



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA



4º curso

**TRABAJO FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**PALABRAS GENERATRICES
PARA EL APRENDIZAJE
DEL CÓDIGO LINGÜÍSTICO**

AUTOR:

Noemí García Díaz

TUTOR:

María Luisa García Rodríguez

DECLARACIÓN DE AUTORÍA:

Declaro que he redactado el trabajo “Palabras generatrices para el aprendizaje del código lingüístico” para la asignatura de Trabajo de Fin de Grado en el curso académico 2013/14 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, a 10 de Junio de 2014

Noemí García Díaz

ÍNDICE

1.- PRESENTACIÓN	pág. 1
2.- JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	pág. 3
3.- CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	pág. 4
3.1.- Vías de acceso al léxico y la lectura	pág. 4
3.2.- Desarrollo de la conciencia fonológica	pág. 6
3.3.- Normativa legal sobre la lengua escrita	pág. 9
3.3.1.- La lengua escrita en el marco de la Unión Europea	pág. 9
3.3.2.- La lengua escrita en el currículo español	pág. 10
3.3.2.1.- La enseñanza de la lengua escrita en el currículo de Educación Infantil	pág. 10
3.3.2.2.- La enseñanza de la lengua escrita en el currículo de Educación Primaria	pág. 10
3.4.- Métodos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita	pág. 11
3.4.1.- El método de las palabras generatrices de Paulo Freire	pág. 12
3.4.1.1.- Acercamiento al pensamiento de Freire	pág. 12
3.4.1.2.- Desarrollo del método de las palabras generatrices	pág. 13
3.4.2.- Adaptación para niños del método de las palabras generatrices.....	pág. 16
3.4.2.1.- Pasos a seguir para poner en práctica la adapt. del método... p.	16
3.4.2.2.- Metodología de trabajo en el aula	pág. 19
3.5.- Otras opciones a tener en cuenta para la enseñanza de la lengua escrita ..	p. 20
3.5.1.- El tipo de letra	pág. 21
3.5.2.- Pautas caligráficas	pág. 22
3.6.- Aportaciones metodológicas complementarias	pág. 23

3.6.1.- Los Bits de inteligencia	pág. 23
3.6.1.1.- Pautas de elaboración de los Bits	pág. 24
4.- PARTE EMPÍRICA	pág. 25
4.1.- Diseño de la investigación	pág. 25
- Objetivos de la investigación	pág. 25
- Tipo de estudio	pág. 26
4.2.- Desarrollo de la investigación	pág. 27
4.2.1.- Trabajo de campo	pág. 27
4.2.1.1.- Población estudiada	pág. 27
4.2.1.2.- Acceso al campo	pág. 27
4.2.1.3.- Recogida de datos	pág. 28
4.2.2.- Fase analítica	pág. 29
4.2.2.1.- Tratamiento de los datos	pág. 29
4.2.2.2.- Criterios para agrupar los datos	pág. 30
4.3.- Resultados	pág. 32
5.- CONCLUSIONES	pág. 35
6.- PROPUESTA EDUCATIVA	pág. 37
6.1.- Idoneidad del método de las palabras generatrices para la enseñanza de la lengua escrita	pág. 37
6.1.1.- Presentación de la nueva propuesta de palabras generatrices	pág. 38
6.1.2.- Elaboración de material didáctico para favorecer el aprendizaje ..	p. 40
- Elección de la pauta caligráfica y del tipo de letra	pág. 40
- Toma de decisiones metodológicas	pág. 41
- Material del método de las palabras generatrices	

y metodología de trabajo	pág. 42
6.2.- El empleo de los Bits de inteligencia para complementar el método ...	p. 44
7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	pág. 45
- Bibliografía	pág. 45
- Fuentes electrónicas	pág. 47
- Normativa legal	pág. 50
8.- ANEXOS: Ver carpeta adjunta “ANEXOS”	
- Anexo I: Análisis de la lengua escrita en los currículos de Ed. Infantil y Primaria de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL)	
– Tabla I: Esquema del currículo de 2º ciclo de Ed. Infantil (Decreto 122/2007)	
– Tabla II: Esquema del currículo de Ed. Primaria (Decreto 40/2007)	
- Anexo II: Datos recopilados	
– Tabla III: Palabras recopiladas durante las prácticas y justificación de su elección	
– Tabla IV: Palabras sugeridas por la maestra-tutora de prácticas	
– Tabla V: Palabras seleccionadas de 14 cuentos de la colección “El zoo de las letras” de la editorial Bruño	
- Anexo III. Tabla VI: Clasificación de palabras por categorías temáticas	
- Anexo IV. Tabla VII: Clasificación de palabras según orden de presentación de consonantes y por criterios silábicos	
- Anexo V. Tabla VIII: Comparación lista de palabras de Santos y Mateos (1985, 92) y la nueva propuesta	
- Anexo VI. Tabla IX: Justificación del orden de palabras de la nueva propuesta	
- Anexo VII: Familias fonéticas de las palabras generatrices en madera	
- Anexo VIII: Carteles plastificados de las palabras generatrices	
- Anexo IX: Fichas de trabajo individual con cada palabra generatriz	
- Anexo X: Bits de inteligencia de las palabras generatrices (en formato físico)	

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representación esquemática de un modelo de identificación de palabras (Alegría, 1985, 83)	pág. 5
Figura 2: Tipos de métodos de enseñanza de la lengua escrita	pág. 11
Figura 3: Fases de ejecución práctica del método de las palabras generatrices de Freire.....	pág. 15
Tabla 1: Lista de palabras generatrices de Santos y Mateos (1985, 92)	pág. 17
Cuadro 1: Orden habitual de adquisición del sistema fonológico español (Escuela Universitaria de Formación del Prof. de EGB de Salamanca)	pág. 17
Cuadro 2: Propuesta de orden de presentación de las consonantes (Monfort y Juárez, 2010, 60)	pág. 18
Cuadro 3: Sistema de prevención de errores al introducir nuevas consonantes (Monfort y Juárez, 2010, 61)	pág. 18
Figura 4: Fases de aplicación práctica de la adaptación de Santos y Mateos ...	pág. 20
Figura 5: Fases del proceso de investigación	pág. 25
Figura 6: Fases del tratamiento de los datos	pág. 29
Tabla 2: Clasificación de palabras por categorías temáticas	pág. 30
Tabla 3: Clasificación de palabras en orden de presentación de consonantes y atendiendo a criterios silábicos	pág. 31
Tabla 4: Esquema de los criterios utilizados para la elección y secuenciación de las palabras	pág. 32
Tabla 5: Clasificación de temáticas en áreas de conocimiento	pág. 32
Tabla 6: Fonemas sin correspondencia biunívoca	pág. 33
Tabla 7: Propuesta de palabras generatrices	pág. 39

1.- PRESENTACIÓN:

El estudio que se expone a continuación parte de una revisión teórica sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, para posteriormente centrarse en uno de los métodos de instrucción: el método de las palabras generatrices creado por el pedagogo y educador brasileño Paulo Freire, y la adaptación para niños realizada por Santos y Mateos (1985); con el objetivo de investigar el universo vocabular de la población infantil salmantina y actualizar la propuesta metodológica de estas autoras, de forma que se adecúe a los centros de interés de dicha población. Finalmente, se desarrolla una propuesta educativa para su aplicación en el aula con materiales didácticos.

Hasta el primer cuatrimestre de cuarto curso no tenía claro de qué iba a tratar mi Trabajo de Fin de Grado. Tenía que versar sobre algún aprendizaje realizado a lo largo de la carrera, pero no sabía en qué dirección enfocarlo para que fuera actual, novedoso e interesante. Al final, dirigí mi atención hacia la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, al ser uno de los aprendizajes esenciales para desenvolvernó en la sociedad actual y cuyo proceso educativo ha sido discutido hasta la saciedad por pedagogos, educadores y todos los implicados en materia educativa (edad de inicio de la enseñanza, métodos más eficaces, etc.) al ser un tema de preocupación social, cuya trascendencia e importancia reconoce toda la sociedad.

Durante la carrera he tenido varias asignaturas teóricas en las que he estudiado los diferentes métodos utilizados para abordar este aprendizaje, pero hasta el primer cuatrimestre de cuarto, no había trabajado de manera teórico-práctica el método de las palabras generatrices de Freire. Captó mi interés por el énfasis que concede al diálogo y su preocupación por partir de los intereses del niño-a, de su contexto cotidiano para encontrar aquellas palabras que tienen significado para él/ella, con la finalidad de realizar aprendizajes con significado y utilidad. Dado que en Educación Infantil es fundamental el desarrollo afectivo y social, que mejor que un método basado en la interacción entre iguales y que parte de las motivaciones e intereses de los aprendices, para conectar con su sensibilidad, con sus sentimientos, de forma que se fomenta la expresión oral con los compañeros-as; y que, además permite conocer mejor a nuestros alumnos-as e introducirles en la lengua escrita, una valiosísima herramienta para desenvolvernó en la sociedad.

Desde el principio tenía claro que quería desarrollar una propuesta educativa con el método de las palabras generatrices, con el objetivo de que el trabajo realizado me sirviera en mi futura práctica docente. Comencé a buscar información sobre la lengua escrita y me desbordó la cantidad de investigación teórica en relación a este tema, lo cual contrarresta con la poca bibliografía existente de la aplicación del método de Freire para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita (sólo el referente de Santos y Mateos, de 1985). El hecho de que sea un método poco conocido y escasamente utilizado en los centros educativos me decepcionó un poco, dadas las potencialidades que proporciona para llevar a cabo una enseñanza globalizada y basada en la significatividad y el diálogo con los educandos; pero, por otra parte, este hecho me motivó aún más a investigar los centros de interés de la población infantil actual y elaborar el material para renovar la adaptación realizada por Santos y Mateos (1985), ya que han pasado casi treinta años.

Desde que decidí la temática del TFG, comencé a prestar más atención a los intereses de todos los niños-as que veía y, sobre todo, durante las prácticas, observándolos mientras jugaban y dialogaban espontáneamente en clase y en el recreo. Una vez recogido un buen número de palabras, lo que más dedicación requirió fue organizar y tratar la información para seleccionar un número equilibrado de palabras generatrices (ni muy amplio ni demasiado reducido) y secuenciar las palabras en el orden más apropiado. Por otra parte, a la hora de fabricar el material, todo me parecía insuficiente y quería escoger los soportes más idóneos para elaborarlo. Con esta descripción quiero dar una visión general de todo el proceso de elaboración del trabajo y expresar mi motivación e interés por el tema elegido.

En conclusión, considero que la propuesta que desarrollo es de gran utilidad para abordar el aprendizaje de la lengua escrita de manera funcional y motivante para los niños-as. Se trata de hacerles conscientes, desde el primer momento del proceso educativo, de la relación entre la lengua oral y la escrita y de su capacidad creadora para producir palabras con significado, es decir, se da funcionalidad a la lengua escrita, pues están comunicando a sus compañeros-as de clase qué les gusta e interesa, qué palabras conocen y saben su significado, sintiéndose parte activa del proceso educativo aportando sus ideas y conocimientos al resto del grupo.

2.- JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN:

Leer y escribir son habilidades instrumentales básicas que nos sirven para desenvolvemos en la vida social cotidiana y la base para poder acceder a otros conocimientos, cuyo deseo de aprendizaje se constata desde edades muy tempranas en los niños y niñas (García Rodríguez y Sánchez Gómez, 2012). Además, cabe resaltar la idea de que son aprendizajes escolares, puesto que no hay una predisposición en nuestro cerebro para aprender a leer y escribir, por tanto, precisa una enseñanza explícita u orientada (Alegría, 1985, 89; Carmena López, Sánchez Laiseca, Brioso Valcárcel, De la Cuesta García, García-Romanillos, Sánchez Carreño y Ariza Cobos, 2002, 9) cuya responsabilidad recae sobre la escuela, provista de personas especialistas para ello. Dichos aprendizajes requieren la adquisición del dominio de características formales e instrumentales, por lo que ambas han de ser contempladas paralelamente desde los primeros años de la educación infantil. (García Rodríguez y Sánchez Gómez, 2012).

Apoyándonos en la idea de que el aprendizaje de la lengua escrita constituye uno de los aprendizajes escolares esenciales, de cuyo proceso educativo se ocupa la etapa de Educación Infantil, de manera generalizada (pues la mayor parte de la población infantil está escolarizada, a pesar de ser voluntaria; en especial en el segundo ciclo (3-6 años)), surge la necesidad, como futura maestra de Ed. Infantil, de valorar los diversos métodos existentes para su enseñanza y optar por el que mejor se adecue a las características de la infancia de estas edades y que promueva, desde el principio, un aprendizaje, en el que se tengan en cuenta y se parta de los conocimientos previos e intereses del alumnado, protagonista y sujeto activo de su aprendizaje, de acuerdo con los principios metodológicos generales que establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL, Decreto 122/2007).

Así pues, enseñar a leer y escribir representa uno de los pilares fundamentales del currículum escolar y es una de las principales preocupaciones de los profesionales implicados en Educación. De esta reflexión se puede concluir que la elección del tema está motivada por el compromiso ético de mejorar la práctica educativa (Tojar Hurtado, 2010, 416). Además, es una temática de dimensión social, que preocupa a toda la sociedad dada su trascendencia para desenvolvemos en la sociedad.

3.- CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA:

Con el objetivo de profundizar en el conocimiento del tema: la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita y, en concreto, del método de enseñanza de las palabras generatrices, creado por Paulo Freire, se parte de una revisión sobre las investigaciones y estudios existentes; siendo consciente de que la enseñanza de la lengua escrita es una temática de dimensión social que cuenta con numerosa fundamentación teórica procedente de diversos países, por lo que se centrará la atención en aspectos que se consideran relevantes para la investigación: las vías de acceso al léxico y a la lectura, de lo que se deriva la necesidad de desarrollar la conciencia fonológica; la normativa legal relativa a la lengua escrita y los métodos de enseñanza, centrandó la atención en el método psicosocial de Freire y tomando como referente directo la adaptación para niños de Santos y Mateos (1985).

