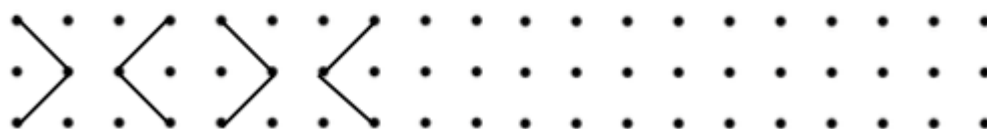
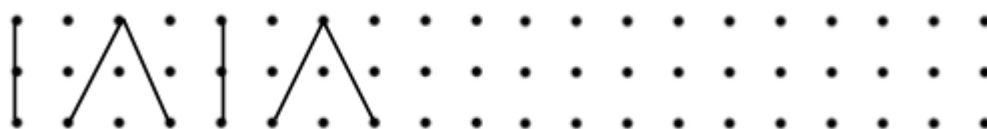
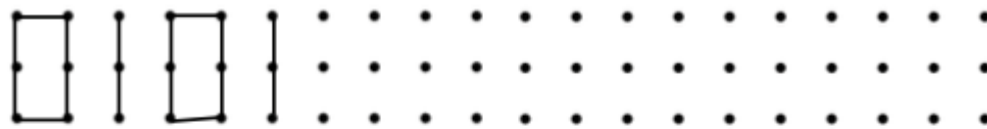
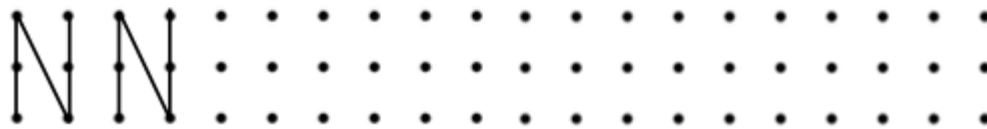


Fuente: tomado de Pinterest



Fuente: tomado de Pinterest

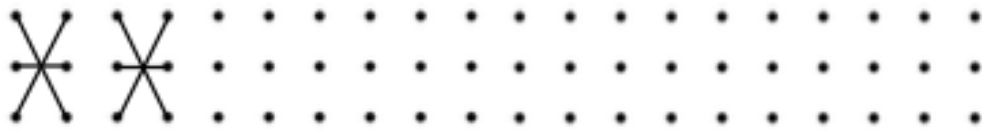
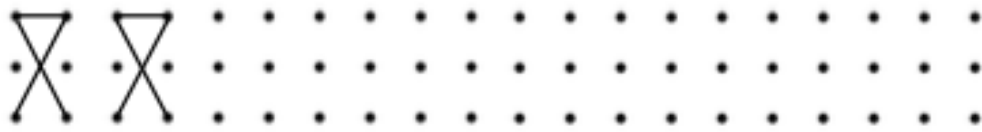
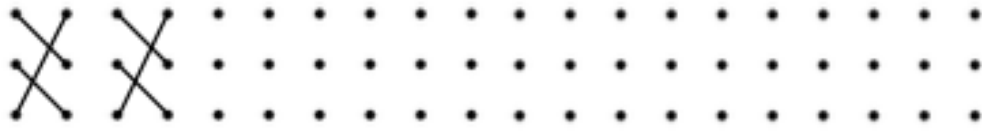
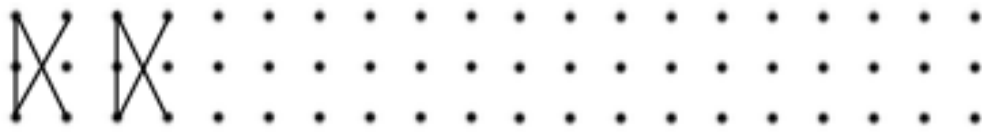
ACTIVIDAD “SIGUE LOS PUNTOS” (PJ_B1A10)



aulapt.org

Fuente: tomado de aulapt.org¹⁸

¹⁸ Web del recurso: <https://www.aulapt.org/2018/01/07/nuevas-fichas-trabajar-los-grafismos/>



aulapt.org

Fuente: tomado de aulapt.org

ACTIVIDAD “IMAGINA” (PJ_B2A1)

Ficha actividad 1:



Fuente: elaboración propia.

Ficha actividad 2:



Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD “CONTANDO PALABRAS” (PJ_B2A2)

La raqueta se usa para jugar al tenis.

LOS PERROS DÁLMATAS TIENEN MANCHAS EN SU CUERPO.

En verano me gusta ir a la playa.

LOS LIBROS NO CUENTAN HISTORIAS INCREÍBLES.

Ayer llamé por teléfono a mi abuela.

MIS HELADOS PREFERIDOS SON LOS DE CHOCOLATE Y NATA.

En el parque hay un tobogán y columpios.

HAY MUCHOS PATOS EN EL RÍO DE MI PUEBLO.

Ayer fui a entrenar a Salamanca.

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD “SOPA DE LETRAS” (PJ_B2A3)

DEPORTES

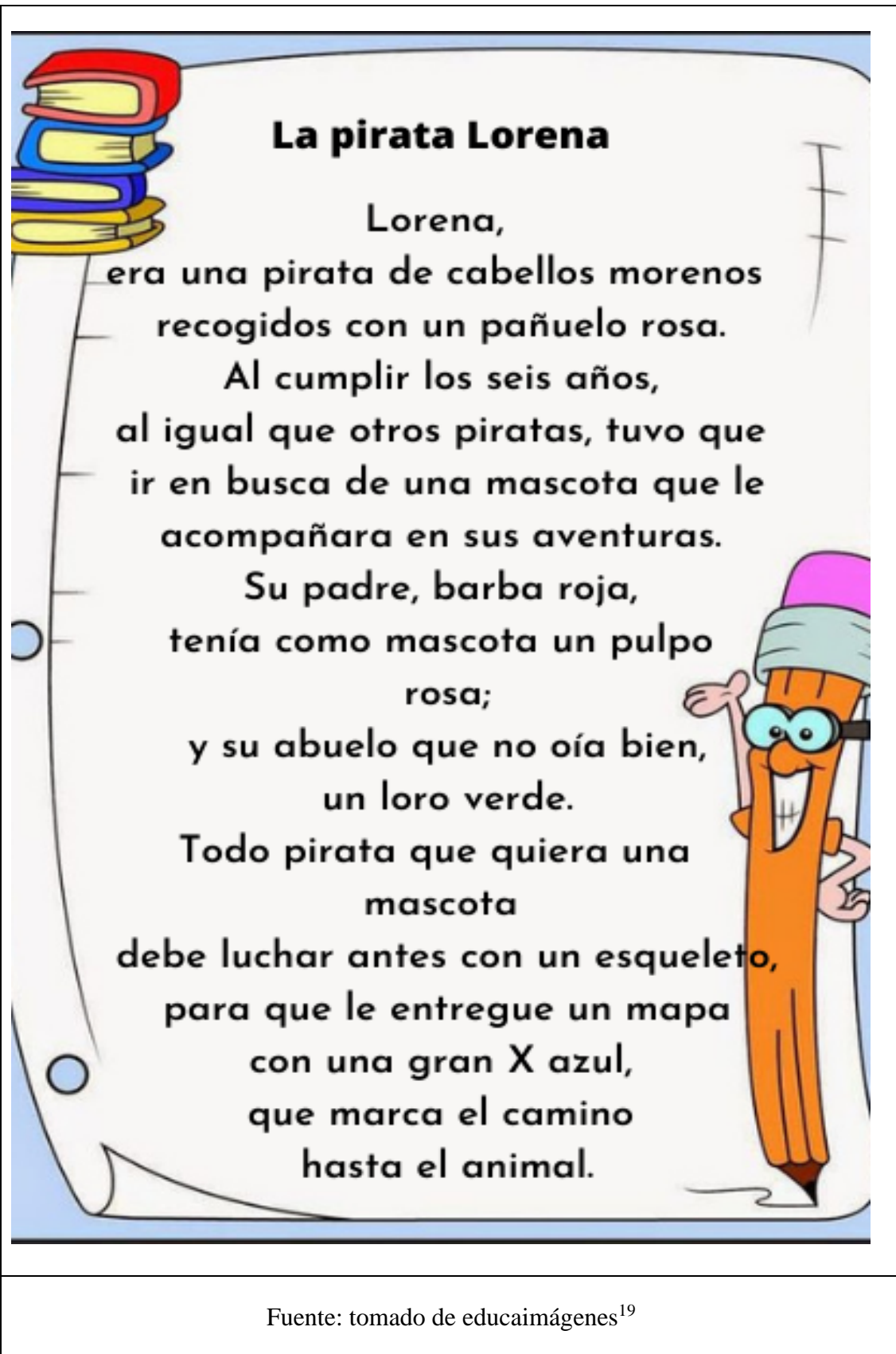
Encuentra las palabras ocultas y forma una acción uniendo 2

