



**Universidad de Granada**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**ESTUDIO Y ANÁLISIS DEL MÉTODO  
ECLÉCTICO DE LECTOESCRITURA EN  
LAS ESCUELAS DE LA SAFA**

**Rosa María Ortega Sánchez**

Directores: **Dr. Tomás Sola Martínez**

**Dr. Antonio Moreno Ortiz**

Enero 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Rosa María Ortega Sánchez  
D.L.: GR. 2003-2009  
ISBN: 978-84-692-2246-1



## **DEDICATORIA**

A mi familia, a la que le profeso todo mi amor y es mi apoyo para seguir avanzando en esta ardua labor.



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia el apoyo aportado para hacer realidad la realización de esta Tesis. A mis padres, por la gran capacidad de comprensión en los momentos difíciles y por su apoyo anímico, moral, material y económico que he necesitado durante estos años para poder realizar este gran trabajo. A mi hermano, le debo agradecer el haberme aportado muchos de sus conocimientos, el asesorarme, orientarme y el despertar en mí la ilusión y la valoración positiva de la necesidad de formación. Gracias a ellos, he podido hacer de este sueño una realidad. Y sobre todo les agradezco que hayan estado ahí siempre que los he necesitado y hayan aguantado día tras día el único tema que era relevante para mí en esos momentos “La Tesis”.

A mis directores Dr. Tomás Sola Martínez y Dr. Antonio Moreno Ortiz por el apoyo y la ayuda aportada en la realización de dicha tesis. Durante el transcurso del Doctorado se han caracterizado para mí como las personas que siempre han estado ahí aportando gran cantidad de ideas y asesorando para mejorar en todo lo posible los aspectos necesarios.

A mis grandes compañeros de trabajo Doña María Josefa Almagro Sánchez, Doña Manuela Camero Foronda y Don Ángel Acedo López por su dedicación y por la aportación de ideas en la realización de las encuestas.

A todas las personas que han tramitado y posibilitado la realización de las encuestas tanto las del alumnado como las de los docentes.

A todos los docentes que han participado con sus opiniones y experiencias en las encuestas y entrevistas y por el tiempo dedicado a la realización de las encuestas por su alumnado.

A Don Francisco Expósito Piñas Director del Área Educativa de las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, por el apoyo y muestras de interés para la realización de esta Tesis.

A todas las personas que durante mi vida han aportado en mí todos los conocimientos necesarios para la maduración personal y profesional.



# ÍNDICE

ÍNDICE .....	VII
RELACIÓN DE ILUSTRACIONES.....	XIII
RELACIÓN DE TABLAS .....	XV

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

## **PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

INTRODUCCIÓN.....	7
-------------------	---

<b>CAPÍTULO I. LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA COMO FUNDAMENTO DEL PROCESO EDUCATIVO.....</b>	<b>17</b>
---	-----------

1. El acto comunicativo y el acto didáctico .....	19
2. Los roles del docente .....	20
3. Interacción, comunicación y aprendizaje .....	25
3.1. El aula como espacio de comunicación y aprendizaje .....	26
3.2. La lengua en el aula.....	27

<b>CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA.....</b>	<b>31</b>
---	-----------

1. Aspectos generales para la delimitación del marco epistemológico. De la teoría a la práctica comunicativa. ....	33
2. Fundamentos lingüísticos.....	35
2.1. Lingüística Aplicada y Didáctica de la Lengua.....	35
2.2. Las teorías lingüísticas .....	36
3. Implicaciones didácticas de las aportaciones de la sociolingüística .....	38
4. Implicaciones didácticas de las aportaciones de la psicolingüística .....	40

<b>CAPÍTULO III. DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO .....</b>	<b>43</b>
1. Teorías sobre el desarrollo y aprendizaje del lenguaje .....	45
1.1. Teoría conductista .....	48
1.2. Teoría innatista .....	51
1.3. Teoría cognitiva .....	53
1.4. Teoría interaccionista.....	55
2. Periodos en la evolución del lenguaje en el niño. ....	59
2.1. Etapas del periodo sensoriomotriz.....	62
2.2. Periodo preoperacional (Fitor, 1999). ....	70
3. El papel de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje infantil .....	76
3.1. Las reacciones de los niños ante la escuela .....	77
3.2. Las experiencias lingüísticas en la escuela .....	78
3.3. Diferencias en el desarrollo .....	79
<b>CAPÍTULO IV. ASPECTOS GENERALES DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA .....</b>	<b>81</b>
1. La especificidad de la Didáctica de la Lengua .....	81
1.1. Concepto de Didáctica de la Lengua .....	82
1.2. El objetivo específico de la Didáctica de la Lengua .....	83
2. Objetivos, contenidos y principios generales de la Didáctica de la Lengua....	84
3. La integración de las habilidades lingüísticas en los actos de comunicación .	87
3.1. Conexión de saberes lingüísticos y habilidades de uso .....	88
<b>CAPÍTULO V. EL MAESTRO DE LENGUA .....</b>	<b>91</b>
1. La formación didáctica del profesorado de lengua.....	92
1.1. Formación lingüística .....	92
1.2. Formación psicológica .....	92
1.3. Formación pedagógica .....	93
2. Meta-aprendizaje lingüístico y pedagógico .....	93
3. Funciones del profesorado del área de lengua y literatura .....	95
4. Necesidades de formación del profesorado de lengua. ....	96
4.1. Capacidades y saberes .....	97
4.2. Procedimientos .....	97
4.3. Actitudes y roles del maestro.....	98

<b>CAPÍTULO VI. MACROHABILIDADES LINGÜÍSTICAS .....</b>	<b>101</b>
1. Aspectos generales.....	102
1.1. Conocimiento y uso de la lengua.....	102
1.2. Los enfoques comunicativos.....	103
1.3. Las cuatro habilidades lingüísticas .....	104
1.4. Habilidades receptoras y productivas.....	105
1.5. Integración de habilidades lingüísticas .....	107
1.6. Frecuencia de uso e importancia.....	108
2. Comprensión y expresión oral.....	109
2.1. La interacción oral.....	111
2.2. Lengua coloquial y conversación.....	113
2.3. La conversación como unidad básica de comunicación.....	114
2.4. La lengua coloquial.....	114
3. Comprensión y expresión escrita .....	115
3.1. La lectura: integración de saberes.....	116
3.2. La producción escrita.....	144
<b>CAPÍTULO VII. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA .....</b>	<b>159</b>
1. La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura dentro de un marco constructivista .....	161
2. Métodos de lectoescritura. ....	165
2.1. Método Alfabético o Deletreo.....	166
2.2. Método Fonético o Fónico. ....	168
2.3. Método Silábico .....	170
2.4. Método de Palabras Normales .....	171
2.5. Método Global.....	175
2.6. Método ecléctico (mixto o analítico-sintético) .....	183
<b>CAPÍTULO VIII. EL MÉTODO DE LECTOESCRITURA DESDE LAS ESCUELAS PROFESIONALES DE LA SAGRADA FAMILIA.....</b>	<b>189</b>
1. Fundación escuelas profesionales de la Sagrada Familia .....	190
1.1. Origen .....	190
1.2. Implantación.....	191
1.3. Identidad .....	193
1.4. SAFA en cifras.....	195

1.5. Relaciones exteriores .....	197
2. Método de lectoescritura, primer curso de educación primaria.....	198
2.1. Autores y editorial .....	198
2.2. Origen .....	199
2.3. Organización de las unidades didácticas.....	199
3. Metodología y didáctica del método de lectoescritura.....	202
3.1. Cuadro de programación de la unidad.....	202
3.2. Estructura de la unidad .....	203
3.3. Desarrollo de la unidad .....	203
<b>CONSIDERACIONES .....</b>	<b>221</b>

## **PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO**

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>225</b>
--------------------------	------------

<b>CAPÍTULO IX. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>227</b>
---	------------

1. Introducción .....	227
2. Características de la investigación educativa .....	229
3. Paradigmas de investigación .....	231
3.1. El positivismo .....	232
3.2. El paradigma interpretativo .....	234
3.3. El enfoque crítico .....	236
3.4. Posiciones teóricas de los paradigmas de investigación educativa .	239
3.5. Derivaciones metodológicas de los paradigmas de investigación....	240
4. Modalidades de investigación educativa.....	244
4.1. Según su finalidad .....	244
4.2. Según el alcance temporal .....	244
4.3. Según la profundidad u objetivo .....	244
4.4. Según el carácter de la medida de la investigación.....	245
4.5. Según el marco donde tienen lugar la investigación .....	245
4.6. Según la concepción del fenómeno educativo .....	245
4.7. Según la dimensión temporal .....	246
4.8. Según la orientación que se asume.....	246
5. Deontología de la investigación educativa .....	248

<b>CAPÍTULO X. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>251</b>
1. Introducción.....	251
2. Primera fase: nivel teórico-conceptual: clarificación del área problemática ..	254
2.1. Planteamiento del problema .....	254
2.2. Revisión bibliográfica.....	255
2.3. Formulación de los objetivos .....	256
3. Segunda fase, nivel técnico-metodológico: metodología de investigación y trabajo de campo. ....	258
3.1. Metodología de investigación .....	258
3.2. Trabajo de campo.....	291
<b>CAPÍTULO XI. RESULTADOS .....</b>	<b>297</b>
1. Encuestas de los Docentes.....	298
1.1. Resultados.....	298
1.2. Resumen de los resultados del análisis de los datos de las encuestas de los docentes. ....	449
2. Entrevistas de los docentes .....	473
3. Cuestionario del alumnado.....	476
3.1. Resultados del alumnado .....	476
3.2. Resumen de los resultados del análisis de datos de las encuestas del alumnado. ....	561
<b>CAPÍTULO XII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO.....</b>	<b>583</b>
1. Conclusiones de las encuestas de los docentes.....	583
2. Conclusiones de las encuestas del alumnado .....	588
3. Conclusiones finales. ....	596
4. Propuestas de mejora .....	599
5. Prospectiva del estudio. ....	605
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>607</b>

<b>ANEXOS</b>	<b>617</b>
1. Carta de presentación	617
2. Aclaraciones de la encuesta de los alumnos de primero de Primaria	618
3. Encuesta al profesorado	620
4. Preguntas diseñadas para las entrevistas a los docentes	628
5. Entrevistas de los docentes	630
5.1. Entrevistado: JJM	630
5.2. Entrevistada: EN	632
5.3. Entrevistada: MDRM	635
5.4. Entrevistada: IMMP	638
5.5. Entrevistada: MCF	642
5.6. Entrevistada: MJAS	645
5.7. Entrevistada: MJAR	648
6. Encuesta del alumnado	652

## RELACIÓN DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 - El lenguaje.....	9
Ilustración 2 - Instrumentos de transmisión cultural.....	10
Ilustración 3 - Interacción social y aprendizaje .....	11
Ilustración 4 - Didáctica de la Lengua .....	13
Ilustración 5 - Enseñanza de la lengua .....	14
Ilustración 6 - Lectura y escritura .....	15
Ilustración 7 - La comunicación.....	20
Ilustración 8 - Funciones del lenguaje.....	32
Ilustración 9 - Adquisición y desarrollo del lenguaje según Saussure .....	47
Ilustración 10 - Proceso lectura.....	124
Ilustración 11 - Métodos de lectoescritura .....	183
Ilustración 12 - Mapa de los centros educativos SAFA.....	195



## RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1 - Aspectos compartidos de otras áreas con la lengua .....	34
Tabla 2 - Teorías del desarrollo y aprendizaje del lenguaje .....	58
Tabla 3 - Etapas del periodo sensoriomotriz.....	62
Tabla 4 - Relaciones semánticas de 2 elementos .....	67
Tabla 5 - Ejemplos de relaciones semánticas en frases de 3 elementos .....	68
Tabla 6 - Evolución del lenguaje en el niño .....	75
Tabla 7 - Proceso de lectura.....	120
Tabla 8 - Procesos que intervienen en la lectura.....	123
Tabla 9 - Alumnado de los centros SAFA.....	196
Tabla 10 - Distribución de las Unidades Didácticas.....	201
Tabla 11 - Correspondencia de las fases de aprendizaje con las unidades...	202
Tabla 12 - Posiciones teóricas de los paradigmas de investigación.....	239
Tabla 13 - Características metodológicas de los paradigmas .....	243
Tabla 14 - Fases y estadios de la investigación .....	253
Tabla 15 - Métodos y paradigmas de investigación.....	259
Tabla 16 - Métodos correlacionales .....	262
Tabla 17 - Modalidades de investigación-acción: criterios de identificación...	270
Tabla 18 - Centros colaboradores.....	276
Tabla 19 - Análisis de información según el tipo de variable .....	294



# INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación pretende conocer las ventajas e inconvenientes del método ecléctico de lectoescritura SAFA-OCTAEDRO para el desarrollo de la lectoescritura en los escolares del Primer Ciclo de Educación Primaria. Para ello se ha tenido en cuenta las aportaciones de los docentes que han puesto en práctica dicho método de lectoescritura con su alumnado y las aportaciones del alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria.

El “corpus” teórico y práctico del presente trabajo queda estructurado en dos grandes bloques: uno teórico y otro empírico integrados en su conjunto por doce capítulos.

Los ocho primeros capítulos pertenecen al marco teórico, donde se ha realizado una revisión bibliográfica respecto a nuestro tema, objeto de estudio, es decir respecto a aspectos relacionados con el lenguaje y su enseñanza-aprendizaje.

El capítulo I trata de ser un tema introductorio, ya que se pretende dar a conocer y justificar la importancia de la comunicación lingüística en el proceso educativo y por ello justificar la importancia que tiene la realización de esta investigación. Es un capítulo en el que se tratan a grandes rasgos la importancia de la comunicación y por ello lo fundamenta teniendo en cuenta el papel del docente, la relación existente entre el acto comunicativo y el acto didáctica y la interacción en el aula educativa.

En el capítulo II se fundamenta epistemológicamente la Didáctica de la Lengua. Para ello, se explicarán las implicaciones didácticas de las aportaciones de la sociolingüística y la psicolingüística.

En el capítulo III se ha realizado un estudio sobre el desarrollo del lenguaje, para ello en primer lugar se han argumentado las distintas teorías sobre el desarrollo y aprendizaje del lenguaje, en segundo lugar, se explican los periodos en la evolución del lenguaje y por último se describe el papel de la familia y de la escuela en el desarrollo del lenguaje.

Otro de los capítulos de esta primera parte de la tesis es el capítulo IV en el cual se explica aspectos generales de la Didáctica de la Lengua, para conocer y

aclarar un poco en qué consiste la enseñanza de la lengua y qué es lo que se pretende con ella.

En el capítulo V se expone la formación didáctica que es necesaria que adquiera el profesor de lengua y cuáles son sus funciones como maestro de lengua. Se ha estimado conveniente incluir este capítulo para dar a conocer la importancia que tiene la enseñanza de la lengua y la necesidad que supone por parte del profesorado de adquirir unas capacidades, procedimientos y actitudes para conseguir de una manera más adecuada el desarrollo del lenguaje en su alumnado.

Para que el desarrollo del lenguaje sea adecuado es necesario tener en cuenta las macrohabilidades lingüísticas, es decir, es necesario conocerlas para poder desarrollarlas mediante la creación de actividades apropiadas para ello, por tanto en el capítulo VI se explican cuales son las habilidades lingüísticas que se deben desarrollar en el alumnado.

Otro de los capítulos de este primer bloque de la tesis es el capítulo VII en el cual se explican los distintos métodos de lectoescritura y las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos.

Los capítulos del I al VII son importantes para conocer aspectos esenciales relacionados con el lenguaje y su desarrollo, para ello hemos explicado las distintas teorías del desarrollo del lenguaje, aspectos importantes de la enseñanza del lenguaje, las habilidades lingüísticas necesarias para el desarrollo del lenguaje y los distintos métodos para la enseñanza de la lengua.

El último capítulo de este bloque es quizá uno de los más importantes puesto que aclara muchos aspectos relacionados con la investigación propiamente dicha. En este capítulo se da a conocer la institución SAFA, de la cual forman parte los docentes que han creado el método investigado, el alumnado encuestado y los docentes encuestados y entrevistados. Son datos interesantes que dan a conocer a grandes rasgos aspectos tales como el origen, la implantación, la identidad y el número de personal perteneciente a dicha institución.

Dentro de este capítulo también hemos incluido otro apartado donde aparecen los autores, el origen y la explicación de todas las partes del método de lectoescritura investigado. En dicha explicación se incluye la organización de las unidades

didácticas, la metodología y didáctica del método así como un cuadro con la programación, la estructura y el desarrollo de las unidades didácticas.

La segunda parte se compone de un marco empírico, se constituye por el capítulo IX, en el que se definen las características, los paradigmas y las modalidades de la investigación educativa, por el capítulo X en el que se especifica el planteamiento de la investigación y la fundamentación metodológica de la misma. Este capítulo está dividido en dos partes, la primera corresponde al nivel teórico-conceptual y en él se clarifica el área problemática y la segunda parte corresponde al nivel técnico-metodológico, en él se expone la metodología de investigación y el trabajo de campo. El capítulo XI corresponde al nivel estadístico-analítico, en el que aparece el análisis de datos, en primer lugar se encuentran los resultados de las encuestas de los docentes así como un resumen de los mismos y por otro lado los resultados de las encuestas del alumnado del que también hemos realizado un resumen de los resultados obtenidos. Por último, en el capítulo XII se exponen las conclusiones y las propuestas de mejora de la investigación realizada.



## **PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



# INTRODUCCIÓN

Este primer bloque de la tesis corresponde a la fundamentación teórica para la cual se ha realizado una revisión bibliográfica sobre la temática objeto de estudio, es decir todos los capítulos que corresponde a este bloque tratarán de dar a conocer aspectos importantes sobre la Didáctica del Lenguaje y todos los factores que influyen sobre ella. Para ello, se ha hecho un análisis y estudio de la relación existente entre la comunicación y el aprendizaje, de las distintas teorías sobre el desarrollo y aprendizaje de la lengua, de los periodos en la evolución del lenguaje, de las funciones del maestro de lengua, de las macrohabilidades lingüísticas, así como de los distintos métodos de lectoescritura existentes.

Para introducir este bloque de la tesis he realizado un análisis de la introducción del área de lengua y literatura castellana del Decreto 105/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. El estudio de esta parte del Decreto es debido a que el método de lectoescritura que se ha analizado fue realizado teniendo en cuenta dicho Decreto. Por ello, es necesario saber en qué marco de conocimiento nos encontramos para poder argumentar si dicho método ha tenido en cuenta la normativa vigente en su tiempo de realización y puesta en marcha. Para ello, a continuación aparece dicha parte del Decreto y varias ilustraciones aclaratorias de lo que nos argumenta.

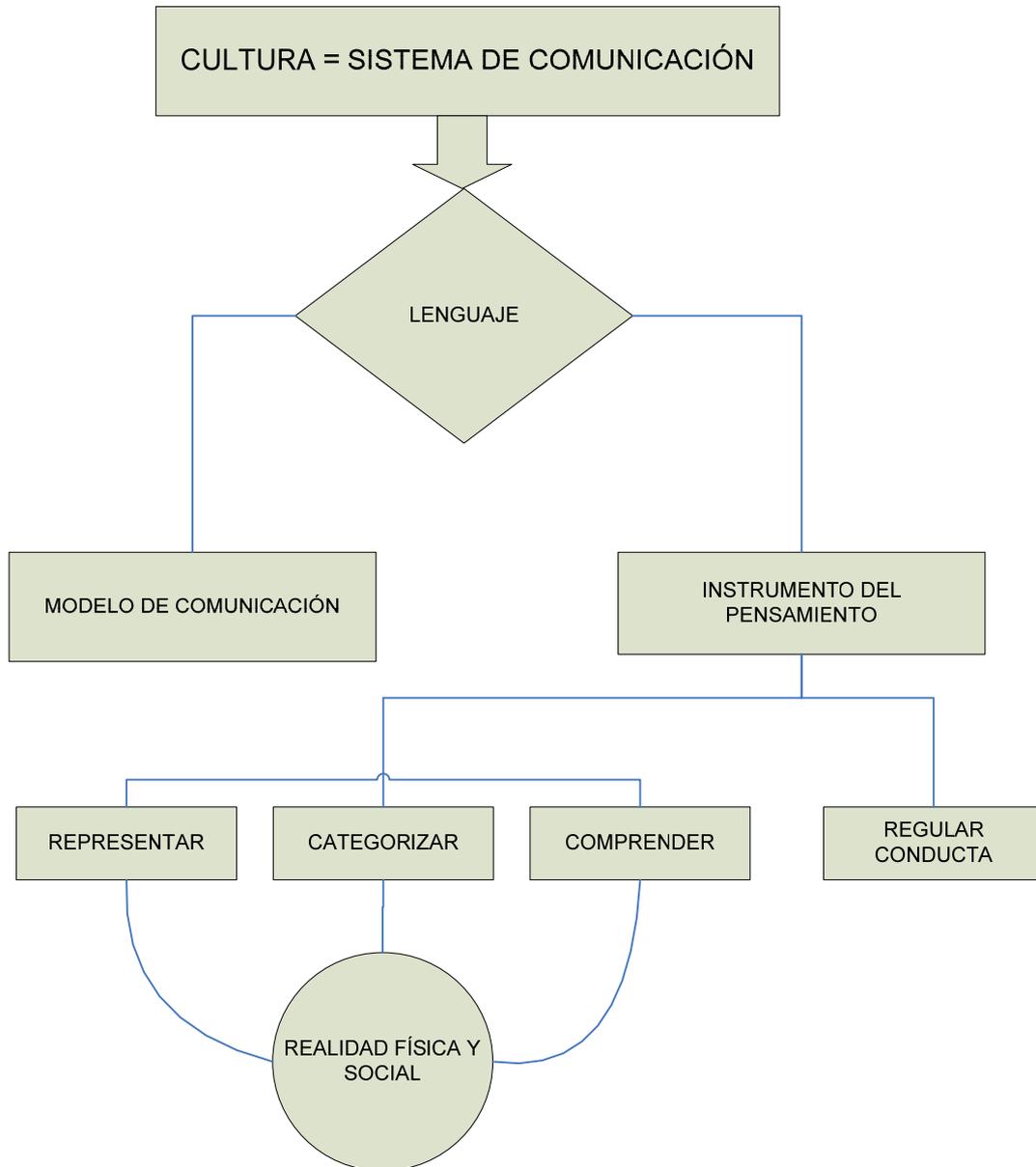
La cultura es un sistema de comunicación a gran escala, donde el lenguaje, como actividad humana compleja, asegura dos funciones básicas: ser modelo de comunicación y servir de instrumento del pensamiento para representar, categorizar y comprender la realidad, además de regular la conducta propia de la de los demás.

Estas funciones no se excluyen entre sí, sino que se interrelacionan. La lengua interioriza representaciones culturales y el habla las exterioriza en el proceso comunicativo. Las representaciones construyen, así el principal contenido de la comunicación; la comunicación a su vez, contribuye a la construcción de la representación de la realidad física y social. Lengua y habla se convierten, de este modo, en instrumentos privilegiados para la transmisión de la cultura de unas generaciones a otras.

Los seres humanos han llegado a desarrollar sistemas de comunicación con tal grado de especialización, diversidad y complejidad, que trascienden la mera función básica de supervivencia biológica que poseen otras especies, para adoptar una

dimensión fundamentalmente social; del grado de dominio y uso que cada persona posea de estos sistemas, dependerá, en gran medida, su integración social, el manejo que haga de la información, sus conocimientos, sus relaciones con los demás y, en general, su desarrollo cognitivo.