Por último, se abordan las cuestiones metodológicas a tener en cuenta en la enseñanza de la lengua escrita, exponiendo los diferentes tipos de letra y pautas caligráficas utilizadas. Además, se realiza una aproximación teórica a la metodología de los Bits de inteligencia del Dr. Doman, como posible estrategia para enriquecer la aplicación del método de las palabras generatrices en el aula.

3.1.- Vías de acceso al léxico y la lectura:

Numerosos estudios de la perspectiva psicolingüística explican los procesos mentales que ocurren cuando leemos: utilizamos dos estrategias o vías para acceder a nuestro *léxico interno*¹: la vía léxica y la vía fonológica (Alegría, 1985; Domínguez y Cuetos, 1992; Cuetos y Vega, 2008; Clemente Linuesa, 2008).

Centrándonos en el aprendizaje de la lengua escrita y el acceso inicial del niño-a con la misma, Domínguez y Cuetos (1992, 202) demuestran “la utilización por parte de los niños españoles de un modelo dual de lectura”, es decir, el educando va adquiriendo y utilizando progresivamente dos procedimientos o rutas de procesamiento (Domínguez y Cuetos, 1992, 194; Clemente Linuesa, 2008, 124):

1. *Léxico interno*: “Estructura mental donde se encuentra almacenado el conocimiento que tenemos sobre las palabras” (Clemente, 2008, 182). Metafóricamente hablando, es un almacén donde acumulamos todas las palabras que conocemos y que nos permiten reconocerlas globalmente al verlas escritas y acceder a sus significado rápidamente.

- a) La *vía directa o léxica*, mediante la cual se reconoce la palabra a nivel global. Por tanto, esta vía “trabaja con unidades significativas como son las palabras” (Domínguez y Cuetos, 1992, 194) y se utiliza al enfrentarnos con palabras familiares o conocidas, las cuales están en nuestro léxico o vocabulario interno, fruto de nuestra experiencia lectora (Clemente Linuesa, 2008, 124).
- b) La *vía indirecta o fonológica*, requiere de un mecanismo de decodificación: asociar cada grafema o letra con su fonema o sonido para acceder al significado de la palabra. Es más difícil de dominar al trabajar con unidades sin sentido como grafemas, fonemas y sílabas (Domínguez y Cuetos, 1992, 194). Se pone en práctica al enfrentarnos con vocablos desconocidos, que vemos por primera vez, de forma que vamos asociando cada grafema/letra con su fonema/sonido para acceder al significado de la palabra.

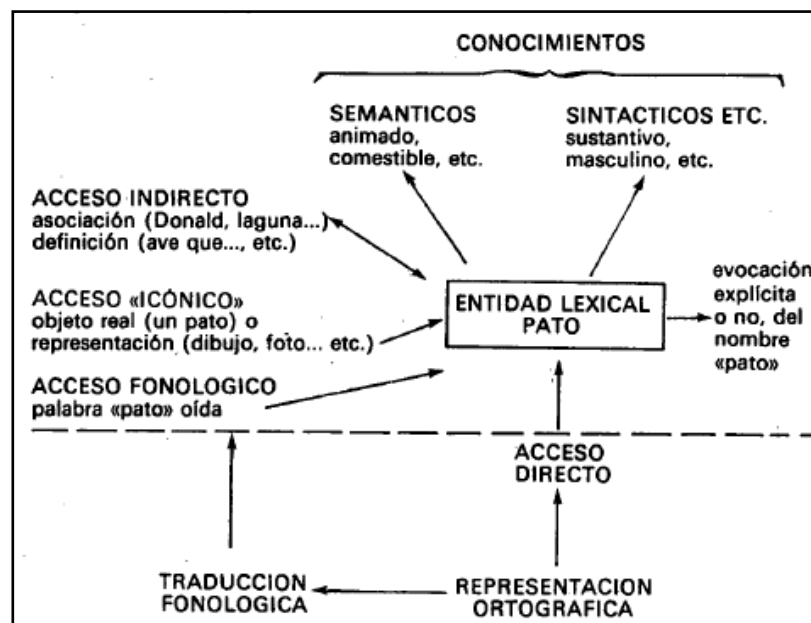


Figura 1: Representación esquemática de un modelo de identificación de palabras (Alegría, 1985, 83)

Como puede deducirse de la explicación, al inicio de la enseñanza de la lengua escrita predomina la utilización de la vía fonológica y con la práctica lectora se va enriqueciendo el léxico interno y se hace más frecuente el uso de la vía léxica o de reconocimiento global de palabras, reduciéndose el empleo de la vía fonológica al enfrentarse a palabras desconocidas o pseudopalabras (“no podemos tener representaciones mentales de series de letras que no son palabras” – Domínguez y Cuetos, 1992, 203 –) (Domínguez y Cuetos, 1992, 203; Clemente Linuesa, 2008, 124).

En definitiva, el aprendiz cuando se enfrenta a una palabra nueva (que no le es familiar y de la que no posee una representación global en su léxico interno) tiene que utilizar la vía indirecta o fonológica, que consiste en ir asociando cada letra con su sonido, es decir, “la vía fonológica se construye a partir de una reflexión sobre la propia naturaleza fonémica de la lengua oral” y “tal reflexión consiste en poseer conciencia fonológica” (Clemente Linuesa, 2008, 125).

3.2.- Desarrollo de la conciencia fonológica

La *conciencia fonológica* es “la capacidad de manipular explícitamente los fonemas de la lengua, o lo que es lo mismo, tener consciencia de la existencia de esos fonemas, algo que cuando hablamos simplemente, no tenemos necesidad de reconocer” (Clemente Linuesa, 2008, 125). Es decir, se trata de un tipo de conocimiento metalingüístico, mediante el cual somos capaces de establecer la correspondencia grafema-fonema (letra-sonido) y manipularlos conscientemente.

Actualmente, existen numerosas investigaciones que muestran la importancia que tiene el conocimiento metalingüístico y, dentro de éste, el desarrollo de la conciencia fonológica, en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua escrita. Cabe citar la revisión realizada por Domínguez y Clemente (1993, 172), donde se pone de manifiesto la relación entre el conocimiento fonológico y el éxito en la lectura (ver Morais, Alegria y Content, 1987; Goswami y Bryant, 1990; Wagner y Torgesen, 1987), y los beneficios de entrenar las habilidades fonológicas para el aprendizaje de la lectura (p.e. Bradley y Bryant 1983; Byrne y Fielding-Barnsley, 1991; Cunningham, 1990; Lundberg, Frost y Petersen, 1988); u otros estudios posteriores a esta revisión, como por ejemplo el estudio realizado por Defior(2008, 341) donde deja claro que “la ejecución de estas tareas de forma simultánea ayuda a los niños a tomar conciencia de los segmentos del lenguaje al hacer explícita la conexión entre lenguaje oral y escrito”; o Jiménez González y Ortiz González (1995, 84) y Calero Guisado, Pérez González, Maldonado Rico y Sebastián Gascón (1997, 28 y 45) que afirman que existe una estrecha relación entre la conciencia fonológica y el rendimiento lector.

Es preciso incidir en la idea de entrenar las habilidades fonológicas, puesto que no se desarrollan espontáneamente, “la confrontación con el código alfabético es lo que hace que esa capacidad potencial se exprese correctamente, siendo necesaria, en la mayoría de los casos, la intervención sistemática del medio escolar.” (García Rodríguez, Sánchez Gómez y De Castro García, 2012, 5). A esta conclusión ya llegó Jesús Alegría hace más de veinte años (1985, 91): “El ser humano no llega espontáneamente a descubrir la estructura fonética de la lengua. Para que esto ocurra, una intervención externa es indispensable”.

Por otra parte, puesto que la lengua es un sistema convencional y arbitrario, la **conciencia de palabra** es fundamental para iniciar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura; gracias a la cual es posible concentrarse en palabras aisladas, atender a su forma, reconociéndolas visualmente y decodificándolas (García Rodríguez, Sánchez Gómez y De Castro García, 2012, 1). Es decir, para comenzar la enseñanza de la lengua escrita se debe ir en orden ascendente de dificultad, puesto que el trabajo con los fonos es mucho más abstracto y complicado para los aprendices; por tanto, aunque el objetivo es que el niño-a sea capaz de manipular conscientemente los fonemas de la lengua, se debe comenzar trabajando la conciencia silábica, es decir, partir de palabras y analizar los segmentos silábicos que la componen, de forma que el aprendiz comprenda que las palabras se componen de unidades menores sin significado:

“La diferencia de la dificultad que se observa entre fonos y sílabas proviene probablemente del hecho de que a las sílabas corresponde un parámetro físico simple. El análisis acústico del mensaje oral muestra, en efecto, una sucesión de picos de intensidad que corresponde casi perfectamente a los núcleos vocálicos de las sílabas. El sujeto, para aislar la sílaba, puede utilizar este parámetro con relativa facilidad.” (Alegría, 1985, 88).

Por tanto, hay que tener en cuenta que las diferentes unidades fonológicas presentan distintos grados de dificultad, siendo relativamente más fácil operar con sílabas (contarlas, suprimirlas, reemplazarlas por otra sílaba), que hacerlo con fonemas (Alegría, 2006, 96).

En definitiva, “cuanto más consciente es el niño-a de la relación que existe entre habla y escritura mejor estará preparado para leer” (Calero Guisado, Pérez González, Maldonado Rico y Sebastián Gascón, 1997, 13) y es necesario realizar actividades para desarrollar la conciencia fonológica de manera explícita (aspecto que recalcan Calero et al., 1997, 46-51-54). En este sentido, en el siglo XX, numerosos autores han propuesto planes de trabajo para desarrollarla: Calero et al (1997); Arnáiz Sánchez, Castejón Costa, Ruíz Jiménez y Guirao (2000); Clemente Linuesa (2008), etc.

Todos ellos confluyen en secuenciar el plan de trabajo en tres niveles “de acuerdo con la evolución de la conciencia fonológica del niño-a” (Calero et al, 1997, 78):

- 1) Desarrollar la **CONCIENCIA LEXICAL**: actividades en las que el aprendiz manipule palabras dentro de la frase, para que “tome conciencia de la existencia de la palabra en la cadena hablada” (Clemente Linuesa, 2008, 139).
- 2) Desarrollar la **CONCIENCIA SILÁBICA**: se trata de hacer ver al niño que las palabras están constituidas por unidades menores, las sílabas, que no tienen significado por sí solas (Clemente Linuesa, 2008, 139).
- 3) Por último, desarrollar la **CONCIENCIA FONOLÓGICA**: manipulación de las unidades mínimas y más abstractas de la lengua, que son los fonemas. “Es el objetivo fundamental de las habilidades metalingüísticas: hacer captar al niño la existencia del fonema como unidad mínima de la lengua. Su dificultad está en que no todos los fonemas podemos aislarlos sin apoyo vocálico, por lo que muchas de estas tareas se apoyan en la escritura” (Clemente Linuesa, 2008, 141-142).

En los dos últimos niveles, las actividades se gradúan según la dificultad: se comienza con ejercicios de identificación de sílabas/fonemas, de adición de sílabas/fonemas y, por último, omisión de sílabas/fonemas.

Este entrenamiento para desarrollar la conciencia fonológica puede comenzar antes de abordar la enseñanza de la lengua escrita, pues niños-as prelectores son capaces de segmentar palabras en sílabas (Alegría, 1985, 88; Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005, 10) y es posible desarrollar la habilidad de análisis fonético en los niños de cinco años e incluso en los de cuatro, empleando tareas divertidas, y de manera independiente de la lectura (Alegría, 1985, 91). ¿Pero cuándo abordar esta enseñanza?, ¿la legislación establece alguna edad para sistematizar su enseñanza en el ámbito escolar?

3.3.- Normativa legal sobre la lengua escrita:

A la hora de abordar la enseñanza de la lengua escrita, una pregunta que ha causado un gran debate, tanto en los contextos nacional e internacional, como en los ámbitos escolar y familiar, ha sido cuándo comenzar a enseñar a leer a los niños-as.

En este apartado, se citan las iniciativas llevadas a cabo por diferentes países de la Unión Europea y de la *Red Eurydice*² para promover el aprendizaje de la lengua escrita y el hábito lector, y se aborda la polémica sobre a qué edad enseñar a leer, analizando la postura de la Administración educativa en los currículos de Educación Infantil y Primaria, establecidos para la Comunidad de Castilla y León.

3.3.1.- La lengua escrita en el marco de la Unión Europea:

El acceso a la lengua escrita es uno de los logros académicos más importantes del ser humano, ya que, por su condición instrumental, repercute en el resto de ámbitos de aprendizaje. Por ello, en general, todos los países de la Unión Europea han puesto en marcha distintas iniciativas en el área de la lectura y la escritura. Cabe destacar la revisión realizada por Carmena et al. (2002, 111) sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la Unión Europea, donde hacen referencia a las iniciativas de intervención en esta área de algunos países miembro; y el completo estudio de Eurydice (2011) sobre la panorámica de los sistemas educativos de la Red Eurydice (33 países), donde se puede ver en detalle las estrategias nacionales de fomento de la lectura, dirigidas a la población en general (Lituania, Hungría y Portugal) o que forman parte de estrategias de carácter más amplio dirigidas al desarrollo de la cultura, la lengua y las competencias, como España, Noruega, Bélgica y Francia (Eurydice, 2011, 121-122).

Centrándonos en España, el Plan de Fomento de la lectura (2001). En Castilla y León, la Consejería de Educación, ha puesto en marcha varias actuaciones y plantea la “*Ley de la lectura, del libro y de las bibliotecas*” (Ley 10/2007, de 22 de junio); de acuerdo a la cual, se han implantado diversos planes de acción que tienen por objetivo fomentar el hábito lector en la infancia, como el *Plan de mejora de la expresión oral y escrita*, expuesto en la resolución de 22 de agosto de 2012, y numerosos planes de formación al profesorado en las diferentes provincias.