Z	L	J	P	V	I	H	Y	U	G	O	L	L	X
Z	M	L	J	P	I	S	C	I	N	A	Q	P	H
C	O	R	R	E	R	X	U	K	K	U	A	Q	G
B	O	C	T	S	K	J	S	G	M	B	D	O	Y
E	S	Q	M	F	Ú	T	B	O	L	O	L	J	V
F	N	R	O	B	Z	V	E	N	T	R	T	H	R
R	C	I	R	C	U	I	T	O	H	M	E	S	K
M	O	T	O	S	X	C	M	I	Y	G	B	L	M
C	S	R	A	T	L	E	T	I	S	M	O	T	V
B	U	C	B	A	L	O	N	C	E	S	T	O	R
U	O	Y	L	F	K	R	T	Y	W	R	P	H	S
C	Y	V	E	Y	T	E	D	L	M	E	Q	X	W
D	Q	Y	P	E	N	C	E	S	T	A	R	D	I
B	U	C	E	A	R	M	L	J	R	P	Z	D	B

ATLETISMO	BALONCESTO
BUCEAR	CIRCUITO
CORRER	ENCESTAR
FÚTBOL	GOL
MOTOS	PISCINA

Fuente: Elaboración propia

ACTIVIDAD “LECTURA SILABEANDO” (PJ_B2A4)



La pirata Lorena

Lorena,
era una pirata de cabellos morenos
recogidos con un pañuelo rosa.
Al cumplir los seis años,
al igual que otros piratas, tuvo que
ir en busca de una mascota que le
acompañara en sus aventuras.
Su padre, barba roja,
tenía como mascota un pulpo
rosa;
y su abuelo que no oía bien,
un loro verde.
Todo pirata que quiera una
mascota
debe luchar antes con un esqueleto,
para que le entregue un mapa
con una gran X azul,
que marca el camino
hasta el animal.

Fuente: tomado de educaimágenes¹⁹

¹⁹ Enlace web: <https://educaimágenes.com/lecturas-para-ninos/lecturas-cortas-primaria/>

ACTIVIDAD “LOS PLANETAS DE LAS PALABRAS” (PJ_B2A6)



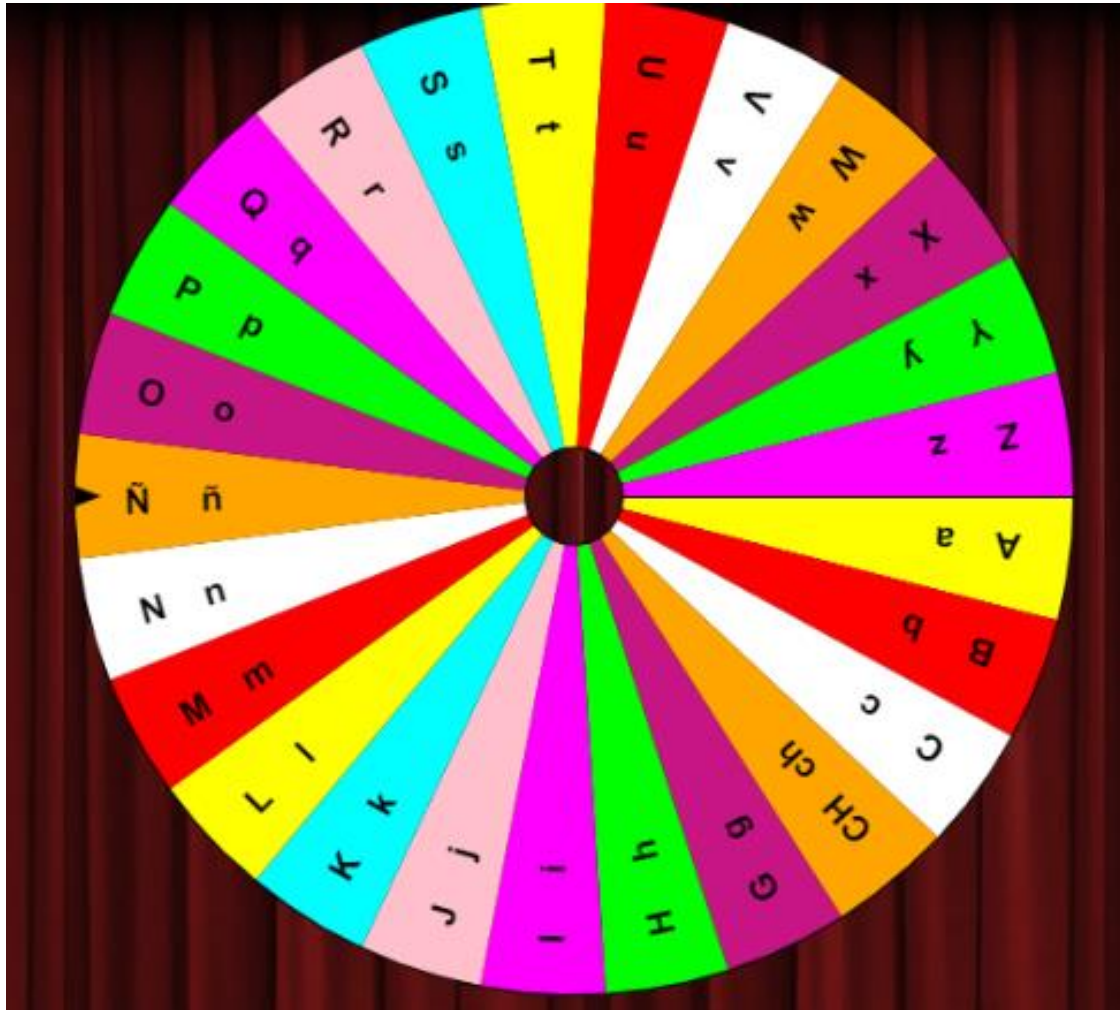
Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD “¿CÓMO SUENA?” (PJ_B2A7)

ESPÁRRAGO	ANTIGUO
TRACTOR	PAPEL
CUADERNO	TIJERAS
CARAMELO	ABUELA
MELÓN	FÁRMACO
IDON	BUTACA
RELIQUIA	ROSTANTE
HOSPITAL	ENCHUFE
SUEDO	ROSA
COLLAR	CIRUELA
DESAYUNO	GORILLO
CHAQUETA	RÓTULA

Fuente: Elaboración propia.

ACTIVIDAD “RULETA DE LOS SONIDOS” (PJ_B2A8).



Fuente: tomado de [pensandoendiminuto](https://pensandoendiminuto.com/2020/04/ruletas-fonologicas.html)²⁰

²⁰ Enlace web: <https://pensandoendiminuto.blogspot.com/2020/04/ruletas-fonologicas.html>

ACTIVIDADES “RIMAS” (PJ_B2A9)

El sol es de oro

La luna de plata

Y las estrellitas de hoja de lata.

Marcha soldadito,

cabeza de papel.

Si no marchas derecho,

vas preso al cuartel.

Amarillo es el patito

Amarillo es el limón

Amarillo es el pollito

Que sale del cascarón

Treinta días trae septiembre

Con abril junio y noviembre,

De veintiocho solo hay uno

Y los demás treinta y uno.

Tengo tengo tengo.

Tú no tienes nada.

Tengo tres ovejas

en una cabaña

una me da leche

otra me da lana

otra me mantiene

toda la semana

El conejo rabito

se metía en su huequito

calentito se durmió

**de mañana despertaba
se comía su zanahoria
y acaba con esta historia**

**Silvina mi gallina
usa zapatitos de bailarina
se peina y se alista
igual que un artista
y con su copete
se hace un rodete**

Fuente: tomado de docenteca²¹

²¹ Enlace de la web: <https://www.docenteca.com/Publicaciones/393-rimas-para-primaria-con-actividades.html>

ACTIVIDAD "SÍLABAS" (PJ_B2A10)

Ficha de la actividad:

Los zapatos se ponen en los pies y los guantes en las...