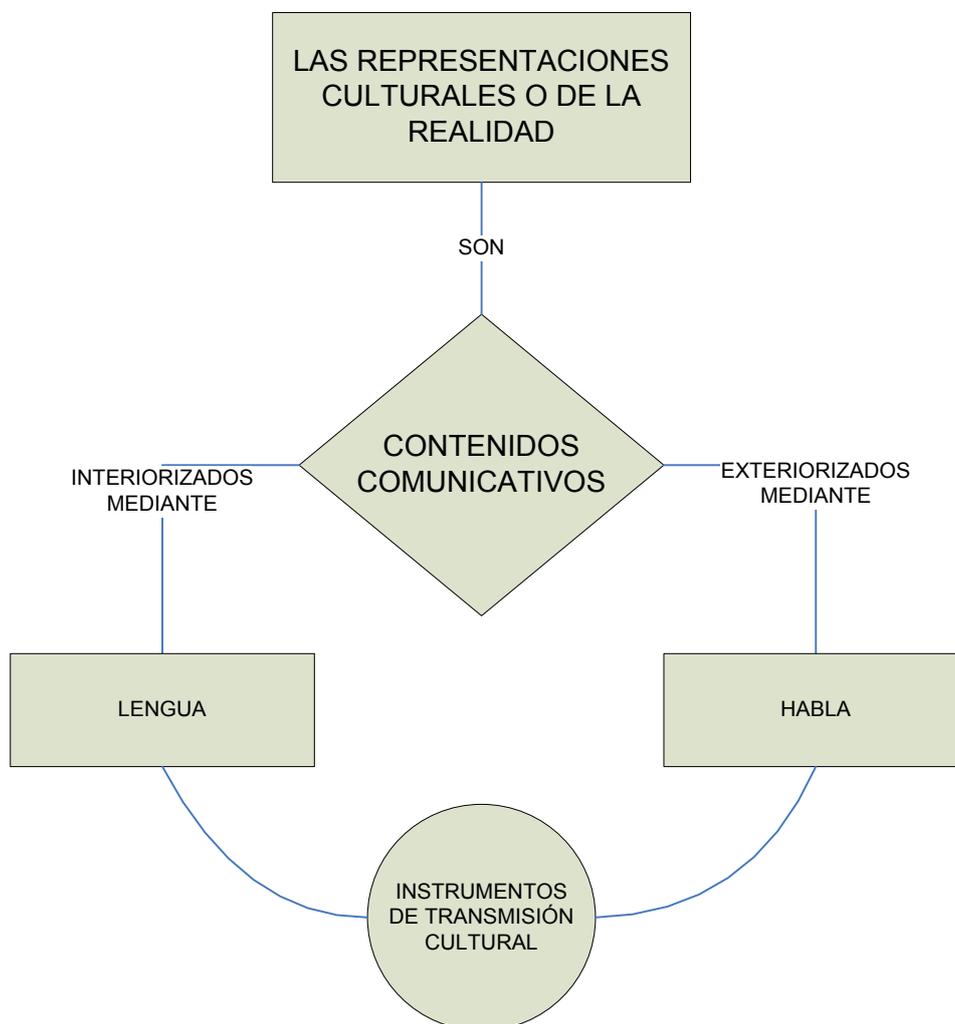
Mas la comunicación humana no se produce exclusivamente mediante palabras y escritura. Si bien el lenguaje verbal constituye el subsistema cognitivo más importante de nuestra cultura, el código simbólico por excelencia y el medio más universal de intercambio social, existen sistemas de comunicación no verbales que actúan conjunta o independientemente al sistema lingüístico y que poseen una gran importancia en la comunicación cotidiana, a la vez que permiten comprender mejor el hecho comunicativo integrando sus aspectos verbales y no verbales. Los gestos, la música, las señales, los símbolos numéricos y gráficos, también el vestido o el peinado, constituyen códigos que pueden llegar a poseer mayor capacidad que lo verbal en cualquier conversación de la vida cotidiana.



**Ilustración 1 - El lenguaje**

El lenguaje es, pues, una herramienta culturalmente elaborada para la comunicación en el entorno social. Nos confiere la capacidad para nombrar el mundo; si efectuamos una petición, llamamos a un conocido, nombramos un objeto o lamentamos nuestra desdicha, estamos expresándonos a través del lenguaje, y estamos mediando verbalmente la actividad del oyente, que, al responder a la petición, al atender a la llamada, al tomar el objeto o al consolarnos lo hace de acuerdo con el significado atribuido convencionalmente a nuestros enunciados. Por esta razón, el valor funcional del lenguaje viene dado por la existencia de un proceso comunicativo- generalmente interpersonal- en el plano de lo convencional: sólo es posible la

comunicación cuando los interlocutores confieren el mismo valor a sus expresiones lingüísticas, cuando comparten su significado.



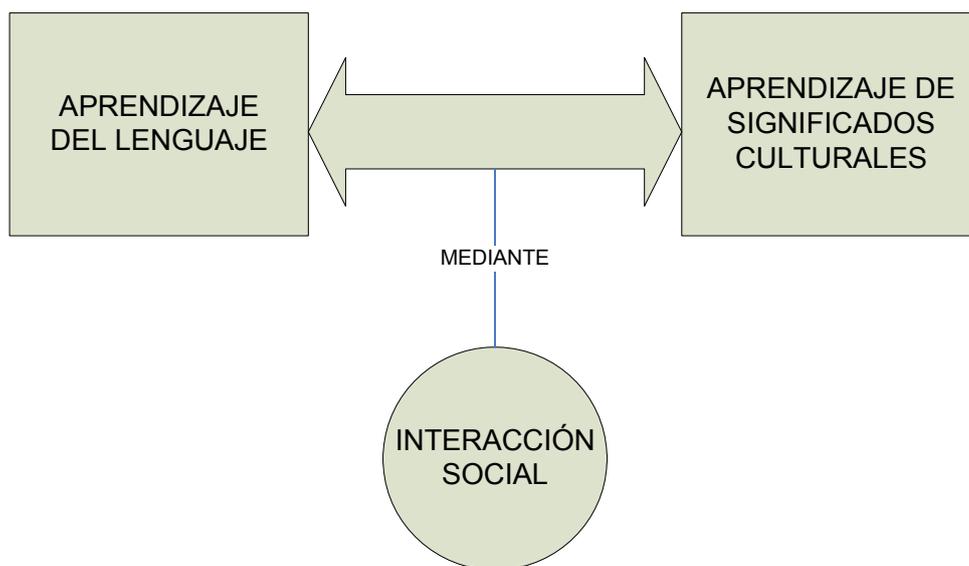
**Ilustración 2 - Instrumentos de transmisión cultural**

De acuerdo con este análisis, la adquisición del lenguaje consiste en aprender a usarlo como instrumento para regular nuestras interacciones con los demás, de lo que somos progresivamente capaces a medida que conocemos y compartimos los significados convencionales en el seno de una determinada comunidad. La comunicación es, pues, la función originaria y esencial del lenguaje.

Pero el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación interpersonal. Es también, un medio de representación del mundo. El lenguaje está estrechamente vinculado al pensamiento y, en particular, al conocimiento. El dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general. Mediante operaciones, que en gran medida constituyen el lenguaje interior,

nos comunicamos con nosotros mismos, analizamos los problemas que nos encontramos, organizamos la información que disponemos, elaboramos planes, decidimos alternativas posibles; en suma, regulamos y orientamos nuestra propia actividad y la de los otros.

Esta función representativa y autorreguladora del pensamiento y la acción, implica la creación, en los niños y niñas, de un potencial de significación. Aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes. Cuando niños y niñas aprenden el lenguaje materno en la interacción con las personas de su entorno, no aprenden únicamente unas palabras o un completo sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos transmiten y, con tales significados, los modos con que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad. El lenguaje contribuye, así, a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable en su entorno socio-lingüístico.



**Ilustración 3 - Interacción social y aprendizaje**

La realidad humana es, en este sentido, fundamentalmente una realidad cultural, constantemente recreada por los individuos, en un proceso activo de asimilación de significados mediante el lenguaje y la interacción social.

Por ello, desde un punto de vista didáctico, hay que detenerse especialmente en el análisis del lenguaje del entorno social que rodea al alumno. Ésta será su principal fuente de información sobre el lenguaje mismo, sobre la cultura de su

comunidad, y sobre el papel del lenguaje en dicha cultura. Y éste deberá ser el punto de partida didáctico para abordar los fenómenos comunicativos y lingüísticos en el aula.

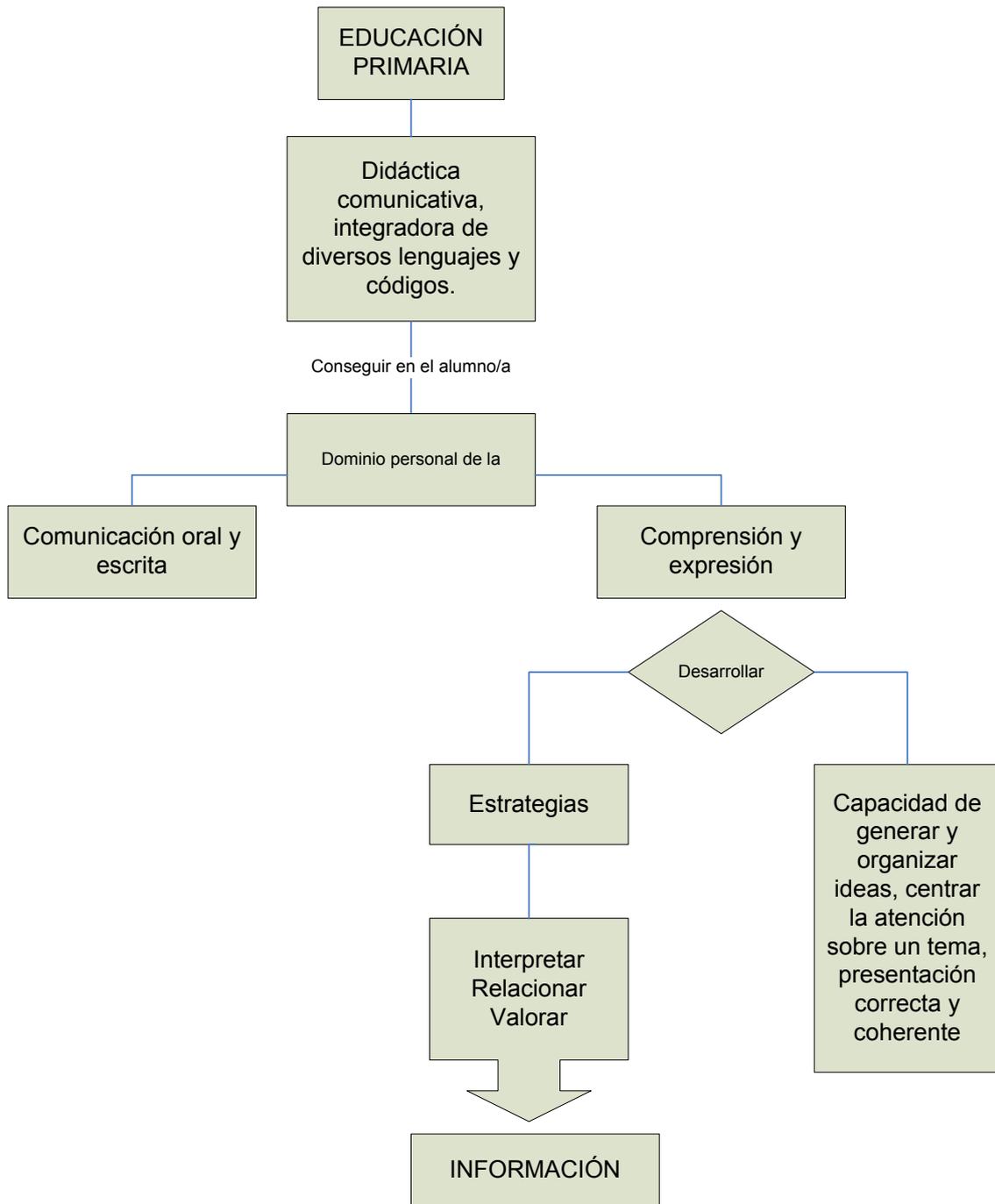
La educación ha de respetar los estilos propios que representan distintas culturas, distintas comunidades socio-lingüísticas o diversos grupos sociales. Nuestra Comunidad Autónoma posee, no sólo unos rasgos lingüísticos propiamente andaluces, sino una inmensa y rica variedad de estilos y repertorios lingüísticos que deben potenciarse y protegerse en nuestras escuelas. Sólo aquellas variantes del lenguaje que reflejen prejuicios de clase social, raza o sexo, deben ser analizadas críticamente y eliminarse del hecho educativo.

De acuerdo con esta concepción funcional de la lengua, su enseñanza ha de entenderse básicamente como un proceso de comunicación donde el “discurso”, el diálogo y la interacción comunicativa, sean los ejes de la actuación educativa en esta área [área de lengua y literatura].

Esta didáctica comunicativa, integradora de diversos lenguajes y códigos, deberá perseguir que los alumnos y alumnas adquieran, durante la etapa de Educación Primaria, un dominio personal de la comunicación oral y escrita y de dos procesos comunicativos básicos: el de comprensión y el de expresión.

La comprensión es un proceso activo. Para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimiento previos; realiza inferencias e interpretaciones, dotando de significado al mensaje recibido. Educar en la comprensión del lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que se reciben en la vida cotidiana, en un inicio del pensamiento cúbico.

A través de la expresión lingüística podemos transmitir nuestros sentimientos, vivencias, ideas y opiniones. La educación ha de facilitar esta capacidad de generar ideas, de organizarlas, de centrar la atención sobre un tema, de presentarlas correcta y coherentemente, mediante la elaboración de un estilo personal que sea manifestación de algo propio que se desea compartir.



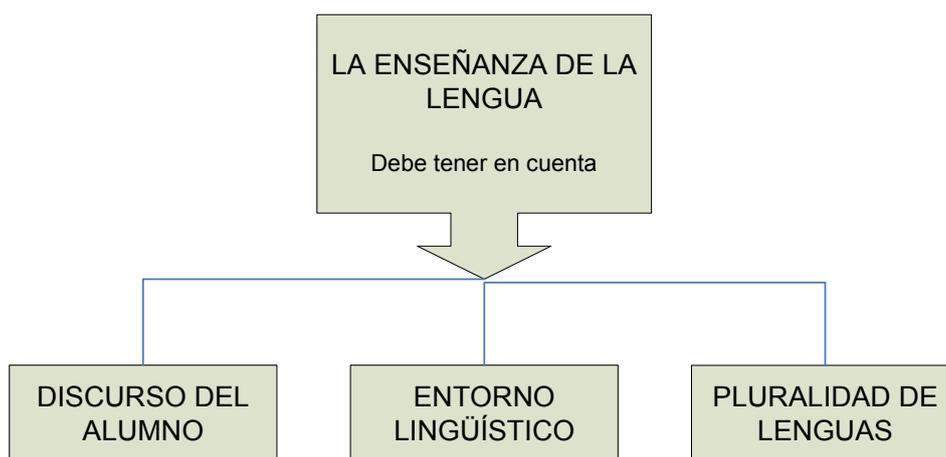
**Ilustración 4 - Didáctica de la Lengua**

La lengua ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas, etc... Para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar un curso de acción determinado. Potenciar el desarrollo de la comunicación lingüística en los alumnos es propiciar que esa comunicación se despliegue y actualice en todas sus funciones y dimensiones.

Para responder a ello, la enseñanza de la Lengua en esta etapa, ha de partir del nivel comunicativo que los niños y niñas traen a la escuela y enfocar el trabajo de este Área desde una perspectiva discursiva. Se trata, en definitiva, de la enseñanza de la lengua materna en Andalucía. El propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevar a niños y niñas a un conocimiento reflexivo de su lengua, a la valoración y uso de la modalidad lingüística andaluza y a su utilización creativa.

Por otro lado, el entorno lingüístico en el que viven, junto con los factores culturales y socioeconómicos que lo determinan, lleva consigo la aparición de grandes diferencias en su competencia lingüística al comienzo de la Educación Primaria y también, a menudo, importantes divergencias de uso, por lo que la escuela ha de poner a su disposición todos los recursos lingüísticos de simbolización y estructuración de los significados que vayan subsanando las carencias cognitivo-lingüísticas originadas por las desigualdades socio-culturales de partida.

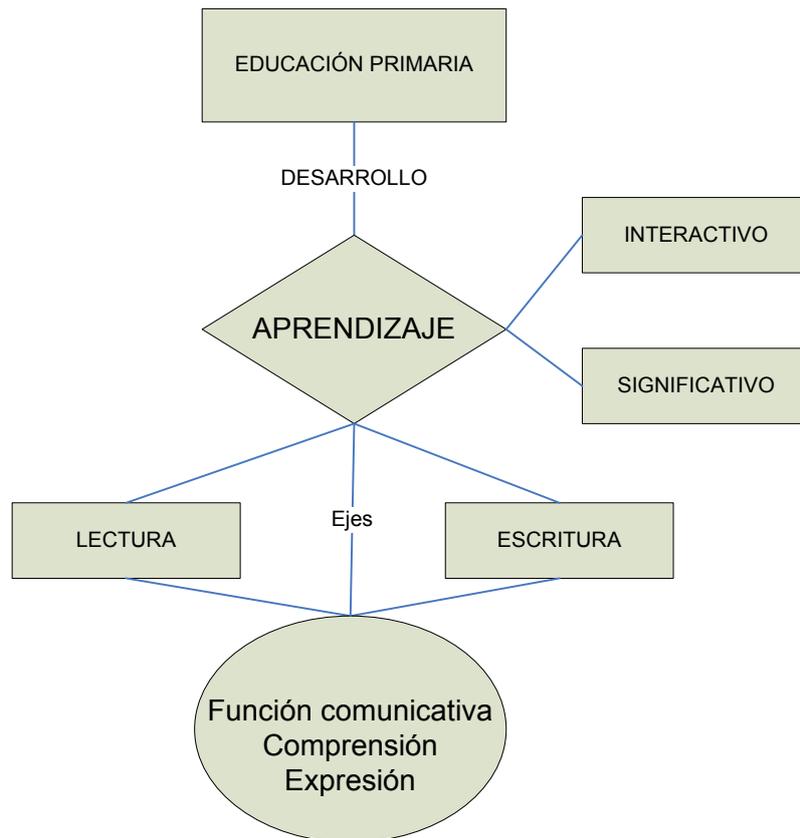
En todo caso, los alumnos han de apreciar las diferentes variedades lingüísticas de distintas comunidades hablantes o de distintos grupos sociales de la Comunidad Andaluza al mismo tiempo que también, las otras lenguas del Estado Español, favoreciendo, de este modo, la valoración positiva de la realidad plurilingüe y pluricultural de España; y a partir de ello, la valoración positiva de la pluralidad de lenguas que se hablan en el mundo.



**Ilustración 5 - Enseñanza de la lengua**

A lo largo de la Educación Primaria ha de desarrollarse el aprendizaje de la lectura y escritura. Este es un aprendizaje que se realiza de forma interactiva y en un marco de construcción de significados. Ambas se entienden como actividades

cognitivas complejas que no pueden reducirse a un simple acto de codificación y decodificación. La capacidad lectora se genera mucho antes de poder codificar y decodificar códigos lingüísticos, como la lectura de imágenes y símbolos. La función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión, son los ejes esenciales sobre los que han de realizarse estos aprendizajes. Deben surgir de la necesidad de comunicarse de niños y niñas, de su interés por comprender el mundo que les rodea y de su deseo de compartir las ideas o crear nuevos espacios expresivos.



**Ilustración 6 - Lectura y escritura**

La escuela debe ofrecer a los alumnos la posibilidad de construir sus propios modelos de comunicación y de sistema escrito. Desde los iniciales, más subjetivos, hasta el código universalmente compartido. En este proceso, que considera a la lengua escrita no sólo como un instrumento sino, sobre todo, como un objeto de conocimiento con entidad propia, es donde niños y niñas reconstruirán las convencionalidades que han dado lugar a nuestro lenguaje verbal elaborado.

Por otra parte, no hay razón para primar, en esta etapa, el aprendizaje de la lengua escrita sobre la oral. La Educación Primaria debe favorecer, ante todo, el uso

funcional del lenguaje, sea oral o escrito, es decir, el uso del lenguaje en cuanto eficaz instrumento de comunicación y representación.

El aprendizaje de la lectura y la escritura debe permitir a los niños y niñas descubrir sus posibilidades como fuente de placer y fantasía, de información y de saber. Para ello, la enseñanza de la Lengua ha de sustentarse en la elaboración y lectura de textos orales y escritos de naturaleza diversa, fomentando el gusto por estas actividades. Los textos literarios son un importante instrumento para la construcción social del significado y para ampliar la visión del mundo y el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica. Adaptados a estas edades, y especialmente seleccionados, ofrecen especiales posibilidades de goce y disfrute, de diversión y de juego.

En todo este proceso de enseñanza de la Lengua es necesario comenzar en esta etapa una reflexión lingüística capaz de mejorar la propia competencia comunicativa. Esta reflexión crítica se debe desarrollar dentro del marco discursivo de manera que el uso del lenguaje no se convierta en pura rutina y se halle en consonancia con los procesos de creación e innovación lingüística de los propios alumnos.

Finalmente, la Educación Primaria debe contemplar el tratamiento didáctico de los medios de comunicación social, por la incidencia que tienen en la vida cotidiana de los niños y niñas desde muy pequeños. Los medios audiovisuales -cine, TV, vídeo, fotografía, prensa infantil, etc.- poseen en nuestra sociedad una gran capacidad de impacto, de poder motivador, de regulación de informaciones, tendencias, opiniones y gustos, que los niños y niñas de estas edades asumen acríticamente al no disponer de recursos que les ayuden a discutirlos y contrarrestarlos. En otra vertiente, ofrecen la posibilidad de ser utilizados por los mismos niños como instrumentos atractivos de comunicación interpersonal y de diversificación en las formas de expresión de sus necesidades e intereses, siendo contextos idóneos para el uso combinado de distintos códigos verbales y no-verbales” (Consejería de Educación, 1992).

Tras este análisis y exposición del Decreto 105/92, concluimos diciendo que todo lo expuesto es a grandes rasgos lo que durante este bloque de contenidos iremos analizando y explicando con más detalle para que el contenido de la investigación sea comprendida.

# **CAPÍTULO I. LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA COMO FUNDAMENTO DEL PROCESO EDUCATIVO.**

“En los últimos tiempos la investigación educativa ha mostrado un especial interés por el papel que el lenguaje (o "las lenguas" "la interacción comunicativa" "el discurso en el aula"; etc. el término depende a veces del tipo de enfoque o incluso de las preferencias de quien lo usa) desempeña en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Nussbaum, y otros, 1996).

Comunicar supone la utilización de todos los saberes, experiencias, etc. de cada uno de los interlocutores, entrando en interacción en el proceso discursivo, en la construcción del significado, lo cual supone un autocontrol del conocimiento de la lengua y la evaluación del propio grado de dominio.

La comunicación es necesaria en la escuela para que se pueda llegar al aprendizaje de los contenidos propuestos. No delimitándose a la comunicación escrita u oral.

Desde el punto de vista didáctico de la lengua, el tratamiento del sistema y del comportamiento lingüístico exige considerarlos desde una triple perspectiva: como medio, como método y como objeto de conocimiento en sí misma. Esta concepción Didáctica de la Lengua exige una comunicación adecuada, en el cual daremos cabida a cualquier otro tipo de lenguaje aparte de la lengua y en el cual el profesor será el mediador entre los recursos lingüísticos del alumno y los saberes nuevos que éste tenga que asimilar.

Los componentes de un proceso de comunicación son: el emisor, el receptor, el contenido, el contexto psico-social, medio y el lenguaje utilizado.

El modelo de aprendizaje sigue un camino similar al del modelo de comunicación, requiriendo el de aprendizaje: una fuente, la percepción de esta por el

organismo, su interpretación, una respuesta de prueba y una consecuencia recompensatoria de la respuesta de prueba.

“La transmisión de conocimiento puede ser la utilización más evidente del lenguaje, pero está lejos de ser ése su límite. El “conocimiento” no es algo dado; algo que sólo debamos encontrar. El hombre crea el conocimiento, interpreta el mundo y, a decir verdad, hace su mundo lo que es por medio del lenguaje” (Stones, 1979).

De acuerdo con la afirmación de este autor, el lenguaje es utilizado en la mayoría de las ocasiones como un instrumento de transmisión de conocimientos, esa es la utilización más evidente del lenguaje, pero no debemos quedarnos solo ahí, puesto que el lenguaje puede ser utilizado como un medio para interpretar el mundo, es decir con el lenguaje es posible transmitir conocimientos y a la vez hace que cada persona individualmente sea capaz de interiorizar esos conocimientos y de interpretarlos lo que le llevaría a poder aprenderlos y a poder crear otros nuevos.

Aprender una lengua no es únicamente apropiarse de un sistema de signos, sino también de los significados culturales que éstos transmiten y de los modos en que las personas entienden o interpretan la realidad.

Cada vez es mayor el acuerdo según el cual las lenguas, todas las lenguas y en todas sus dimensiones, se aprenden con el uso social y que las necesidades pragmáticas de comunicación son las que van orientando y favoreciendo el asentamiento del código.

Por tanto, para enseñar adecuadamente lenguas es necesario diseñar situaciones de aprendizaje globales en las que el uso motivado y reflexivo de las estrategias lingüísticas y comunicativas lleve a la solución de los problemas que se plantean. Dada la realidad social, lingüística y cultural de nuestra sociedad, es necesaria una enseñanza integrada de las lenguas que coordine los contenidos que se aprenden y las metodologías en las diferentes situaciones de aula, a fin de que el alumnado avance hacia la consecución de una competencia plurilingüe e intercultural.

En resumen, es necesario comenzar desde la etapa primaria el inicio de la construcción de los conocimientos sobre la lengua que resultan imprescindibles para un uso mejor y una comunicación más eficaz.

En este primer Capítulo se argumentará cómo la comunicación lingüística es un elemento fundamental en el ámbito de la enseñanza, para ello explicaremos el

paralelismo entre el acto comunicativo y el acto didáctico, los distintos roles del docente. También justificaremos como el aula es un espacio de comunicación y aprendizaje y expondremos aspectos interesantes de la lengua en el aula educativa.

## **1. El acto comunicativo y el acto didáctico**

Hay un paralelismo entre el acto comunicativo y el acto didáctico. Las correspondencias entre ambos actos son muy evidentes entre la enseñanza-aprendizaje lingüístico y el acto comunicativo, pues ambos necesitan establecer lo que enseñar o comunicar, seleccionar el canal para hacerlo y que el mensaje o enseñanza sean asimilados por el receptor.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son actos eminentemente comunicativos en los que intervienen profesores y estudiantes.

La enseñanza se concreta en actos didácticos mediante los cuales el profesorado propone múltiples actividades a los estudiantes para facilitar los aprendizajes deseados.