2. *Red Eurydice*: ofrece información y análisis sobre los sistemas educativos europeos y las políticas puestas en marcha. Está constituida por 33 países que participan en el Programa para el Aprendizaje Permanente de la Unión Europea (EEUU, miembros de la UE, países de la Asociación Europea de Libre Comercio, Croacia y Turquía) y coordinada desde la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural con sede en Bruselas (Eurydice, 2011, 212).

3.3.2.- La lengua escrita en el currículo español:

Con respecto a este crucial aprendizaje, hay una gran polémica en relación a la edad de inicio de su enseñanza. Existen dos enfoques: el biologicista defiende que el niño-a debe adquirir determinados prerrequisitos madurativos para poder comenzar el aprendizaje; y el enfoque vygotskiano alega que no es necesario alcanzar un cierto grado de madurez, con la ayuda del maestro (dirigida a la Zona de Desarrollo Próximo) lo logrará, pues el aprendizaje es el motor del desarrollo (Silvestre Molina, 2012, 7-8).

3.3.2.1.- La enseñanza de la lengua escrita en el currículo de Educación Infantil:

En la legislación establecida para el 2º ciclo de Ed. Infantil en Castilla y León (BOCyL, Decreto 122/2007, 9) se estipula que “se procurará” que el/la niño/a se inicie en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero no se establece como obligatoriedad que los alumnos pasen a Primaria sabiendo leer y escribir; se trata de introducirlos en la lengua escrita para que se vayan familiarizando con el código y quieran comunicarse a través del mismo. Por su parte, el BOE, que fija las enseñanzas mínimas para este ciclo, deja aún más claro que no es obligatorio enseñar a leer y escribir en esta etapa: se incide en el uso funcional y significativo de la lengua escrita en el aula y en iniciar al alumnado en sus características convencionales, especificando que “su adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria” (BOE, R.D. 1630/2006, 480).

3.3.2.2.- La enseñanza de la lengua escrita en el currículo de Educación Primaria:

En el currículo de la Ed. Primaria (BOCyL, Decreto 40/2007, 9856) se resalta el papel fundamental de la lectura y la escritura como base para el resto de aprendizajes y la necesidad de crear hábitos lectores. Todos los aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua escrita se recogen en el área de *Lengua castellana y Literatura*, donde se aborda directamente su instrucción, sin concretar la edad en la que debe haber adquirido. No obstante, si nos fijamos en los objetivos establecidos para el primer ciclo, vemos que, para alcanzarlos, el alumnado tiene que tener competencia lectora y escrita.

En definitiva, en la legislación no se especifica la edad para iniciar la enseñanza de la lengua escrita, si bien, al finalizar el primer ciclo de Primaria (7-8 años) se debe tener cierta competencia. En Educación Infantil, se incide en respetar el ritmo de desarrollo y aprendizaje de cada niño-a y en promover una actitud favorable hacia la lengua escrita, planificando actividades afines a sus intereses (BOCyL, Decreto 122/2007, 8-14). (*)

* Para tener una visión más intuitiva y precisa del análisis de la lengua escrita en los currículos de Educación Infantil y Primaria en la comunidad de Castilla y León, ver anexo I.

3.4.- Métodos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita

A lo largo de los años ha existido un polémico debate sobre el mejor método de enseñanza de la lengua escrita. Se pueden diferenciar, básicamente, tres grandes grupos:

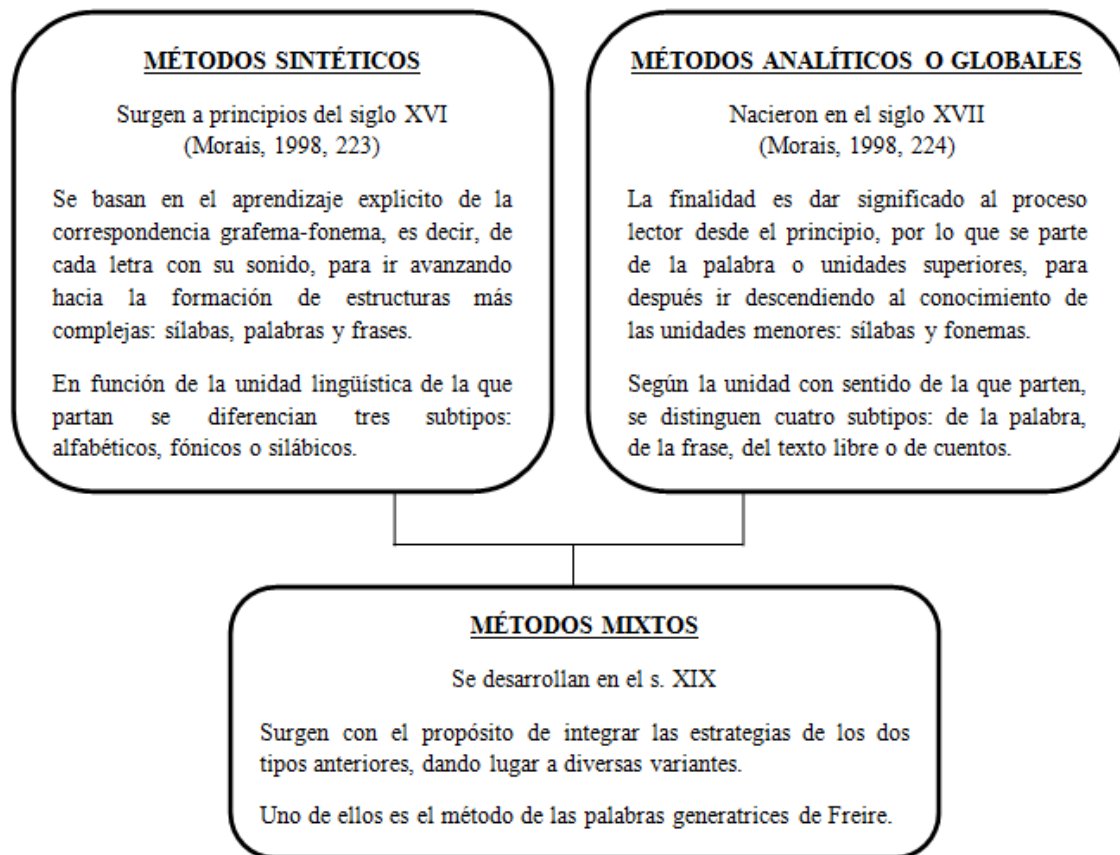


Figura 2: Tipos de métodos de enseñanza de la lengua escrita (elaboración propia)

En conclusión, no existe un método universal y eficaz que responda a las individualidades de la infancia; por lo que, hoy en día, los métodos sintéticos y analíticos (cuyas limitaciones son expuestas por García Rodríguez y Sánchez Gómez, 2012; 12-13) se combinan dando lugar a métodos mixtos, que tratan de superar el aprendizaje mecánico y memorístico de los fonemas, de los métodos sintéticos, y tratando de dotar de funcionalidad y significado al aprendizaje, comprendiendo desde el comienzo lo que se lee y escribe (aspecto positivo de los métodos analíticos).

3.4.1.- El método de las palabras generatrices de Paulo Freire:

Una vez expuestos los principales métodos para la enseñanza de la lengua escrita, se detalla con más precisión el método mixto de las palabras generatrices creado por Paulo Freire. Para ello, se considera oportuno comenzar conociendo el pensamiento del autor y los aspectos de su vida personal que le condujeron a la elaboración del método; para después abordar su desarrollo (fase de elaboración y ejecución práctica).

Por último, se profundiza en la adaptación para niños-as del método de las palabras generatrices, realizada por Santos y Mateos en 1985, tomándola como referente directo para la propuesta educativa.

3.4.1.1.- Acercamiento al pensamiento de Freire:

Para entender el pensamiento de Freire y su dedicación a la alfabetización de los adultos, hay que partir de su contexto familiar y social. Nació en Recife (Brasil) en 1921 y estaba muy unido a su padre, quien le enseñó a leer utilizando una metodología basada en el diálogo (ambos contribuyen con su bagaje de conocimientos y experiencias, expresando la concepción personal que tienen del mundo en el que viven).

A los diez años, la familia se traslada a Jabotao por problemas económicos, muere su padre y se ve inmerso en un mundo de pobreza, lo que le permitió conectar con el resto de niños de las clases obreras que compartían su situación. Posteriormente, estudió letras y se doctoró, en 1959, en Filosofía e Historia de la Educación con la tesis “Educación y actualidad brasileña”. Por otro lado, se ve influido por el ambiente de lucha de clases y cambio en Brasil, preocupándose por comprender la conciencia humana y su relación con la realidad (Jeria, 1981).

Todo ello influyó para que centrara sus esfuerzos en alfabetizar a las clases trabajadoras no letradas, partiendo del diálogo sobre la interpretación del mundo en el que viven, para reflexionar sobre ella y despertar la conciencia crítica, es decir, reflexionar sobre su situación, de forma que les permita pensar y actuar libremente sin imposiciones de las clases dominantes. Su objetivo es humanizar a los educandos, presentarles situaciones problemáticas que provoquen su reacción y reflexión sobre la realidad, de manera que tomen conciencia de ella, la conozcan y comprendan mejor.

En este sentido, cabe destacar dos ideas clave en el método de Freire:

- El valor que concede al diálogo, estableciendo una relación horizontal con los educandos, en cuyas capacidades confía: “al basarse en el amor, la humildad, la fe de los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (Freire, 1984, 109);

-La necesidad de partir de las necesidades de los educandos para conectar con ellos y llevar a cabo un aprendizaje significativo y eficaz: “para establecer la unión con las masas, debemos adecuarnos a sus necesidades, a sus deseos. En todo trabajo para las masas, debemos partir de sus necesidades y no de nuestros deseos, por muy loables que éstos sean” (Freire, 1984, 113).

3.4.1.2.- Desarrollo del método de las palabras generatrices

Como ya se ha mencionado anteriormente, el método de las palabras generatrices de Freire es un método mixto, es decir, analítico-sintético, puesto que parte de la palabra como unidad mínima con sentido completo (fase analítica) y, posteriormente, se analiza la palabra descomponiéndola en sílabas (fase sintética).

Freire en su libro “*La educación como práctica de la libertad*” (2002, 109) define las palabras generadoras de la siguiente forma: “son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras.” Diseñó este método de aprendizaje de la lengua escrita para la alfabetización de los adultos, partiendo de la búsqueda del universo vocabular del grupo de aprendices, es decir, considera fundamental tener en cuenta las peculiaridades del contexto y de los individuos, tomando como palabras generatrices aquellos vocablos que son altamente motivantes y significativos para los educandos.

En el libro citado, Freire (2002, 109-122) desarrolla las fases de elaboración y acción del método:

A. FASE DE ELABORACIÓN:

1.- *Obtención del universo vocabular del grupo con el que se trabajará:*

Se investigan, en encuentros informales, las palabras que son más significativas para el grupo, incluyendo las expresiones más usuales vinculadas a sus vivencias personales (vocablos típicos del pueblo). Estas entrevistas con los educandos informan sobre sus intereses, deseos, frustraciones, etc. por lo que son altamente motivantes para ellos. Es decir, se parte de palabras con gran carga emocional que surgen de los propios educandos, no son palabras propuestas por el coordinador-a o educador-a.

2.- *Selección del universo vocabular estudiado:*

La selección de las palabras generadoras está sometida a varios criterios:

- a) la riqueza fonética
- b) la dificultad fonética: considerar las dificultades fonéticas de la lengua, secuenciando las palabras en orden creciente de dificultad.
- c) Sentido pragmático de la palabra: palabras significativas y con gran potencial de concienciación.

3.- *Creación de situaciones existenciales típicas del grupo de trabajo:*

A través de las palabras generadoras (graduadas por la dificultad fónica) se enfrenta al grupo a la reflexión de situaciones-problema de la realidad, codificadas en imágenes.

Se abre un debate en el que se analizan problemas nacionales y regionales, pudiendo tratar toda una situación o un aspecto de la misma con una palabra generadora; de forma que, el grupo va concienciándose a la vez que se alfabetiza.

4.- *Elaboración de fichas de ayuda:* que sirven de apoyo a los coordinadores.

5.- *Preparación de fichas con las familias fonéticas de las palabras generadoras:*

Los coordinadores fabrican carteles de cada palabra generadora y las familias silábicas de la misma, así por ejemplo, de la palabra generatriz "ARADO" (una de las 17 palabras generadoras utilizadas en Río y Guanabara) las familias silábicas que la componen son A, E, I, O, U; RA, RE, RI, RO, RU y DA, DE, DI, DO, DU.

B. FASE DE EJECUCIÓN PRÁCTICA:

- Primero se proyecta una situación codificada, a través de una representación gráfica, y se debate sobre las repercusiones de dicha situación hasta expresar todas las posibilidades de diálogo (por mediación del coordinador-a si es necesario). Se presenta la palabra generatriz junto al objeto representado y se establece la relación de la palabra con la realidad simbolizada.

Posteriormente, se enseña la palabra generatriz sola (sin el objeto nombrado) y separada en sílabas. Una vez familiarizados con las sílabas de la palabra, se presentan las familias fonémicas que la componen, primero de forma aislada y luego todas juntas (identificando las cinco vocales repetidas en todas ellas), de forma que los educandos descubren el mecanismo para formar nuevos vocablos combinando fonemas consonánticos con otros vocálicos. Así, desde el primer día, ellos mismos/as comienzan a formar palabras combinando las familias fonémicas de la palabra generatriz.

Finalmente, escriben todos los vocablos creados (utilizando también otras familias fonémicas ya trabajadas), aunque no tengan significado, ya que el objetivo de esta primera tarea es que comprendan la lógica combinatoria para crear nuevas palabras.

- A continuación se clasifican las palabras en “palabras de pensamiento” o términos con significado y “palabras muertas” o palabras sin sentido, con la ayuda del coordinador-a. Dialogando en grupo sobre las palabras de pensamiento que han surgido.