Por las mañanas sale el sol y por la noche sale la...

La cama es para sentarse y la silla es para...

La percha es como un triángulo y la pelota como un...

Para borrar utilizo la goma y para afilar la punta el...



ca pun sa tas

Parabebercoelvasoyparallamarel...



fo te no lé



Fuente: tomado de Juanjo_audiciónylenguaje

Carta de sílabas:



Fuente: tomado de educaplanet.com²²

²² Enlace de la web: <https://www.educaplanet.com/educaplanet/2018/06/tarjetas-de-palabras-con-silabas-moviles/>

ACTIVIDAD “PSEUDOPALABRAS” (PJ_B2A12)

Identifica la pseudopalabra en cada frase y escribe la oración correctamente.

1. Cuando llegué a casa, la abuela me dio un abarazo.

1. _____



2. El cocinero preparó una sopa de zahonaria deliciosa.

2. _____

3. Todos los meircoles voy a natación con mi primo.

3. _____

4. Ponte la buafanda que hace frío.

4. _____

5. Mi fruta favorita es el pálatano.

5. _____

6. Papá ha aparcado el coche en el parking del sumerpercado.

6. _____

7. Vimos muchas mapirosas cuando fuimos de excursión al campo.

7. _____

8. No me gustan las peiliculas de miedo.

8. _____

Marta Olivares para Aulapt



aulapt.org
Blog de recursos para la
elaboración de ACIS.

Identifica la pseudopalabra en cada frase y escribe la oración correctamente.

9. En el zoo había un elafante enorme.

9. _____



10. Mañana es el cumpeleaños de mi hermano.

10. _____

11. He olvidado mi cuaderno de matemáticas en clase.

11. _____

12. Ha llamado por telénofo la mamá de Carlos.

12. _____

13. Me voy a disfrazar de fatasma en Halloween.

13. _____

14. A mi primo Lucas le encantan los disonauros.

14. _____

15. El helicópetero pudo rescatar a los montañistas.

15. _____

16. Mamá no me deja comer muchas pirutelas.

16. _____

María Olivares para Aulapt



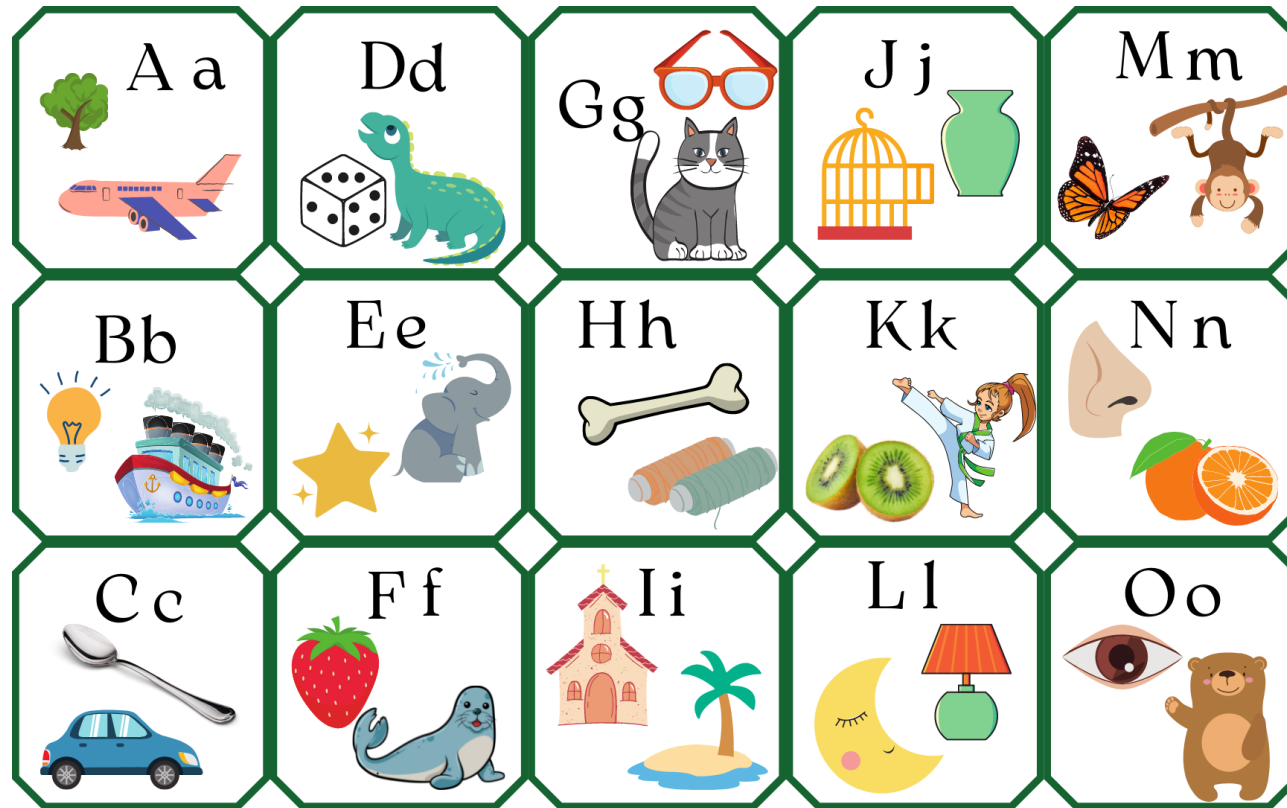
aulapt.org
Blog de recursos para la
elaboración de A.C.I.S.

Fuente: tomado de aulapt.org²³

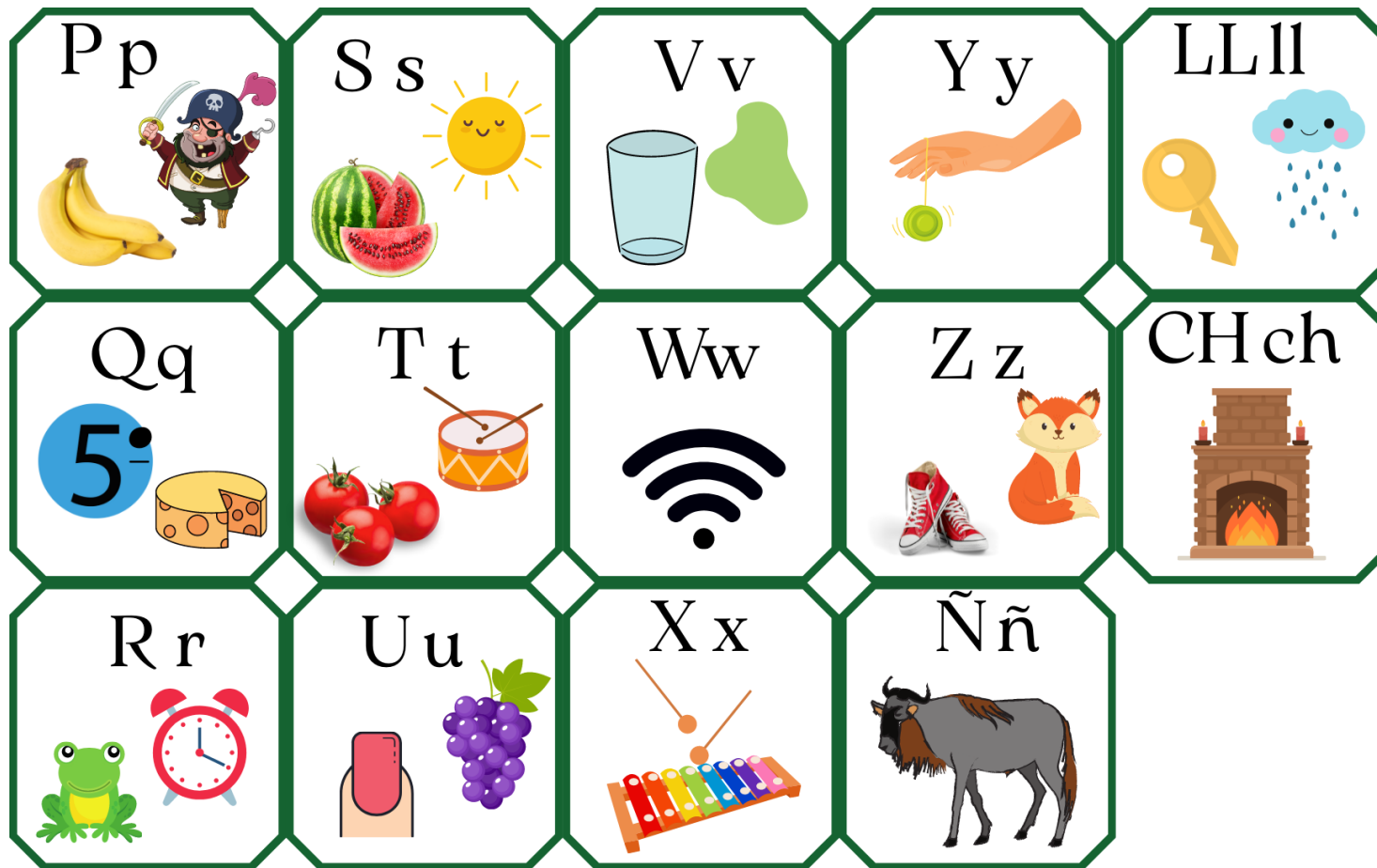
²³ Enlace web: <https://www.aulapt.org/2021/10/13/reconocimiento-de-pseudopalabras-en-frases/>