Todo ello ha sido previamente planificado a partir de los objetivos educativos que se pretenden. Al final se evalúa en qué medida los estudiantes han conseguido los aprendizajes y también la estrategia didáctica empleada.

El acto didáctico define la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Su naturaleza es esencialmente comunicativa.

Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes. El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados aprendizajes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.

En este marco el empleo de los medios didácticos, que facilitan información y ofrecen interacciones generadoras de aprendizajes a los estudiantes, suele venir prescrito y orientado por los profesores, tanto en los entornos de aprendizaje presencial como en los entornos virtuales de enseñanza.

La selección de los medios más adecuados a cada situación educativa y el diseño de buenas intervenciones educativas que consideren todos los elementos contextuales (contenidos a tratar, características de los estudiantes, circunstancias ambientales, etc.), resultan siempre factores clave para el logro de los objetivos educativos que se pretenden.

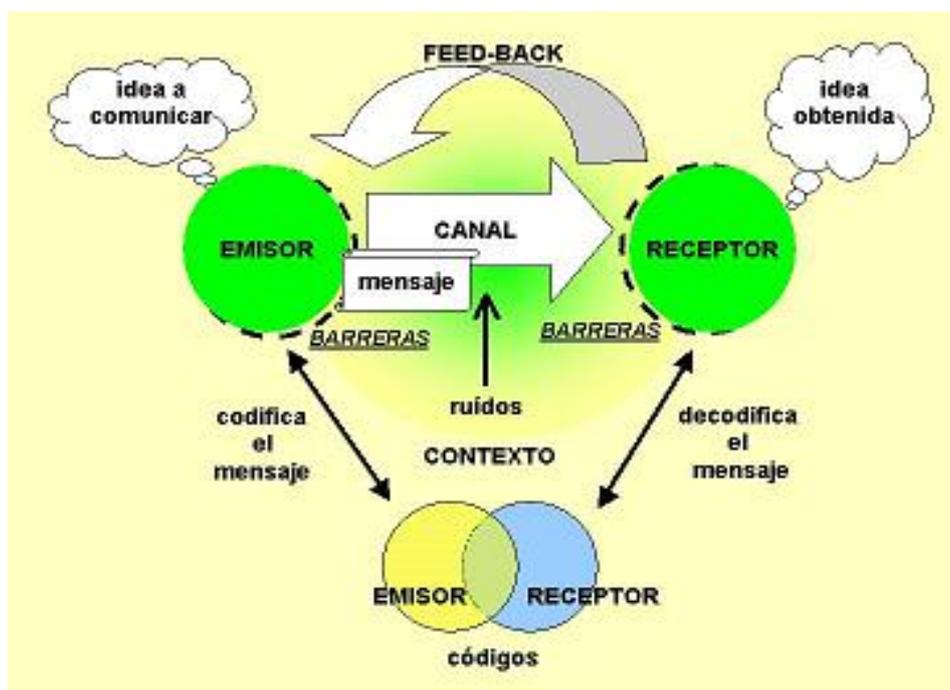


Ilustración 7 - La comunicación

La naturaleza del acto didáctico es esencialmente comunicativa, (Marqués, 2001).

## 2. Los roles del docente

El modelo tradicional exigía que el profesor fuera el centro del proceso, pues era quien transmitía los conocimientos, lo cual hacía del alumno un mero receptor pasivo.

En la comunicación didáctica, el papel de protagonista lo comparten tanto profesores como alumnos, como agentes activos que pueden cambiar su papel de

emisor por receptor y viceversa, es lo que se ha llamado retroalimentación ("feedback").

El profesor deja de ser la figura central y pasa a ayudar a sus alumnos, los motiva, etc.

De ahí que López Valero (1996) diga: "La interacción lingüística entre profesor y alumno, lleva a su vez a un perfeccionamiento mutuo en el uso y dominio de la lengua, lo cual requiere que el coloquio sea el punto de partida no solo de la clase de primera lengua, sino de todas las demás".

Los profesores deben adaptarse a la manera de decir las cosas de los alumnos para que no aparezca el problema de la distorsión. También deben tener en cuenta que cada etapa psicológica del niño es diferente, por lo que el profesor deberá adecuarse al lenguaje que el niño puede comprender y asimilar.

La concepción actual de la Didáctica de la Lengua parte de que la enseñanza de la lengua está relacionada con todo acto de enseñanza y de comunicación.

"Actualmente se considera que el papel del profesorado en el acto didáctico es básicamente proveer de recursos y entornos diversificados de aprendizaje a los estudiantes, motivarles para que se esfuercen (dar sentido a los objetivos de aprendizaje, destacar su utilidad, etc.), orientarles (en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades expresivas, etc.) y asesorarles de manera personalizada (en la planificación de tareas, trabajo en equipo, etc.); no obstante, a lo largo del tiempo ha habido diversas concepciones sobre cómo se debe realizar la enseñanza, y consecuentemente sobre los roles de los profesores y sobre las principales funciones de los recursos educativos, agentes mediadores relevantes en los aprendizajes de los estudiantes.

La educación ha evolucionado desde la "pedagogía de la reproducción" a la "pedagogía de la imaginación" más basada en la indagación, la búsqueda y la pregunta que con la respuesta (Beltrán, 2000), de estar centrada en la enseñanza y el profesor a centrarse en el aprendizaje y el alumno, de atender sobre todo a los productos a considerar la importancia de los procesos. A muy grandes rasgos las principales visiones sobre la enseñanza, que han ido evolucionando de manera paralela a la evolución de las concepciones sobre el aprendizaje ofreciendo prescripciones sobre las condiciones óptimas para enseñar, pueden concretarse así:

- La clase magistral expositiva (modelo didáctico expositivo). Antes de la existencia de la imprenta (s. XV) y de la difusión masiva de los libros, cuando solamente unos pocos accedían a la cultura, el profesor (en la universidad o como tutor de familia) era prácticamente el único proveedor de información que tenían los estudiantes (junto con las bibliotecas universitarias y monacales) y la clase magistral era la técnica de enseñanza más común. La enseñanza estaba centrada en el profesor y el aprendizaje buscaba la memorización del saber que transmitía el maestro de manera sistemática, estructurada y didáctica.

- La clase magistral y el libro de texto (modelo didáctico instructivo). Poco a poco, los libros se fueron difundiendo entre la sociedad, se crearon muchas nuevas bibliotecas, la cultura se fue extendiendo entre las diversas capas sociales y los libros fueron haciendo acto de presencia en las aulas. No obstante, el profesor seguía siendo el máximo depositario de la información que debían conocer los alumnos y su memorización por parte de éstos seguía considerándose necesaria, a pesar de la existencia de diversos pensadores sobre temas pedagógicos (Comenius, Rousseau, etc.), algunos de los cuales defendían ideas distintas.

El libro de texto complementaba las explicaciones magistrales del profesor y a veces sugería ejercicios a realizar para reforzar los aprendizajes. El profesor era un instructor y la enseñanza estaba ahora centrada en los contenidos que el alumno debía memorizar y aplicar para contestar preguntas y realizar ejercicios que le ayudarán a simular los contenidos.

- La escuela activa (modelo didáctico alumno activo). A principios del siglo XX y con la progresiva "democratización del saber" iniciada el siglo anterior (enseñanza básica para todos, fácil acceso y adquisición de materiales impresos) surge la idea de la "escuela activa" (Dewey, Freinet, Montessori, etc.). Se considera que el alumno no debe estar pasivo recibiendo y memorizando la información que le proporcionan el profesor y el libro de texto; la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos (información bien estructurada, actividades adecuadas y significativas) en los que los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir el conocimiento, aplicarlo en situaciones prácticas y desarrollar todas sus capacidades (experimentación, descubrimiento, creatividad, iniciativa, etc.). La enseñanza se centra en la actividad del alumno, que a menudo debe ampliar y reestructurar sus conocimientos para poder hacer frente a las problemáticas que se le presentan.

No obstante, y a pesar de diversas reformas en los planes de estudios, durante todo el siglo XX esta concepción coexistió con el modelo memorístico anterior basado en la clase magistral del profesor y el estudio del libro de texto, complementado todo ello con la realización de ejercicios de aplicación generalmente rutinarios y repetitivos.

- La enseñanza abierta y colaborativa (modelo didáctico colaborativo). A finales del siglo XX los grandes avances tecnológicos y el triunfo de la globalización económica y cultural configuran una nueva sociedad, la "sociedad de la información". En este marco, con el acceso cada vez más generalizado de los ciudadanos a los "mass media" e Internet, proveedores de cualquier tipo de información, y pudiendo disponer de unos versátiles instrumentos para realizar todo los posibles procesos con la información (los ordenadores), se va abriendo paso un nuevo curriculum básico para los ciudadanos y un nuevo paradigma de la enseñanza: "la enseñanza abierta".

En este nuevo paradigma, heredero de los principios básicos de la escuela activa, cambian los roles del profesor, que reduce al mínimo su papel como transmisor de información: presenta y contextualiza los temas, enfatiza los aspectos más importantes o de difícil comprensión, destaca sus aplicaciones, motiva a los alumnos hacia su estudio, etc. Los estudiantes pueden acceder fácilmente por su cuenta a cualquier clase de información, de manera que el docente pasa a ser un orientador de sus aprendizajes, proveedor y asesor de los recursos educativos más adecuados para cada situación, organizador de entornos de aprendizaje, tutor, consultor, etc. El profesor se convierte en un mediador de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son (Tébar, 2003):

- Es un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible), etc.
- Establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición, etc.; siendo su principal objetivo construir habilidades en el mediador para lograr su plena autonomía.
- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto. La individualización, el tratamiento de la diversidad (estilos cognitivos, ritmo personal de aprendizaje, conocimientos previos, etc.), son aspectos esenciales de una buena docencia.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles, etc.

- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad. pensamiento convergente, etc.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas, etc.
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo, etc.
- Atiende las diferencias individuales
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores, etc.
- Los alumnos trabajan colaborativamente entre ellos y también con el profesor. El objetivo es construir conocimiento” (Marqués, 2001).

Todo ello nos lleva a la conclusión de que a lo largo del tiempo han ido modificándose las actuaciones del docente en el aula para conseguir el aprendizaje de ciertos contenidos en el alumnado, ello ha supuesto que el acto comunicativo también sea distinto.

A partir de que los nuevos enfoques educativos plantean la necesidad de dejar de entender la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos por parte del profesorado para poner el acento en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, y desde el momento en que los propios enseñantes deciden preguntarse por su práctica docente y buscan propuestas que les permiten analizar su actividad profesional en el día a día, el interés, que se había centrado en las "cabezas" de los niños o en los macro procesos sociales, se traslada a las aulas. En este cambio radical de orientación hay que reconocer dos influencias clave. Por una parte, la de la psicolingüística de orientación vigotskiana, que plantea la importancia crucial de la interacción en la construcción del conocimiento; por otra, el enfoque etnográfico, que propone un marco metodológico y un conjunto de técnicas que permiten entender a los grupos humanos a partir de la observación de sus patrones de actuación y, muy especialmente, de su actuación comunicativa.

Los trabajos realizados desde estas perspectivas hacen que aparezca ante los ojos de quien investiga (ya sea desde la pedagogía, la sociología, la psicología o las

didácticas específicas) una realidad insoslayable: gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos orales y escritos. Estos estudios revelan que las relaciones que existen entre las lenguas y sus usos y los procesos de enseñanza y aprendizaje son variados y que se producen en diferentes planos.

En primer lugar, “aprender” significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (también de saber hacer y de saber decir lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber. Aprender significa, por tanto, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de la disciplina educativa. En segundo lugar, el aula se presenta como un microcosmos (Tusón, 1991), como una cultura en miniatura donde, por una parte se (re)crean los hábitos variados y diversos de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela; pero se observa, también, que el aula posee unos modos de hacer especiales, unas normas de comportamiento propias, que es un lugar donde se valora positivamente un tipo de acciones y actitudes y donde se sancionan negativamente otros tipos de acciones o comportamientos, un espacio en el que se van desarrollando una serie de eventos o acontecimientos que le son característicos. El aula, vista así, se convierte en un escenario en el que unos actores (profesores y estudiantes) van representando una serie de papeles, más o menos predeterminados, más o menos negociables, unos papeles que desempeñan, básicamente, a través del uso de la palabra (Nussbaum y otros, 1996).

### **3. Interacción, comunicación y aprendizaje**

Debemos referirnos a dos funciones distintas y complementarias del lenguaje: la referencial y la interaccional.

La interacción está guiada por una finalidad de comunicación, como es la intención de obtener y transmitir un bloque de información, lo cual supone el interés para ambos o para uno de los interlocutores. Destaca en la enseñanza-aprendizaje la funcionalidad de la interacción, pues garantiza la efectividad de la comunicación que posibilite el aprendizaje lingüístico. Para el aprendizaje hace falta la comunicación y para este hace falta la interacción.

Un alumno/a es capaz de aprender gracias a todos los conocimientos que le son transmitidos, es decir, comunicados por el docente y para que ello suceda es necesaria una interacción entre ambos interlocutores.

### **3.1. El aula como espacio de comunicación y aprendizaje**

Si consideramos lo que ocurre en el aula desde la perspectiva de la actividad lingüística que allí se desarrolla, vemos que esta aula en su sentido literal y en su sentido más metafórico aparece como el entorno comunicativo que construyen con su actividad profesores y discentes y que es al mismo tiempo contexto y contenido de docencia.

Entendemos la clase de lengua como un espacio de intervención y centralización en actividades de aprendizaje lingüístico, espacio en el que se integran: modelos de intervención, contenidos, procedimientos para desarrollar, habilidades, actitudes y conocimientos con fines comunicativos. Todo ello dependerá de la actitud que tome el alumno.

Si intentamos resumir de qué manera la lengua interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas, podemos observar los siguientes planos o niveles (el orden en que se presentan no significa mayor o menor importancia):

- La lengua es un instrumento de transmisión, de representación y de construcción del conocimiento.
- La lengua es un instrumento para mostrar lo que se ha aprendido y, por lo tanto, forma parte del objeto de evaluación.
- La lengua es un instrumento de relación y de expresión de las identidades individuales y colectivas en ese "sistema social" que es el aula.

Dicho de otra manera: a través de los usos lingüísticos orales y escritos que se producen en el aula es como, básicamente, se va creando, se va construyendo eso que llamamos proceso de enseñanza y aprendizaje (Nussbaum y otros, 1996).

### 3.2. La lengua en el aula

El aula es un lugar privilegiado de observación y de experimentación. En ella se producen relaciones y redes de relaciones siguiendo ciertas normas. Comunicación verbal y no verbal (gestos, miradas, etc.).

Para tener un ambiente propicio de interacción en clase hay que tener una buena organización y el profesor tiene que asumir su papel como mediador en el proceso, a la vez que debe dominar las técnicas de comunicación y de animación de grupos, innovará e implicará a los alumnos en la comprensión, expresión oral y escrita, interacción y manipulación de la lengua.

En el aula se dan varias formas de comunicación: simulación de una situación ficticia, comunicación sobre la lengua y una comunicación formal sujeta a fines educativos y una comunicación informal. Ambas deberían tenerse en cuenta en los fines educativos.

Las maneras de recibir información por parte del alumno son varias: por parte del profesor, por textos escritos, discursos entre los propios alumnos o entre profesores y alumnos, etc.

Como en cualquier otro escenario comunicativo, el discurso que se produce en el aula tiene unos protagonistas, con unas características de aprendizaje y características socioculturales determinadas, que persiguen unos fines y tienen unas expectativas. Para conseguir los fines que pretenden, los protagonistas elegirán unas formas específicas de decir y de articular lo verbal y lo no verbal en cada situación de comunicación.

Ahora bien, tal como plantea Cazden (1991) refiriéndose a las formas de participación oral, "en algunos aspectos, las exigencias del discurso en el aula son nuevas para todo niño. En el aula, el grupo es ya más numeroso que la mayor de las familias reunida a la mesa, de modo que resulta mucho más difícil conseguir turno para hablar, y cuando uno lo ha conseguido, los temas de conversación aceptables son más restringidos y están más predeterminados por otras personas. También son nuevos muchos de los criterios por los que se rigen los maestros a la hora de evaluar la aceptabilidad de la locución del alumno.

Esto nos lleva a plantearnos tres preguntas en torno al discurso oral en el aula. En primer lugar, ¿cómo se habla en el aula, es decir, cuáles son las normas de

interacción que regulan los diferentes eventos comunicativos que se producen en ese ámbito social? Por lo tanto, nos hemos de plantear el tipo de estructuras de participación (Ericsson, 1982) que se crean en el aula y en qué sentido son semejantes o diferentes a las que se dan fuera de ella, en los entornos que pueden ser variados familiares de los alumnos y las alumnas.

En segundo lugar, ¿de qué se habla en el aula?, ¿cuáles son los temas que se consideran apropiados y cuáles aquéllos que no se consideran apropiados para ser tratados en ese contexto? ¿Quién decide estos aspectos? ¿Se negocia o se impone la adecuación de unos temas y la inadecuación de otros?

En tercer lugar ¿de qué y de quién depende que lo que se dice y la manera como se dice se sancione positiva o negativamente?

Siguiendo con la visión del aula como cultura, Cazden (1991) plantea que, en cierta manera, la única persona que se puede considerar auténticamente "nativa" es quien ejerce la tarea docente. El profesor o la profesora es la única persona realmente *competente*, en el sentido de que sabe cómo comportarse, cómo actuar, qué decir y cómo hay que decirlo. Los alumnos y las alumnas son, en un principio, una especie de pequeños emigrantes que van a tener que ir descubriendo todas las pautas de ese mundo nuevo, si bien es cierto que habrá quien proceda de "culturas" más cercanas a la de la escuela y quien proceda de mundos más alejados y diferentes. Es algo ampliamente aceptado que el llegar a la escuela con una variedad lingüística y unos usos más semejantes a los que la escuela considera apropiados supone un beneficio de entrada, ya que facilita, desde el principio, los aprendizajes. Por el contrario, si la variedad y las formas de hablar con las que se llega al aula son muy diferentes a las que allí se usan, nos encontramos con una dificultad de entrada.

Desde esta perspectiva, la clase de cualquier materia se asemeja a una clase de lengua extranjera. Quien enseña tiene que actuar como introductor o (re)presentador del discurso propio del aula y, más concretamente, del discurso específico de su área o ámbito de conocimiento. En cierto modo, las interacciones entre quien enseña y quien aprende se parecen a las que se producen entre nativos y no nativos. Quien enseña conoce, al menos parcialmente, las formas de hablar de quienes aprenden, pero quienes aprenden desconocen, a veces casi totalmente, las formas de hablar apropiadas en ese nuevo ámbito. Enseñar es en buena parte permitir el acceso a esas formas de hablar (léxico apropiado y específico, uso de conectores y de estructuras sintácticas determinadas, tipos de discurso, formas de participación,

etc.). Para ello pueden y suelen utilizarse estrategias de facilitación para ayudar a la comprensión y a la elaboración de enunciados. Se trata de mecanismos de apoyo típicos de las conversaciones entre nativos y no nativos o de las llamadas interacciones exolingües (Nussbaum, 2002) en las que, aunque los hablantes utilicen el mismo código, recurren a variedades o registros que pueden estar muy alejados entre sí” (Nussbaum y otros, 1996).

En la comunicación educativa siempre hay que tener presente que:

- La auténtica comunicación es un proceso de codificación y decodificación realizados por el emisor y el receptor simultáneamente.
- La comunicación no es un proceso ordenado ni unidireccional (desde el educador al educando). Es imposible reducirlo a un proceso cibernético de control de input y output. Toda simplificación lineal reduce la comunicación a una sencilla partida de ping-pong, – mecánica y exenta de afecto.
- No se puede no comunicar. La comunicación está compuesta por contenidos y formas-verbales y no verbales. Lo que comunica es el conjunto, un todo, porque así es percibido por el receptor. La eficacia comunicativa consiste en la autoconcienciación de que comunica tanto lo verbalmente pronunciado como lo expresado no verbalmente.
- La comunicación va más allá de lo estrictamente voluntario, intencional y racional.
- Los contextos condicionan de forma importante el proceso comunicativo. La situación en que se produce el acto influye de manera decisiva sobre las formas y los contenidos del proceso comunicativo (como el aula con su contexto educativo).
- Los ruidos en la comunicación pueden producirse no solamente durante el proceso de transmisión o proceder desde el receptor, también el mismo emisor es fuente de ruidos (los problemas de comunicación igualmente pueden proceder del docente).

El mismo tipo de comunicación puede ser exitosa con un grupo y fracasar o ser mal interpretado con otro. El hecho de cómo decimos las cosas es en ocasiones más importante que el contenido del mensaje. Iguales estímulos son percibidos por cada

individuo de diferente forma en función de intereses, conocimientos, posición socio-cultural, habilidades comunicativas, actitudes y la propia personalidad (la persona insegura puede interpretar un mensaje inofensivo como una amenaza). La distancia, los gestos, la entonación de voz, vocabulario, pueden ser acogidos por un oyente positivamente mientras que otro los capta como algo negativo. Tanto las palabras, como las expresiones no verbales pueden ser interpretadas de varias maneras dependiendo del contexto.

La complejidad del acto comunicativo que se da en el aula compuesto por varios elementos y variables que hay que tomar en consideración, la dificultad de su control e imprevisibilidad, provoca que solamente unos pocos docentes sepan llevar a cabo una comunicación educativa eficaz. Aunque parece sencillo, no es una tarea fácil porque, además de ser una actividad socializadora entre los actores del acto didáctico, tiene como principal objetivo transmitir contenidos curriculares, reforzar asimilación, recuerdo, aplicación, etc. Una comunicación educativa entre el educador y el educando produce el aprendizaje gracias a la homogeneidad de códigos empleados por el emisor y el receptor, y la retroalimentación consciente y frecuente, lo que significa que la información ha sido percibida, interpretada y reflexionada por el/la alumno/a. La comunicación, para ser educativa, tiene que promover la actividad cognitiva de estudiante, producir aprendizaje y proporcionarle una libertad comunicativa. El paradigma comunicativo en educación puede resultar difícil y complejo pero es la base de la adquisición de conocimientos y del desarrollo social del alumno/a, y el modelo de aprendizaje como comunicación educativa es el óptimo para la actual realidad educativa que introduce nuevas formas de comunicación dentro del aula, como es la comunicación mediada por nuevas tecnologías” (Grzegorek, 2004).

## **CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA.**

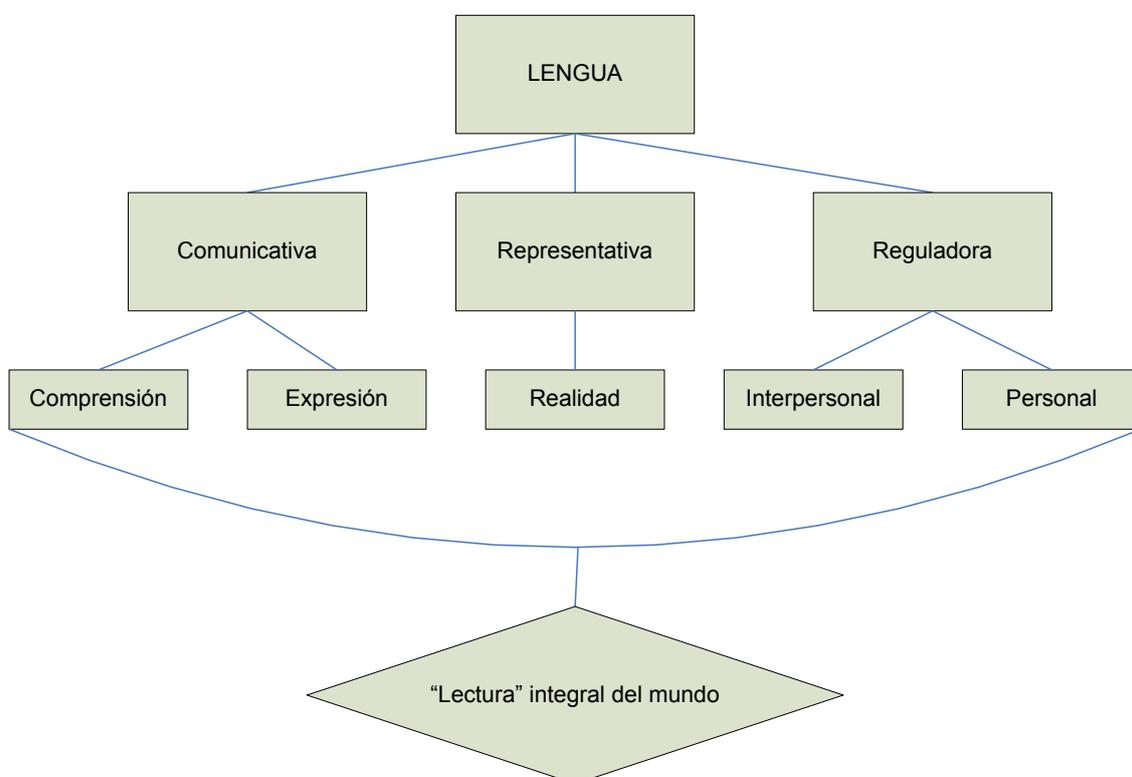
Las personas necesitamos comunicarnos y lo hacemos mediante diferentes lenguajes, pero el esencial es el verbal (oral y escrito), por eso la función primaria de toda lengua, la que garantiza la interacción social, es la comunicativa. Ahora bien, la lengua puede cumplir ese papel porque los signos lingüísticos representan la realidad. Así, las funciones de comunicación y representación son las dos caras de una misma moneda, pues no podría existir una sin la otra. Ya hemos señalado que el lenguaje surge para cubrir la necesidad que tiene el ser humano de comunicarse y que su desarrollo y adquisición sólo resulta posible mediante la interacción social, pero si se convierte en el medio privilegiado de comprensión y expresión es a causa de su carácter representativo, es decir, de su capacidad para representar la realidad (o la fantasía) de una manera compartida por todos los miembros de un grupo.