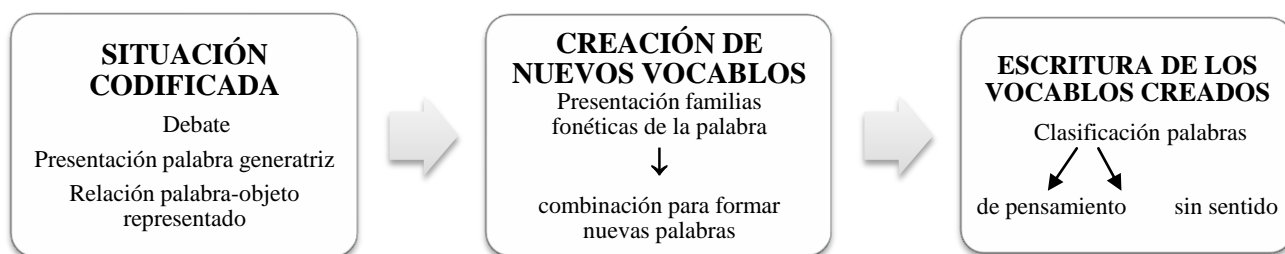


Figura 3: Fases de ejecución práctica del método de las palabras generatrices de Freire (elaboración propia)

3.4.2.- Adaptación para niños del método de las palabras generatrices

Santos y Mateos (1985) adaptan el método de las palabras generatrices de Freire para enseñar la lengua escrita a los niños-as (en concreto, de 5 a 7 años) sin perder el valor del diálogo y la problematización de la realidad que debe darse con cualquier palabra generatriz seleccionada de su mundo vocabular. El objetivo es que los aprendices sean capaces de percibir, hablar, discutir e interpretar la realidad en la que se desenvuelven; siendo esencial su participación activa en el aprendizaje (Santos y Mateos, 1985, 17-18).

Estas autoras definen las palabras generatrices como “vocablos muy significativos por su pertenencia al universo psicosocial del niño” (Santos y Mateos, 1985, 17), deben contener todos los grafemas o letras de la lengua castellana y son un conjunto de palabras limitado y no muy amplio, ya que todas las demás palabras se generan a partir de la combinación de sus familias fonéticas. De esta forma, el aprendizaje de la lengua escrita se convierte en una actividad motivante para el niño-a, ya que crea autónomamente nuevas palabras, es decir, combina de forma creativa y descubre términos que comparte con el resto de compañeros-as, explica su significado, interpreta la realidad en la que vive, etc.

3.4.2.1.- Pasos a seguir para poner en práctica de la adaptación del método:

El primer paso es investigar el universo vocabular de la población infantil a la que va dirigido, que vive en un contexto determinado, elaborando una lista de palabras frecuentes y significativas (importantes para ellos y con carga emocional). Una vez elaborada la lista, se reduce el número de palabras, teniendo en cuenta dos criterios: la riqueza silábica (que contengan todos los grafemas de la lengua castellana), y la complejidad de las sílabas que integran la palabra, estableciendo un orden creciente de dificultad (Santos y Mateos, 1985, 18). Finalmente, Santos y Mateos (1985, 19), proponen la elaboración de fichas de trabajo individual con cada palabra generatriz y carteles de las mismas para colocarlos en la clase, que ayuden a los niños-as a crear palabras a partir de las familias fonéticas (descubrimiento de nuevos vocablos).

La lista de palabras generatrices propuesta por Santos y Mateos (1985, 92) está constituida por 62 palabras, secuenciadas en seis grupos atendiendo a la complejidad de la estructura silábica (de menor a mayor dificultad):

Tabla1: Lista de palabras generatrices de Santos y Mateos (1985, 92)

<i>Grupo 1°</i>	<i>Grupo 2°</i>	<i>Grupo 3°</i>	<i>Grupo 4°</i>	<i>Grupo 5°</i>	<i>Grupo 6°</i>
Sílabas directas	Sílabas inversas	Sílabas mixtas	Sílabas trabadas	Sílaba con “y”	Sílaba con diptongo
ala mamá mula pala suma pelota bota dedo nido sofá vela oveja gemelo gato juguete pera araña zapato cereza casa queso galleta helado rata perro coche cigüeña payaso xilófono kimono	almeja antena arco escoba octavo	soldado mosca cesta tarta pulpo bandera cartera barco	libro tabla cromo clavo dragón fresa flores globo tigre primero plato trigo	rey buey	baile boina fiesta peine ruido

No obstante, en base al criterio de riqueza silábica, es necesario tener en cuenta el orden de adquisición habitual del sistema fonológico español por el niño-a, de manera que al tiempo que se incluyan todos los fonemas de la lengua, se considere la dificultad de pronunciación de varios de ellos como la /r/ o las sílabas complejas con /l/ y /p/.

Cuadro 1: Orden habitual de adquisición del sistema fonológico español

Vocales, p, b t, m	g, k l, n d	s, ll f, ñ	ch z j	sílabas mixtas cas, pal	sílabas complejas con l: cl, pla sílabas complejas con r: pra, tra...
--------------------------	-------------------	---------------	--------------	----------------------------	--

Fuente: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Salamanca (1989, 5)

Por otra parte, Monfort y Juárez (2010) proponen una metodología de trabajo para desarrollar la vía fonológica en niños-as con necesidades educativas especiales, planteando un orden estándar de presentación de las consonantes, que puede ser tomado como referencia para abordar el acceso a la lengua escrita con educandos prelectores. Se trata de una secuencia orientativa, que puede modificarse en función de la motivación o por dificultades de pronunciación (Monfort y Juárez, 2010, 60)

Cuadro 2: Propuesta de orden de presentación de las consonantes

m	s	l	p	/rr/	t	n	c (ca, co, cu)	f	/r/	b/v	j
z	h	d	ll/y	g (ga, go, gu, gue, gui)	ch	ñ	qu	x	k	ce/ci	ge/gi

Fuente: Monfort y Juárez (2010, 60)

Estos autores también contemplan los posibles errores u obstáculos que pueden encontrar los niños-as al presentarles las consonantes, como son el parecido de las letras por su similitud visual o de pronunciación. Por ello, presentan un sistema preventivo en el que especifican las letras que deben evitarse al presentar una nueva consonante.

Cuadro 3: Sistema de prevención de errores al introducir nuevas consonantes

letra nueva	letras a eliminar de la 1ª presentación	actividades a realizar
t	p	discriminación auditiva
n	m	discriminación auditiva y visual
	l	discriminación auditiva
c(ca,co,cu)	t	discriminación auditiva
f	s	discriminación auditiva
	t	discriminación visual
r	l	discriminación auditiva
b/v	p,m	discriminación auditiva
	p	discriminación visual
j	c(ca,co,cu)	discriminación auditiva
	i	discriminación visual
z	s,f	discriminación auditiva
d	b/v	discriminación auditiva y visual
	p	discriminación visual
ll	l	discriminación auditiva y visual
g	j	discriminación auditiva
	c	discriminación auditiva
ch	c	discriminación visual
	s, f, z	discriminación auditiva
ñ	n	discriminación auditiva y visual
	ll	discriminación auditiva

Fuente: Monfort y Juárez, 2010, 61

3.4.2.2.- Metodología de trabajo en el aula

Santos y Mateos (1985, 23-24) proponen trabajar en grupos pequeños (en torno a diez niños-as) para adaptarse a los ritmos individuales, prestar una atención individualizada y propiciar la participación de todos, el lenguaje y la creatividad.

En cuanto al tiempo de trabajo, Santos y Mateos (1985, 41) recomiendan sesiones de media hora aproximadamente (sin incluir el tiempo de organización y colocación), siendo flexible en función del interés y la motivación del grupo.

- *Fases de aplicación del método* (Santos y Mateos, 1985, 24-41):

1.- Contacto directo con el objeto y vivencia a nivel psicomotor y plástico:

Siempre que sea posible, se lleva el objeto real que representa la palabra, o se presenta mediante fotografías, con la finalidad de propiciar el diálogo. Tienen que manipularlo (cualidades, posibilidades de acción, distintas perspectivas y utilidades,...) y experimentarlo plásticamente (pintarlo y representarlo con diversos materiales).

2.- Simbolización y codificación lingüística de la palabra generatriz:

Se dibuja el objeto en la pizarra y se escribe el nombre debajo, explicando la relación que existe entre ese objeto y la palabra.

3.- Análisis de las familias fonéticas: a nivel oral y visual

Se lee en alto las familias fonéticas de todas las formas posibles (de izquierda a derecha y viceversa, de arriba abajo y al contrario, salteadas, etc.) y una vez que las discriminan visualmente, se da a cada niño-a una ficha de trabajo individual para que pinte el objeto que designa y escriba la palabra completa y segmentada en sílabas.

4.- Creación de nuevas palabras a partir de las familias fonéticas:

Cuando discriminan las familias fonéticas, se comienzan a combinar para formar nuevas palabras conocidas y significativas para ellos (no términos inventados, como también permitía el método de Freire), las cuales se escriben en la pizarra correctamente (aprendizaje sin error). Cuando han trabajado varias palabras, se incluyen las familias fonéticas anteriores, de manera que los niños-as van asimilando la lógica combinatoria y cada vez crean nuevos términos con mayor rapidez. Cada palabra creada, se dialoga en grupo y el maestro-a les ayuda a relacionar las palabras entre sí (campos semánticos, sinónimos o antónimos, homónimas), con el objetivo de enriquecer su vocabulario.

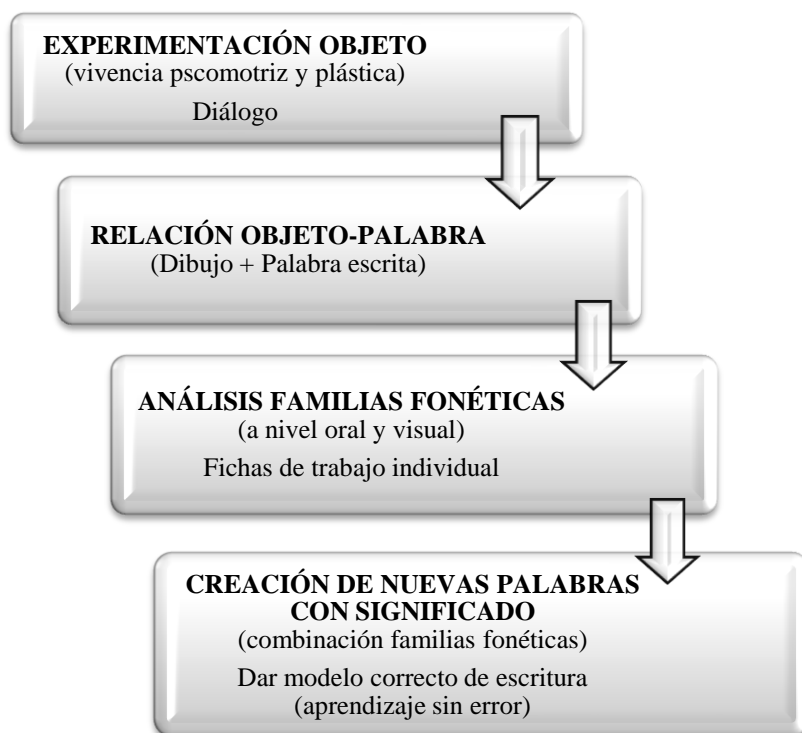


Figura 4: Fases de aplicación práctica de la adaptación de Santos y Mateos (elaboración propia)

Una vez que han descubierto el mecanismo de la lógica combinatoria y se han trabajado bastantes palabras, se introducen los comodines “él” y “la” y “es” para comenzar a formar frases sencillas, dotando de mayor funcionalidad a la lengua escrita. Finalmente, las autoras aconsejan trabajar ejercicios rítmicos de prelectura, simultáneamente, para asimilar la palabra como unidad independiente dentro de la frase (Santos y Mateos, 1985, 30).

3.5.- Otras opciones a tener en cuenta en la enseñanza de la lengua escrita:

A la hora de abordar la enseñanza de la lengua escrita surgen dudas sobre los recursos materiales y los procedimientos más adecuados, como por ejemplo qué tipo de letra o pauta caligráfica elegir. Se trata de cuestiones metodológicas que parecen insignificantes, pero que han creado una gran polémica entre los expertos de didáctica de la escritura. Por tanto, se expondrán los dos tipos de letras más utilizados para abordar la enseñanza de la lengua escrita: la letra ligada y la letra de palo, y los diferentes tipos de papel que se pueden utilizar para iniciar a los niños-as en los aspectos convencionales de la escritura (direccionalidad y organización del espacio, linealidad): el papel pautado de dos líneas, la cuadrícula o el papel en blanco.

3.5.1.- El tipo de letra:

Se trata de un aspecto externo visible y relevante tanto a la hora de buscar materiales para fomentar el hábito lector en los niños y niñas, como a la hora de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, con el fin de ofrecer un modelo concreto al alumnado. Actualmente, podemos distinguir dos posturas:

- a) Los partidarios de la *letra ligada o cursiva*: A favor de la letra ligada cabe citar las palabras de Baquero Salvatierra, Escudero Medina, Gil Ruz y González Valenzuela (2005/06, 9):

«Teniendo en cuenta la forma en que funciona nuestro cerebro y nuestro sistema nervioso, en la iniciación lectoescritora la letra cursiva es la que mejor se adecua por ser una respuesta motora continúa. La letra ligada permite no sólo la flexibilidad de los movimientos motrices sino que también es más fácilmente recordada. Por el contrario, con la letra de imprenta o script, el alumno debe ir interrumpiendo su escritura al escribir cada letra, lo cual va en detrimento de su memoria para recordarlas. Por otra parte, está demostrado que es más fácil recordar la letra script si antes se ha aprendido la cursiva. »

Además, desde el punto de vista psicológico, la escritura ligada es acorde al pensamiento sincrético del niño-a de 5 a 7 años y facilita la identificación de la palabra como unidad gramatical (Santos y Mateos, 1985, 41).