ACTIVIDAD "ABECEDARIO" (PJ_B3A1)

Fichas de la actividad:



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD “NORMAS DE ACENTUACIÓN Y MAYÚSCULAS” (PJ_B3A4)



Las tildes

Trébol es llana (TRE-BOL)
Pájaro es esdrújula (PA-JA-RO)

Camaleón y dragón son agudas (CA-MA-LE-ON) (DRA-GON)

Árbol es llana (AR-BOL)

Príncipe es esdrújula (PRIN-CI-PE)

Agudas
Llevan acento cuando la palabra termina en vocal, N o S.

Llanas
Se acentúan cuando terminan en consonante que no sea N ni S.

Esdrújulas
Siempre se acentúan, igual que las Sobreesdrújulas.

Cuando hablamos, siempre alzamos el tono de voz en una palabra sobre una sílaba. Esta sílaba se llama "sílaba tónica" y en ella cae el acento. El acento unas veces se escribe y otras no, según las reglas siguientes, las palabras se clasifican en tres grupos.
 Cuando la sílaba tónica está en la última sílaba, la palabra es AGUDA.
 Si la sílaba tónica es la penúltima es una palabra LLANA.
 La palabra cuya sílaba tónica es la antepenúltima se denomina ESDRÚJULA.
 También puede haber una sílaba tónica en la anterior a la antepenúltima sílaba, entonces la palabra es SOBREESDRÚJULA.

Fuente: tomado de mundoprimeria²⁴

²⁴ Enlace web: <https://www.mundoprimeria.com/infografias-imagenes-educativas/reglas-acentuation>

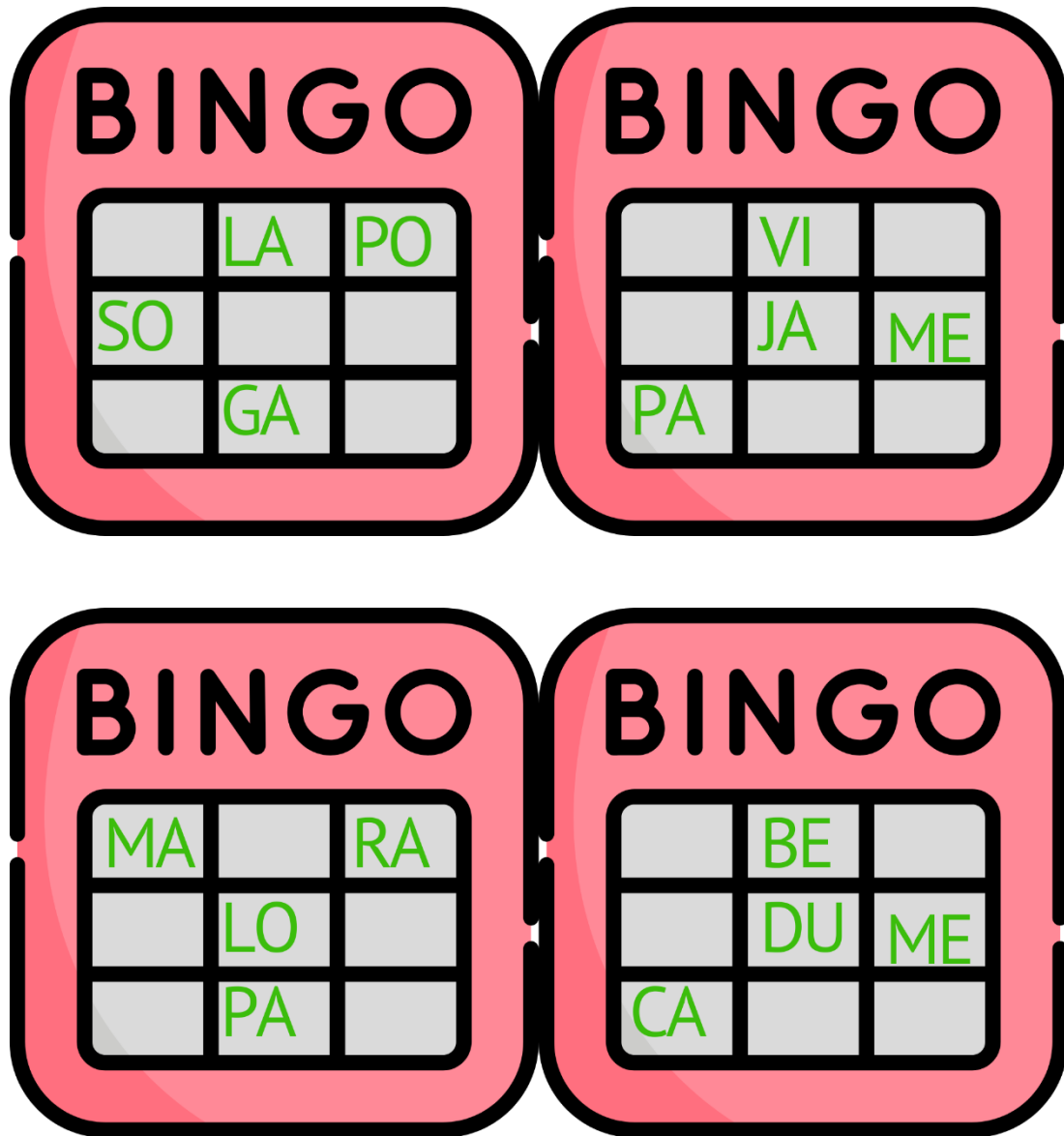
ACTIVIDAD “SCRABBLE” (PJ_B3A5)

Imagen del juego:



Fuente: tomado de Google imágenes.

ACTIVIDAD “BINGO DE LETRAS” (PJ_B3A8)



Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD “JUEGA ONLINE” (PJ_B3A9)

Imagen de la g:

GA GUE GUI GO GU
GÜE GÜI

El sonido suave de la G se escribe así:

- **GA, GO, GU**, como gato, gorro y gusano.
- **GUE, GUI**, (la letra u no suena) como guepardo y guitarra.
- **GÜE, GÜI**, (la letra u si suena) como pingüino y cigüeña.

Fuente: tomado de Google imágenes.