En consecuencia, cuando un niño o una niña aprenden su lengua materna, no adquieren sólo unos sonidos, un vocabulario o ciertas estructuras morfosintácticas, sino también los significados culturales que el propio sistema lingüístico incluye, o dicho de otra manera, la concepción desde la que los hablantes de una misma comunidad interpretan y expresan su mundo. Esta confluencia de la función comunicativa y representativa tiene evidentes implicaciones curriculares, ya que el lenguaje resulta el instrumento por excelencia para construir una representación compartida del mundo y fundamentalmente comunicable. La lengua es, por tanto, la herramienta básica para la construcción del conocimiento en todos y cada uno de los ámbitos del saber, porque permite una adecuada integración social y cultural, lo cual se refuerza mediante la funcionalidad que la lengua posee para organizar el pensamiento y para garantizar el dominio de habilidades generales no lingüísticas, como las cognitivas, las motrices y las relativas al control y planificación de la propia (y la ajena) actividad. “La importancia [de la lengua]...radica en su capacidad para

modificar al sujeto y a través de éste a los objetos, lo que es de central interés para las teorías cognitivas y educativas”.

En este sentido, vale la pena recordar que el lenguaje no sólo nos permite emitir y recibir información de índole muy diversa, sino también influir sobre las personas con las que interactuamos, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y también guían nuestra conducta. Además, en la medida en que el lenguaje nos comunica también con nosotros mismos (estudiamos nuestros problemas, analizamos dudas, formulamos hipótesis, clarificamos mensajes, realizamos datos, etc.), a la vez, regula y orienta nuestra actividad física y mental. Así, toda sociedad humana se organiza y regula mediante el lenguaje. Éste, en cuanto concreción para designar y representar tanto lo real como lo irreal, aparece como el inicial creador de cultura (arte, ciencia, técnica...). Por eso, la lengua facilita la “lectura” integral del mundo, a través de las diversas disciplinas de estudio” (Reyzábal, 1993).

En la siguiente ilustración he realizado un esquema que resume lo que acabamos de exponer.



**Ilustración 8 - Funciones del lenguaje**

Los aspectos esenciales que se tratan en este Capítulo son:

- La Didáctica de la Lengua es eficaz gracias a la colaboración de otras disciplinas que estudia aspectos próximos a ella.
- La lingüística es una disciplina que complementa la armonización de los aspectos teóricos y las cuestiones prácticas de la Didáctica de la Lengua. La Didáctica de la Lengua tiene fines específicos y exclusivos del ámbito de la educación.
- La sociolingüística aporta información sobre los distintos modos de hablar de una comunidad, acerca de las funciones que cumplen y las situaciones en las que se manifiestan.
- La psicolingüística abarca varios campos que son: proceso de comunicación lingüística, relación entre pensamiento y lenguaje y desarrollo del lenguaje en el niño/a.

## **1. Aspectos generales para la delimitación del marco epistemológico. De la teoría a la práctica comunicativa.**

El marco epistemológico de la Didáctica de la Lengua es un conjunto complejo y no se puede apoyar, como hace algunos años, sólo en la teoría lingüística.

Las áreas con las que la Didáctica de la Lengua comparte aspectos comunes son dos; las ciencias de la Educación (Psicología Evolutiva y de la educación, didáctica general) y la Lingüística y las diversas filologías. La primera asume aspectos de las teorías del aprendizaje sobre la adquisición del lenguaje y corrientes metodológicas mientras la segunda aporta un análisis y exposición descriptiva sobre el sistema de la lengua.

La Didáctica de la Lengua no tiene en cuenta las orientaciones de los estudios interesados en el uso verbal y en la adquisición de lenguas pero no restringe su función sólo a la aplicación de los postulados de aquellas disciplinas, puesto que éstos han sido elaborados en otros ámbitos y con otros propósitos. Por eso, los trabajos

teóricos que se ocupan de ella intentan fundamentar y delimitar científicamente sus dos objetivos de estudio que tienen vertientes hacia las disciplinas base que le confieren su esencialidad y las delimitan: la lingüística y la didáctica, qué tipo o qué modelo de lengua enseñar y cómo enseñarla.

Para que la Didáctica de la Lengua sea efectiva se necesita la colaboración de otras disciplinas que estudian aspectos próximos a la misma. El objetivo de esta participación es el de sistematizar la intervención en la construcción de los dominios de uso del lenguaje por parte del aprendiz en un proceso inacabado, que evoluciona de manera inestable y no homogénea en el aula.

La autonomía de la Didáctica de la Lengua le confiere la delimitación de su espacio de intervención y de la concreción de su objetivo central. Éste es descubrir y comprender la relación entre factores de orden diversos, que inciden en el desarrollo lingüístico de los alumnos, para así intervenir didácticamente en su potenciación.

Cuando hablamos y entendemos una lengua, se pone en práctica la gramática junto a otros mecanismos de la mente. Chomsky (1972) definía el lenguaje como “un producto de la inteligencia humana, creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que están fuera del alcance, de la voluntad o de la conciencia”, diciendo que el dominio de la complejidad del sistema del lenguaje supone un extraordinario triunfo intelectual.

**Tabla 1 - Aspectos compartidos de otras áreas con la lengua**

ÁREAS	ASPECTOS QUE COMPARTE CON LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA
PEDAGOGÍA	Didáctica General
PSICOLOGÍA	Psicología evolutiva Psicología Lingüística
SOCIOLOGÍA	Sociología Sociología Lingüística

## **2. Fundamentos lingüísticos**

Antes de nada, debemos plantearnos en qué grado y desde qué perspectiva las teorías lingüísticas han de estar presentes en nuestros enfoques didácticos, delimitando la materia de estudio. El objeto de estudio de la lingüística es la lengua. Aunque ésta posea varias acepciones, en la más divulgada una lengua es “un instrumento de comunicación y un sistema de signos vocales específicos de los miembros de una misma comunidad”.

Para quienes enseñan lengua, el conocimiento de las diversas teorías lingüísticas les supone disponer de diversas opciones que explican el proceso de adquisición del lenguaje y que le permiten explicar los rasgos y características del sistema de lengua de la manera más adecuada a la rigurosidad científica y a las capacidades del alumno.

Tanto la pedagogía como la lingüística centran actualmente su atención en el individuo, en su capacidad creativa y en la realidad que le rodea. Es una reorientación de la pedagogía frente a los modelos educativos tradicionales, que se preocupaban más del contenido que del desarrollo intelectual y cognitivo del alumno. Como podemos apreciar, hay un claro paralelismo evolutivo-direccional en ambas ciencias.

### **2.1. Lingüística Aplicada y Didáctica de la Lengua**

Hace décadas, el desarrollo de la Didáctica de la Lengua sólo se basaba en principios y teorías lingüísticas, por lo que la capacitación profesional del docente se suponía que sólo era de los especialistas. Pero el concepto y definición de la Lingüística aplicada como Didáctica de la Lengua se potenció desde la publicación de la obra de Corder (1977) donde, según él, ésta “se ocupaba de la resolución de problemas lingüísticos en su relación con la comunicación humana y consideró su actividad como mediadora entre el campo de la actividad teórica y la práctica, con particular incidencia en el ámbito científico, interdisciplinar y educacional”.

La Lingüística de la lengua relacionada con la Didáctica debe entenderse como una disciplina que complementa la armonización de los aspectos teóricos y las cuestiones prácticas en una relación recíproca. No obstante, los fines de la Didáctica de la Lengua son específicos y exclusivos del ámbito de la educación y de la formación y no coincide con la disparidad de finalidades sobre las que opera la

Lingüística Aplicada. Paralelamente, la Didáctica de la Lengua tiene una caracterización correspondiente aunque no igual:

- Fundamentación teórica simple.
- Actividad centrada en la enseñanza-aprendizaje del ámbito lingüístico.
- Contacto con la realidad escolar.
- Desarrollo y seguimiento de propuestas de innovación de contenidos y formas.

## **2.2. Las teorías lingüísticas**

### **2.2.1. Aspectos socio-pragmáticos**

La sociología de la educación estudia las relaciones educativas entendidas éstas como particulares relaciones sociales que presentan ciertas características definidas y que forman un sistema relativamente autónomo; el sistema de educación correspondiente a una sociedad. Podemos decir que la sociología de la educación aporta a la Didáctica de la Lengua lo siguiente: una base conceptual en cuanto a las repercusiones de los sistemas sociales en la vida del aula, la interacción profesor y alumnos y la determinación de ambos roles y la relación entre los alumnos que nos va a ayudar en la metodología. Para la pragmática, la lengua hablada sería la oportuna realización del sistema mediante los convencionalismos específicos en situaciones y contextos determinados. Lo dicho nos lleva a la definición de “coloquio”. Lo podemos definir como “la unidad de interacción social compuesta por una serie ordenada de acciones lingüísticas definidas en relación a un contexto social”. Además, en dicho contexto se incluyen la temática, actitud, variedad psicosocial de los interlocutores, los condicionamientos sociales y todo aquello que pueda justificar una comunicación efectiva. Por ello, se dice que el diálogo es “el punto de arranque de las actuales orientaciones de cariz pragmático en los estudios lingüísticos-comunicativos”. Para Levinson (1989), la conversación es la forma básica de interacción lingüística, a causa de la implicación de turnos y la peculiar fijación de la coherencia, esto es, es una unidad textual que se forma con una serie ordenada de enunciados manifestada en el coloquio.

### **2.2.2. La pragmática**

La pragmática estudia “el conjunto de principios y de estrategias que regulan el uso del lenguaje en la comunicación”. Ésta debe tratar de especificar cuáles son los principios que determinan la producción de enunciados; que elementos condicionan la selección de las expresiones lingüísticas y cómo se enlazan dichas expresiones con las actitudes y los objetivos de quienes la emiten. Por otro lado, también debe indagar en qué mecanismos se ponen en juego para intentar llegar a una interpretación adecuada de los mensajes que se reciben. Además, ésta considera conjuntamente las perspectivas del emisor y del destinatario. Los modelos de la pragmática aportan numerosos y sugerentes puntos de vista para: el planteamiento de la interacción didáctica, el desarrollo de enfoques metodológicos, la definición de objetivos de aprendizajes en términos funcionales, la determinación de aquellos actos de habla que resultan más rentables, las estrategias de comprensión y producción que desarrolla el individuo y la consideración de los condicionantes del contexto comunicativo.

### **2.2.3. El análisis del discurso**

El análisis del discurso estudia: “La relación entre el lenguaje y los contextos en los que usa”. Además, ésta se ha desarrollado a partir de otras muchas disciplinas, de las que cabe destacar la lingüística, la semiótica, la psicología, la antropología y la sociología. Los análisis del discurso estudian el lenguaje en tanto que es usado en los textos escritos de todo tipo y en los textos orales también de todo tipo, desde la conversación hasta las formas cultas de hablar. El objetivo del análisis del discurso es “explicar cómo se produce y comprenden la coherencia y la organización secuenciada en el discurso”. Por ello, el análisis del discurso emplea metodologías, principalmente, centra sus procedimientos en: el aislamiento de un conjunto de categorías básicas o unidades del discurso, la formulación de reglas de concatenación sobre las categorías que delimitan las secuencias bien tomadas (discursos coherentes) y la intuición para decidir sobre la coherencia en la construcción del discurso.

### **3. Implicaciones didácticas de las aportaciones de la sociolingüística**

La sociolingüística se ocupa de la relación de la lengua con los factores sociales, por los dominios de uso y por la variación lingüística. Por objeto de estudio tiene los condicionamientos sociales de los hechos lingüísticos. La existencia de una lengua supone relaciones entre individuos que se comunican por medio de ella y los interlocutores ya la han recibido de otros en un contexto social que incluye a todos los que hablan. Así, un hecho lingüístico es un hecho social y está influido por la estructura y la dinámica de la sociedad en la que ocurre. Dichos condicionamientos son producidos por dos factores: sociales, incluyen los diferentes sistemas de organización política, económica y geográfica de una comunidad e individuales, que tienen repercusiones en la sociedad, como edad, sexo, nivel de educación, etnia y su situación actual e inmediata.

Según Bernstein (1989) existen dos códigos sociolingüísticos: el elaborado, realiza significados de tipo universalista, independiente del contexto y el código restringido que realiza significados de tipo particularistas, que dejan los principios y operaciones implícitos y dependen más del contexto.

Todos los niños poseen ambos códigos, aunque la clase social y la familia marcan la orientación que recibe el niño. Así, los niños de clase media utilizan más el código elaborado en determinados contextos y los niños de clase baja el restringido aunque todos ellos, en la escuela, utilizan el código elaborado.

Ya sabemos que la competencia lingüística se desarrolla a partir de la necesidad de comunicación, y esta necesidad viene determinada por los intereses y experiencias personales. Una primera conclusión sería la de motivar las actividades lingüísticas sobre los temas y contenidos del interés y experiencia del alumno, ya que así el lenguaje que se manipula no será un lenguaje vacío y lejano, sino un lenguaje que exprese deseo y vivencias.

Lo que la sociolingüística nos aporta al campo de la Didáctica de la Lengua es una información sobre los distintos modos de hablar de una comunidad, acerca de las funciones que cumplen y las situaciones en las que se manifiestan. Esto nos sirve para mostrar que no hay una lengua mejor que otra, sino un uso que la sociedad asume como el más apto. Por ello, habrá que educar en el conocimiento de los distintos usos

de la lengua y la escuela ha de estar abierta al uso de estas variedades, aunque, a su vez, ha de potenciar el aprendizaje y dominio de nuevos registros.

De entre todas las aportaciones de la sociolingüística cabe destacar las tres líneas de investigación que pueden incidir en aspectos de la Didáctica de la Lengua:

- Sociología del lenguaje: atiende al estatus de las diferentes lenguas y modalidades en relación a las comunidades lingüísticas en que se emplean.
- La lengua en su contexto social: parte de la hipótesis que suponen que el discurso se desarrolla según los condicionantes y circunstancias sociales, de tal forma que determinadas variaciones lingüísticas pueden justificarse sólo por razones de tipo extralingüístico.
- La etnografía de la comunicación: basada en la antropología anglosajona y la sociología. Ésta ha evolucionado hasta concretarse en diversas perspectivas como son la pragmática del discurso y el análisis de la conversación.

La Didáctica de la Lengua se apoya en la competencia lingüística del alumno, para desarrollarla primero y analizarla después. Los trabajos de la sociología de la educación y de la sociolingüística, al analizar el lenguaje de la escuela y el de los diferentes grupos de niños que acceden a ella, llegan a la conclusión de que la escuela, en vez de ofrecer la igualdad de oportunidades o favorecer a los más desfavorecidos socioculturalmente, hace justamente lo contrario. Así, los niños de clase media cuando llegan a la escuela traen un lenguaje que se equipara al que se practica en ésta. No ocurre lo mismo con niños de clase más populares, ya que al llegar al colegio, se encuentran, a veces, como ante una segunda lengua que deben dominar primero para tener éxito escolar.

De acuerdo con lo expuesto en este apartado podemos decir que aprender una lengua no es únicamente apropiarse de un sistema de signos, sino también de los significados culturales que éstos transmiten y de los modos en que las personas entienden o interpretan la realidad.

Cada vez es mayor el acuerdo según el cual las lenguas, todas las lenguas y en todas sus dimensiones, se aprenden con el uso social y que las necesidades pragmáticas de comunicación son las que van orientando y favoreciendo el asentamiento del código.

Por lo tanto, para enseñar adecuadamente lenguas es necesario diseñar situaciones de aprendizaje globales en las que el uso motivado y reflexivo de las estrategias lingüísticas y comunicativas lleve a la solución de los problemas que se plantean. Dada la realidad social, lingüística y cultural de nuestra sociedad, es necesaria una enseñanza integrada de las lenguas que coordine los contenidos que se aprenden y las metodologías en las diferentes situaciones de aula, a fin de que las niñas y los chicos avancen hacia la consecución de una competencia plurilingüe e intercultural.

En resumen, es necesario comenzar desde la etapa de primaria el inicio de la construcción de los conocimientos sobre la lengua que resultan imprescindibles para un mejor uso y una comunicación más eficaz teniendo siempre en cuenta la riqueza lingüística y las diferencias sociolingüísticas de nuestros escolares.

#### **4. Implicaciones didácticas de las aportaciones de la psicolingüística**

La psicología en interacción con la lingüística dio lugar a la psicolingüística. Esta palabra es muy reciente y surgió para designar un conjunto de estudios que pretendían apoyar desde la experimentación psicológica, las ideas de Chomsky (1972) sobre la generación y transformación de ideas. Progresivamente, ésta se ha ampliado al estudio de la producción y la comprensión de los mensajes lingüísticos y a la relación del lenguaje y pensamiento.

Tres son los campos que abarca la psicolingüística: el proceso de comunicación lingüística, la relación entre el pensamiento y el lenguaje y la génesis y el desarrollo del lenguaje en los niños.

La relación entre lenguaje y pensamiento estudiada por lingüistas es básica en el desarrollo cognitivo y sus repercusiones en la construcción del conocimiento. Debemos distinguir el pensamiento verbal del no verbal. El pensamiento puede darse en formas de conducta verbal, pero también puede darse en términos de actividad cognitiva no verbal, que puede reflejarse en una conducta abierta no verbal o en imágenes conscientes.

Desde la perspectiva didáctica, nos interesa destacar que no se puede adquirir la competencia lingüística sin adquirir una doble competencia comunicativa y cognitiva. No se puede dominar el procesamiento de la producción y de la comprensión del lenguaje sin que en ello intervengan los siguientes procesos de pensamiento: categorización y conceptualización, formación de esquemas, procesos de interferencia y pensamiento productivo.

La adquisición del lenguaje es “un proceso mediante el cual el niño logra un dominio fluido de su lengua nativa”. Se usa el término “adquisición” y no “aprendizaje” si la adquisición del lenguaje puede explicarse satisfactoriamente dentro del marco de las versiones actuales de las teorías psicológicas del “aprendizaje”.

Desde la psicolingüística, el aprendizaje de una lengua se interpreta como el aprendizaje de un sistema de significaciones, esto es, aprendizaje de carácter semántico. Así afirma que un niño que aprende su primera lengua está aprendiendo a comprender/exponer significados y el sistema lingüístico, desde esta perspectiva, se ve como un potencial semántico cognitivo.

Los estudios sobre la adquisición del lenguaje se pueden ver desde dos perspectivas: la racionalista o ideas innatas y la empirista o conocimiento gracias a la experiencia. A partir de ellas, se despliegan diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje. De ellas destacar las lingüísticas (funcionalismo, generativismo) o las psicolingüísticas (conductismo, innatismo o cognitivismo).

Gracias a las aportaciones de Chomsky (1972), la psicolingüística salió renovada al destacar el carácter innato del lenguaje y al atender a los rasgos creativos del lenguaje y a los universales lingüísticos. Su postura parte de la corriente mentalista y para él, la adquisición del lenguaje es un proceso de crecimiento y de maduración de unas capacidades relativamente fijadas, bajo condiciones externas apropiadas. El mecanismo de adquisición tiene dos componentes: el *input* o entrada de universales lingüísticos que aportan los datos lingüísticos primarios y el *output* o salida bajo la forma de una de las posibles gramáticas o sistemas de comunicación lingüística.

Gracias a la psicolingüística podemos contrastar los aspectos cognitivos y conductuales del ser humano con los aspectos lingüísticos dando lugar a la determinación de los posibles procesos cognitivos que el ser humano desarrolla en la adquisición y aprendizaje del lenguaje.



# CAPÍTULO III. DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO

De entre la multitud de facetas que la persona es capaz de desarrollar, es sin duda el lenguaje la que lo define como hombre racional. El desarrollo del lenguaje es el vehículo del perfeccionamiento del pensamiento.

El lenguaje es una de las cosas más increíbles que somos capaces de hacer. Incluso sería posible que los *homo sapiens* fuésemos la única criatura en el planeta que tengamos esta capacidad. Solo los delfines muestran indicios de lenguaje, aunque somos aun incapaces de comprenderlo.

Parecemos hechos para hablar y comprender el lenguaje. Las áreas especializadas del cerebro como las áreas de Broca y Wernicke, sugieren que la genética nos provee con, al menos, los fundamentos neurológicos del lenguaje.

La lingüística es, por supuesto, una materia distinta, pero se sobrepone con la psicología un poco, especialmente en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje en bebés y niños. La habilidad que tienen los niños pequeños para aprender el lenguaje – o incluso dos o tres lenguajes simultáneamente – es uno de los indicativos de que hay algo especial en nuestro cerebro a esas edades” (George, 2003).

Se llama desarrollo del lenguaje al proceso por el cual los seres humanos adquieren la capacidad de comunicarse verbalmente. Este desarrollo se produce en un período crítico que se extiende desde los primeros meses de vida incluso la adolescencia, en sentido estricto, ya que durante los primeros cinco años es cuándo tiene lugar a mayor velocidad de aprendizaje y se adquieren los instrumentos básicos para su dominio. Es un período fundamental pero el desarrollo del lenguaje no tiene fin, ya que constantemente se produce un aumento de vocabulario y un enriquecimiento con nuevas aportaciones expresivas.

Para que tenga lugar este desarrollo son necesarias una serie de condiciones:

- Ausencia de lesión en los órganos implicados (aparato fonador, sistema auditivo, etc.);
- Correcto funcionamiento y maduración adecuada del sistema nervioso;
- Capacidad intelectual;
- Motivación, es decir, deseo de comunicación con las personas que lo rodean, (esta capacidad estaría ausente en los niños autistas), etc.

Los padres juegan un papel importante en formar el lenguaje de los niños. Incluso estando preprogramados en cierta forma para usar el lenguaje, necesitamos aprender un lenguaje específico de la gente que nos rodea. Las madres típicamente ajustan su habla para ajustarse al nivel del niño. Este lenguaje se llama "motherese". Se encuentra en prácticamente en todas las culturas del planeta, y tiene ciertas características comunes: Las frases son muy cortas, hay mucha repetición y redundancia, hay una cualidad melodiosa, y contiene muchas palabras especiales de bebé. Está también incrustada en el contexto de los alrededores, con constantes referencias a cosas cercanas y actividades que se están produciendo (George, 2003).

La intervención del adulto es fundamental, ya que es el responsable de dar un andamiaje a los del niño, y se produce en situaciones espontáneas, carentes de intencionalidad, caracterizadas por el gozo entre ambos. Muy pronto se produce en el niño la motivación e intento comunicativo, hecho que se denomina protoconversación. Son diálogos muy primitivos, caracterizados por el contacto ocular, sonrisas, gorgojeos y alternancia de las expresiones. Podemos encontrar este tipo de conducta ya en niños de dos meses.

En el presente Capítulo se explican las distintas teorías sobre el desarrollo y aprendizaje del lenguaje, seguidamente aparece un apartado en el que se expone los distintos periodos en la evolución del lenguaje en el niño/a. En el último apartado de este Capítulo se expone el papel de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje infantil.

## 1. Teorías sobre el desarrollo y aprendizaje del lenguaje

“El término "lengua" busca referirse a todo sistema de signos que puede utilizarse como medio de comunicación. Mientras que comunicación, implica una relación interpersonal. Existen diversas modalidades de lenguajes humanos; modalidad auditiva y de la palabra, la visual y gráfica y la visual - gestual. Los centros cerebrales que rigen los aspectos gramaticales del lenguaje son esencialmente los mismos, independientemente de la modalidad que se analice. Es válido rescatar, que el hemisferio cerebral izquierdo es un analizador principalmente secuencial, por lo que actúa, en la mayoría de personas, como el sustrato anatómico y fisiológico de la función lingüística. El hemisferio derecho es, principalmente, un analizador espacial. Se ha demostrado recientemente, que la gramática de los lenguajes gestuales (lenguajes del espacio), está controlada al igual que las otras por el hemisferio izquierdo.

Sin embargo, a pesar de la innumerables investigaciones realizadas, no se sabe a ciencia cierta cómo nació el lenguaje, esa facultad que tiene el ser humano para comunicarse con sus semejantes valiéndose de un sistema formado por el conjunto de signos lingüísticos y sus relaciones. Lo que es claro, es que el lenguaje es el producto de la integración de varios componentes.

No obstante, a través de los tiempos han surgido dos grandes corrientes filosóficas que se contraponen entre sí, la nativista que sostiene que el lenguaje es un don biológico con el cual nacen los humanos, y la empirista que defiende que el entorno social es el único factor determinante en el desarrollo idiomático.

De ambas corrientes se desprenden las aportaciones de las principales teorías de adquisición del lenguaje, teorías que no necesariamente son antagónicas sino por el contrario, en algún momento del desarrollo humano, interactúan y se complementan” (Calderón, N. 2007).