Por otra parte, los detractores de este tipo de letra alegan que la grafía es más difícil a la hora de escribir y el trazo continuo resulta fatigado.

- b) Los partidarios de la *letra de palo, script o de imprenta*: abogan que es más sencilla o fácil de escribir, no requiere de un dominio excesivo del trazo y es más utilizada por la sociedad. Permite a los aprendices saber expresarse correctamente con grafías claras, de rápido trazado y fáciles de comprender para el receptor (Fons Esteve, 2004, 78-79).

3.5.2.- Pautas caligráficas:

La meta que se pretende alcanzar, en relación a la escritura, es conseguir que el alumnado desarrolle una caligrafía clara y legible. Por otra parte, los educandos deben asimilar e interiorizar las características convencionales de la lengua escrita: la direccionalidad de izquierda a derecha y el sentido horizontal, la linealidad, la organización del espacio, etc.

Dadas estas características convencionales del texto escrito, es conveniente ofrecer a los niños-as alguna referencia espacial, por lo que el papel en blanco es poco adecuado para la iniciación en la lengua escrita. Es recomendable dar unas pautas que faciliten el trazado de las letras, pudiendo optar por distintos tipos de pautas (wikipedia, 2014):

- a) *Pauta Montessori*: está constituida por dos líneas básicas horizontales para el cuerpo de las letras y dos líneas adicionales (superior e inferior), que marcan el límite para los trazos que sobresalen y para las letras mayúsculas.
- b) *Pauta de línea simple*: consta de una sola línea donde se apoya la parte inferior del cuerpo de las letras.
- c) *Pauta de cuadrícula*: se puede considerar la más precisa al delimitar el cuerpo de la letra por arriba, abajo, ambos lados y los límites superior e inferior de los trazos.

Baquero Salvatierra *et al* (2005/06, 12-13) exponen las ventajas de la pauta de dos rayas, considerándola la más apropiada para iniciar la escritura (“ventajas comprobadas empíricamente con numerosos grupos de alumnos de los primeros niveles educativos”):

La pauta facilita la escritura completa de la palabra lo que sirve para: identificarla como realidad autónoma, fijar sus peculiaridades ortográficas y evocar su significado. Además, desde el punto de vista motor, la pauta favorece la legibilidad de la escritura:

- 1) al no haber rayado vertical se facilita que las letras y las sílabas que integran la palabra se presenten ligadas entre sí; 2) se consigue una mayor uniformidad en el tamaño y la alienación de la escritura; 3) se favorece el espaciado regular de las letras que conforman las palabras y de éstas entre sí, de manera espontánea y 4) se facilita la transición a la escritura sin pauta (transición menos brusca que desde la cuadrícula, excesivamente rígida y posible responsable de futuras deformaciones de las letras, uno de los principales factores de ilegibilidad).

3.6.- Aportaciones metodológicas complementarias:

Puesto que el objetivo del trabajo es aportar algo nuevo a la comunidad docente, se presenta una actualización del método de las palabras generatrices creado por Freire que debe ser compatible con las nuevas metodologías empleadas en el aula, como por ejemplo, los bits de inteligencia o las tecnologías de la información y la comunicación. Por ello, a continuación, se realiza una aproximación teórica a los Bits de inteligencia, para conocer mejor las potencialidades de su utilización en el aula.

3.6.1.- Los Bits de inteligencia:

Un *Bit de inteligencia* es cualquier estímulo o dato simple que el cerebro almacena y cuya información se capta por una de las vías sensoriales: auditiva, visual, táctil, olfativa o gustativa (Estalayo y Vega, 2010, 5).

Se trata de una metodología de trabajo creada por el doctor Glenn Doman para mejorar el aprendizaje de niños-as con parálisis cerebral. Una vez vistos los beneficios, generalizó su utilización con la finalidad de potenciar las capacidades de aprendizaje, e impulsó el movimiento de la Revolución Pacífica que se fundamenta en la gran plasticidad del cerebro infantil hasta los seis años de edad y apuesta por la estimulación temprana de los bebés para aprender a leer, mejorar el razonamiento matemático, etc. Glenn Doman afirma que “todo lo que puede llegar a ser un niño está determinado por los seis primeros años de vida” (Doman, 1986, 143). En este sentido, María Montessori demostró que los primeros años de vida son esenciales para la educación del niño-a y que los sentidos juegan un papel crucial en este proceso (Montessori, 1986, 229).

Esta metodología ha tenido una gran difusión en las escuelas y centros infantiles. En la práctica del aula, los bits se presentan agrupados por categorías, es decir, en conjuntos que tienen alguna característica o relación entre sí (en torno a 10 bits por categoría), con la finalidad de facilitar el establecimiento de relaciones por parte del alumnado (Estalayo y Vega, 2010; Gil López y Ríos Toledano, 2009) y se insiste en la importancia de mostrar los bits tres veces al día y en presentarlos de forma clara, rápida y concisa (Gil López y Ríos Toledano, 2009, 6; Estalayo y Vega, 2010, 24).

3.6.1.1.- Pautas de elaboración de los Bits:

En su libro “Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé”, dirigido a los padres o familias, Doman (1986) fundamenta el método de los bits de inteligencia, exponiendo las características que deben poseer y detallando los materiales y el proceso de elaboración para poder fabricar bits de imágenes y de lectura en casa.

Para elaborar bits de lectura, Doman (1986, 237-238) da una serie de directrices:

- Se deben fabricar en cartón blanco rígido
- Las palabras se escriben con rotulador de punta gruesa
- La caligrafía debe ser clara, limpia y homogénea
- Dejar márgenes de, al menos, 1,2 centímetros

En cuanto a las medidas de los carteles y de las letras, difieren dependiendo de la temática y momento del aprendizaje en el que se encuentre el niño-a; así por ejemplo, las primeras palabras como mamá, papá y el nombre del niño-a en tarjetas de 50x15 cm, con letras minúsculas de 12x10 cm y 1,2 cm entre letras; y, a medida que se avanza, se reduce el tamaño de la letra y la longitud del cartel varía en función de la longitud de la palabra, hasta llegar a elaborar un libro de frases con letras minúsculas y mayúsculas de 0,6 cm de altura (Doman, 1986, 238-240).

Las palabras se comienzan escribiendo con letras minúsculas rojas grandes (más llamativas y fáciles de ver) y progresivamente se va cambiando a minúsculas negras de tamaño normal (Doman, 1986, 240).

Por su parte, Estalayo y Vega (2010, 22-23) en la adaptación del método Doman a la escuela, dan pautas para elaborar tarjetas de palabras sueltas:

- Cartulinas blancas rígidas, no brillantes, de 10x40 cm
- Letra minúscula, gruesa y roja de 7,5 cm de altura
- Separación entre letras de 0,75 cm o más.
- Palabra centrada con márgenes (superior e inferior) de 1,25 cm

En resumen, ambas propuestas utilizan una letra minúscula, roja y gruesa (aunque el tipo de letra es suelta o de imprenta) sobre fondo blanco y rígido.

4.- PARTE EMPÍRICA:

La investigación educativa requiere de un proceso de actuación que debe someterse a la lógica y a un esquema de trabajo metódico, con pasos precisos y ordenados que conduzcan a unas conclusiones o resultados fiables (Nieto Martín, 2010,93). A grandes rasgos, en el proceso de investigación se diferencian tres fases: el diseño de la investigación, en el que se concretan los objetivos y el tipo de estudio que se va a llevar a cabo, el cual determina la naturaleza de los datos; en este caso, se trata de realizar una actualización del método de las palabras generatrices de Freire para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Después, se lleva a cabo la investigación: se comienza con la observación y recogida de datos del universo vocabular de los niños-as de la ciudad de Salamanca y, posteriormente, se analizan y sintetizan para presentar una propuesta de palabras generatrices acordes a los centros de interés de la población infantil salmantina.



Figura 5: Fases del proceso de investigación (elaboración propia)

4.1.- Diseño de la investigación:

Al planificar la investigación surgió la necesidad de comenzar formulando unos objetivos que delimitan el área de trabajo y concretar el tipo de estudio, según la naturaleza de los datos en los que se quiera incidir para alcanzar dichos objetivos.

- Objetivos de la investigación:

Tras revisar los trabajos existentes sobre el acceso a la lengua escrita y, en concreto, del método de las palabras generatrices, es preciso establecer unos objetivos concretos y factibles de alcanzar, teniendo en cuenta que el fin último de la investigación educativa es aportar nuevo conocimiento a la comunidad científica.

Como consecuencia de la revisión teórica realizada, se formula la siguiente pregunta: ¿el método de las palabras generatrices, diseñado por Freire y adaptado para niños-as por Santos y Mateos, responde a los intereses de la población infantil actual de la ciudad de Salamanca?

En base a este interrogante, se proponen una serie de objetivos para la investigación:

- Objetivo general:

Actualizar el método de las palabras generatrices para el aprendizaje de la lengua escrita, de forma que se adecue a la realidad e intereses de la infancia de la ciudad de Salamanca.

- Objetivos específicos:

1. Investigar el universo vocabular de la población infantil de Salamanca capital.
2. Seleccionar un conjunto de palabras generatrices acordes a los intereses actuales de la infancia.

- Tipo de estudio:

Según la naturaleza de los datos, se distinguen dos tipos básicos de metodología: la metodología cuantitativa, cuya finalidad es formular leyes generales referidas al grupo de estudio, adoptando una postura “externa” para lograr la máxima objetividad; y la metodología cualitativa, referida al individuo o a lo particular, en la cual predomina la subjetividad y el objeto de estudio se investiga “desde dentro” (Bisquerra, 1989, 63-64).

En este trabajo, la metodología utilizada será la *investigación cualitativa*, cuya finalidad es “comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 259). Se trata de profundizar en el estudio y conocimientos de una realidad o fenómeno, sin que ello suponga aportar verdades irrefutables o conclusiones acabadas, pues la investigación cualitativa constituye un proceso abierto que se va enriqueciendo con las aportaciones de todos los interesados en un determinado fenómeno o realidad (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 260).

Así, el TFG parte de la revisión de los trabajos existentes sobre el método de las palabras generatrices, con la finalidad de aportar a la comunidad científica una propuesta actualizada del método, de forma que se adecúe a la población infantil actual de la ciudad de Salamanca. Para ello, también se han investigado las motivaciones e intereses de esta población en concreto, de modo que las palabras generatrices escogidas sean realmente significativas y potentes para la misma.

4.2.- Desarrollo de la investigación:

En esta fase, la investigadora entra en contacto con el contexto estudiado e interacciona con los sujetos con el fin de recoger datos. En este sentido, es necesario precisar el significado de “datos”, desde el punto de vista de los investigadores cualitativos: “consideran datos a toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en los que tienen lugar” (Rodríguez Gómez y Gómez Ruíz, 2010, 449).

Una vez recogidos, en la fase analítica, se tratan y ordenan para presentarlos de manera clara y comprensible.

4.2.1.- Trabajo de campo:

En este apartado, se delimita la población objeto de estudio, se explica cómo se ha accedido a la misma y la forma de llevar a cabo la recogida de datos, especificando las técnicas utilizadas.

4.2.1.1.- Población estudiada:

Para realizar esta investigación se estudia a la población infantil de Salamanca capital, centrando el interés en los niños-as de 4 a 7 años, intervalo de edad en el que se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

4.2.1.2.- Acceso al campo:

Se trata de un proceso casi permanente en el que la investigadora va accediendo a la información fundamental para su estudio, que comienza con el permiso para entrar en una clase, con el fin realizar una observación, y que significa la oportunidad de recoger información privilegiada de los participantes, aquella que sólo proporcionan a personas de su confianza (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 72).

La investigadora tiene facilidad para observar la población infantil de Salamanca capital dado que ha realizado prácticas en un colegio de la ciudad y el encuentro con niños-as es habitual en el día a día. Al tener la oportunidad de convivir durante nueve semanas con los niños y niñas, tiene la posibilidad de recoger información más significativa en relación a los centros de interés y motivaciones de los educandos.

4.2.1.3.- Recogida de datos:

Al tratarse de una investigación cualitativa, la recogida de datos es diversa y textual. La principal estrategia utilizada es la *observación directa y sistemática* de la población infantil de la ciudad de Salamanca, tomando notas de campo sobre palabras altamente significativas para ellos, que hacen referencia a sus intereses y experiencias vitales. En definitiva, se trata de *registros no sistematizados*, que se han efectuado en el momento de la observación o inmediatamente después de la misma (Buendía Eisman y Berrocal de Luna, 2010, 133). Concretamente, la recogida de datos se ha realizado a partir del mes de octubre de 2014 y, en especial, durante el periodo de prácticas realizado del 10 de febrero al 11 de abril de 2014.

El procedimiento de observación utilizado ha sido el “*muestreo ad libitum*”, que es el que se basa en experiencias no sistematizadas, por lo que se trata de notas de campo sobre las palabras que la investigadora ha considerado interesantes como generadoras. Es decir, en este tipo de muestreo, “es el observador el que decide en qué fija su atención”, por lo que es un registro subjetivo (Buendía Eisman y Berrocal de Luna, 2010, 137). Por último, si se atiende al nivel de participación que ha asumido la investigadora, se trata de una *observación participante*, pues ha adoptado una actitud activa y la interacción con la población de estudio ha sido intensa (en especial con un grupo de 4-5 años) con el fin de integrarse para poder acceder a información significativa para la investigación (Buendía Eisman y Berrocal de Luna, 2010, 139).

No obstante, cumpliendo con el criterio de suficiencia que debe darse en una investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 75) y para incluir palabras que tuvieran todos los grafemas o letras de la lengua castellana, además de tener en cuenta el universo vocabular de los niños-as, se han tomado algunas sugerencias de palabras de la propuesta didáctica “El zoo de las letras” de la editorial Bruño (compuesta por 32 cuentos), y las propuestas de la maestra-tutora de prácticas (informante clave, que tiene un mayor conocimiento sobre el contexto estudiado y un papel más influyente dentro del grupo-clase – Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 130 –) del Colegio San Juan Bosco, ubicado en el centro de Salamanca (ver datos recopilados en Tabla III, IV y V, en el anexo II).