ACTIVIDAD “PALABRAS E INVENTOS” (PJ_B4A1)

Ficha de palabras:

Gato	Carnicero	Beisbol	Examen
Tortuga	Dentista	Badminton	Profesor
Elefante	Panadero	Baloncesto	Alumno
Silla	Gominola	Fútbol	Aula
Rinoceronte	Jardinero	Lámpara	Deberes
Loro	Piloto	Golf	Pingüino
Caballo	Camionero	MotoGP	Recreo
Vaca	Barrendero	Natación	Pizarra
León	Pisada	Atletismo	Cuaderno
Hámster	Arquitecto	Voleibol	Excursiones
Goma	Cocinero	Rugby	Lápiz
Pantera	Electricista	Ciclismo	Raqueta
Tiburón	Secretario	Ordenador	Evaluación
Jirafa	Bombero	Jockey	Compás

Fuente: elaboración propia

Ficha palabras y pseudopalabras:

Granero	Jabalí	Invierno	Mosquito
Helicóptero	Restaurante	Teclas	Serreto
Cangrejo	Autobús	Flauta	Tijeras
Labrillo	Televisión	Rabado	Boda
Sombrero	Gabreta	Camino	Marco
Pamplona	Mantel	Gafas	Opena
Revista	Cintrun	Avión	Disco
Ticleta	Gazpacho	Politro	Alfombra
Mesilla	Mariposa	Almendra	Garbanzos

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD “LA TORTUGA Y LA LIEBRE”

Texto de lectura:

LOS DIENTES

Desde muy pequeño, Juan tenía la mala fortuna de ser sonámbulo. A menudo, su madre lo encontraba merodeando a altas horas de la noche en frente de la casa, su mirada perdida en la oscuridad. Sin embargo, esta noche era diferente: su madre dormía profundamente y no lo escuchó salir de casa.

Juan caminó sin prisa, pero sin pausa, con cada paso se alejaba más de la seguridad de su hogar.

Las calles se hacían cada vez más extrañas y el barrio en el que se encontraba no le era familiar.

Juan estaba perdido.

Al doblar la esquina, Juan encontró a un hombre. Un enorme sombrero de copa cubría su cabello gris y espeso. Su cara, blanca como la nieve contrastaba con la vacía negrura de sus ojos.

—Señor, ¿sabe usted cómo se llama este lugar? —preguntó Juan.

—Yo qué sé —respondió el hombre con voz áspera y agrietada por falta de uso.

Entonces, el hombre encendió un cigarrillo y al acercarlo a su rostro, la tenue luz dejó al descubierto la más horripilante visión: ¡los dientes del hombre eran tan largos y afilados como los de una fiera!

Preso del pánico, Juan se echó a correr.

Mientras corría, se encontró con otro hombre. El hombre preguntó:

—¿Por qué vas tan deprisa?

—Vi a un hombre cuyos dientes eran tan largos como los de una fiera —respondió Juan.

Inmediatamente, el hombre develó sus monstruosos dientes largos y afilados entre una sonrisa escueta y preguntó:

—¿Cuáles son más largos, esos o los míos?

Juan siguió corriendo.

De repente, llegó a una calle que le resultaba conocida. Dobló la esquina y encontró su casa.

Juan se despertó gritando, empapado de un sudor frío. Entonces comprendió que estaba en su propia cama y que todo había sido una pesadilla.

Su madre abrió la puerta y se acercó a él:

—¿Qué sucede? —preguntó.

—Soñé con hombres muy extraños, con dientes largos y afilados y yo no hacía más que correr.

Su madre esbozó una sonrisa que se hacía más y más ancha, dejando entrever unos dientes espantosos, largos y afilados como los de una fiera.

Pobre Juan, si estaba soñando, no podía despertar... y si era realidad, ya no tenía cómo escapar.

ACTIVIDAD “LECTURA RÁPIDA” (PJ_B4A4)

Dominio lector Nº1 Hoja del Profesor Diagnóstico	
La casita de caramelo.	5
Había una casita de caramelo.	11
Tenía las paredes de turrón.	17
El techo era de chocolate.	23
Las puertas y las ventanas de caramelo	30
de menta.	33
Los muebles eran de caramelo de fresa.	41
Menos el colchón de la cama que era de	50
chicle.	57
Un día llovió.	56
Y la casa se deshizo dulcemente,	63
poquito a poco.	67
El pato y el loro.	
6	15
En mi casa hay un pato amarillo y un	18
loro japonés.	28
El loro es verde y sus garras son café.	36
Le gusta comer jamón y tomar té.	44
Mi mamá los lleva a la calle.	52
En la calle hay músicos que tocan unos	55
bombos gigantes.	63
El pato danza con sus zapatitos rojos.	73
El loro canta y a la gente le da mucha	75
risa.	82
Mi mamá los alaba con cariño.	

La abeja agradecida.		4
Una linda paloma blanca había ido a posarse	12	
en la rama de un árbol, junto al cual corría un	24	
limpio arroyo. De pronto una abejita se acercó a	34	
beber, pero resbaló y fue arrastrada por la	43	
corriente.	45	
La paloma, que había visto lo sucedido, voló	55	
hacia ella y pudo sacarla con el pico.	64	
Poco después un cazador, al divisar a la paloma,	75	
se dispuso a darle muerte. Rápidamente acudió	83	
la abeja y, para salvar a su bienhechora, fue a	95	
picar la mano del hombre.	101	
Por efecto del dolor el cazador sacudió el brazo,	111	
fallando así el disparo.	116	
La linda palomita blanca acababa de recibir	123	
una hermosa recompensa por su buena acción.	131	

Fuente: tomado de imágeneseducativas²⁵

²⁵ Enlace web: <https://www.imageneseducativas.com/25-lecturas-para-mejorar-y-controlar-la-velocidad-lectora/>

ACTIVIDAD “¿QUÉ SOY YO? (PJ_B5A2)”

Juego de la actividad:



Fuente: tomado de Google imágenes.

ACTIVIDAD “PIENSA Y ORDENA” (PJ_B5A5)

Ficha actividad 1º parte:

las zerezas sn rrojas i sadrosas



Le pero larda sin parrar



ORIENTA MEDIA

@orientamedia

es odlijatorio yevar mascarrillas


Mi furta favorita se la sanbía




ORIENTA MEDIA

@orientamedia

Nuca duremo la siseta




Mi hermana cuple tes años






ORIENTAMEDIA
@orientamedia

Tngo nu rramo de folrres



me necanta le cocholate





ORIENTAMEDIA
@orientamedia

Fuente: tomado de orientamedia

1. está / niña / llorando. / La



2. el / principe / Cenicienta. / cuento / del / Es / de



3. Tengo / un / nuevo. / reloj



4. abuelo / perro / de / El / grande. / muy / es / mi



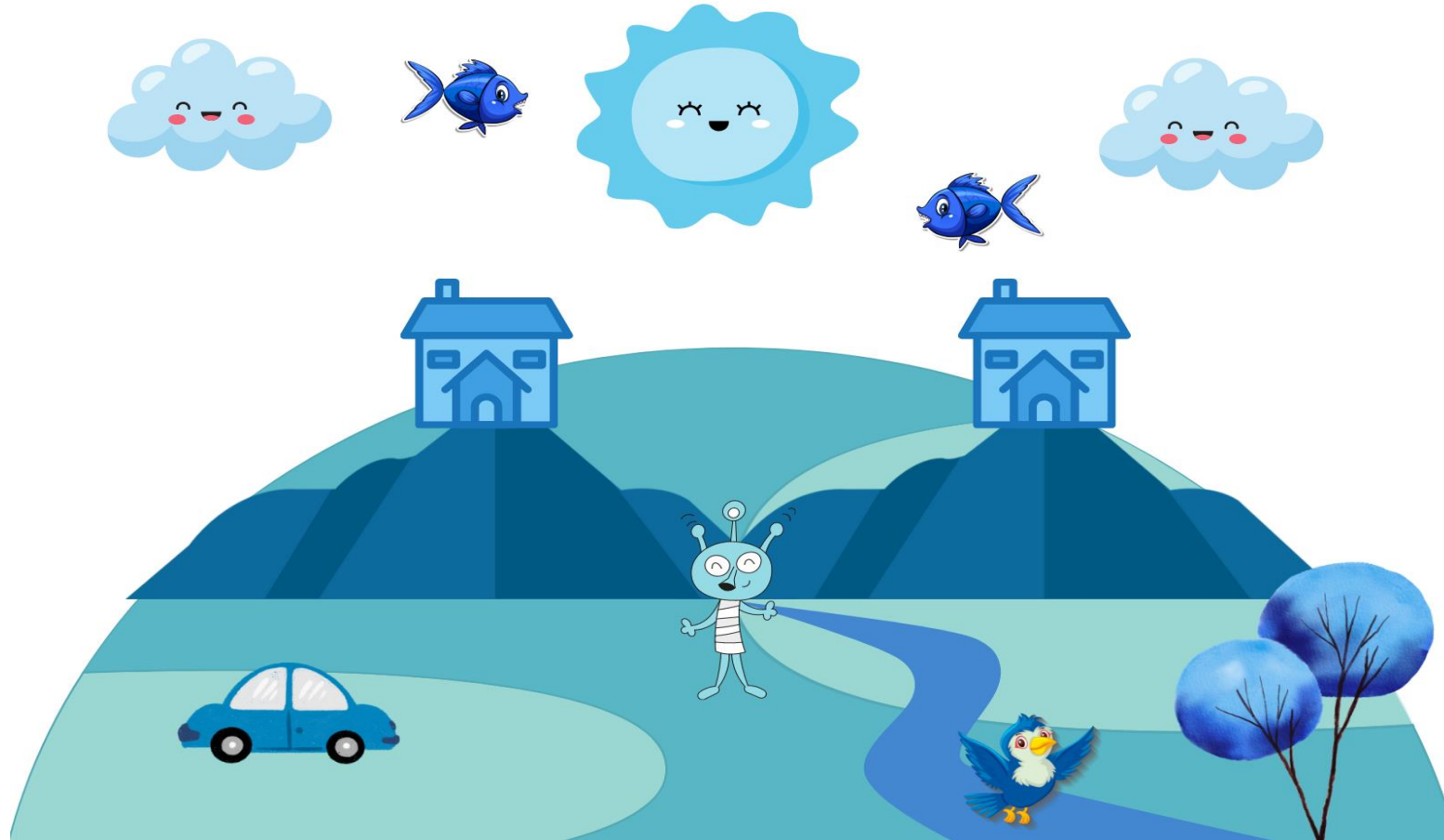
5. Mi / decorado. / de / Navidad / está / árbol / ya