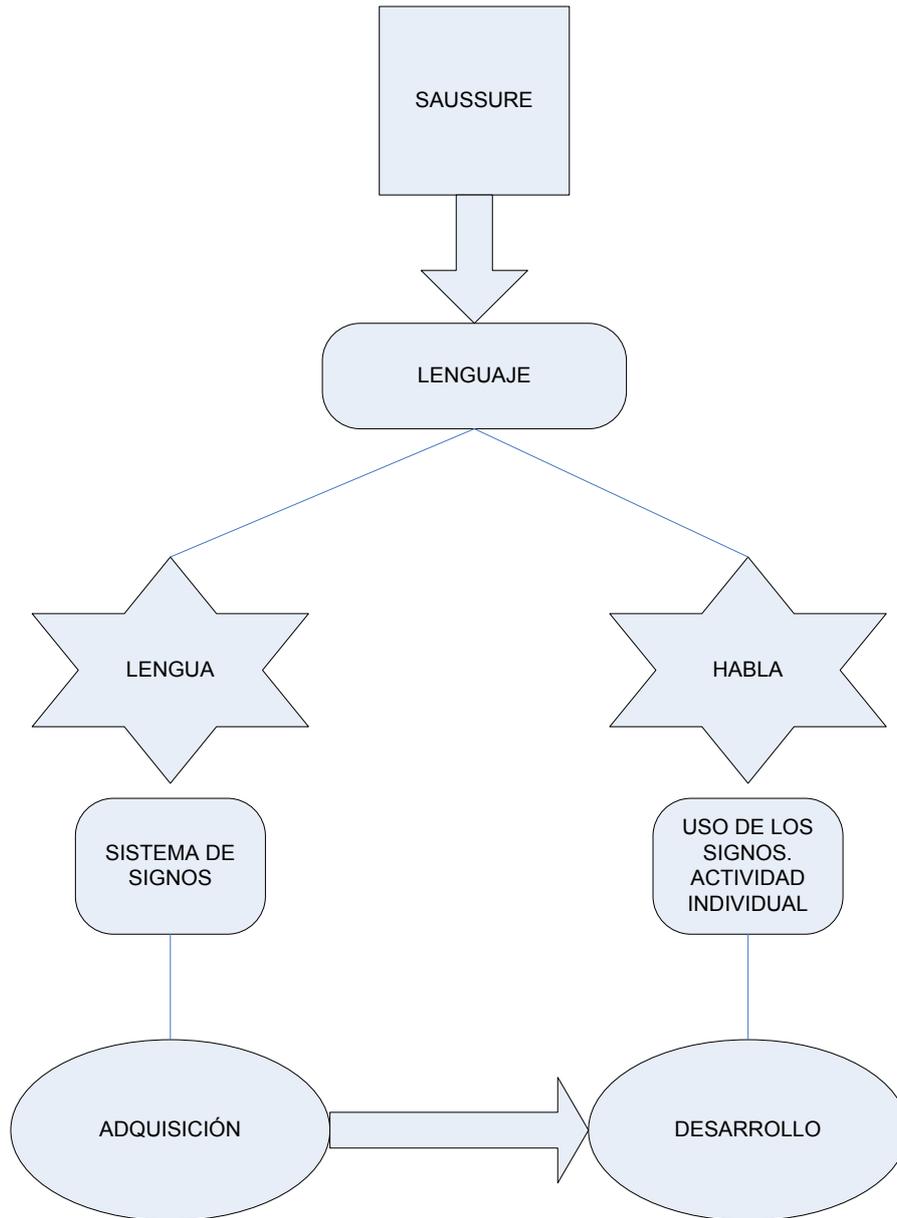
“El estudio del lenguaje, desde cualquier punto de vista, no sería lo que es sin la aportación de Saussure.

Saussure enseñaba en la universidad de Ginebra antes que Piaget. Explicaba cosas novedosas pero, no publicó nada. Tras su muerte, dos de sus alumnos publicaron sus apuntes: “Curso de Lingüística General”, que son las enseñanzas recogidas durante un curso académico. Saussure (1969) dice que el lenguaje no es

una realidad unitaria, al hablar del lenguaje hablamos de dos realidades: lengua y habla, las dos caras de una misma moneda; un instrumento cultural, un sistema de signos y la actividad individual de uso de esos signos.

Lo importante para la lingüística era centrarse en el sistema de signos, la lengua. La lengua es un sistema de signos y su desarrollo. Aunque los términos adquisición y desarrollo del lenguaje se utilizan como sinónimos, adquisición está más cerca de la idea de instrumento cultural. La lengua entendida como sistema de signos, es estudiada por la lingüística y; cuando se habla de lenguaje, es la lingüística siempre la que tiene prevalencia. Sin embargo, si nos fijamos en el habla, en el uso de los signos, entendido como la actividad individual, veremos que la psicología tiene mucho que decir sobre el lenguaje. Es el desarrollo como actividad individual.

Volviendo atrás, con Saussure se estudió la gramática, el sistema de signos y no el uso. Actualmente se mira más el uso y eso es lo que concierne a la psicología. Por ejemplo, el giro comunicativo es este cambio de enfoque: en los años sesenta predomina el enfoque lingüístico basado en Chomsky; en los setenta el enfoque basado en la funcionalidad basado en Bruner; un giro del interés por el instrumento al interés por el uso”.



**Ilustración 9 - Adquisición y desarrollo del lenguaje según Saussure**

El lenguaje ha sido objeto de estudio de psicólogos, lingüistas, pedagogos y otros tantos de científicos del comportamiento. En el caso de la psicología, se encuentra una gran variedad de teóricos que desde diversas posiciones han aportado importantes hallazgos sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Los fundamentos de las principales teorías del desarrollo lingüístico, se exponen en los siguientes apartados:

## 1.1. Teoría conductista

El psicólogo norteamericano BF. Skinner propuso esta teoría fundamentándola en un modelo de condicionamiento operante o proceso de aprendizaje mediante el cual se logra que una respuesta llegue a ser más probable o frecuente. Skinner empleó el modelo de condicionamiento operante adiestrando animales y concluyó que podría alcanzar resultados semejantes si lo aplicaba a niños/as y jóvenes mediante el proceso de estímulo - respuesta - recompensa.

Propiamente en el área del lenguaje, Skinner argumentó que los niños y las niñas adquieren el lenguaje por medio de un proceso de adaptación a estímulos externos de corrección y repetición del adulto, en diferentes situaciones de comunicación. Lo anterior significa que hay un proceso de imitación por parte del niño donde posteriormente asocia ciertas palabras a situaciones, objetos o acciones. Así el niño se apropia de hábitos o de respuestas aprendidas, interiorizando lo que el adulto le proporciona para satisfacer una necesidad a un estímulo en particular, como por ejemplo; hambre, dolor u otro.

El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se logra por condicionamiento operante. El adulto que se encuentra alrededor del niño/a recompensa la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario y la formulación de preguntas y respuestas o bien, castiga (desaprueba) todas las formas del lenguaje incorrecto como enunciados gramaticales o palabras no adecuadas.

Sostiene que el lenguaje es una conducta adquirida en un proceso gradual de razonamiento responsivo reforzado. Skinner ha reexaminado el campo de la actividad humana verbal basándose en conocimientos sólidamente a través de la minuciosa experiencia con animales y hombres. Su marco de referencia conceptual no hace especial hincapié en la noción de forma (como es tradición en estudios de tipo lingüísticos), sino sobre la función.

Skinner rechazó que el lenguaje se utilizara para comunicarse. En lugar de eso propuso que para entender el habla, la escritura y otros usos del lenguaje, primero que nada debían de reconocer que son formas de conductas. Más aun, propuso que la conducta verbal no es diferente en lo esencial de cualquier otra forma de conducta. La conducta verbal se aprende en términos de relaciones funcionales entre la conducta y

los eventos ambientales, particularmente de sus consecuencias. Es el ambiente social lo que refuerza la conducta verbal.

Skinner, no afirmó nunca que el lenguaje pueda ser aprendido solamente a partir de la imitación del adulto. Tampoco proclamó la necesidad de que todas las emisiones infantiles sean reforzadas. Señaló que el lenguaje está considerado por unidades que pueden dar lugar a nuevas combinaciones. Skinner apuntó las limitaciones de los mecanismos generales anteriormente señalados para dar cuenta de la naturaleza productiva del lenguaje.

Como puede verse, para la teoría conductista lo más importante no es la situación lingüística en sí, ya que relega aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación y los sustituye por hábitos fonológicos, morfológicos y sintácticos, características del aprendizaje mecanicista del lenguaje. Tampoco explica cómo se adquiere la gramática o el conjunto de reglas que la rigen.

Los aspectos principales en los que se basa el modelo skineriano acerca del proceso de adquisición del lenguaje son los siguientes:

- La adquisición del lenguaje humano difiere poco de la adquisición de conductas aprendidas por otras especies (por ejemplo: aprendizaje del lenguaje en loros).
- Los niños imitan el lenguaje de los adultos y estas imitaciones son un componente crítico del aprendizaje del lenguaje.
- Los adultos corrigen los errores de los niños(as) donde estos últimos aprenden a través de estos errores.
- Parte del empleo del lenguaje de los niños responde a la imitación de formas empleadas por los adultos.

Es notable que para Skinner el aprendizaje del lenguaje se realice con lo que el adulto le proporciona al niño mediante el empleo de diferentes estímulos (recompensa, castigo), según la respuesta que el niño dé sin considerar la predisposición innata que el niño/a posee para la adquisición del lenguaje

.Es importante destacar que esta teoría se centra en el campo extralingüístico y toma como elemento fundamental la influencia del ambiente como mediador del

aprendizaje, así como la idea de que el uso del lenguaje responde a la satisfacción de determinadas necesidades por parte de los niños y las niñas” (Calderón, 2007).

“De manera general se puede decir que Skinner:

- Reemplaza la idea de lenguaje como entidad (algo que la persona adquiere y posee) y como instrumento (herramientas para expresar ideas y estados mentales). La conducta verbal se estudia como cualquier otra conducta. Su particularidad es ser reforzada por sus efectos en la gente (primero en otra gente, pero eventualmente en el mismo hablante). Como resultado, está libre de las relaciones espaciales, temporales y mecánicas que prevalecen entre la conducta operante y las consecuencias no sociales.
- Se opone al mentalismo. Rechaza la concepción del lenguaje como usar palabras, comunicar ideas, compartir el significado, expresar pensamientos, etc. El lenguaje como conducta es objeto de estudio por su propio derecho, sin apelar a algo más.
- Se opone a la causalidad mecanicista del modelo de estímulo-respuesta. La conducta verbal es de tipo voluntario (operante), es seleccionada por sus consecuencias ambientales, y se investiga por análisis funcional, partiendo de la descripción de la contingencia de tres términos.
- La particularidad de la conducta verbal respecto a otras operantes, es que las consecuencias de la conducta del hablante están mediadas por otras personas. Las variables controladoras son sociales: la conducta de otros, controla la conducta verbal del hablante.
- En vez de considerar el lenguaje como un conjunto de palabras que refieren a objetos, el significado de las palabras se investiga en términos de las variables que determinan su ocurrencia en una instancia particular. El significado se comprende al identificar las variables que controlan la emisión.
- Propone el concepto de "conducta gobernada por reglas". Dentro de la conducta operante diferencia dos subclases: "conducta moldeada por las contingencias" (CMC) y "conducta gobernada por reglas" (CGR). La CGR ocurre cuando el individuo actúa de acuerdo a reglas explícitas, consejos, instrucciones, modelos de actuación, planes, máximas, etc.

- Las "reglas" son estímulos que especifican contingencias. De manera directa o por implicación de la experiencia previa, la regla especifica una consecuencia ambiental de ciertas conductas (por ejemplo: "quienes aprueban con 7 no tienen examen final"). Funcionan como estímulos discriminativos.
- El efecto de una regla sobre un individuo depende de la *historia* de aprendizaje de ese individuo respecto a la conducta (operante) de "seguir reglas". Una persona seguirá reglas en la medida en que la conducta previa en respuesta a estímulos verbales similares (reglas, consejos) haya sido reforzada. Por eso, la selección por consecuencia es central para la CGR, aunque de manera menos directa que en la CMC. La mayoría de las conductas humanas son producto tanto de contingencias como de reglas" (Santamaría, 2007).

## 1.2. Teoría innatista

Propuesta por el lingüista Noam Chomsky, esta teoría plantea que las personas poseen un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) que programa el cerebro para analizar el lenguaje escuchado y descifrar sus reglas (Papalia, 2001).

Su teoría se basa en la competencia lingüística del sujeto (capacidad intrínseca e ideal para comprender infinitos enunciados de la lengua), aunque diferente de la *performance* (producción efectiva de enunciados por el sujeto en condiciones reales de funcionamiento, de su comprensión, repetición y memorización) sostiene la necesidad de estudiar el lenguaje en cuanto proceso cognitivo (lenguaje como sistema de significación y contenido de conocimientos). Su objetivo principal era ofrecer una teoría de la estructura del lenguaje que diera cuenta de la producción de todas las oraciones gramaticales por parte de los hablantes nativos de una lengua y solamente de ellas. Esta gramática sería en el mejor de los casos universal, capaz de describir y explicar las oraciones gramaticales producidas por todos los usuarios del lenguaje. De esto se deduce que poseamos una capacidad innata para poder llegar a ciertos estados más evolucionados del conocimiento, pero estos no son innatos en una forma determinada, ni se desarrollan partiendo de otros estados del conocimiento más elevados, sino que provienen de la percepción sensorial.

Para Chomsky (1989) el lenguaje es un espejo de la mente; es un producto de la inteligencia humana, creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que

están fuera del alcance de la voluntad o la conciencia. Él afirma, que la capacidad para hablar de los humanos está genéticamente determinada, de ahí su innatismo.

Chomsky postula como hipótesis básica que existe en todo niño y en toda niña una predisposición innata para llevar a cabo el aprendizaje del lenguaje, aprendizaje que no puede ser explicado por el medio externo puesto que la estructura de la lengua está determinada por estructuras lingüísticas específicas que restringen su adquisición.

Lo anterior, quiere decir que el lenguaje es algo específico del ser humano quien, según esta teoría, está biológicamente predispuesto a adquirirlo, esto debido a que las personas nacen con un conjunto de facultades específicas (la mente) las cuales desempeñan un papel importante en la adquisición del conocimiento y las capacita para actuar libremente en el medio externo.

Propuso una caja negra innata, un dispositivo para la adquisición del lenguaje (LAD) capaz de recibir las oraciones de la lengua de la comunidad en la que el niño crece y a partir de ésta, derivar las reglas gramaticales universales.

La importancia de la teoría innatista radica en que Chomsky insiste en el aspecto "creador" de la capacidad que tiene quien emplea el lenguaje para crear o producir un número de oraciones infinito, nunca antes expresadas o escuchadas.

Los supuestos en que se fundamenta el modelo chomskyano son los siguientes:

- El aprendizaje del lenguaje es específico del ser humano.
- La imitación tiene pocos o ningunos efectos para aprender el lenguaje de otros.
- Los intentos del adulto, dirigidos a corregir los errores de los niños y de las niñas, no ayudan al desarrollo del lenguaje.
- La mayoría de las pronunciaciones de los niños y de las niñas son creaciones personales y no repuestas aprendidas de otras personas.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la teoría innatista se contrapone totalmente a la teoría conductista, ya que el modelo del condicionamiento en que se fundamenta esta última es inapropiado para el desarrollo de la comprensión del lenguaje. Insiste en características muy superficiales para explicar el proceso de

adquisición lingüística al señalar que el lenguaje que el niño adquiere es el resultado de respuestas aprendidas del adulto y desestima la capacidad creadora que posee el individuo. Por el contrario, la teoría innatista contempla, en primer lugar, la estructura mental que posee el ser humano y la predisposición innata que tiene para adquirir el lenguaje, y en segundo lugar, da énfasis al papel activo de quien aprende frente a su capacidad creadora para construir un número infinito de oraciones” (Calderón, 2007) .

### **1.3. Teoría cognitiva**

Esta teoría, impulsada por el psicólogo suizo Jean Piaget, presupone que el lenguaje está condicionado por el desarrollo de la inteligencia, es decir, se necesita inteligencia para apropiarse del lenguaje.

Sostiene que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado ya que para Piaget (1984) el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento, antes de que el niño hable, por lo que el niño aprende a hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto deseado. Es el pensamiento, señala Piaget, el que posibilita al lenguaje, lo que significa que el ser humano, al nacer, no posee lenguaje, sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo.

Considerando además, que los primeros pensamientos inteligentes del niño, no pueden expresarse en lenguaje debido a que sólo existen imágenes y acciones físicas. Él llama habla egocéntrica al primer habla del niño porque la usa para expresar sus pensamientos más que para comunicarse socialmente con otras personas. Simplemente son reflexiones de sus propios pensamientos e intenciones. Podría aseverarse, entonces que el habla egocéntrica precede al habla socializada.

Para Piaget, el desarrollo de los esquemas es sinónimo de la inteligencia, elemento fundamental para que los seres humanos se adapten al ambiente y puedan sobrevivir, es decir, que los niños y las niñas desde que nacen construyen y acumulan esquemas como consecuencia de la exploración activa que llevan a cabo dentro del ambiente en el que viven, y donde a medida que interactúan con él, intentan adaptar los esquemas existentes con el fin de afrontar las nuevas experiencias.

No estaba preocupado por el pasado ni por el futuro, sino más bien con el presente estructuralista. El desarrollo es un esfuerzo por lograr el equilibrio entre dos conjuntos de principios que operan en el presente: asimilación del mundo al

pensamiento representativo tal y como se ha desarrollado en ese momento, y acomodación al mundo por medio de cambios en el pensamiento que lo representen mejor. Todo es preparación y dicha preparación está basada en la educación de la experiencia y la acción. Sin tener en cuenta el estadio del desarrollo, el problema fundamental es siempre el mantenimiento del orden formal en el pensamiento en presencia de la influencia de la experiencia. De ahí, que en sus experimentos trataba siempre de la conservación de la invariancia en torno a una experiencia equívoca.

Él dice, que con la aparición del lenguaje las conductas se modifican profundamente en su aspecto afectivo e intelectual. El niño es capaz de reconstruir sus acciones basadas bajo la forma del relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Así mismo, plantea que el lenguaje es frecuentemente un indicador erróneo del nivel de comprensión del niño, y que hay una cantidad de lógica en las acciones del niño, que sus formulaciones verbales no manifiestan. El lenguaje aporta el soporte de una función mucho más general que es la función simbólica.

Una de las perspectivas de Piaget es que el aprendizaje empieza con las primeras experiencias sensoriomotoras, las cuales son fundación del desarrollo cognitivo y el lenguaje, donde el aprendizaje continúa por la construcción de estructuras mentales, basadas éstas en la integración de los procesos cognitivos propios donde la persona construye el conocimiento mediante la interacción continua con el entorno.

Para que el niño alcance su desarrollo mental, es fundamental, por lo tanto que atraviese desde su nacimiento diferentes y progresivas etapas del desarrollo cognitivo, etapas que no puede saltarse ni pueden forzarse en el niño a que las alcance con un ritmo acelerado. Estas etapas Piaget (1975) las denomina:

- Etapa sensorio-motriz; inicia con el nacimiento y concluye a los 2 años.
- Etapa preoperacional: de los 2 años hasta los 6 años.
- Etapa de operaciones concretas: de los 7 años a los 11 años.
- Etapa de operaciones formales: 12 años en adelante.

Propuso, además dos tipos de lenguaje que ubicó en dos etapas bien definidas: la prelingüística y la lingüística. Se concluye que esta perspectiva

psicolingüística complementa la información aportada por los innatistas en el sentido de que junto a la competencia lingüística también es necesario una competencia cognitiva para aprender y evolucionar el dominio del lenguaje, lo que contribuye a documentar no sólo la creatividad del sujeto en la generación de las reglas, sino la actividad que le guía en todo ese proceso” (Calderón, 2007).

#### **1.4. Teoría interaccionista**

Esta teoría fue propuesta por el psicólogo norteamericano Bruner (1988) quien sostiene la hipótesis de que el lenguaje es un constitutivo del desarrollo cognitivo, en donde el lenguaje es lo cognitivo. Bruner concilia la postura Piagetana con las hipótesis de Vigotsky sobre el desarrollo del lenguaje.

Vigotsky es el teórico del constructivismo social. Esta perspectiva se fundamenta en que la actividad mental está íntimamente relacionada al concepto social, dándose una íntima interrelación entre los procesos mentales y la influencia del contexto sociocultural en el que estos procesos se desarrollan.

Vigotsky, según Mirettii (2003), fue el primero en destacar el papel fundamental del habla para la formación de los procesos mentales. En su concepción, Vigotsky señala que el habla tiene dos funciones: la comunicación externa con los demás y la manipulación interna de los pensamientos internos de la persona consigo misma y aunque ambos usan el mismo código lingüístico parten de actividades distintas, desarrollándose independientemente aunque a veces puedan coincidir. Bruner presupone que la actividad mental está interrelacionada al contexto social, dándose una íntima interrelación entre los procesos mentales y la influencia del contexto sociocultural en que estos procesos se desarrollan.

Para Bruner (1988), el niño/a está en constante transformación. Su desarrollo está determinado por diferentes estímulos y agentes culturales como sus padres, maestros, amigos y demás personas que son parte de su comunidad y del mundo que lo rodea; es decir que el niño está en contacto con una serie de experiencias que le permiten poseer conocimientos previos.

Desde esta perspectiva, el niño/a conoce el mundo a través de las acciones que realiza, más tarde lo hace a través del lenguaje y por último, tanto la acción como la imagen son traducidas en lenguaje.

Lo anterior permite entender por qué Bruner (1988) propone lo que él denomina el "puente cognitivo" que consiste en unir los conocimientos previos que el niño trae con los que va a adquirir posteriormente influenciados por el contexto sociocultural en que se desenvuelve.

Para Bruner (1988) el lenguaje se debe adquirir en situaciones sociales concretas, de uso y de real intercambio comunicativo. El autor utiliza el término de formato (negociaciones), para designar intercambios habituales entre el niño y el adulto. Estos intercambios o interacciones son triangulares, los cuales los distingue entre formatos de acción conjunta (el adulto y el niño actúan conjuntamente sobre un objeto), formatos de atención conjunta (el adulto y el niño atienden conjuntamente a un objeto), y formatos mixtos (tienen las características de la acción y la atención conjuntas). Es así como plantea la importancia de la actividad lúdica en el niño, ya que esta es un modo de socialización que prepara al niño para la adopción de papeles en la sociedad adulta, aunque aconseja que se debe dejar al niño libre, es un medio honesto y rico en materiales, con buenos modelos culturales a los que puede imitar, es decir, fomentarles su iniciativa. Ampliando lo anterior Miretti (2003) destaca cinco factores lingüísticos que influyen en el desarrollo intelectual:

- Las palabras sirven como invitaciones para formar conceptos, estimulando al niño a descubrir sus significados.
- El diálogo que se da entre los adultos y el (la) niño (a), es importante ya que orienta, motiva y estimula a la participación y a educarlo, procurándole una valiosa fuente de experiencias y conocimientos.
- La escuela como centro generador de nuevas necesidades lingüísticas.
- Los conceptos científicos se elaboran en el seno de una cultura y se transmiten verbalmente.
- La aparición de conflicto entre los modelos de representación puede ser fuente de desarrollo intelectual. Si el conflicto no se resuelve, si no va hacia un equilibrio mayor, no hay desarrollo intelectual.

Basándose en los aspectos anteriores, es evidente que para Bruner el contexto sociocultural en el que se desarrolla el niño/a es fundamental, tanto para el desarrollo intelectual como para la adquisición y desarrollo del lenguaje, ya que éste va dirigido a una acción comunicativa o bien responde a una necesidad del ser humano. Pero para

la adquisición del lenguaje el niño requiere ayuda para interactuar con los adultos y debe utilizar el lenguaje mientras hace algo.

Después de conocer los aspectos más importantes de las cuatro teorías expuestas, las tres últimas guardan relación puesto que se centran en la capacidad cognitiva aunque cada una enfoque aspectos propios. Opuesta a ellas, la teoría conductista deja de lado el potencial que el niño trae para desarrollar los procesos lingüísticos al interactuar con el medio.

Es pertinente analizar el enfoque psicolingüístico ya que el sustento teórico de cada una de las teorías psicolingüísticas brinda un aporte fundamental. Piaget, por ejemplo, asevera que es el pensamiento el que posibilita el lenguaje (prioriza lo cognitivo), mientras que Chomsky sostiene que la adquisición del lenguaje responde a la capacidad innata de todo ser humano. Por su parte, Bruner concilia ambas posiciones al afirmar que el lenguaje es el agente del desarrollo cognitivo” (Calderón, 2007).

Después del estudio y análisis de las distintas teorías sobre el desarrollo y aprendizaje del lenguaje podemos decir que no es conveniente caer en el error de posicionarnos de parte de una sola teoría, ya que lo conveniente es coger de cada una lo más lógico y conveniente dentro del proceso citado, con lo cual la combinación de ellas dará lugar a una teoría que tiene en cuenta varios puntos de vista y a partir de la cual la creación de métodos para el aprendizaje debe de tener en cuenta todos los aspectos a desarrollar en el alumnado y todas las posibles maneras de hacerlo. Lo más lógico es afirmar que en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje influyen diversos factores internos y externos al individuo y que tanto unos como otros influyen e interactúan en el proceso, esto es que gracias al desarrollo cognitivo el alumnado irá adquiriendo el lenguaje y a su vez ésta adquisición le hace que su desarrollo cognitivo se vaya desarrollando más. El niño/a tiene unas capacidades cognitivas que le posibilitan adquirir el lenguaje y gracias a esa adquisición del lenguaje se van potenciando otras capacidades cognitivas importantes para el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje a un nivel cada vez superior. En todo este proceso juega un papel importante los factores ambientales ya que ellos van a dar posibilidad para que el niño/a desarrolle sus capacidades. Por tanto, en el desarrollo y aprendizaje del niño y la niña hay que tener en cuenta los factores ambientales y los factores internos de éstos ya que ambos tipos de factores van a interactuar y posibilitarlo.