4.2.2.- Fase analítica:

El análisis de los datos cualitativos es un proceso que requiere cierto grado de sistematización, aunque resulta difícil hablar de un procedimiento general de actuación (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 75). En general, los métodos de análisis de los datos cualitativos se han caracterizado por su gran diversidad y singularidad (Rodríguez Gómez y Gómez Ruíz, 2010, 452).

En esta fase se tratan los datos recogidos y se sintetizan y organizan, en base a unos criterios, con el fin de mostrar de manera clara y precisa los resultados y llegar a la verificación de conclusiones.

4.2.2.1.- Tratamiento de los datos:

Una vez recogidos los datos, relativos al universo vocabular altamente significativo para la población infantil de la ciudad de Salamanca, se procede al análisis de los mismos, entendido como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer un significado relevante en relación a un problema de investigación” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 200).

En concreto, en el tratamiento de los datos de esta investigación se distinguen varias fases: la reducción de datos basada en criterios temáticos, que *lleva a la categorización*³ por familias temáticas de las palabras recogidas y, finalmente, la presentación de los datos en una matriz o tabla de doble entrada que muestra el orden de presentación de las consonantes (sugerido por Monfort y Juárez (2010) y detallado en el Cuadro II, página 18) y clasifica las palabras en función del número y la complejidad de las sílabas.



Figura 6: Fases del tratamiento de los datos (elaboración propia)

3. “La categorización es una tarea simultánea a la separación en unidades cuando ésta se realiza atendiendo a criterios temáticos. Si una unidad es separada por referirse a determinado tópico, automáticamente puede ser incluida en la categoría correspondiente a ese tópico” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 208)

4.2.2.2.- Criterios para agrupar los datos:

La clasificación de las palabras en categorías sirve para presentar los datos de manera clara y organizada. Básicamente, los criterios utilizados para sintetizar y agrupar los datos son temáticos y lingüísticos (atendiendo al número y la complejidad silábica).

La primera *agrupación de palabras en temáticas* responde a cuestiones prácticas, es decir, facilita la identificación y manipulación de los datos (Rodríguez Gómez y Gómez Ruíz, 2010, 456). Siguiendo las directrices de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, 210) las categorías temáticas se han definido a medida que se examinaban los datos, es decir, siguiendo un procedimiento inductivo:

“Al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contenido de los mismos, nos preguntaríamos por el tópico capaz de cubrir cada unidad. De este modo, se van proponiendo categorías provisionales, que a medida que avanza la codificación pueden ir siendo consolidadas, modificadas o suprimidas a partir de la comparación de los datos agrupados bajo una misma categoría o a partir de la comparación con los datos incluidos en otras diferentes” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 210).

En base a este agrupamiento de las palabras atendiendo a criterios temáticos, se procede a la *categorización* de las mismas en familias temáticas, elaborando una tabla de temáticas.

ANIMALES	NATURALEZA	ALIMENTOS	FAMILIA/ PARENTESCOS	ESCUELA	TECNOLOGÍAS	INTERESES OCIO	MEDIOS DE TRANSPORTE
PARTES DEL CUERPO	PRENDAS DE VESTIR	PROFESIONES	GEOGRAFÍA	FÓRMULAS SOCIALES	PERSONAJES	VERBOS/ ACCIONES	OTROS

Tabla 2: Clasificación de palabras por categorías temáticas (elaboración propia)

Por último, se disponen los datos de manera ordenada para facilitar una visión global y abarcable que permita llegar a extraer unas conclusiones (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 212-213). En concreto, el procedimiento de disposición utilizado es una *matriz o tabla de doble entrada* que permite ver a simple vista la cantidad de vocablos que se han recopilado en función del número de sílabas y graduadas según el orden de presentación de consonantes propuesto por Monfort y Juárez (2010) y atendiendo al número y la complejidad silábica.

Orden de presentación (Monfort y Juárez, 2010, 60)	Dificultad silábica	Número de sílabas			
		Monosílabas	Bisílabas	Trisílabas	Polisílabas
m	S.D.				
	S.I.				
	S.M.				
	S.T.				
s	S.D.				
	S.I.				
	S.M.				
	S.T.				
...	“				

Tabla 3: Clasificación de palabras en orden de presentación de consonantes y atendiendo a criterios silábicos (elaboración propia)

La finalidad de clasificar los datos atendiendo a estos criterios es facilitar la selección de palabras generatrices, es decir, responde a la pertinencia de la investigación (las categorías son relevantes en relación a los objetivos de estudio y adecuadas al contenido que se está analizando – Rodríguez Gómez y Gómez Ruíz, 2010, 459 –), ya que los **criterios generales para la selección de palabras** son: *la riqueza fonética* (que contengan todos los grafemas o letras de la lengua castellana) y *la diversidad de agrupaciones silábicas*, que posteriormente se ordenarán en orden creciente de dificultad – criterios utilizados por Freire (2002, 111) y Santos y Mateos (1989, 18) –.

A la hora de secuenciar las palabras seleccionadas **atendiendo a la riqueza silábica**, se considerará el *orden habitual de adquisición de los fonemas* en los niños-as (Cuadro 1, página 17) y la *propuesta de presentación de consonantes* realizada por Monfort y Juárez (2010) para enseñar a leer a niños siguiendo el principio de aprendizaje sin error (Cuadro 2, página 18).

Se tendrán en cuenta las dos referencias, puesto que en el documento sobre el lenguaje infantil, de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Salamanca (1989, 5), no se incluye el fonema /r/ (ver cuadro I, página 17), sólo se especifica que se considera normal encontrar dificultades para su pronunciación hasta los 6 años. Lo cual hace poco apropiado presentar esta consonante en quinto lugar, como proponen Monfort y Juárez (Cuadro 2, página 18). En definitiva, al secuenciar las palabras se tratará de conjugar ambas propuestas según se considere oportuno.

Además, es conveniente considerar la recomendación de Monfort y Juárez (2010) de no presentar juntas letras que se puedan confundir por su parecido fónico (discriminación auditiva) o visual (discriminación visual); así, cuando se presente un nuevo grafema en una palabra se debe evitar que esa palabra contenga algún otro grafema que se parezca auditiva o visualmente al nuevo; así pues otro criterio para obtener la lista de palabras generatrices será el *sistema de prevención de presentación de consonantes* de estos autores (ver Cuadro 3, página 18).

Por otro lado, para secuenciar las palabras **atendiendo al grado de complejidad de las sílabas** (de menor a mayor dificultad) se seguirá la secuencia: directas, inversas, mixtas, trabadas y sinfonos (Santos y Mateos, 1985, 92; Cuetos, 2008, 194) y, por último, diptongos y palabras donde “y” actúa como vocal (Santos y Mateos, 1985, 92).

CRITERIOS PARA TRATAR LOS DATOS	
SELECCIÓN DE PALABRAS	SECUENCIACIÓN DE PALABRAS
- Riqueza fonética	- Orden de adquisición del sistema fonológico español (Escuela Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, 1989, 5) - Orden de presentación de consonantes (Monfort y Juárez, 2010, 60) - Sistema de prevención de errores (Monfort y Juárez, 2010, 61)
- Diversidad silábica	- Complejidad de las estructuras silábicas (Santos y Mateos, 1985, 92; Cuetos, 2008, 194)

Tabla 4: Esquema de los criterios utilizados para la elección y secuenciación de las palabras (elaboración propia)

4.3.- Resultados:

El proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados, de forma que la investigadora tiene un mayor conocimiento sobre el objeto de estudio y lo comparte con los demás (Rodríguez Gómez, et al., 1996, 76).

En la **Tabla VI** se presentan el conjunto de palabras recopiladas, vinculadas a los centros de interés y motivaciones de la población infantil salmantina, *clasificadas en categorías temáticas* (ver Tabla VI en el anexo III). Finalmente, se establecen dieciséis categorías temáticas, que se pueden enmarcar dentro de las tres áreas de conocimiento:

CTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	CTO DEL ENTORNO		LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN
INTERESES/OCIO PARTES DEL CUERPO ESTADOS DE ÁNIMO ACCIONES	ANIMALES NATURALEZA/GEOGRAFÍA ALIMENTOS CONTEXTO FAMILIAR ESCUELA	MEDIOS DE TRANSPORTE PRENDAS DE VESTIR PROFESIONES PERSONAJES FANTÁSTICOS OTROS	TECNOLOGÍAS FÓRMULAS SOCIALES

Tabla 5: Clasificación de temáticas en áreas de conocimiento (elaboración propia)

De este modo, mediante la elección de palabras de las tres categorías se trabajan contenidos de todas las áreas del currículo, es decir, a través de las sesiones de lengua escrita se lleva a cabo una enseñanza globalizada.

En cuanto a las categorías gramaticales, podemos ver cómo se han escogido, mayoritariamente, sustantivos y algunos verbos y adjetivos, ya que en la puesta en práctica del método se relaciona cada palabra con una imagen (que debe ser lo más concreta posible para evitar denominaciones erróneas), y pronto se comienza a construir frases con los comodines EL, LA, ES, por lo que es conveniente que sean sustantivos.

Por otro lado, se presenta una nueva clasificación de las palabras en la **Tabla VII** *secuenciadas según la propuesta de presentación de consonantes* de Monfort y Juárez (2010) y *atendiendo a criterios silábicos* (ver anexo IV). La elaboración de esta nueva clasificación es conveniente puesto que, al elaborar un programa para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, es necesario contemplar las diferentes estructuras silábicas existentes y tener en cuenta el orden de adquisición del sistema fonológico (en el segundo ciclo de Educación Infantil, algunos educandos pueden tener problemas al pronunciar ciertos fonemas, como por ejemplo la /r/). Esta clasificación, atendiendo al criterio silábico, ha sido de gran utilidad a la hora de seleccionar la lista de palabras generatrices (que se presenta en la propuesta educativa).

Si observamos la primera columna, *orden de presentación de las consonantes* propuesto por Monfort y Juárez (2010), vemos que se trata de un orden estándar subjetivo, que se tomará como referencia para secuenciar la lista de palabras generatrices, en combinación con el orden habitual de adquisición del sistema fonológico. Así, por ejemplo, el fonema /r/ fuerte no se presentará en quinto lugar, ya que hasta los seis años una pronunciación incorrecta del mismo se considera normal. Además, es conveniente presentar más distanciadas las consonantes o letras que no tienen correspondencia fonética biunívoca, es decir, los fonemas/sonidos que se corresponden con más de una letra, que son los siguientes:

FONEMA	LETRA O LETRAS
/i/	i, y
/b/	b, v, w
/k/	k, c (ca, co, cu), qu
/θ/	c (ce, ci), z

Tabla 6: Fonemas sin correspondencia biunívoca (elaboración propia)

Según la *estructura silábica*, las palabras generatrices deben ir secuenciadas de menor a mayor complejidad: sílabas directas, inversas, mixtas, trabadas, diptongos... Así, para presentar todas las consonantes del alfabeto español, se tienen que escoger palabras que estén formadas exclusivamente por sílabas directas y, una vez presentadas todas, ir introduciendo las sílabas inversas y mixtas más frecuentes (habituales y que den lugar a la creación de nuevas palabras). Después, se presentan todas las sílabas trabadas (en total 12) dada su dificultad y algún ejemplo de palabra donde la “y” actúe como semivocal (“i”), de diptongo y de combinaciones silábicas más complejas CCVC.

Finalmente, se tiene en cuenta el *número de sílabas* para escoger palabras potentes que permitan la creación de nuevas palabras con significado, pues se tendrá en cuenta que las palabras monosílabas dan poco juego a la hora de trabajar con las familias fonéticas para formar nuevos vocablos y que las palabras bisílabas son más apropiadas para comenzar a trabajar con las familias fonéticas (sólo tienen dos), de forma que los educandos comprendan la lógica combinatoria.

En resumen, los criterios para selección de las palabras generatrices han sido:

- Palabras neutras, evitando elegir palabras masculinas o femeninas.
- Palabras formadas por sílabas directas con todos los grafemas de la lengua castellana. Una vez presentadas todas las consonantes, palabras que contemplaran las diferentes estructuras silábicas de uso más frecuente (por ejemplo, la sílaba inversa “at” o “ac” no se incluye porque son más inusuales)
- Palabras altamente motivantes e interesantes para los educandos, pertenecientes a su contexto cercano.
- Palabras con capacidad creadora, es decir, que mediante la combinación de sus familias fonéticas se creen diversas palabras.
- Diversidad de palabras: con diferente número de sílabas.
- Clara relación imagen-palabra: búsqueda de imágenes atractivas, precisas (sin detalles de fondo) y fáciles de representar gráficamente por los niños-as. Por lo que la categoría gramatical predominante son los sustantivos.
- Palabras con matiz educativo, evitando los términos escatológicos (a pesar de que llaman la atención de los niños-as).

5.- CONCLUSIONES:

Los datos analizados ponen de manifiesto que *la actualización del método de las palabras generatrices*, para la enseñanza de la lengua escrita de Santos y Mateos (1985), *es necesaria* para adecuarse a los centros de interés de la población infantil salamantina actual y sensibilizarse con la influencia que ejercen las TIC en la vida diaria de la sociedad y de la escuela.