6. su / en / Minion / escribiendo / está / libreta. / El



ACTIVIDAD “PLANETA AZUL” (PJ_B5A6)



Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD “MANO REDACTA-HISTORIAS” (PJ_B5A9)

Mano Redacta-Historias

Guion de pasos para escribir pequeñas historias o secuencias temporales.



INSTRUCCIONES



Podemos escribir pequeños cuentos o secuencias temporales o vivencias personales como un día de excursión, cambiando algunos de los conectores.

- 1 Cada dedo es un párrafo.
- 2 Mi redacción tendrá un total de 5 párrafos.
- 3 Cuando termine el primer párrafo (si estamos iniciando la redacción puede ser una sola oración) y terminemos con ese dedo, lo bajamos y en nuestro escrito ponemos punto y a parte.
- 4 En el siguiente renglón, empiezo con mayúscula.

Diferentes formas de utilizar la mano.

Para empezar a escribir podemos basarnos en personajes y acciones, o en imágenes donde el alumnado pueda inventar una historia.



En este material propongo utilizar dados con imágenes. Colocamos un dado en cada dedo y empezamos a escribir. Al final del documento hay una plantilla para colocar los dados y escribir el texto.



La mano redacta historia surgió trabajando las redacciones con mis niños y niñas de tercero de primaria. Cada alumno tenía su mano de goma eva. En cada dedo un velcro. De esta forma se automatizaba el bajar el dedo y bajarse de renglón poniendo punto y aparte.



Para empezar a utilizar la mano podemos usar la plantilla de personajes, lugares y acciones que tenéis a continuación.






Tira un dado para conocer los elementos de tu cuento. También puedes tirar dos dados para hacer tu cuento más largo.















Fuente: tomado de nuestra_aula_especial

ACTIVIDAD “SIGUE LAS PISTAS” (PJ_B6A1)

@orientamedia gabinete



Sigue las pistas.

<p>Animal marino, de gran tamaño, mamífero y que sale a la superficie para poder respirar.</p>			<p>Objetos que necesitamos para hacer en la playa un castillo de arena.</p>		
<p>Líquido que nos echamos por la piel para protegernos del sol y no quemarnos.</p>			<p>Utensilio de cocina que utilizamos para que toda nuestra ropa quede limpiita.</p>		
<p>Líquido que nos echamos por la piel para protegernos del sol y no quemarnos.</p>			<p>Utensilio de cocina que utilizamos para que toda nuestra ropa quede limpiita.</p>		

@orientamediagabinete

Sigue las pistas.



Estación del año en la que los árboles toman un color anaranjado.



Vehículo en el que cabe un grupo de personas y que utilizamos para hacer excursiones.



Material escolar que siempre acompaña al lápiz y nunca lo deja solo.



Profesión que trabaja por la noche para que a primera hora de la mañana tengamos nuestro pan recién hecho.



Fuente: tomado de orientamediagabinete

ACTIVIDAD “LEE Y RESPONDE” (PJ_B6A2)

Nombre y apellidos:

Fecha:

Curso:



La hibernación

Elaborado por Raquel
@letmeteachusomething

Algunos mamíferos, como el erizo, algunos osos como el polar, el hámster o las ardillas terrestres hibernan, es decir, pasan desde el invierno hasta la primavera dormidos en sus madrigueras o en cuevas.



- 1 ¿Qué tipo de animales son el hámster o el erizo?

.....

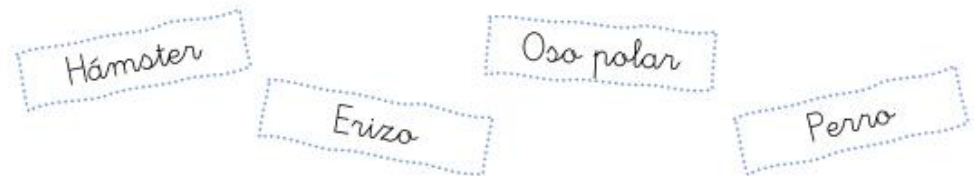
- 2 ¿Cuándo despiertan estos animales?

.....

- 3 ¿Dónde duermen?

.....

- 4 Colorea la palabra intrusa y explica por qué :



.....

Fuente: tomado de letmeteachusomething

Nombre y apellidos:

Fecha:

Curso:



La rana Sonsoles

Elaborado por Mireia
@creat_teacher

Había una vez una rana llamada Sonsoles que le gustaba mucho hacer deporte y decidió sacarse el carnet de piscina. Por eso necesitaba una fotografía suya en tamaño pequeño.

Como era muy presumida y quería salir bonita en la foto, no sabía qué hacer para que no se le viera la enorme boca de cajón que tenía.

Su amiga le aconsejó que cuando fuera al fotógrafo, dijera con la boca muy pequeña, la palabra *gluglú*.



Con los nervios, se equivocó y en ese momento dijo "NATA".



1 ¿Qué necesitaba la rana?

- Un traje de baño y chancas.
- Una foto de una piscina.
- Una foto suya.
- Un espejo y un peine.

2 ¿Qué preocupaba a la rana?

- No tener dinero para hacerlo.
- No saber dónde hacían fotos.
- No tener suficiente tiempo.
- No salir bastante bonita.

3 ¿Qué hizo la rana?

- Hablar con una amiga.
- Hablar con una prima.
- Taparse la boca.
- No hacerse la fotografía.

4 ¿Qué crees que pasó al final?

- Le salió la boca grande.
- No se le veía la boca.
- Le salió la boca pequeña.
- No salió la foto.

Fuente: creat_teacher

Nombre y apellidos:

Fecha:

Curso:



El bosque encantado

Elaborado por Inma
@inma_gineandteach

Cuando Paula despertó, su cama se encontraba en medio de un bosque. Alrededor había árboles muy altos y verdes.

Una decena de mariposas revoloteaban alrededor de su cabeza. Entonces, se dio cuenta de que una música alegre salía de una pequeña madriguera.

Se asomó por el pequeño agujero y...

¡Menuda sorpresa!



Bailando y cantando allí estaban montones de elfos, duendes y hadas.



1 ¿En qué lugar despertó Paula?

2 ¿Cómo era la música que escuchaba?

3 ¿De dónde provenía la música?

4 ¿Quién había dentro de la madriguera?

Nombre y apellidos:

Fecha:

Curso:



Sueños

Elaborado por Inma
@inma_gineandteach

Cuando Miguel duerme,
sueña con gigantes,
verdes, jugueteros
y con los pies muy grandes.