En la siguiente tabla que he elaborado se puede ver cada una de las teorías del desarrollo del lenguaje así como su precursor.

**Tabla 2 - Teorías del desarrollo y aprendizaje del lenguaje**

TEORÍA	PRECURSORES	DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE
CONDUCTISTA	Skinner	Proceso de adaptación a estímulos externos de corrección y repetición del adulto en diferentes situaciones de comunicación.
INNATISTA	Chomsky	Específico del ser humano, producto de la inteligencia. Es creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que están fuera del alcance de la voluntad o la conciencia.
CONSTRUCTIVISTA	Piaget cognitiva	Pensamiento y lenguaje se desarrollan por separado. Adquiere el lenguaje gracias a su desarrollo cognitivo.
	Vigotsky Constructivismo social	La actividad mental está íntimamente relacionada al concepto social, dándose una íntima interrelación entre los procesos mentales y la influencia del contexto sociocultural en el que estos procesos se desarrollan.
INTERACCIONISTA	Bruner	Se adquiere en situaciones sociales concretas, de uso y de real intercambio comunicativo.

## **2. Periodos en la evolución del lenguaje en el niño.**

Si partimos de los seis estadios del "periodo sensoriomotriz" descritos por Piaget y establecemos el paralelismo en las etapas de la adquisición del lenguaje que prácticamente en todos los investigadores coinciden con diferencias poco significativas podemos ver que ambos procesos de desarrollo no sólo no se oponen sino que mantienen bastante relación de coherencia entre sí. Desde el punto de vista del proceso de diferenciación y apropiación de los significados y el avance de la función referencial el salto de la mera actividad articuladora y funcional a la categorización semántica de la realidad pasa inequívocamente por la capacidad cognitiva para reconocer la permanencia del objeto a través de los cambios superficiales de lugar, forma, etc. condición sine qua non para la permanencia del nombre del objeto, clave del inicio de la función referencial.

Ahora bien, aparentemente las adquisiciones lingüísticas van mucho más allá que las cognitivas. La riqueza de las producciones verbales de un niño de dos años no es equiparable a su capacidad de operar mentalmente. Este aparente desfase se plantea si se hace abstracción del elemento "adulto", "ambiente" o entorno. El lenguaje está ya construido en la comunidad a la que el niño accede y todo el proceso se despliega con normalidad si y solo sí hay alguien dispuesto a recorrerlo junto al infante desplegando todo un "sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje" que trabaja en la etapa privilegiada para esta adquisición y a lo largo de la zona de desarrollo próximo (Bruner).

Son estas estrategias universalmente utilizadas de forma espontánea las que nos interesa conocer y aprender a manipular cuando nos enfrentamos a los retardos y trastornos del lenguaje.

La adquisición del lenguaje por parte de los niños ha despertado el interés de los científicos sobre todo a partir de las teorías evolucionistas de Darwin. El centro de la disputa posterior lo han protagonizado por una parte Chomsky y Skinner y por otra Piaget y Vigotsky. Ambas disputas han sido fructíferas por la enorme cantidad de investigaciones a que han dado lugar. En la primera se contraponen "innatismo" y "aprendizaje", en la segunda la primacía entre "lenguaje y pensamiento". Los

resultados actuales, a la luz de las teorías constructivistas, la psicología cognitiva y las teorías del procesamiento de la información suponen una superación de ambas polémicas por lo artificial que resulta separar al sujeto de su entorno informativo y a las capacidades lingüísticas de las otras estructuras mentales.

Las investigaciones "de campo" influenciadas por la moderna etología (Lorenz) y las facilidades de registro tecnológicas (vídeo, grabaciones) han propiciado estudios diacrónicos y sincrónicos de la evolución lingüística de los niños en muchas culturas (Slobin, Sapir) llegando a descubrir algunos componentes universales a todas las lenguas.

La importancia del lenguaje pragmático, funcional y comunicativo centra hoy las investigaciones en la intervención logopédica. La historia del desarrollo del lenguaje es la historia de la búsqueda conjunta del significado de la experiencia entre un niño pequeño y los que le cuidan. El papel del adulto o cuidador que culturalmente se identifica en muchas exposiciones con "la madre" es fundamental como fuente y receptor de la información. Es "la madre" quien interpreta los primeros llantos, establece los primeros patrones de diálogo, imita los primeros balbuceos y proporciona los primeros modelos fonológicos y referenciales. A cambio los niños de todas las culturas emiten casi siempre el primer nombre de la misma manera (labial-vocal-labial-vocal). Cuando adquiere sus primeras palabras el niño empieza a saber que puede hacer cosas con ellas, que pueden funcionar para organizar su experiencia, para que los demás hagan lo que desea, para ser aceptado en el grupo. El adulto se dirigirá a los pequeños con un lenguaje sencillo, redundante y lleno de énfasis: el BABY TALK que a la vez utiliza profusamente la ampliación semántica y el complemento sintáctico para aumentar paso a paso la conquista de significados y usos lingüísticos. El niño, lejos de ser un "lingüista en potencia", se apoya permanentemente en los formatos de diálogo que los que le cuidan le proporcionan y va progresando a través de reglas semánticas "sui generis" basadas en su intencionalidad, en sus intereses y en la categorización de la experiencia. Pronto pasa de las emisiones de una palabra-frase a las de dos palabras con una estructura casi "gramatical" (Pivot) y aprende a no hacer nada sin reglas. Paralelamente el desarrollo fonológico sigue los procesos de diferenciación y de oposición basados en los rasgos pertinentes para el significado. Es cuando necesita diferenciar un significado de otro que introducirá nuevas oposiciones fonológicas que a su vez le facilitarán nuevos significados (Jakobson, Ingram, Ferguson, Secall).

Con las emisiones de tres elementos comienza a manipular algunas flexiones o morfemas de plural, género, desinenciales, sufijos, etc., y construye ya la estructura sintáctica SVO a la vez que mantiene el orden de las palabras como punto de referencia semántico. Las construcciones posteriores de más de 4 elementos introducen ya toda clase de términos funcionales, pronombres etc., y los elementos deícticos de lugar, tiempo, etc.

Cuando el niño es capaz de construir frases simples la adquisición de estrategias pronominales y adverbiales da lugar a frases más escuetas y económicas, aunque ante las múltiples complejidades que encuentra puede recurrir a la holofrase o expresión-resumen del significado.

La adquisición de la frase compuesta sucede en forma progresiva siguiendo las leyes de complejidad que afectan a todos los aspectos lingüísticos. Comienza en la yuxtaposición y durante un tiempo la forma coordinada será la elegida para establecer toda clase de relaciones. El proceso de diferenciación posterior facilitará la adquisición de todas las estructuras sintácticas y las transformaciones inherentes a las formas subordinadas: causales, condicionales, etc.

La intervención logopédica, a la luz de este proceso debe estar regida por los principios de precocidad (tratamiento precoz de las alteraciones y retrasos), en nada reñido con el respeto al entorno natural, "ecológico", en el que se ha de dar la intervención: escuela, hogar, etc.

Esta intervención debe centrarse en los aspectos comunicativos, pragmáticos y funcionales más que en los normativo-fonológicos y debe servir para acompañar al niño en su proceso de adquisición, si es lento, o para introducirlo en él, si está alterado por alguna causa.

En el mejor de los casos la intervención logopédica concluiría cuando el niño haya adquirido los procesos de simbolización y las capacidades semióticas que le lleven a un lenguaje interno suficiente como para iniciar o perfeccionar la adquisición del lenguaje escrito" (Fitor, 1999).

"En este apartado abordaremos las etapas por las que todo niño "normal" pasa en camino a hablar y formar oraciones o grupos de palabras. Pero, previamente, cabe hacer la siguiente aclaración.

El término "normal" simplemente significa lo que la mayoría de los niños hacen dentro de un tiempo "esperado" o "deseado", consideración que está basada en criterios consensuales y/o estadísticos. Sin embargo, cabe señalar que ningún niño es un dato estadístico ni un término promedio, pues cada uno es enfáticamente un individuo.

Por eso, entre todos los niños que hablan normalmente y que, por lo general, se les supedita a este patrón de consideración estándar, la edad específica en que comiencen a hablar puede variar. En esto intervienen las particularidades individuales dependientes del estado y función del aspecto anatómico y sistema nervioso, del aspecto psicológico, de las condiciones de educación y de las características del lenguaje de las personas que rodean al niño.

Así, algunos niños empiezan a hablar temprano y de "golpe", otros un poco más tarde y, también, hay unos que se rezagan considerablemente, inquietando al principio a sus padres con su silencio tenaz y asombrándolos, luego, con su excesiva locuacidad" (Castañeda, 2007).

## 2.1. Etapas del periodo sensoriomotriz

La tabla que a continuación aparece la he realizado con la finalidad de poder ir comparando las etapas evolutivas en el desarrollo cognitivo con las del desarrollo del lenguaje del niño/a.

**Tabla 3 - Etapas del periodo sensoriomotriz**

Etapas	Des. Cognitivo	Des. del Lenguaje
I(0-1m) Reflejos	Indiferenciación. Reacciones circulares o esquemas primarios	Sonidos de llamada: Llanto. Reacciones placenteras. Díada madre-niño.
II(1-4m) Coordina- ción	Sigue el objeto con la vista poco tiempo. Primeros esquemas coordinados de acción: "ojo- mano", "ojo-oído", etc.	Inicio del llanto intencional. La madre "com- prende" los distintos tipos de llanto. Murmullos. Inicio del balbuceo. Primera sonrisa social (SPITZ)

<p>III(4-8m) Esquemas complejos</p>	<p>Sigue la trayectoria del objeto con todo el cuerpo. Coordinación ojo--mano-acción con amplitud y diversidad de esquemas. Conatos de imitación.</p>	<p>Formatos de interrelación comunicativa a través del balbuceo. Inicio del FORMATO "diálogo" (Bruner) entre el n. y los adultos conocidos. Reconocimiento de personas cercanas y miedo al extraño. Risa social.</p>
<p>IV( 8-12m) Intencionalidad</p>	<p>Recupera el objeto escondido tras una pantalla, pero no lo busca. Estructura esquemas orientados hacia el exterior y anticipa acontecimientos. Imita acciones cotidianas e inicia el juego sensorio motriz</p>	<p>Perfeccionamiento del balbuceo según la respuesta del entorno seguido de una etapa breve de "discontinuidad" (Lenneberg). Proceso de interiorización de la competencia lingüística y la comprensión. Uso de elementos prosódicos, melódicos y producciones vocálicas para marcar funciones comunicativas. Primeros silabeos y verbalizaciones referenciales. Las primeras palabras y su sobreextensión semántica.</p>
<p>V (12-18m)</p>	<p>Busca el objeto en el último sitio visto. Diferencia el objeto de la acción, explora el entorno por ensayo-error y modifica y acomoda sus esquemas. Imita muy bien e inicia pequeños juegos de representación.</p>	<p>Inicio del lenguaje referencial y las expresiones intencionadas. Uso funcional a partir de la categorización semántica. Palabras-frase, estructuras semánticas de dos elementos (MLU). Ayuda del adulto mediante el "BABY TALK". Fenómeno de la generalización semántica y significado unido al orden de los elementos de la frase. Inicio de la GRAMÁTICA PIVOT (Braine)</p>
<p>VI (18-24) Simbólica</p>	<p>Representa recorridos invisibles del objeto y adquiere su conservación. Juega muy bien al escondite. Perfecciona la imitación "diferida" e inicia el juego simbólico. Usa alternativamente al ensayo-error esquemas perceptivos interiorizados para resolver problemas.</p>	<p>Progresos rápidos en el desarrollo fonológico y gramatical. Primeras producciones de 3, 4,5 elementos. Surgen las primeras estructuras S V O. Las relaciones semánticas conviven con las primeras organizaciones sintácticas. El adulto usa la ampliación semántica y el complemento sintáctico en sus intercambios junto con correcciones de tipo pragmático lo que facilita el inicio del lenguaje autodirigido.</p>

### 2.1.1. Las primeras palabras. Las expresiones de una palabra (Fitor, 1999)

A los 12 meses el niño, que ya ha adquirido un grado notable en su comprensión de estructuras adultas hechas, se encuentra cada vez más en situación de decir

enunciados nuevos. Cada enunciado que oye le provoca adaptaciones acústicas y se le plantea la tarea de "romper el código", reconocer los elementos discontinuos de las frases que prosódicamente se oyen como un todo (Ferguson). Necesita hacer eso para separar el sistema formal, fonológico, del significado.

No se debe confundir referencia con significado: éste es la interpretación semántica de enunciados y requiere la comprensión de frases, descansa en la estructura gramatical. La referencia es un encuentro de las relaciones entre una palabra y algún aspecto del medio físico (Brown), de tal forma que un fenómeno puede ser descrito con varios referentes (sinonimia) o un referente ser usado para describir fenómenos distintos (polisemia, homonimia).

Entre los 12 y los 18 meses surgen los enunciados primitivos de una sola palabra a la que el niño le da el mismo valor que un enunciado del lenguaje adulto: palabra-frase.

En esta palabra ya están establecidas algunas diferencias:

- Fonológicas: El niño de esta edad sólo es capaz de dar una tosca réplica fonológica. El proceso de reconocimiento e igualación de estructuras con el lenguaje adulto es lento y lo que se van adquiriendo son patrones inicialmente desprovistos de complejidad (monosílabos, bisílabos con la estructura Consonante-Vocal). No utiliza grupos consonánticos ni diptongos. Predominan las consonantes que se pronuncian en la zona anterior (labiales, dentales, nasales) y las vocales O A. Usa muy frecuentemente la sílaba reduplicada: MA, MAA, MA, PA, PA, etc.
- Sintácticas: El enunciado de una sola palabra está unido a los esquemas de acción los cuales ya forman una especie de estructura articulada (Bruner). Las palabras forman parte de la acción y se combinan con las rutinas sustituyéndolas a veces en constructos ordenados. Ej.: el niño puede sustituir la acción de llevar la mano de su madre hacia el agua por la palabra "agua", permaneciendo invariable el resto de la secuencia habitual. En este periodo la estructura sintáctica está estrechamente ligada al uso pragmático y funcional de las palabras. El niño las utiliza en periodos de actividad, novedad y cambio, y usa tanto esquemas de acción como elementos suprasegmentales para, con una misma palabra, comunicar distintas intenciones: Ej.: "OTO" (oso) más

señalamiento= lugar; "¿OTO?"=pregunta;" ¡OTO!"=orden; "OTO" más gesto de ausencia=no está; etc.

- Semánticas: En su doble aspecto: referencial y de significado. Para Nelson, hasta que el niño no utiliza entre 10 y 15 palabras no se puede hablar propiamente de inicios del lenguaje. La misma opinión mantiene McCarthy. Estos autores colocan el punto de partida en una competencia lingüística de 50 palabras. La organización semántica es desde el principio ordenada: Comienza con grandes supergeneralizaciones (decepción de papá y mamá que se creían ya individualizados por el niño que llama con esos nombres a todos los señores y señoras), (Dale). Estas supergeneralizaciones no son nunca incoherentes. Conforme se organizan los campos semánticos en el proceso de progresiva diferenciación y siempre en función de su realidad inmediata y de sus necesidades pragmáticas la supergeneralización es sustituida por la extensión semántica, usada por el niño que ya está en posesión de bastantes palabras. El proceso de nombrar va unido a la acción y sus esquemas. El niño nombra primero los objetos personales del entorno y los materiales de fácil manejo, que él puede manipular y están mejor representados en sus esquemas perceptivos. Las categorizaciones más habituales son: los nombres generales: pero, nene, los específicos: mamá, Toni, etc., palabras de acción: da, come, momí, etc. modificadores: malo, guapo, etc. funcionales: más, no, si, etc. Estas categorías constituyen bloques mentales de construcción para llegar al significado. Este ocupa grandes extensiones que se van reduciendo conforme se incorporan palabras nuevas. Pero el significado no es una suma desordenada de referentes. El niño en esta etapa puede ser ininteligible fonológicamente pero nunca agramatical: nunca suele "extender" los nombres propios, ni los colores, nunca utilizará el nombre de una fruta para designar a un animal, por ejemplo. También son frecuentes las restricciones semánticas, acotando el campo de algunos referentes que no identifica fuera de su experiencia: no se llama libro a ciertos libros. Hasta que el niño no posee una media de 50 palabras no junta dos de ellas usando reglas de correspondencia semántica. Es entonces cuando puede establecerse algún tipo de medida como la famosa MLU ("Mean length of utterance") o extensión promedio de la frase. Esta medida contempla el número de elementos con significado que puede coincidir o no con el número de palabras. Aunque en las primeras etapas cada palabra equivale a un morfema pronto se incorporan las flexiones de número, desinencias etc. que se

contabilizan como "morfemas" o unidades de significado. Brown y Bellugi llaman a esta etapa "de lenguaje telegráfico". El niño puede imitar del lenguaje adulto reproduciendo sólo aquellos elementos que le son accesibles pero sin alterar el orden ni el sentido: Modelo: "Yo puedo ver ese camión" Imitación: "Veo camión". Para Braine, McNeill y Slobin es la etapa de la gramática Pivot: Según esta teoría los niños utilizan palabras frecuentes y de fácil uso que pertenecen por lo general a una clase "cerrada" y funcionan como ejes de referencia. Sobre ella se apoyan o pivotan muchas otras palabras, por lo general de clase "abierta" que se incrementan con rapidez y se combinan con las primeras. Las combinaciones posibles serían: Palabra Pivot +palabra pivot (rara utilización), palabra abierta+ p.pivot, palabra pivot+p.abierta y p.abierta+p.abierta. Esta teoría puede admitirse a título orientativo y frecuencial. De hecho estas leyes son violadas por los niños con demasiada frecuencia para que las aceptemos como algo rígido. Se basan en la confusión entre estructura y léxico que no siempre se da. El significado es quien en último término determina la relación entre las palabras y dependiendo incluso del énfasis a veces el significado cambia la categoría de construcciones aparentemente iguales: Ej.: "papá coche" (locativo)= papá está en el coche. PP= papá. "papá coche" (posesivo)= coche de papá. PP=coche. A esto hay que añadir que en esta etapa el niño sustituye a veces una de las palabras de la díada por el gesto correspondiente, que en este caso cumple una función sintáctica.

En la siguiente tabla, podemos observar un cuadro de relaciones semánticas de 2 elementos (Brown, 1966).

Tabla 4 - Relaciones semánticas de 2 elementos

Cat.Semántica	Estructuras	Ejemplo
Sustantivación	Determinante+nombre	"ese perro"
Advertencia	"hola" + nombre	"Hola, gato"
Repetición	"más" + nombre	"más leche"
No existencia	"no" + nombre/+verbo	"no nene", "no quiero"
Atributo	Nombre + adjetivo	"Tren grande"
Posesivo	Nombre del pos.+ nombre	" mamá vestido"
Locativo	Nombre+ nombre (lugar)	" osito silla"
Locativo verbal	Verbo + nombre (lugar)	" camina calle"
Agente-Acción	Nombre + verbo	" Eva lee"
Agente- Objeto	Nombre(suj)+nombre(ob.)	"mamá leche"
Acción -Objeto	Verbo + nombre	"pon libro"

Brown hace notar cómo el niño parece comprender el orden S V O pero no produce la cadena completa. Describe estas categorizaciones precisamente en el mismo orden en el que, según sus observaciones, aparecen en los niños. Esta tríada se logra cuando el niño consigue incorporar un tercer elemento. En esta etapa de gran riqueza expresiva las relaciones semánticas se establecen a través del orden de las palabras, no de las flexiones.

Nótese la enorme importancia de esta observación para la intervención terapéutica, que continúa centrada en el modelo clásico de la lectoescritura y generalmente desestima, a la hora de enseñar a niños con dificultades, todos estos procesos de verbalización. Pierde el tiempo el logopeda que pretenda que un niño afectado por un trastorno severo: auditivo, cognitivo, u otros, memorizará y repetirá los esquemas correctos que se le imparten sin pasar por el proceso generativo y creador de todos los demás niños.

**Tabla 5 - Ejemplos de relaciones semánticas en frases de 3 elementos**

1elem. 2 elem.	AGENTE	ACCIÓN	OBJETO	LOCATIVO	NEGAC.
Sustantivo.	-----	Este nene corre	mi abuela pan	este perro calle	no mi tía mi tía no
Negación.	No viene papá	No quiero comer	No tiene pelota	No está silla	-----
Atributo	Nena fea tú	nene malo pega	nene guapo leche	niño tonto allí	no gato gran de
Posesión	osito nene, mamá	osito nene llora	osito nene gorro	osito nene cama	osito nene no
Locativo	nene corre patio	pone ropa silla	-----	allí ropa, silla (infrecuente)	No papá cama
Ag. Acción	nene mamá comer (infrecuente)	Niño acuesta dormir (infrecuente)	Nene come pan	Nena pinta cole	no está mamá
Ag-Boj.	(infrecuente)	mamá manzanas comer (infr)	mamá leche nena (OI)	Papá libro sala	mamá nariz no
Acc-Objeto	Papá compra tarta	Infrecuente	pinto pato mamá (OI)	pinto pato cole	no pinto pato
Advertencia	mamá, mira nene	mira nene salta	mira, bebe agua	mira nene, allí	! No mira nene!

Como se puede comprobar en estos enunciados que han sido recogidos del habla espontánea uno de los dos elementos se constituye en un grupo referencial fijo, semántico-sintáctico para combinarse con un tercero: Surgen ya las primeras expresiones que contendrán reglas básicas y la estructura central SVO. En general todas las combinaciones posibles de dos palabras pueden combinarse con los elementos de una palabra con los límites que imponga el significado.

Las relaciones que se establecen son ya semántico-sintácticas puesto que hay todavía unas estructuras basadas en la situación inmediata junto a otras como las de S-V-O, V-S-Adj., etc...que ya tienen carta de naturaleza sintáctica.

Surgen también en esta etapa las primeras inflexiones por lo que expresiones como "papá durmiendo" se consideran de tres elementos al contabilizar la formación de gerundio equivalente a una acción continua como biomorfemático (Serra, Brown, Rondal, Dale...)

Surgen las primeras preposiciones como funcionales supergeneralizados como A i EN "a mi casa" "en mi silla".

#### Cuatro elementos por frase (2,6 a 3 años)

La expansión de los elementos sigue el proceso combinatorio anterior en el que se coordinan expresiones de dos elementos entre sí, salvo las que son imposibles por carecer de significado o por su complejidad. Paralelamente las expresiones pueden ser de dos palabras pero contener flexiones que expanden la estructura y el significado de la frase. La medida de MLU se debe hacer en base a estas unidades de significado.

Algunos ejemplos:

SUSTANTIVACIÓN + ACCIÓN- OBJETO= "Este niño come pan"

SUSTANTIVACIÓN + LOCATIVO= "Este niño camina calle"

AGENTE-ACCIÓN + ATRIBUTO= "Eva lee libro grande"

AGENTE-ACCIÓN + POSESIVO= "Pepe tira libro papá", etc.

Pero lo más interesante de esta etapa es el uso de las inflexiones y la incorporación de auxiliares:

- Aparece el artículo definido y hay un uso muy frecuente del indefinido.
- Se introducen elementos adverbiales de tiempo y espacio. ahora, allí.
- Se introduce el uso del sujeto múltiple con la conjunción Y ("mamá y papá sale)
- Aparecen flexiones verbales y el auxiliar HABER
- Surgen las primeras regularizaciones ("no sabo")

A partir de la incorporación de 5, 6, y más elementos la complejidad de la frase aconseja no utilizar la medida MLU, puesto que el niño la alargará cuando sea incapaz de concretar o encontrar la estructura exacta, por lo general más cortas.

## **2.2. Periodo preoperacional (Fitor, 1999).**

### **2.2.1. La unión entre lenguaje y pensamiento**

Siguiendo con las etapas madurativas descritas por Piaget en el margen de edad que va desde los 30 meses o tres años a los 5 o 6 años, según los ritmos de cada niño entramos en un periodo de evolución rápida en la que el infante incorpora gran cantidad de adquisiciones.

Comienza con un alargamiento y perfeccionamiento de la etapa simbólica en la cual establece relaciones funcionales simples, de tipo asociativo y ligadas a la percepción inmediata. Su adquisición de la conservación del objeto a pesar de todas sus variables cualitativas y la constancia de su nombre le preparan para ampliar deliberadamente su actividad referencial:

Pregunta constantemente ¿Qué es?, ¿Cómo se llama?, y ¿Por qué?

Absorbe y procesa gran cantidad de información del medio que se amplía al grupo de coetáneos y otros adultos y estructuras sociales distintas de la familiar. Comienza a ser educable pero persiste en su pensamiento "irreversible", "egocéntrico", y mágico.