En cuanto al estudio del universo vocabular de la población infantil de Salamanca, cabe resaltar *algunos centros de interés que se pueden generalizar a toda la infancia*, es decir, que no se limitan a al contexto concreto de la ciudad de Salamanca ni al periodo de edad en el que se ha centrado la investigación (de 4 a 7 años), como son:

- *La influencia de las TIC*: la infancia del siglo XXI vive inmersa en una sociedad tecnológica. La utilización y dominio de los aparatos electrónicos comienza en la primera infancia, de manera que raro es el niño-a que no sabe lo que es un móvil, un ordenador, un portátil, una tableta, o incluso manejarlo; dedicando una parte importante del tiempo de ocio al uso de estos aparatos.
- Los recursos de juego: en este sentido se diferencian *pasatiempos temporales*, limitados a una tendencia pasajera, como las series televisivas y las películas (actualmente películas de dibujos animados como “Frozen”, “Río 2” y series como “Violeta”); y otros *materiales de juego estables* a lo largo del tiempo como: pelotas, cocinitas, muñecas, colecciones de cromos (cuya temática varía en relación a los pasatiempos pasajeros), juegos de piratas y tesoros, peonzas, personajes fantásticos como brujas, genios y magos, y superhéroes como Batman, Superman y Spiderman.
- Las *profesiones más populares* entre los niños y niñas: en general, siempre suelen aparecer médico-a, bombero-a, maestro-a y policía.
- Finalmente, los niños y niñas escolarizados están influidos por las temáticas o *unidades didácticas* que ven en el colegio.

Por tanto, para poner en práctica el método de las palabras generatrices con la población infantil actual, es necesario renovar la lista de palabras generatrices, incorporando diversos aparatos electrónicos presentes en la vida diaria de los educandos; además de complementar la puesta en práctica del método con las aportaciones de nuevas metodológicas, que también contemplan las Tics.

Dado que la comparación es una de las principales herramientas en el proceso de obtención de conclusiones (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 214), a continuación, se analiza la lista de palabras generatrices elaborada tras la investigación y la propuesta de adaptación del método de Santos y Mateos (1985, 92). (Ver página 17)

Si nos fijamos en el número total de palabras, su propuesta contaba con 62 palabras generatrices, frente a los 50 vocablos seleccionados en esta actualización, ya que se ha tratado de limitar la lista, pues a partir de pocas palabras los educandos crean múltiples vocablos. A pesar de la reducción, coincidimos en 16 palabras (mamá, casa, perro, queso, fresa, libro, globo, tigre, rey, pelota, oveja, helado, cereza, payaso, cigüeña y xilófono). Por otro lado, en ambas propuestas, se incluyen palabras que tienen representaciones gráficas concretas, para evitar denominaciones o terminología diversa, que dificultaría el diálogo y la correspondencia entre palabra escrita y representación.

Atendiendo al número de sílabas, la propuesta de Santos y Mateos (1985) se compone principalmente de palabras bisílabas y trisílabas, no incluye monosílabas y sólo una polisílaba; mientras que en esta actualización hay mayor diversidad silábica (palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas). En el anexo V (Tabla VIII) puede ver la clasificación de palabras de ambas propuestas según el número de sílabas y los *porcentajes correspondientes*⁴; donde se observa como la nueva propuesta tiene un número más equilibrado de palabras atendiendo a este criterio (monosílabas al ser poco potentes se incluye un ejemplo).

En cuanto a la temática, en la propuesta de Santos y Mateos predominan los animales, alimentos, intereses de juego y objetos en general (que dentro de la categorización por temáticas establecida en este trabajo se incluiría en “otros”); también hay algunas prendas de vestir y medios de transporte y una unidad en categorías como profesiones (soldado), partes del cuerpo (dedo) y personajes fantásticos (dragón). En definitiva, la temática es más limitada y, lógicamente, no contempla las Tics.

Por último, si nos fijamos en el orden de presentación de las consonantes, se denota que cada propuesta sigue una pauta: Santos y Mateos deciden presentar seguidas las consonantes de conjugación irregular, como “g” (ge/gi y ga/go/go) y “gue/gui”; “ce/ci”, “ca/co/cu” y “qu”, etc. y los sinfonos están secuenciados por orden alfabético. No obstante, ambas siguen el mismo orden de estructuras silábicas: S.D, S.I, S.M, S.T, etc.

4. La cuantificación en la investigación cualitativa sirve “para contrastar o complementar las conclusiones obtenidas mediante el proceso general de los datos cualitativos” (Rodríguez Gómez y Gómez Ruíz, 2010, 467).

6.- PROPUESTA EDUCATIVA:

En este apartado se demuestra la idoneidad del método de las palabras generatrices para la enseñanza de la lengua escrita en el segundo ciclo de Educación Infantil y se presenta una propuesta educativa para su aplicación en el aula.

Partiendo del estudio realizado sobre el universo vocabular de la población infantil de la ciudad de Salamanca, se presenta una lista de palabras generatrices actualizada, acorde a los centros de interés y motivaciones de la población infantil, y se elabora el material necesario para llevarlo a cabo, detallando la metodología de trabajo.

6.1.- Idoneidad del método de las palabras generatrices para la enseñanza de la lengua escrita:

La utilidad de método de las palabras generatrices para la enseñanza de la lengua escrita se fundamenta en los principios metodológicos generales establecidos en el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil (BOCyL; Decreto 122/2007, 8-9):

- El niño-a es protagonista de su proceso de aprendizaje y un sujeto activo que construye su propio conocimiento.

- Atiende a sus necesidades e intereses, adecuándose al nivel de desarrollo y ritmo de cada niño-a.

- En coherencia con los principios anteriores, procura que el educando realice aprendizajes significativos, cercanos y acordes a sus intereses. Para ello, se tienen en cuenta las motivaciones e intereses de los educandos y se basa en la exploración de los conocimientos previos, de forma que se persigue que establezcan conexiones entre lo que saben y el nuevo conocimiento, es decir, se da sentido a los aprendizajes.

- Mediante el método de las palabras generatrices se cumple el principio de globalización: los niños-as interactúan entre sí y cultivan sus relaciones afectivas, les permite expresarse tanto oral como artísticamente, promueve la experimentación con el objeto representado, se trabaja vocabulario de diferentes campos de conocimiento, etc.

- Se vale del juego como principal recurso educativo que favorece la imaginación y la creatividad, puesto que la creación de nuevos vocablos a partir de la palabra generadora es un juego del lenguaje que atrae el interés de los niños-as, teniendo que poner en práctica su capacidad creadora.

Además, a través del diálogo lúdico con los educandos, el educador-a conoce mejor a cada niño-a: lo que sabe hacer autónomamente, sus necesidades e intereses, las ayudas que precisa, etc.

- El lenguaje es el medio de aprendizaje por excelencia, que permite la comunicación, la mediación social y la interiorización de los contenidos.

- Finalmente, permite ajustar la actuación educativa a las peculiaridades del contexto. El método de las palabras generatrices parte del análisis y estudio del universo vocabular del grupo de educandos, para conectar con sus intereses y ser significativo.

6.1.1.- Presentación de la nueva propuesta de palabras generatrices:

En primer lugar, es preciso aclarar que la propuesta de palabras generatrices comienza presentando las consonantes, es decir, antes de iniciar la enseñanza de la lengua escrita con este método, se trabaja con los fonemas silábicos (las cinco vocales) de manera exhaustiva, hasta que los discentes los discriminen y reconozcan, tanto visual como fonéticamente. Para presentar cada vocal, se expondrá una palabra que empiece por la misma; así por ejemplo, con “a” se trabajará con “abanico” (y al mostrar la grafía de la palabra, se incidirá o se fijará la atención, solamente, en esta letra); la “e” con “elefante”, la “i” con “imán”, la “o” con “ojo” y la “u” con uvas. Siempre que se pueda, se llevarán los objetos representados al aula (abanico, imán y uvas) o una representación de las mismas (como un elefante de peluche) para fomentar la experimentación, el diálogo y los juegos del lenguaje (a partir de estas palabras podemos proponer, por ejemplo, a los niños-as buscar más objetos del aula que empiecen por la misma vocal).

Una vez dominadas las vocales, proceso de aprendizaje que requiere de mucha dedicación y paciencia, comienza el trabajo propiamente dicho con el método de las palabras generatrices, presentando las consonantes acompañadas de vocales, que ya conocen, para facilitar su pronunciación y comprensión.

En la Tabla 7 se presenta la lista de palabras generatrices seleccionadas a partir del estudio del universo vocabular de la población infantil actual de Salamanca capital. Las palabras están numeradas o secuenciadas en el orden de presentación que se ha considerado más apropiado y en el anexo VI (Tabla IX) se detallan las razones que justifican dicho orden.

SÍLABAS DIRECTAS	SÍLABAS INVERSAS
1. MAMÁ 2. OSO 3. MESA 4. PAPÁ 5. PELOTA 6. LUNA 7. CASA 8. OVEJA 9. MARIPOSA 10. GELATINA 11. ROSA 12. REGALO 13. ZUMO 14. HELADO 15. CEREZA 16. CHOCOLATE 17. CABALLO 18. QUESO 19. XILÓFONO 20. PAYASO 21. PERRO 22. GUITARRA 23. KOALA 24. KIWI 25. CIGÜEÑA	26. ALMOHADA 27. ÁNGEL
	SÍLABAS MIXTAS
	28. MANZANA 29. TORTUGA 30. PISCINA 31. TELEVISOR 32. ORDENADOR 33. ESPAGUETIS
	SÍLABAS TRABADAS O SINFONES
	34. FLOTADOR 35. FRESA 36. TABLETA 37. LIBRO 38. GLOBO 39. TIGRE 40. COCODRILO 41. ESTRELLA 42. BIBICLETA 43. ESCRIBIR 44. PLAYA 45. PRISMÁTICOS
	SÍLABA TRABADA Y MIXTA
	1. FLAN
	SÍLABA CON "Y"
	2. REY
	DIPTONGOS
	3. NIEVE 4. FAMILIA 5. CUENTO

Tabla 7: Propuesta de palabras generatrices

Fuente: Elaboración propia

Puede verse como todas las palabras elegidas tienen una representación gráfica muy concreta y precisa, de manera que la imagen no se etiqüete de manera errónea.

La nueva propuesta de palabras generatrices está formada por 50 términos en total, es decir, un conjunto ni demasiado reducido ni tan amplio que resulte desmesurado. Atendiendo al número total de vocablos se encuentra entre las dos propuestas de los referentes más directos: el método original de Freire para la alfabetización de adultos, que contenía 17 palabras, y la adaptación de Santos y Mateos para niños-as (1985), de 62 palabras. En definitiva, se trata de una propuesta equilibrada.

6.1.2.- Elaboración de material didáctico para favorecer el aprendizaje:

En este apartado, detallo el tipo de letra elegido para fabricar el material de las palabras generatrices y el tipo de pauta caligráfica empleada en la elaboración de las fichas de trabajo individual con cada palabra generatriz.

A continuación, se justifican las razones que han motivado la elaboración de cada material para la puesta en práctica del método en el aula, teniendo en cuenta que también engloba las aportaciones de nuevas metodologías utilizadas actualmente, como los bits de inteligencia, y los recursos que nos ofrecen las TIC.

▪ Elección de la pauta caligráfica y del tipo de letra:

En primer lugar, se considera conveniente dar a los niños-as alguna referencia espacial, dado que al escribir las palabras no sólo aprenden su grafía, sino también las características convencionales del texto escrito, como son la direccionalidad del trazo de izquierda a derecha y la horizontalidad de la escritura.

Dentro de las dos opciones posibles, se utilizará el **papel pautado de dos líneas**, ya que, al empezar a escribir, lo importante es que los aprendices se centren en coger bien el útil de escritura y se fijen en la grafía de las palabras, es decir, que comiencen a adquirir la *melodía cinética*⁵ de las palabras utilizando la letra ligada. Por tanto, no se considera importante que tengan que enmarcar la escritura en un determinado espacio (cada letra en una cuadrícula), que podrá abordarse cuando se hayan fortalecido todos las partes del cuerpo implicadas en coger el útil de escritura y tengan la fuerza suficiente para dominarlo.

5. *Melodía cinética*: es la integración motora de las grafías encadenadas formando secuencias en las que el impulso que se genera de la realización de una de ellas se encadena con el de la realización siguiente, formando una estructura melódica motora (Santos y Mateos, 1985, 60).

En cuanto al tipo de letra, el material está elaborado con **letra cursiva o ligada**, pues facilita la identificación de la palabra como unidad gramatical con sentido completo, es acorde al pensamiento sincrético (tendencia a percibir de manera globalizada) y favorece la creación de una imagen global de la palabra (enriquecimiento del vocabulario interno). Además, al partir de la palabra escrita como unidad y trabajar con sus familias fonéticas, el aprendiz comprende, que la palabra está formada por pequeños segmentos, que permiten crear nuevas palabras según se combinen.

▪ ***Toma de decisiones metodológicas:***

Antes de presentar los materiales elaborados y la metodología de trabajo para su utilización en el aula, se especifica el tipo de agrupamiento elegido para las sesiones de trabajo con el método de las palabras generatrices, la duración de las mismas y el momento de dedicación dentro de la jornada escolar.

Las **sesiones de lengua escrita** son una de las situaciones educativas más complejas que tienen lugar a lo largo de la jornada escolar, ya que requieren de mayor concentración y esfuerzo por parte de los educandos. Por tanto, se realizarán en las **primeras horas de la jornada**, cuando los niños y niñas tienen más energía, siendo apropiado realizarlas tras la asamblea (que se realiza al comenzar el día), aprovechando que, en este tiempo, se puede comenzar a dialogar y experimentar con el objeto representado por la palabra generatriz. Dichas sesiones durarán **alrededor de media hora**, dado que, a estas edades (3-7 años), la capacidad de atención es limitada.

En cuanto al tipo de agrupamiento, las sesiones con el método de las palabras generatrices se llevarán a cabo **con todo el grupo-clase**, por las siguientes razones:

- Enriquecimiento del proceso educativo con las aportaciones de todos (creación de nuevos vocablos y diálogo de conocimientos, experiencias y vivencias personales).
- Se exprimen todas las posibilidades del diálogo, el cual favorece la expresión oral espontánea y el afianzamiento del sentimiento de grupo, al conocerse más unos a otros y compartir sus pensamientos, ideas y vivencias personales.
- La educadora puede estar pendiente de todo el grupo-clase y no impide que lleve a cabo un seguimiento individual de cada alumno-a.
- Los avances de algunos-as niños-as pueden servir de ayuda a otros y el refuerzo sirve de repaso a los más avanzados, y se fomenta la ayuda entre compañeros-as.