A Luis, por las noches,
le gusta soñar,
que nada con delfines
y caballitos de mar.

Cuando Sara duerme,
sueña con lagartos,
con la piel muy roja
y los dientes blancos.



1 Escribe una V si lo que se dice es verdadero y una F si es falso.

- Los gigantes del sueño de Miguel son grujones.
- Los pies de estos gigantes son grandes.
- La piel de los lagartos del sueño de Sara es azul.
- Luis nada en sus sueños con animales marinos.

2 Dibuja con qué sueña cada niño:

MIGUEL		SARA		LUIS	
---------------	--	-------------	--	-------------	--

3 ¿Con qué te gusta soñar a ti?

ACTIVIDAD “VERDADERO O FALSO” (PJ_B6A3)



**COMPRENSIÓN LECTORA
VERDADERO O FALSO**

- Los tres murciélagos sobrevuelan al niño.
- Su pierna derecha está levantada.
- La mano derecha del niño está cerrada.
- Ni el pie izquierdo ni el pie derecho tienen zapatillas rojas.
- Toda la cuerda del globo está totalmente estirada.
- Claramente, la cara del globo es una cara triste.

ORIENTA MEDIA




**COMPRENSIÓN LECTORA
VERDADERO O FALSO**

- En todo el día no ha recogido ni un solo caramelo.
- Los cuernos de su disfraz son de color claro.
- Ninguna de sus manos está libre de objetos.
- Su tridente tiene cuatro púas y es de color rojo.
- Detrás de la niña aparecen dos grandes alas.
- Los calcetines de la niña sobrepasan sus rodillas.
- El rabo del disfraz sale de la parte delantera.

ORIENTA MEDIA

**COMPRESIÓN LECTORA
VERDADERO O FALSO**



- No son más de un par en la foto.
- Entre ambos niños se encuentra un murciélago.
- Ni el niño ni la niña tienen los brazos levantados.
- Dos pares son los murciélagos que vuelan alrededor de los niños.
- El pelo del niño es del mismo color que los calcetines de la niña.
- Los ojos, los murciélagos, las zapatillas del niño y las sonrisas de las calabazas son del mismo color.

**COMPRESIÓN LECTORA
VERDADERO O FALSO**



- Dos trenzas cuelgan tras las orejas de la niña.
- En su mano izquierda sostiene 4 globos.
- En su mano derecha sostiene 4 globos.
- En su mano izquierda sostiene una escoba de color azul.
- En su mano derecha sostiene una escoba de color azul.
- Está contenta porque se va a una fiesta de Halloween.

Fuente: tomado de orientamedia

ACTIVIDAD “EL MONSTRUO DE LA CUEVA” (PJ_B6A4)

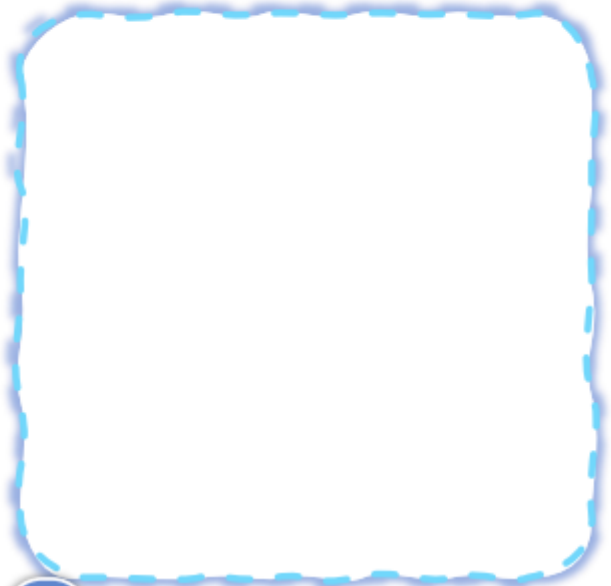
EL MONSTRUO DE LA CUEVA

En lo alto de la colina vivía un monstruo muy horripilante. Tenía el cuerpo cubierto de pelo, dos cuernos en su cabeza y unas uñas muy largas. Era un monstruo muy peculiar porque, a diferencia de lo que nos podemos imaginar, era muy bajito, la cabeza muy grande pero unos pies diminutos. Tan pequeños eran que apenas podía correr, por lo tanto, no podía atrapar a ninguna persona ni a ningún animal. Su comida favorita eran las manzanas de los árboles que tenía plantados al lado de la cueva y le encantaba bañarse en el lodo.

1 Colorea las oraciones correctas:

- El monstruo vivía en una cueva.
- El monstruo era alto y sin pelo.
- El monstruo tenía dos cuernos.
- El monstruo se alimentaba de animales.
- Se bañaba en el río.

2 Dibuja cómo te imaginas el monstruo de la cueva:



Fuente: tomado de letmeteachusomething

ACTIVIDAD “EL PERRO Y EL HUESO” (PJ_B6A5)

La historia del perrito con el hueso

A VECES LAS PERSONAS DISCUTEN Y PELEAN EN VEZ DE INTENTAR DIALOGAR PARA PONERSE DE ACUERDO. ESTA HISTORIA NOS CUENTA ALGO PARECIDO QUE LES OCURRIÓ A DOS PERROS GRANDES.



Antes de comenzar la lectura

1. ¿Has visto discutir o pelear a niños o niñas?
2. ¿Conoces a niños o niñas violentos?
3. Intenta adivinar lo que les ocurrió a los perros grandes y al perrito de esta historia.



Presta atención a la lectura de tu profesora

Érase una vez un perrito que encontró un hueso. Enseguida llegó un perro más grande, que le **gruñó**, le enseñó los dientes, lo miró con ojos **amenazadores** y le quitó el hueso. El perro grande quería comerse el hueso. Pero entonces llegó otro perro grande que también quería el hueso.

Los dos perros grandes se pelearon **gruñendo**, se enseñaron los dientes y se miraron con ojos amenazadores. Se movían en círculo alrededor del hueso y cada uno quería echarle la boca al otro. Entonces el perrito se metió entre los dos perros grandes, cogió el hueso y salió corriendo. Los dos perros grandes no se dieron cuenta de nada. Seguían corriendo en círculo, gruñendo, enseñándose los dientes y mirándose con ojos amenazadores, ¡ Pero ya no había ningún hueso! Porque, a esas alturas, ya se lo había comido el perrito.





Vuelve a leer silenciosamente este cuento



Comprueba si has comprendido

1. ¿Qué encontró el perrito en esta historia? Subraya la respuesta verdadera.

- Un coche
- Un hueso
- Un palo.

2. ¿Qué quería el perro más grande? Subraya la respuesta verdadera.

- Comerse el hueso
- Jugar con el perro.
- Pasear en el parque

3. ¿Qué ocurrió cuando llegó otro perro grande? Subraya la respuesta verdadera.

- Compartieron el hueso.
- Se retaron gruñendo,
- No hicieron nada los perros.

4. ¿Qué hizo entonces el perrito?

5. ¿Par quién tendría que haber sido el hueso? _____

¿Por qué? _____

6. ¿Quién fue más listo? _____

¿Por qué? _____

7. ¿Por qué los perros grandes no se dieron cuenta de nada?

8. ¿Han ganado en esta lectura los más fuertes?

9. ¿Cómo hay que resolver los conflictos? Subraya lo que tu harías.

- Como quiera el más fuerte
- Dialogando
- Manteniendo la calma.

10. ¿Qué le dirías a dos compañeros o compañeras que están discutiendo violentamente?

Fuente: tomado de orientacionandujar²⁷

²⁷ Enlace de textos de lectura: <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2009/05/banco-de-lecturas-primero-ciclo-primaria.pdf>

ACTIVIDAD “EL SOLDADITO DE PLOMO” (PJ_B6A6)

EL SOLDADITO DE PLOMO

Hace muchos años, cuando tus abuelos eran pequeños, los niños jugaban con soldaditos de plomo. Un día le regalaron una caja de ellos a un niño muy travieso que, al abrirla, encontró uno con una sola pierna.

No tardó ni un minuto en apartarle de sus juguetes preferidos. Fue al zaguán, lo tiró a un rincón y se fue a dormir.