Cuando a partir de esta etapa usa ya de forma generalizada la frase simple y ha concluido casi todo su desarrollo fonológico las estructuras tienen ya carta de naturaleza sintáctica aunque persisten estructuras semánticas de locativo, posesivo, advertencia, etc. y se recurre a resolver problemas con procedimientos anteriores cuando el sujeto se encuentra en alguna dificultad o momento de reestructuración lingüística.

En esta etapa surgen las primeras nociones sobre "reglas" lo que lleva a las famosas regularizaciones que en algunos casos desembocan en verdaderos neologismos. Persiste la dificultad para usar las preposiciones pero ya se comprenden todas ellas. El orden de las palabras se respeta, por lo general pero se sabe ya manipular la pregunta y la negación. El número de errores, tanto fonológicos como de

estructura gramatical está en correlación directa con la velocidad de adquisición: a más velocidad más errores, puesto que el exceso de velocidad obliga a más pautas de tanteo del tipo "ensayo-error"

Los niños siguen a veces estrategias sintácticas alternativas (Braine): Unas están basadas en los principios de la gramática PIVOT y en ellas se estructura la frase alrededor de una palabra-eje que puede ser un pronombre o cualquier otra palabra funcional: Que, luego, etc.

En esta etapa, los autores entran en la discusión de cuál es la estructura profunda real, el conocimiento gramatical subyacente que tiene el niño. La mayoría piensan que el niño no dice más que lo que comprende y no imita más de lo que puede. De hecho cuando se da una presión cognitiva o lingüística el niño sigue recurriendo a estrategias más primitivas. Una característica de dichas estrategias es la "inserción léxica holofrástica" como por ejemplo simplificar diciendo "dormir", "comiendo", ante la pregunta complicada. Esta simplificación no es una regresión auténtica, pues la holofrase tiene más carga de significado que la palabra-frase.

Por otro lado hay situaciones que provocan un alargamiento de la frase (Parisi) y otras que la acortan. La alargan la negación, con la que el niño de esta etapa hace rodeos, doble negación, etc., los verbos compuestos y las perífrasis, los modificadores nominales y las expansiones del sintagma nominal y la reducen las inflexiones de verbo y nombre ("un perro pequeño=un perrito"), las preposiciones, los auxiliares de verbo, el artículo, los modificadores y los grupos adverbiales ("de piedra", "es feo", "allí lejos")

La adquisición de los morfemas se completa siguiendo una Ley de complejidad acumulativa (Brown), que se basa en las transformaciones posibles para que el morfema se dé: a más transformaciones, mayor complejidad. Por ejemplo, un morfema de comparativo como "tan", "como", etc, tiene mayor complejidad que un aumentativo por lo que se adquiere más tarde. También se sigue una Ley de complejidad gramatical y de complejidad semántica: son más complejos los verbos auxiliares que los pasados y que los plurales. La correlación entre el nivel de complejidad y el orden de adquisición es del 80%.

El fenómeno de la hiperregularización persiste en esta etapa, pero poco a poco se van incorporando de nuevo las formas irregulares. El proceso de la regularización

afecta tanto a la morfología como a la semántica. La explicación para este fenómeno se basa en la progresiva adquisición de reglas gramaticales de tal manera que el niño abandona las formas correctas, imitadas, por otras que se someten a "sus" reglas. Los adultos no suelen corregir al niño demasiado sino en las formas más comunes y suelen mostrarse inseguros ante irregularidades poco comunes.

Algunos ejemplos de frases simples emitidas por niños de 3 a 4 años:

"Le ponen el sombrero" (estrategia pronominal)

"Esto es un árbol de manzana, un manzanero" (regularización)

"Esta niña se caigará" (hiperregularización)

"Este niño ladrón me lo ladra todo"(Regularización que afecta al significado)

"Este niño duerme con un osito de brazos" (uso inseguro de la preposición)

"Le hicieron un montón de pupas"(regularización y estrategia pronominal).

### **2.2.2. Etapa de las oraciones complejas**

Entre los 3 años y medio y los 4 años el niño suele completar su desarrollo fonológico con algunos pequeños restos de dificultad ante fonemas concretos en nuestra lengua la/R/y algunos sinfonos y pequeñas confusiones fonológicas. Paralelamente su capacidad de discurso y diálogo aumentan al poder emitir ya cadenas largas de frases compuestas.

Casi tan importante como juntar dos palabras por primera vez es la aparición de dos o más oraciones unidas en una misma alocución. En general, cualquier oración que contenga más de un verbo principal, excluyendo los auxiliares, representa en su estructura profunda dos o más oraciones. Según observaciones propias el orden de aparición en nuestro idioma es similar al reseñado para otras lenguas románicas como el francés (Richelle, Rondal).

- Yuxtaposición: El niño enumera dos o tres frases seguidas con una pequeña pausa entre ellas: "Ese niño está pintando, esa niña juega"
- Coordinación: Empieza a utilizar con profusión la conjunción "Y". Las primeras veces le es difícil añadir a la cadena elocutoria otra cadena paralela, por lo que

recurre como solución de emergencia a la inserción léxica holofrástica para acabar la frase: "Unos niños están jugando en el parque y, etc.corriendo". Pero pronto comienza a utilizar la conjunción "Y" en estructuras simétricas y en enumeraciones: "Este es un perro y este es un gato", "Aquí hay hierba y aquí hay flores y hay árboles". Luego la coordinación sustituye a la estructura subordinada:"hay dos puentes y dos bujeros" (dos puentes que tienen dos agujeros), "Después vino los osos y iban a comer la sopa"; "un niño está dibujando y tiene un boli". Otros elementos de coordinación como ni, aunque, pero, aparecen más tarde. La disyuntiva O es la más tardía.

- Subordinación: Comienza con la introducción de la conjunción subordinante "QUE", la cual sustituye a la Y suele servir para todo tipo de subordinada, ya sea incrustada o no:"Esta es una cuerda que se baja el niño", "La niña se ha pensado que podría comprar un pez"."Son gallinas que han nacido muchos pollitos", "el bosque está mojado que ha llovido". Más tarde se introduce la causalidad: porque. "Los pongo juntos porque son amigos" Poco después se realiza ya la incrustación en la forma correcta, se adquiere la forma condicional y en general hacia los 5 años y medio o más tarde los seis la forma adulta del lenguaje ha sido lograda. Es evidente que la exposición meramente imitativa al lenguaje adulto correcto no basta en la terapia. El logopeda tiene que intentar reproducir virtualmente todos estos procesos, incluidos los fonológicos, procurando que el niño con dificultades severas o con retraso mental pase por todas las etapas del desarrollo si es preciso, o las reestructure si ha sufrido algún desequilibrio o desorden en la adquisición. En los casos aparentemente leves no bastará con detectar el momento exacto de desarrollo que ha quedado incompleto o bloqueado, sino que hay que apuntalar toda la estructura con operaciones de refuerzo para consolidar las adquisiciones nuevas y favorecer la evolución posterior. Estamos ante un reto que va más allá de las actualísimas adaptaciones curriculares y la imitación clásica de movimientos ante el espejo, técnicas que con las nuevas tecnologías siguen constituyendo el arsenal terapéutico de gabinetes y escuela

### **2.2.3. El lenguaje interior**

Al llegar a esta etapa la separación entre pensamiento y lenguaje es puro artificio. El niño que construye frases y es capaz de establecer relaciones entre ellas posee ya un pensamiento verbal que en los primeros tiempos exterioriza a través del llamado

lenguaje "egocéntrico", que no es otra cosa que el uso de dicho pensamiento para dirigir la propia actividad. Este "pensamiento en voz alta se concreta en situaciones de juego simbólico- las más ricas y productivas-, en situaciones problemáticas de las tareas, o para controlar la propia conducta. Poco a poco el niño deja de necesitar estas exteriorizaciones, puede pensar en ellas en forma silenciosa, aunque durante algún tiempo tenderá a "hablarse a sí mismo" en momentos-problema, actividad que permanece en muchos adultos. El juego simbólico cada vez más sofisticado se hace silencioso. El niño ya tiene entrenado un oído interior que le permitirá acceder a pensamientos rápidos, a procesos simbólicos y a sistemas de señales y códigos traducibles en términos lingüísticos pero económicos, con sus propias reglas. El niño ya está dispuesto para acceder al lenguaje escrito, a los códigos numéricos o a la lectura de signos musicales. Los niños bilingües naturales son capaces de separar definitivamente los dos códigos idiomáticos y en general el acceso a un segundo idioma presenta su momento de mayor facilidad (Vila, Siguán).

En la siguiente tabla que he realizado se puede ver como es la evolución del lenguaje en el niño/a en los distintos aspectos del lenguaje.

**Tabla 6 - Evolución del lenguaje en el niño**

		FONOLÓGICO	MORFO-SINTÁCTICO	SEMÁNTICO	PRAGMÁTICO	
					Conversación	Intenciones
Período prelingüístico	0-2m	Estadio del llanto. Llanto y sonidos vegetativos Sonidos vocales Sonidos guturales			Aprende a interactuar. Actividad conjunta Aprende el carácter recíproco de la interacción.	Desarrolla la intención comunicativa Establece demandas Aprende a servirse de otras personas para conseguir las cosas.
	2-4m	Estadio de arullos Sonidos vocálicos y consonánticos nasales Sílabas				
	4-7m	Estadio de vocalizaciones				
	7-12m	Estadio de balbuceo		Comunicación gestual		
Desarrollo del lenguaje	12m	Necesidad de dar significado a las cosas. Aumento de vocabulario. Entiende órdenes sencillas. Evaluación en la adquisición de fonemas.	Etapas holofrástica	Holofrase, una palabra de lugar a una frase completa	Toma turno para hablar Utiliza recursos verbales y no verbales para captar la atención	Aprende las funciones del lenguaje. Sirve para pedir objetos y expresar deseos. Facilita la relación con ellos y para informar a otras personas. Sirve para explorar y observar lo que ocurre a nuestro alrededor.
	24m		Emisión de dos palabras	Alto índice de palabras de contenido (Nombre más verbo) y en menor grado (artículos y preposiciones). Progreso rápido en el desarrollo general del lenguaje.	Acepta mayor responsabilidad en el diálogo	
	36m		Habla telegráfica		Espera reconocimiento de lo que él dice. Reconoce lo que el interlocutor dice. Empieza a dar respuestas que tienen que ver con el tema	

### **3. El papel de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje infantil**

Las primeras experiencias del niño en la utilización del lenguaje ocurren en su hogar. La conversación que sostiene con sus padres y sus hermanos, son la experiencia a partir de la cual aprende a utilizar el lenguaje. A través de tales experiencias no sólo aprende a usar el lenguaje, pues, a medida que la conversación tiene lugar, va aprendiendo lo que otras personas piensan acerca de él y lo que piensan unas de otras. Aprende a la vez cómo cabe esperar que los adultos se comporten con él y cómo esperan ellos que él se comporte, y de ese modo desarrolla actitudes hacia los adultos. Comienza a compartir los valores y actitudes de sus padres.

Hay amplísimas diferencias en la forma en que los padres perciben a sus hijos. Algunos padres tratan al niño como una persona por derecho propio, que irá gradualmente asumiendo una parte en los intereses de la familia y será incorporada a algunas de las decisiones que allí se tomen. En tal caso, se le darán explicaciones relativas a las exigencias que sus padres le plantean y se esperará, a la vez, que él explique y justifique su comportamiento. Este tipo de padres orientará la atención del niño hacia los aspectos interesantes del mundo que le rodea. Le alentará para que formule preguntas y estarán dispuestos a responderlas, y se esforzarán por ayudarlo a comprender. Se le estimulará a hablar de actividades pasadas en las cuales él y otros miembros de su familia se han visto inmersos; se le estimulará a reflexionar acerca de propósitos futuros y a tomar parte en la planificación de visitas y actividades.

En un hogar semejante se animará al niño para que utilice su imaginación en el juego y los padres pasarán algún tiempo con él, aportándole contextos imaginarios para el juego. A medida que crezca, jugarán, mirarán libros con él, le leerán historias, estimularán sus intentos de dibujar y colorear imágenes. Pero sobre todo, se tratará al niño como si fuese una persona con sus propios puntos de vista y derechos, y le ayudarán a tomar parte en la conversación familiar. Este niño al llegar a la escuela esperará hablar con los adultos, o explicar y justificar lo que está haciendo, esperará hablar acerca de sus experiencias, y se mostrará dispuesto tanto a responder preguntas como a que sus interrogantes sean respondidas.

Otros padres tienen una concepción muy diferente de los niños. Quizá no esperan que éste reflexione acerca de su propio comportamiento y no le explicarán o justificarán lo que demande de él. En tales familias no se considera apropiado que el

niño participe en las discusiones. No se le pedirá que hable acerca de lo que ha estado haciendo o que planifique actividades con la familia. En muchas familias no se introducirá al niño en el mundo de los libros ni se le contarán historias y no se le animará a que hable acerca de las cosas interesantes que le han sucedido, o que estimularan su curiosidad respecto al mundo que le rodea. No se le animará a formular preguntas, ni tampoco estarán los demás preparados para darles respuestas elaboradas o escuchar lo que tiene que decir. Dichos padres no consideran apropiado dedicar algún tiempo a jugar con el niño estimulándole para que imaginen situaciones que trasciendan a su propia experiencia. Un niño que viva en este tipo de familia tendrá experiencias muy diferentes de las de aquel cuya familia se ha descrito antes; los propósitos para los cuales los padres utilizan el lenguaje serán muy diferentes, y el niño aprenderá a usar el lenguaje de la misma forma. Mirará a los adultos tan sólo como sujetos que dirigen y controlan y no habrá aprendido a conversar ni a compartir sus ideas con ellos.

Los hogares que hemos descrito representan casos extremos. Si observamos la conversación de los padres con sus hijos podemos ver que ésta refleja diferentes puntos de vista acerca de cómo deberían ser y comportarse los niños. A partir de esas observaciones, comenzamos a entender las diferencias en la capacidad de utilización del lenguaje que los niños han desarrollado alrededor de los cinco años y las razones de las diferencias en sus actitudes hacia la escuela y hacia los adultos. Los intereses y valores de los padres, su aptitudes hacia sus hijos y, en consecuencia, la manera en que hablan con ellos y aquello de lo que hablan, ejercen una influencia importante, en el desarrollo social e intelectual del niño, y en el desarrollo de su personalidad.

### **3.1. Las reacciones de los niños ante la escuela**

En el momento en el que los niños van por primera vez a la escuela, sus experiencias en el hogar han surtido ya efecto y, a menos que ocurra algo que modifique las actitudes de los padres y las formas de criar a los niños, la experiencia en el hogar continuará ejerciendo el mismo tipo de influencia sobre los niños a través de su vida escolar.

Algunos niños viven experiencias en sus hogares que los sitúan en posición de considerable ventaja cuando llegan a la escuela. Esos niños expresarán sus ideas de una forma clara y apropiada, mostrarán curiosidad y deseo de explorar cada situación

nueva que se les presente. Se incorporarán con considerables entusiasmo y dedicación a todas las actividades que el profesor les presente.

Algunos padres se mostrarán excesivamente ansiosos respecto a sus hijos y les transmitirán su ansiedad y falta de confianza. El valor que dan algunos padres al éxito en la escuela, especialmente al aprendizaje de la lectura, puede suscitar en el niño una resistencia y dificultades de aprendizaje, impidiéndole satisfacer las expectativas de sus padres, pero puede que las experiencias tenidas en el uso del lenguaje y los valores que han asimilado no les predispongan a reaccionar ante la escuela de la manera que esperan los profesores.

Algunos niños ingresarán en la escuela con tales expectativas acerca de los adultos que responderán a las actividades escolares no de la manera que consideran apropiada los profesores, sino con prevención. Sin embargo, resulta demasiado fácil achacar la responsabilidad al hogar y creer que la solución radica en modificar a los padres. Debe tenerse presente que las experiencias de los padres en la escuela y su propio aprendizaje temprano en el hogar y en la escuela ha contribuido a forjar sus actitudes y valores. Aquello que los padres han obtenido de la educación ha influido en su tipo de vida, en su visión del mundo y en sus expectativas respecto a sus hijos.

La mayoría de los padres espera que sus hijos se beneficien mucho de la educación, pero muchos no son conscientes del conflicto existente entre las experiencias que brindan a sus hijos y el desarrollo de las destrezas que los niños necesitan para desenvolverse bien en la escuela. No se dan cuenta de que sus propios modos habituales de utilizar el lenguaje, los valores que manifiestan y las relaciones que mantienen con sus hijos pueden impedir que el niño saque todo el partido posible de la escuela. Se puede ayudar a muchos padres para que presten mayor apoyo y estímulo a sus hijos. Los programas televisivos y los artículos aparecidos en revistas de difusión popular pueden despertar en ellos el interés por el desarrollo de sus hijos y darles ideas de modo en que los niños desarrollan actitudes, intereses y habilidades.

### **3.2. Las experiencias lingüísticas en la escuela**

La escuela puede reforzar aquello que los niños han aprendido respecto a los adultos y la idea que se han hecho sobre los profesores y la escuela. Muchos niños pueden enfrentarse allí a expectativas similares a las que han aprendido en su hogar. El adulto

puede ser percibido como alguien que exige cierto tipo de comportamiento sin exponer las razones de tales exigencias. Puede esperarse, a la vez, que el niño acepto cuanto sucede sin cuestionarlo, que acate la autoridad sin buscar justificaciones. Las experiencias de los niños en la escuela pueden reforzar lo que ya han aprendido en el hogar. Como maestros debemos analizar nuestras actitudes, y reflexionar en torno al significado del o que decimos. Debemos reflexionar sobre el tipo de experiencias de conversación y razonamiento que ofrecemos a los niños. ¿Transmitimos que razonar, y demostrar raciocinio en la conversación son habilidades valiosas? ¿Aportamos acaso experiencias en las que esto se pueda aprender?

Los niños pasan gran parte de su vida en la escuela. Si las destrezas en la utilización del lenguaje contribuyen de manera sustancial a su aprendizaje, debemos prestar mucha atención a las consecuencias que eso tiene para nuestra labor de enseñanza y para el aprendizaje de los niños.

### **3.3. Diferencias en el desarrollo**

La primera consecuencia es que como profesores, debemos descubrir las destrezas y dificultades que cada niño presenta en el uso del lenguaje. El tener idea sobre la manera en que el lenguaje se desarrolla puede ayudarnos en esta tarea. Hay cantidad de aspectos del desarrollo que tendrán importancia a la hora de formarnos juicios sobre el desarrollo de lenguaje en el niño. Saber algo acerca de los estadios del desarrollo puede ayudarnos a determinar si el uso que el niño hace del lenguaje cae dentro de lo que es norma a su edad.

Es esperable que un niño a partir de los 8 años se encuentre ya abandonando el egocentrismo no esperamos verle hablando consigo mismo en voz alta como si no se percatara de los demás, ni verle hablar como si su interlocutor estuviese en la misma posición que él, como si no advirtiera las necesidades de otras personas. Esperamos que se dé cuenta de que, para comunicarse de manera efectiva, el interlocutor debe recibir toda la información que sea necesaria para captar lo que quiere decir el que habla.

No esperamos encontrarnos con modalidades del habla propias del bebé u omisiones de partes del discurso, y sí con un vocabulario que maneje adecuadamente las experiencias familiares no técnicas.

También cabe esperar que los niños situados en el rango de edad superior hayan llegado a dominar todas las reglas estructurales, a excepción de las más complejas. Mientras que es esperable que un niño de seis años tenga problemas con las concordancias y el uso de las partes irregulares del discurso, vemos como normal que uno mayor de ocho años haya llegado a dominar las estructuras, excepto en aquellos casos en que las irregularidades forman parte del dialecto utilizado en la vecindad a la familia.

Un rasgo relevante del desarrollo, observable entre los siete y trece años sería la capacidad creciente del niño para utilizar el lenguaje independientemente de su referente; es decir, para tratar con el mundo en ausencia de éste, a través del uso del lenguaje.

En el rango de edad que va de los siete a los trece años, podemos observar algunas diferencias entre los niños más pequeños y los mayores. A medida que los niños crecen, cabe esperar no tan sólo el desarrollo de un vocabulario y las estructuras más complejas, sino también un cambio en el contenido de la conversación que refleje una mayor madurez así como intereses propios de los adolescentes y adultos.

El conocimiento de la secuencia evolutiva del uso del lenguaje nos capacita para reconocer qué niños muestran señales de retraso, de adelantos o rasgos inusuales en su desarrollo del lenguaje.

Así, cuando escuchemos hablar a los niños, tendremos que estar alerta respecto a las características propias de su conversación. Detectaremos rasgos que indican problemas de desarrollo o progresos inusuales. Pero el reconocimiento de algunos de tales rasgos debe recaer en la habilidad para reconocer el tipo de pensamiento que los niños muestran cuando hablan y la eficacia en su lenguaje para la comunicación de su pensamiento.

# **CAPÍTULO IV. ASPECTOS GENERALES DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA**

En el presente Capítulo se realiza un estudio de los objetivos, contenidos y principios generales de la Didáctica de la Lengua. Debemos tener presente que el objetivo fundamental de la Didáctica de Lengua es desarrollar las competencias del uso del lenguaje oral y escrito, tanto en la comprensión como en la producción. Los contenidos se determinarán dependiendo del objetivo concreto que se desea desarrollar en los alumnos/as. Para la consecución de ello será necesario establecer unos principios y orientaciones metodológicas determinadas. Por ello, en uno de los apartados de este Capítulo tendremos este aspecto en cuenta y especificaremos algunas orientaciones metodológicas interesantes e importantes para ello.

También argumentaremos que la Didáctica de la Lengua tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de lengua y literatura, y consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno/a.

## **1. La especificidad de la Didáctica de la Lengua**

El espacio de la Didáctica de la Lengua y Literatura se configura como un espacio de intervención en los procedimientos de enseñanza y de formación, a partir de la consideración de los condicionantes que regulan los procesos de adquisición y aprendizaje de los dominios expresivos y comunicativos.

Esta disciplina debe de entenderse definida por su predominante carácter transversal y de medio de transmisión en el contexto socioeducativo y por su carácter funcional e instrumental.

La especificidad surge de la necesidad de eficacia y rentabilidad pedagógica en función de la valoración social de los diversos saberes y habilidades lingüísticas.

Por lo tanto, podemos decir que la Didáctica de la Lengua es una didáctica específica que elabora los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y literatura.

Además al carácter transversal, transmisor e instrumental de la Didáctica de la Lengua debe añadirse el carácter dinamizador, prospectivo en el ámbito de la investigación para que las orientaciones didácticas no queden fosilizadas con el tiempo y para que el profesor en formación pueda avanzar por sí mismo en algunos casos.

### **1.1. Concepto de Didáctica de la Lengua**

La Didáctica de la Lengua es una disciplina de intervención que tiene como objetivo no solo ampliar el saber de los alumnos/as sino también modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos/as.

La didáctica específica de la lengua tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de lengua y literatura, y consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno/a.

Es decir, la actividad didáctica comporta cuatro fases, cuyo establecimiento y desarrollo, debe establecerse en muy estrecha colaboración con los profesores que deben llevarlas a la práctica; son las siguientes:

- Identificación y conceptualización de problemas y/o necesidades.
- Análisis de las condiciones de intervención didáctica.
- Elaboración de propuestas didácticas.
- Aplicación, experimentación y verificación de las mismas.

Desde la perspectiva propia de lo que caracteriza a una didáctica específica podríamos definir nuestra materia como aquella que se ocupa de seleccionar y adaptar

el conocimiento de los mecanismos funcionales de la expresión lingüística y humana a nivel teórico y práctico de forma que asegure a los hablantes la posibilidad de desarrollar una comunicación efectiva.

Supuesto que el objeto de estudio de nuestra disciplinas es el tratamiento didáctico del uso de la Lengua, es decir, la forma de enseñar a servirse de ella y dado que la lengua misma es el recurso vehicular básico para la enseñanza y transmisión de todo tipo de ideas, resulta que el aprendizaje y dominio lingüístico tiene la peculiaridad de ser la base para construir un saber instrumental básico y común para todos los aprendizajes.

Por lo tanto, los objetivos de esta materia se hallan compartidos con las distintas áreas y son comunes a muchos procesos de aprendizaje.

## **1.2. El objetivo específico de la Didáctica de la Lengua**

El aprendizaje del lenguaje verbal corresponde varias dimensiones didácticas:

- Dimensión operativa; que tiene por objeto el uso directo de la lengua en el acto de comunicación verbal. Se refiere a las actuaciones de comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Las actividades discentes en el sector se corresponden con lo que podría denominarse actividades propio lingüísticas. Ésta dimensión genera los sectores de didáctica de la comunicación oral, didáctica de la lectura, didáctica de la escritura, la ortografía y la comprensión escrita.
- Dimensión reflexiva; comprende el estudio de la morfosintaxis, la fonética y fonología, léxico y semántica y la teoría de la comunicación lingüística. Ello contribuye a un mejor conocimiento y uso de la lengua así como a la instrucción formativa del alumno/a. El tipo de actividades implicadas no son propiamente del lenguaje sino “metalingüísticas”, análisis y reflexión sobre la lengua.
- Dimensión Literaria; comprende el contexto con la obra literaria, tanto su lectura-comentario-análisis como el conocimiento de los recursos y características del lenguaje literario.