▪ **Material del método de las palabras generatrices y metodología de trabajo:**

El primer paso es plantearse qué material elaborar para la ejecución del método. En concreto, se fabrica el siguiente material: carteles de las palabras generatrices, una colección de familias fonéticas (de las palabras seleccionadas) de madera y fichas de trabajo individual con cada palabra generadora. Además, puesto que “la adquisición de vocabulario es un elemento importante en el aprendizaje de la lectura” (Eurydice, 2011, 35) se considera oportuno incluir material de los bits de inteligencia.

a) Dada la relevancia de trabajar la conciencia fonológica para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, el primer material elaborado son las **familias fonológicas en madera** (ver fotos en anexo VII), pues trabajar la conciencia fonológica con letras manipulables (en este caso sílabas, más fáciles de pronunciar y combinar) mejora su desarrollo y el rendimiento en lectura y escritura, lo cual fue demostrado en un estudio realizado por Defior y Tudela (1994) con niños españoles de primero de Educación Primaria (Jiménez González y Ortiz González, 1995, 82-83).

Se trata de un material puramente manipulativo, creado con la finalidad de facilitar la combinación de las familias fonéticas para formar nuevos vocablos, sobre todo al principio del método; de forma que los aprendices comprendan la lógica combinatoria y puedan progresar, haciendo mentalmente estas operaciones o combinaciones una vez comprendido el mecanismo.

b) El segundo material fabricado son **carteles plastificados de cada palabra generatriz** (ver fotos en anexo VIII), que permanecerán en el aula durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se irá presentando cada cartel según la secuencia de trabajo fijada, de forma que cuando se presente una nueva palabra sirva de modelo (se familiaricen con su grafía y comiencen a formar una imagen global de la misma) que propicie el diálogo sobre lo que representa y sirva de referencia para identificar las familias fonéticas, lo cual dará pie a la utilización y manejo del material anterior (familias fonéticas de madera) para crear nuevos vocablos a partir de la combinación de las mismas (con el diálogo adherente a cada una de ellas).

Finalmente, estos carteles se colgarán en el aula (a una altura adecuada para que los niños-as los puedan visualizar y manipular) y servirán como punto de referencia clave para su aprendizaje, pues una vez que tengamos colgados varios carteles, se podrá dialogar sobre las semejanzas y diferencias entre las palabras, realizar juegos del lenguaje (p.e. buscar palabras que rimen entre sí, es decir, juegos encaminados al desarrollo de la conciencia fonológica). Además, al verlos diariamente se refuerza la imagen global de la palabra (vía léxica) y se puede comenzar a trabajar unidades de expresión más complejas y funcionales como la frase, ya que a partir de la sexta palabra se presentarán los comodines EL, LA y ES.

c) Por otro lado, para trabajar cada palabra generatriz, se han elaborado **fichas individuales** (siguiendo la idea de Santos y Mateos, 1985, 19-25), de manera que desde el primer día, los aprendices comiencen a escribir: primero copian correctamente la palabra y dibujan su representación gráfica; observan las familias fonéticas de la palabra y comenzamos a crear nuevos vocablos (manipulando las familias fonéticas de madera), que se escribirán correctamente después de dialogar su significado, de forma que todo el vocabulario nuevo sea comprendido por el grupo (ver anexo IX).

Es importante resaltar la idea de *dar un modelo correcto de escritura de las palabras* nuevas que surjan en las sesiones de lengua escrita. Con ello me estoy refiriendo al **aprendizaje sin error**, para evitar una pregnancia ortográfica visual y grafomotriz incorrecta (Santos y Mateos, 1985, 30); cuyos beneficios también destacan Monfort y Juárez (2010, 45) para abordar la enseñanza de la lengua escrita con niños-as con necesidades educativas especiales, puesto que, en estos casos, la repetición de modelos erróneos es más frecuente y corre el peligro de fijarse.

Se trata de ofrecer un modelo correcto de escritura de la palabra; por ello, al trabajar cada palabra, la educadora la escribirá en la pizarra y los aprendices la copiarán en sus hojas, con el objetivo de que interioricen la correcta direccionalidad del trazo y la ortografía de la misma. Es decir, se ofrece un ejemplo de cómo deben realizar la grafía y, de esta forma, perciben la correlación entre el lenguaje hablado y el escrito, para lo cual se resaltarán el sonido de cada letra al escribir. En este sentido, la utilidad del copiado como una herramienta útil para conseguir una correcta caligrafía ha sido expuesta por Baquero Salvatierra y sus colaboradores (2005/06, 9).

c) Por último, la metodología de los “*Bits de inteligencia*” permite reforzar la imagen global de las palabras trabajadas (vocabulario o léxico interno del niño-a), por lo que se incluye un material de *bits en formato físico* (ver fotos en anexo X), presente en el aula y al alcance de los aprendices, y *en formato digital* (incluidos en la copia en CD del TFG), lo cual permite ir ampliando el número de palabras (incorporando los nuevos vocablos significativos que haya creado el grupo) y que facilita el visionado por toda la clase al poderlos proyectar sobre una pantalla más amplia.

6.2.- El empleo de los Bits de inteligencia para complementar el método:

La metodología de los Bits puede enriquecer la puesta en práctica del método de las palabras generatrices para enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

El objetivo principal de utilizar bits de inteligencia con las palabras generatrices es incrementar el léxico interno del que dispone el alumnado, es decir, aumentar el número de palabras familiares o conocidas, de manera que al verlas escritas accedan rápidamente a su significado (uso de la vía léxica), pues disponen de una imagen global.

A grandes rasgos, los objetivos que permiten conseguir los bits de inteligencia son:

- ✓ Desarrollar las dos vías sensoriales que llevan más información al cerebro: la visual y la auditiva (predominantes en la escuela)
- ✓ Enriquecer el vocabulario interno de palabras mediante la percepción-global (uso de la vía léxica)
- ✓ Desarrollar la memoria.
- ✓ Favorecer el diálogo sobre las palabras generatrices trabajadas.

Por otro lado, el empleo de tarjetas bits con las palabras es acorde al pensamiento infantil caracterizado por el sincretismo (tendencia a percibir por visiones globales) y se ajusta a la dinámica de trabajo propuesta por Doman: “se empieza con la enseñanza de palabras porque desde un punto de vista neurológico el proceso inicial debe consistir en relacionar lo conocido y concreto (el sonido y el significado de una palabra oral p.e. “mamá”) con lo desconocido y abstracto (la palabra escrita “mamá”)” (Estalayo y Vega, 2010, 21).

Se mostrarán los bits digitales a última hora de la jornada escolar (1 segundo x bit) y los bits en formato físico para que los discentes puedan manipularlos autónomamente.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bibliografía:

- Alegría, J., Carrillo, M.S. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, enero, 6-14.
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Buendía Eisman, L. y Berrocal de Luna, E. (2010) La observación, en S. Nieto Martín (Ed.) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.129-144). Madrid: Dykinson.
- Calero Guisado, A., Pérez González, R., Maldonado Rico, A. y Sebastián Gascón, M.E. (1997). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: WK Educación.
- Clemente Linuesa, M. (2008) *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Doman, G. (1986). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid: EDAF.
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Salamanca (1989). *El lenguaje infantil*. Salamanca: Cátedra de Lengua y Literatura.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- García Rodríguez, M.L. y Sánchez Gómez, M.C. (2012) El valor de la escritura. *Papeles salmantinos de Educación*, 16, 103-140.

- Jiménez González, J.E. y Ortiz González, M.R. (1995) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2010). *Leer para hablar*. Madrid: Entha.
- Montessori, M. (1986) *La mente absorbente del niño*. México: Editorial Diana.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Nieto Martín, S. (2010) Proceso general de investigación, en S. Nieto Martín (Ed.) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. (pp. 93-107). Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruíz, M.A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos, en S. Nieto Martín (Ed.) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.447-469). Madrid: Dykinson.
- Santos Asensi, C. y Mateos, E. (1985). *Método de lectoescritura de Paulo Freire: Adaptación para niños*. Salamanca: ICE-Universidad de Salamanca.
- Tojar Hurtado, J.C. (2010) La investigación cualitativa en educación, en S. Nieto Martín (Ed.) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.403-424). Madrid: Dykinson.

Fuentes electrónicas

- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94. Recuperado el 14 de mayo 2014, de la página web: <http://www.um.es/langpsy/Docencia/Lenguaje/Practicas/Dislexia/Alegria.1985.IA.pdf>
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después—. Support for a psycholinguistic approach to reading acquisition and reading difficulties: Twenty years later. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111. Recuperado el 14 de mayo de 2014, de la página web: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021037006775380957>
- Arnáiz Sánchez, P., Castejón Costa, J.L., Ruíz Jiménez, M.S. y Guirao, J.M. (2000). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*. Asociación Europea para el desarrollo de la Educación Especial. Recuperado el 5 de mayo 2014, de la página web: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.juntadeandalucia.es%2Faverroes%2F~cepco3%2Fcompetencias%2Flengua%2Finfantil%2Fhabilidades%2520fonol%25F3gicas.pdf&ei=Zh3cUtLbLc-T0AWPz4H4Ag&usq=AFQjCNF9IScC2GIGPEfXwC9L1nWGgR_xzA&bvm=bv.59568121,d.bGE
- Baquero Salvatierra, D. (Coord.), Escudero Medina, C., Gil Ruz, M.I. y González Valenzuela, J. (2005/2006) El copiado y la caligrafía. CEIP San Juan de la Ribera (Sevilla). Recuperado el 5 de mayo de la página web: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/lengua/primaria/E_L_COPIADO_Y_LA_CALIGRAFIA.pdf

- Carmena López, G., Sánchez Laiseca, B., Brioso Valcárcel, M.J., De la Cuesta García, J.C., García-Romanillos, I., Sánchez Carreño, A. y Ariza Cobos, A. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Ministerio de Educación. Recuperado el 24 de Marzo de la página web:2345 2335 456675 3434 565http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/infantil/inicial_lectoescritura%20UE.pdf

- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345. Recuperado el 7 de mayo de 2014, de la página web:

http://www.edicioneslibroamigo.com/descargas/como_facilitar_el_aprendiz_inicial_lect.pdf

- Domínguez, A. y Clemente, F. (1993) ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181. Recuperado de la página web:

<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F126302.pdf&ei=IAtpU5rqG4Kk0QXqwIG4BA&usg=AFQjCNHZMLDwsuP84Djmgo-urDmerBvCeg&bvm=bv.66111022,d.d2k>

- Domínguez, A. y Cuetos, F. (1992) Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distintas competencias lectoras. *Cognitiva*, 4 (2), 193-208. Recuperado el 6 de mayo, de la página web:1232455655 343456 34455 3444634

56433http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F28269144_Desarrollo_de_las_habilidades_de_reconocimiento_de_palabras_en_nios_con_distinta_competencia_lectora%2Ffile%2F79e41507e6327b61b2.pdf&ei=AAppU7CzGueK0AW444DwAw&usg=AFQjCNFGcYvKZn2waRg-D06yrBSITyv52w&bvm=bv.66111022,d.d2k

- Estalayo, V. y Vega, R. (2010). *Los métodos para el desarrollo de la inteligencia de los institutos para el potencial humano del Dr. Glenn Doman aplicados a la escuela*. Recuperado el 2 de mayo de la página web: [21335354 46457 23143 56456 23435 45http://quenosemeolvide.files.wordpress.com/2010/11/el-mc3a9todo-doman-adaptado-a-la-escuela-vc3adctor-estalayo-y-rosario-vega.pdf](http://213353544645723143564562343545http://quenosemeolvide.files.wordpress.com/2010/11/el-mc3a9todo-doman-adaptado-a-la-escuela-vc3adctor-estalayo-y-rosario-vega.pdf)

- Eurydice (2011) *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de la página web: <http://www.kulturklik.euskadi.net/wp-content/uploads/2013/04/130ES.pdf>

- García Rodríguez, M.L., Sánchez Gómez, M.C. y De Castro García, A. (2012). *Habilidades metalingüísticas en Educación Infantil*. Congreso Iberoamericano de Lenguas en la Educación y en la Cultura/ IV Congreso Leer.es. Salamanca. Recuperado el 3 de Enero de 2014, de la página web: http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Garcia_MariaLuisa.pdf

- Gil López, P. y Ríos Toledano, Á. (2009). En realidad, ¿Qué son los Bits y los programas de inteligencia?. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-10. Recuperado el 2 de mayo, de la página web: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/VARIOS_BITS_2.pdf

- Jeria, J. (1981). Paulo Freire y su obra. Recuperado el 6 de febrero de 2014, de: http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/outros/Paulo_Freire_y_su_Obra.pdf

- Silvestre Molina, V. (2012) *Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil*. Trabajo Fin de Grado de Maestro de Educación Infantil. Universidad Internacional de la Rioja. Valencia. Recuperado el 18 de Enero de 2014, de la página web: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1219>

- Wikipedia. (2014). Caligrafía infantil. Recuperado el 21 de mayo de 2014, de la página web: http://es.wikipedia.org/wiki/Caligraf%C3%ADa_infantil

Normativa legal:

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las **enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil**; BOE, núm. 4; 185 (2006)
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el **currículo del segundo ciclo de Educación Infantil** en la Comunidad de Castilla y León; BOCYL N° 1.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el **currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León**; BOCYL N° 89. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de la web:
<http://www.educa.jcyl.es/es/curriculo/educacion-primaria>
- Ley 10/2007, de 22 de junio, **de la lectura, del libro y de las bibliotecas**; BOE n° 150, 12351 (2007). Recuperado el 12 de febrero de 2014, de la página web:
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>
- Resolución 22 de agosto de 2012, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que **se establecen orientaciones pedagógicas para la mejora de las destrezas de expresión oral y de expresión escrita en lengua castellana**, en los centros que impartan enseñanzas de educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, en el curso académico 2012/2013; BOCyL N° 169. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de la página web:
<http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/resolucion-22-agosto-2012-direccion-general-politica-educat>