Soñó que el soldadito oía una risa extraña que provenía de una caja entreabierta y, por ser tan valiente, fue a ver qué era. La destapó y... un enorme monigote le hizo perder el equilibrio, por lo que cayó a la calle, lejos de su amada, la bailarina.

Tuvo suerte porque fue a parar a un barco de papel que navegaba hacia el mar, pasando por aguas peligrosas.

Tuvo que enfrentarse con ratas y enormes peces, hasta que uno de ellos lo devoró.

Pronto salió de la tripa del pez, ya que, por casualidad, la criada fue a comprar pescado y, al ir a limpiarlo, salió el soldado.

Estaba a punto de echarlo al fuego cuando la bailarina enamorada empezó a pedir auxilio y a llorar tan fuerte que el niño se despertó.

-¡Qué pesadilla! -exclamó-, restregándose los ojos. Corrió hacia el zaguán y encontró sus viejos juguetes como si nada.

Pero al cerrar la puerta, algo ocurrió: el soldadito y la bailarina estaban juntos y eran felices.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Hace muchos años, ¿con qué jugaban los niños?

- a) A la oca.
- b) Con soldaditos de plomo.
- c) Con cochecitos.

¿Quién se tragó al soldadito?

- a) Un pez
- b) Una enorme rata
- c) Un perro rabioso

¿Por qué tiró a un soldadito?

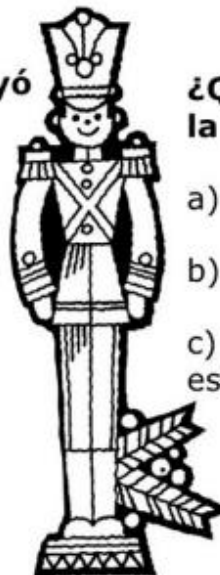
- a) Porque no le gustaba.
- b) Porque era de madera.
- c) Porque tenía una sola pierna.

¿Cómo volvió el soldadito a su casa?

- a) Cojeando
- b) La criada compró el pescado que se lo había tragado
- c) El niño salió a buscarlo

En el sueño del niño ¿dónde fue a parar el soldadito cuando se cayó por la ventana?

- a) A un barco de papel.
- b) Al mar.
- c) A un parque.



¿Qué ocurre al final cuando la puerta se cierra?

- a) El soldadito está solo.
- b) La bailarina está sola.
- c) El soldadito y la bailarina están juntos.

Fuente: tomado de orientacionadujar²⁸

²⁸ Enlace textos de lectura: <https://www.orientacionadujar.es/wp-content/uploads/2017/04/50-ejercicios-de-comprension-lectora-.pdf>

ACTIVIDAD “TARTA DE COCO” (PJ_B6A7)

Nombre y apellidos:

Fecha:

Curso:



La tarta de coco

Elaborado por Marta
@santidriam

	TIEMPO: 30 min	COMENSALES: 4
TARTA DE COCO		
INGREDIENTES	<p>Primero batimos las claras hasta que se endurezcan.</p> <p>A continuación mezclamos el coco, el azúcar y la vainilla y añadimos las claras. Mezclamos muy bien.</p> <p>Después untamos el molde con mantequilla y ponemos la masa, procurando igualar la superficie. Metemos en el horno (siempre vigilado por un adulto) a temperatura media durante unos 20 minutos.</p> <p>Servimos fría.</p>	
1 vaso de coco rallado		
1 vaso de azúcar		
Las claras de 2 huevos		
Vainilla		
Mantequilla		
DIFICULTAD: fácil		



1 ¿Cuántos ingredientes se necesitan? Subraya la respuesta:

Dos Tres Cuatro Cinco

2 ¿Cuánto tiempo se tarda en preparar? Marca con una X:

Menos de media hora. Menos de una hora.

3 Ordena los pasos a seguir del 1 al 3:

- Se mete en el horno durante 20 minutos.
- Se bate la clara y se mezclan los ingredientes.
- Se vierte sobre el molde untado en mantequilla.

4 ¿Para cuántas personas se prepara la tarta de coco?

5 ¿Quién nos tiene que ayudar a meter la tarta en el horno?

6 ¿Cómo hay que servir la tarta?

7 ¿Cuánto tiempo tiene que estar la tarta en el horno?

8 En el texto hay una palabra que empieza con R. Búscala y forma una oración con ella.

9 En la siguiente oración, rodea de azul el sujeto y de rojo el predicado.

MIS PADRES Y YO HEMOS HECHO UNA TARTA DE COCO.

10 Busca en el texto 4 sustantivos y escríbelos a continuación:

Fuente: tomado de profept_rocio

XI. Anexo XI. Plantilla de observación.

Ficha de registro de observación:

REGISTRO DE OBSERVACIÓN			
NOMBRE ALUMNO/A:			
CURSO:		FECHA:	
CONDUCTAS Y RESPUESTAS			
	Avances	Dificultades	Domina totalmente
BLOQUE 1			
BLOQUE 2			
BLOQUE 3			
BLOQUE 4			
BLOQUE 5			
BLOQUE 6			
OTRAS OBSERVACIONES			

XII. Anexo XII. Rúbricas de evaluación.

Plantilla de análisis de la lectura:

Nombre: _____ Fecha Nacimiento: _____ Curso: _____

	Dificultad baja	Dificultad media	Dificultad alta
ITEMS	1	2	3
Precisión lectora			
1. Omisiones			
2. Adiciones			
3. Sustituciones			
4. Repeticiones			
5. Inversiones			
6. Fragmentaciones			
Fluidez			
7. Silabeos			
8. Repeticiones			
9. Vacilaciones			
10. Rectificaciones espontáneas			
Prosodia			
11. Pausas en los signos de puntuación			
12. Entonación			
13. Interpretación expresiva			
Velocidad			
14. Palabras leídas por minuto			
Comprensión			
15. Literal			
16. Inferencial			
17. Crítica y reflexiva			
18. De frases			
19. De párrafos			
20. Un texto en su conjunto			
Pseudopalabras			
21. Precisión			
22. Fluidez			

Plantilla de análisis de escritura:

Nombre: _____ Fecha Nacimiento: _____ Curso: _____

b/v	h	Y /LL	Por qué/ porque	Haber+ participio
g/j	Uso mayúsculas.			
Unión incorrecta de palabras:	Omisión de letras	Introducción letras	Cambio de letras	Acentuación

Observaciones cualitativas:

Caligrafía	
Presentación	
Organización	
Márgenes	
Otras observaciones	

XIII. Anexo XII. Cuestionarios de satisfacción.

Cuestionario de Satisfacción para el docente:

Información:

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar la satisfacción hacia el programa Percy Jackson aplicado en el centro y en el que has participado. Las respuestas serán utilizadas exclusivamente para la mejora del programa en futuras aplicaciones. En una escala del 1 al 5 marca con una X, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho.

	1	2	3	4	5
1. Las actividades han sido eficaces para la consecución del objetivo.					
2. Las actividades han sido divertidas y motivadoras.					
3. Se han llevado a cabo todas las actividades propuestas.					
4. Te ha resultado interesante la aplicación del programa					
5. Generan buen clima en clase.					
6. El desarrollo del alumno ha sido bueno.					
7. Se ha alcanzado los objetivos marcados inicialmente.					

Sustituirías alguna actividad concreta:

Cambiarías algo del funcionamiento del programa:

¿Tienes alguna sugerencia de mejora de cara a próximas aplicaciones del programa?

.....

Cuestionario de satisfacción para el alumno:

Información:

El siguiente cuestionario tiene como objetivo identificar la satisfacción hacia el programa Percy Jackson aplicado en el centro y en el que has participado. Las respuestas serán utilizadas exclusivamente para la mejora del programa en futuras aplicaciones. En una escala del 1 al 5 marca con una X, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho.

	1	2	3	4	5
1. Las actividades me han resultado divertidas.					
2. He aprendido con las actividades.					
3. El tiempo del programa me ha resultado adecuado.					
4. He trabajado con mis compañeros cooperando.					
5. Me ha resultado útil para mejorar mis habilidades en lectura y escritura.					

La actividad que más me ha gustado ha sido: _____

La actividad que menos me ha gustado ha sido: _____

¿Tienes alguna sugerencia de mejora?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....