Paralelamente a esos objetivos instructivos se pretende desarrollar a capacidad de estimación de los valores estéticos literarios e incluso el cultivo de una germinal aptitud creativa (formación literaria).

La actividad central de la Didáctica es la de cohesionar aspectos normativos y comunicativos de tal actividad se deriva el conjunto de objetivos específicos que definen y delimitan la caracterización de la Didáctica que desglosamos los siguientes puntos:

- Facilitar a los educandos la comprensión y emisión de todo tipo de enunciados lingüísticos necesarios para transmitir conocimientos y experiencias o para potenciar el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Para desarrollar este objetivo genérico es preciso: revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de lengua y literatura y proceder a la distribución y secuenciación de la materia y elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales.
- Actualizar y perfeccionar las capacidades del alumno/a.
- Favorecer la formación intelectual y la íntima relación entre el lenguaje y pensamiento.

El conjunto de facetas, aspectos, sectores, dimensiones y actividades mencionados han de contemplarse como didácticamente integrados dando lugar a un área educativa que se ha denominado área lingüística.

Por ello, podemos enunciar el objetivo genérico de la Didáctica de la Lengua como enseñar a usar los recursos receptivos y productivos del sistema de lengua y secundariamente a analizar los recursos comunicativos presentes dentro de su contexto comunicativo institucionalizado.

## **2. Objetivos, contenidos y principios generales de la Didáctica de la Lengua.**

Los objetivos son siempre una opinión. No hay de entrada unos que se impongan en la escuela de forma esencial, sino que refleja unos valores sociales-culturales, que en un momento determina la sociedad, priorizando aquello que pretende que lleguen a ser sus ciudadanos.

La participación en la sociedad actual exige de los individuos competencias verbales complejas que la escuela debe asumir como objetivo educativo.

Parece claro que una sociedad democrática aspire a que sus ciudadanos sean capaces de relacionarse verbalmente de forma adecuada para sabe argumentar sus opiniones, comunicar sus pensamientos y conocimientos, expresar sus sentimientos y comunicar sus valores y al mismo tiempo comprender los conocimientos, las opiniones, los valores estéticos que se vehiculan a través de la lengua oral y escrita.

Parece claro también que se aspire a que sus ciudadanos sean críticos, que no se dejen manipular por palabras demagógicas o engañosas, que sean capaces de valorar opiniones, puntos de vista y de este modo que estas aspiraciones se manifiestan en los objetivos educativos.

De éste modo el Área de Lengua enfatiza el desarrollo de las competencias del uso del lenguaje oral y escrito, tanto en la comprensión como en la producción.

Los conocimientos lingüísticos se encuentran subordinados a las posibilidades de un uso consciente y adecuado a los diferentes ámbitos.

Estos objetivos educativos llevan a la selección de determinadas áreas o campos de conocimiento y de determinados elementos dentro de cada área que se designan como objetivos a enseñar y que se adaptarán para que puedan ser contenidos de la enseñanza.

Para desarrollar la expresión oral deberá potenciarse el comentario de textos orales, la valoración y el juicio personal sobre ellos, desde un respeto por las normas de interacción verbal en situaciones comunicativas. Ello llevará también al conocimiento de la diversidad de textos en la comunicación oral: de comunicación oral en situaciones de intercambio verbal (conversaciones, diálogos, debates, entrevistas, etc.); textos de los medios de comunicación social grabaciones de diferentes tipos, exposiciones, etc.); textos de tradición oral (canciones, romances, coplas, cuentos y leyendas, refranes, etc.) que son un importante componente del patrimonio literario y cultural andaluz.

Se procurará la producción de textos orales estructurados y adecuados a situaciones comunicativas. Es necesario, ampliar las posibilidades expresivas orales de los alumnos junto con el desarrollo de la confianza en sí mismo.

Es importante utilizar las producciones orales en relación con los contenidos del resto de las áreas. En la enseñanza de la lengua materna tiene gran importancia la utilización del lenguaje escrito aunque en estrecha relación con el oral. Se deberá partir de las necesidades y situaciones de comunicación escrita en el medio del alumno y de las relaciones entre lengua oral y escrita. Se debe sustentar el acercamiento a los escritos en toda su diversidad. En todo caso debe procurarse la comprensión y expresión de textos escritos a partir del propio bagaje de experiencias. Se utilizarán estrategias para resolver dudas en la comprensión de textos (releer, consultar el diccionario, investigaciones...) así como material de apoyo en su creación. Se deberán promover actitudes de autoexigencia.

El estudio de la lengua materna ha de perseguir el desarrollo de la capacidad, de expresión, comprensión, espíritu crítico y creatividad. Para ello, debe partirse del resumen y el comentario de textos escritos, de la elaboración de juicios personales y de la creación escrita.

En cuanto a las orientaciones metodológicas destacaremos una serie de pautas orientativas que guían la labor del profesor:

- Selección cuidadosa de materiales de trabajo, actividades y contenidos.
- Selección, organización y secuenciación de los contenidos.
- Planificación de las actividades en un marco de globalización.
- Se ha de partir de la motivación.
- Atender a los intereses y necesidades individuales y grupales
- El profesor debe facilitar un intercambio continuo, oral y escrito, con los compañeros más formados.
- Favorecer a los niños con algún problema.
- Acrecentar la competencia comprensiva y expresiva del alumno.
- Considerar al alumno como sujeto activo en la construcción de su conocimiento.
- Programar la enseñanza de la expresión oral de manera sistemática.

- Relacionar el aprendizaje de la lectura y escritura con el mundo vivencial del niño.
- Desplegar estrategias para conseguir el interés por la lectura.

### **3. La integración de las habilidades lingüísticas en los actos de comunicación**

Cada acto de habla implica un reto para el interlocutor, porque le es preciso actualizar en cada momento sus conocimientos lingüísticos ya sea para comprobarlos ya sea para sus dominios y conocimientos sobre usos del sistema lingüístico. Esta actividad le sirve al alumno para deducir e inferir una serie de formas de uso propias de la Lengua. A la vez se produce una autoafirmación del propio dominio de los saberes lingüísticos-estructurales.

En la comunicación intervienen los siguientes factores:

- El dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas
- El dominio de la pragmática comunicativa que posee cada individuo, sus conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales.
- Su propia experiencia como hablante, y como receptor. La posibilidad de comprensión depende del adecuado desarrollo del proceso de lectura y de las habilidades de recepción oral, así como de la pertinente integración y actualización de los distintos saberes mencionados.

En el caso de la lectura desde los indicadores del tipo de letra, disposición tipográfica, hasta los indicadores de supraestructuras textuales.

En la lectura intervienen y participan en la formulación de diversas clases de expectativas sobre el tipo de texto, el género, estilo, estructura, desarrollo argumental, desenlace, e intención. En la comprensión oral, además de los convencionalismos pragmáticos, intervienen la diferenciación entre lo enunciado y la percepción de intenciones, así como la atención a los elementos extralingüísticos.

En el reconocimiento de los enunciados y los tipos de discurso, junto a la apreciación de rasgos, actúan condicionantes tales como la actitud, la intención, la experiencia lingüística y comunicativa, las vivencias, los saberes referenciales o enciclopédicos.

Cuando en la metodología escolar, situamos los estudios literarios junto a los lingüísticos y los diferenciamos por cuestiones de programación perfilamos un artificioso círculo cerrado para la innovación didáctica, porque anulamos la interactividad manifiesta entre uso (Literario) de la lengua y creación (Literatura) de la lengua. Descartar la producción literaria por considerarla lingüísticamente elaborada, artificiosa en exceso o como “modelo” de escasa incidencia en lo comunicativo, desligada de la realidad cotidiana, es mantener un error de consecuencias didácticas, metodológicas y de aprendizaje. Además implicaría negar una parcela del lenguaje que es altamente rentable y enriquecedora para la ampliación y el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas.

### **3.1. Conexión de saberes lingüísticos y habilidades de uso**

La Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene como objeto principal favorecer el dominio de la competencia comunicativa del alumno que supone la integración de habilidades, saberes y estrategias, con el fin de que sus logros se hagan evidentes en un aprendizaje funcional y contextualizado, es decir de carácter pragmático.

Las diversas aportaciones de la investigación en nuestro ámbito docente específico ya sean referidas a lengua o a la literatura tienen bases comunes y compartidas que se orientan hacia un común objetivo final:

“Enriquecimiento y buen dominio de los recursos lingüísticos adquiridos y/o aprendidos, útiles para la producción y para la recepción de hechos y actos lingüísticos”.

La comunicación humana se realiza incluso en aquellos casos, frecuentes y numerosos en demasía, en los que se desconocen los preceptos de las disciplinas lingüísticas. Sin embargo, tal supuesto no debiera hablarse de un sistemático dominio lingüístico, puesto que falta la reflexión sobre el sistema y los potenciales recursos para la expresión, así como sobre las normas de funcionamiento que lo rigen. En realidad, en tales usos solo se activa un conocimiento práctico, intuitivo y limitado.

La enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura debe adecuarse a las características del sujeto del aprendizaje por ello, la actualización y continuo enriquecimiento al que se refiere.

Los seres humanos han llegado a desarrollar sistemas de comunicación con tal grado de especialización, diversidad y complejidad, que trascienden la mera función básica de supervivencia biológica que poseen en otras especies para adoptar una dimensión fundamentalmente social; del grado de dominio y uso de cada persona posea de estos sistemas, dependerá, en gran medida, su integración social, el manejo que haga de la información, sus conocimientos, sus relaciones con los demás y, en general, su desarrollo cognitivo.

El lenguaje es, pues, una herramienta culturalmente elaborada para la comunicación en el entorno social. Nos confiere la capacidad para nombrar el mundo. Por esta razón, el valor funcional del lenguaje viene dado por la existencia de un proceso comunicativo (generalmente interpersonal) en el plano de lo convencional: sólo es posible la comunicación cuando los interlocutores confieren el mismo valor a sus expresiones lingüísticas, cuando comparten su significado.

De acuerdo con este análisis, la adquisición del lenguaje consiste en aprender a usarlo como instrumento para regular nuestras interacciones con los demás, de lo que somos progresivamente capaces a medida que conocemos y compartimos los significados convencionales en el seno de una determinada comunidad. La comunicación es, pues, la función originaria y esencial del lenguaje.



## CAPÍTULO V. EL MAESTRO DE LENGUA

Para empezar este apartado, en primer lugar vamos a enumerar algunas características básicas que el maestro de lengua debe tener en cuenta para realizar su tarea correctamente.

- La formación del profesorado tiene carácter a medio plazo, cada generación tiene una nueva naturaleza, dirección y objetivo educativo que aseguren la libertad y la racionalidad. Por tanto, los profesores deben estar al día en objetivos y reflexiones.
- El profesor es coordinador entre el alumno y el objeto de conocimiento. Se potencia la responsabilidad innovadora y se adaptan a la realidad escolar los modelos, métodos y contenidos que en su labor profesional va a emplear. Esto supone dotar al profesor de capacidad de actualización técnico-profesional que potencie su capacidad crítica para una correcta autoevaluación.
- El docente con su tarea lo que hace es mediar entre el alumno y el aprendizaje para que éste sea significativo, estimular el trabajo personal y el colaborativo, transmite factores de la cultura en un marco interdisciplinar y socializador.
- El docente analiza el contexto, planifica la actividad con respuestas eficaces y adecuadas a las distintas necesidades de los niños.
- Deben incorporarse procedimientos para que los maestros se preparen como pueden ser técnicas derivadas de opciones lingüísticas específicas diseñadas y ordenadas como actividades y ejercicios de inmediata aplicación.
- Como ya hemos dicho antes, el profesor debe ser mediador entre el alumno y los contenidos, por tanto, la formación del profesor debe ser práctica y reflexiva, recurriendo a la investigación para decidir en una determinada situación.

## **1. La formación didáctica del profesorado de lengua**

No existe una transmisión de conocimientos sin la personalidad del enseñante que transmite sin quererlo el talante, los contenidos, la forma de transmitirlos... de manera que puede influir en el alumno. Son aspectos que el alumno "copia" como es la forma de actuar, de hablar, su manera de comportarse...

El profesor de lengua debe ser una persona que haya adquirido un conjunto de saberes en varios ámbitos: lingüística, pedagógica y psicología.

### **1.1. Formación lingüística**

Consiste en poseer los conocimientos de especialidad lo más profunda y claramente posible en dos etapas: la formación inicial (centros específicos) y la formación continuada del profesorado.

En la primera, será preciso que el futuro profesor posea por una parte, los conocimientos operatorios y, por otra, un conocimiento teórico. No basta con saber muchas teorías lingüísticas; es preciso saber hacer lingüística.

Según Lázaro Carreter hay una serie de requisitos importantes:

- No basta con tener conocimientos teóricos o históricos sobre el lenguaje en general y sobre la lengua materna en particular, sino que, además, se necesita una competencia lingüística que es la que habilita para enseñar el idioma.
- Los estudios de la lengua se encuentran en la base de todos los saberes.
- Enseñar lengua consiste en enseñar a servirse de la lengua.

### **1.2. Formación psicológica**

Los estudios de psicología deben tener un lugar prioritario en la formación de los enseñantes de una lengua por una razón muy sencilla: estar implicada la personalidad del alumno. Es necesario tener conocimientos de psicolingüística, psicología del niño, psicología del aprendizaje y psicología social.

### **1.3. Formación pedagógica**

El profesor de lengua no debe estar condenado a tener o no tener un “don” pedagógico innato; sino que, por el contrario debe adquirir el conocimiento de las corrientes metodológicas más importantes de la Pedagogía actual para poder impartir una mejor clase de lengua.

## **2. Meta-aprendizaje lingüístico y pedagógico**

La actividad del profesor requiere un punto de referencia científico común y objetivo que le permita conocer los procesos y funciones de la comunicación y de la recepción literaria.

El objeto de la formación del profesorado se centra en la reflexión sobre el metalenguaje, es decir, el estudio de los elementos y funciones lingüísticas que integran el sistema y uso de la lengua en relación a recursos metodológicos que favorezcan su asimilación y ampliación.

Hoy se están consolidando la materia de carácter práctico y con ello la preparación tecnológica del profesorado de las especialidades de Educación Primaria.

Los contenidos del docente han de adecuarse a las intenciones pragmático-pedagógicas que potencien el dominio real de los usos lingüísticos. La formación didáctica de los docentes y la formación lingüística han de ser comunes y que no contradigan los objetivos educativos.

La formación de maestros y profesores de lengua deberá lograr:

- La reflexión crítica de la actividad docente, materia y modelos de enseñanza-aprendizaje.
- Aportar conocimientos útiles.
- Tener en cuenta las condiciones de enseñanza
- Transmitir propuestas metodológicas válidas para la enseñanza de habilidades lingüísticas.

- Orientar para la organización de las informaciones y construir un modelo de lengua personal.
- Sugerir líneas de investigación y aplicaciones didácticas.

La habituación de las tareas puede provocar la falta de innovación cuando es la innovación precisamente la que mejora la enseñanza.

Hay tres problemas que podemos destacar:

- Resaltar la especificidad de los contenidos, todo lo referido al área del lenguaje afecta también a otros ámbitos educacionales y no es responsable exclusivo el profesor de lengua.
- La inmersión sociolingüística en la que se adquieren los aspectos básicos de la comunicación lingüística no es suficiente.
- La formación de los profesores de lengua les permite poner como objetivo el capacitar a los alumnos a que estos construyan su propia competencia lingüística y así aprendan a servirse de su lengua.

La formación de los profesores tiene como finalidad el que sean capaces de evaluar la necesidad potencial y renovarse cuando sea necesario para que desarrollen destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, planificación y diagnóstico; que modifiquen las tareas instruccionales teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y que consulten con otros miembros de la comunidad educativa para un aprendizaje mutuo.

Es preferible que, más que enseñar muchos conocimientos, el profesor trate de construir saberes pragmáticos, esto es, enseñar a los niños a utilizar de manera inteligente esos saberes con una metodología cercana a la realidad del alumnado, de manera que se interesen más por problemas concretos del uso de la lengua o referido a comprensión de textos, que por la reflexiones especulativas.

Hay que tener en cuenta que el profesor, de manera inconsciente, impondrá su manera personal de entender la teoría o metodología y eso es algo que luego repercutirá en los alumnos.

### **3. Funciones del profesorado del área de lengua y literatura**

El papel del profesor es el de organizador entre el alumno y el objeto de conocimiento. Se potencia su responsabilidad de innovación, de creación, de adaptación a la realidad escolar. Es una tarea de mediación que busca la significatividad de la actividad, que estimule el trabajo personal y el cooperativo.

El profesor tiene por tanto funciones fundamentales como son: mediación del saber, observación, organización, control de adquisición, información, aclaración, verificación, rectificación y evaluación.

En lengua hay funciones más específicas como: la organizativa, metalingüística y de selección de contenidos.

Para sintetizar destacaremos las siguientes funciones del profesor de lengua y literatura:

- El profesor como estimulador del saber: a través de la presentación de contenidos previstos en la programación, el profesor estimula la capacidad intelectual-cognitiva del alumno, actuando de consultor y animador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El profesor como organizador de la materia: secuencia los bloques de la materia con tiempo y espacio adecuados.
- El profesor como observador y evaluador: por medio de la autoevaluación y observación de los alumnos toma decisiones sobre la actividad docente.
- El profesor como gestor: la formación de los maestros lo introduce en dos tipos de gestión: gestión de clase (organiza la actividad en el aula) y con otros profesores (para intercambiar experiencias y opiniones que sirvan para un mayor enriquecimiento).
- El profesor como investigador: formación permanente del profesorado para que sean eficaces mediadores entre los alumnos y los contenidos.

#### **4. Necesidades de formación del profesorado de lengua.**

Todos los programas formativos del profesorado de lengua y literatura ve la necesidad de concretar o establecer objetivos en función de las necesidades, rasgos y capacidades que debe desarrollar un profesor. Conoceremos estas necesidades a través de la observación, cuestionarios y comentarios que aportarán más información del grupo-clase y favorecerá la motivación y participación de los alumnos.

Widdowson (1990) entendía la creación de una relación reflexiva entre la teoría y la práctica, entre las ideas abstractas y su aplicación con unos objetivos específicos. Es frecuente la falta de coordinación entre la formación teórica y práctica.

Barthes (1987) afirma que existe una vinculación entre la enseñanza y el habla donde el profesor figura como el componente clave en la metodología y es el que propone el canal y el código para el uso de la palabra.

Puede decirse que un profesor de lengua debe tener en cuenta lo siguiente:

- Quien se expresa en una exposición es el sujeto.
- Debe hablarse con rapidez, sin repeticiones, con precisión y sobre todo de forma clara, con la que demuestra su autoridad intelectual.
- Lo que hace amena una exposición son los contenidos del profesor que son una expresión de su pensamiento.

Hay unos supuestos que enlazan de alguna manera toda la labor del profesor y son:

- Adecuación de contenidos de Lengua y Literatura.
- Comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Decisión, basada en criterios, de estrategias de enseñanza.
- Empleo de técnicas que permitan a los alumnos alcanzar los objetivos.
- Desenvoltura en el contexto escolar con correctas actitudes y aptitudes del profesor.

Pueden establecerse capacidades y objetivos que el docente debe adquirir, estas capacidades y objetivos se basan en conceptos procedimientos y actitudes como son:

#### **4.1. Capacidades y saberes**

- Tener una amplia competencia lingüística y literaria.
- Conocer las características sistemático-funcionales de la lengua.
- Reconocer situaciones comunicativas.
- Conocer lo apropiado según la actividad: actividades observables y evaluables en vista a los objetivos, diferentes metodologías, análisis de distintos materiales y recurrir a otras fuente de documentación.

#### **4.2. Procedimientos**

- Usar adecuadamente los recursos lingüísticos.
- Llevar a cabo una comunicación clara y motivadora.
- Presentar distintas situaciones de comunicación.
- Presentar diversos modelos de usos lingüísticos.
- Interpretar e intentar comprender modelos de textos.
- Ver formas de conceptualización (métodos, recursos y actividades).
- Alternar tipos de tareas y recursos.
- Interdisciplinariedad en las tareas.
- Seleccionar distintos materiales con distintos contextos comunicativos.
- Analizar los materiales que se vayan a aplicar.
- Adecuar materiales y actividades a cada clase.
- Realizar esquemas de programación con el procedimiento a seguir.

- Programar técnicas de animación organizadas.
- Colaborar en grupo cada uno con su responsabilidad grupal e individual.
- Evaluar el progreso con diversos procedimientos y perspectivas.

### **4.3. Actitudes y roles del maestro**

En clase:

- Situarse como consultor, informador y participador.
- Mostrar interés por la materia.
- Saber alternar sus roles según la materia.
- Mostar empatía.
- Saber adaptarse en diferentes situaciones.

En la preparación de su actividad:

- Mostrar interés real por la materia.
- Estar al tanto de innovaciones teórico-didácticas que puedan serle útiles.
- Buscar distintas informaciones, recursos...

En lo personal:

- Tener conocimiento de su imagen entre los alumnos.
- Tener conciencia de sus habilidades y de sus limitaciones.
- Interesarse por encontrar soluciones a problemas del aula.
- Trabajar en colaboración y ser cooperativo.

Los docentes de lengua y literatura deben adquirir una formación sobre la disciplina, una formación didáctica, una formación profesional y una formación interdisciplinar.

Este es un enfoque donde veríamos que la teoría tiene un proceso necesario de valoración y pragmatización que llevaría finalmente a la práctica de la actividad docente en un proceso de continua autoevaluación. Esto se puede concretar en las siguientes fases escalonadas:

1ª Fase: de la teoría a la práctica:

- Dominar los conocimientos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos.
- Aplicar esos conocimientos partiendo de distintos enfoques técnicas y recursos didácticos.

2ª Fase: pragmatización-contextualización:

- Entender que los currículos oficiales son orientativos.
- Mantener una actitud crítica ante las formulaciones teóricas.
- Relacionar los tres niveles de concreción coherentemente.
- Relacionar los tres tipos de contenidos del área.
- Analizar la funcionalidad entre los contenidos y los métodos empleados.
- Atender los contenidos actitudinales.
- Compensar las necesidades de una incorrecta actualización.

3ª Fase: elaboración del modelo de enseñanza-aprendizaje de lengua:

- Concebir la lengua como algo comunicativo y funcional.
- Tener en cuenta las concepciones constructivistas.
- Reconocer en el aprendizaje un proyecto interno de reconstrucción de conocimientos partiendo de las ideas previas.
- Secuenciar y escoger una metodología para un aprendizaje funcional y significativo.
- Proponer situaciones reales y contextualizadas de comunicación.

- Analizar los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje objeto de conocimiento, proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje.
- Globalizar conocimientos y habilidades con una planificación, realización y evaluación de distintas situaciones comunicativas.
- Escoger una metodología que les sirva a los alumnos como futuros docentes.
- Tener en cuenta que tan importante es la metodología como una correcta adecuación de procedimientos, disposición del profesor y la relación con los alumnos.
- Hacer partícipes a los alumnos en algunos apartados del programa para una mayor responsabilidad y participación en su proceso formativos.

# CAPÍTULO VI. MACROHABILIDADES LINGÜÍSTICAS

“Pasar del estudio de las oraciones al estudio de las conversaciones es como pasar de la física a la biología: los procedimientos analíticos y los métodos adecuados son totalmente diferentes, incluso aunque las conversaciones estén compuestas de unidades que poseen cierta correspondencia directa con las oraciones” (Levinson, 1989).

Como es sabido, aunque conviene recordarlo, el proceso de adquisición y de aprendizaje de los dominios lingüísticos-comunicativos se inicia en la comprensión oral y sigue en la expresión oral, para después acceder a las fases correspondientes al código escrito. López y otros (2001) han señalado el interés de la interacción oral en el aula, como factor de “perfeccionamiento mutuo en el dominio y uso de la lengua, lo cual requiere que el coloquio sea el punto de partida no sólo de la clase de lengua sino de todas las demás. Con esto se favorece también la perfección del lenguaje con ayuda del resto de los compañeros (...). El profesor, a través de la interacción de todo ello, conseguirá no sólo una correcta utilización idiomática sino una educación integral y positiva”.

Gregory y otros (1986), secuenciaron el orden de desarrollo de las habilidades comunicativas de la siguiente forma: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

Es de destacar, pues que la adquisición del código oral precede a la del código escrito y que las habilidades de comprensión/recepción anteceden siempre a las productivas, tanto en lo oral como en lo escrito.

La competencia comunicativa es un concepto clave para organizar y, sobre todo, integrar muy diversos objetivos y contenidos propios de la Didáctica de la Lengua. A partir de las modalizaciones de la competencia discursivo-lingüística, diversos autores (Canales & Swain, S. Moirand, D. Coste) han formalizado una serie de subcompetencias que intervienen en la comunicación. Entre éstas destacamos la

competencia lingüística, coincidente con la definición propuesta por Chomsky; la competencia textual, conjunto de saberes y habilidades relativos a las secuencias lingüísticas que constituyen los enunciados; la competencia referencial o saber enciclopédico, relativo a las experiencias y conocimientos particulares sobre un tema...; y la competencia sociocultural, referida a las estrategias de regulación interactiva, en la que se activan conocimientos personales y convenciones propias de la comunidad o grupo. Debemos tener en cuenta que en las habilidades receptivas los ejes son los de descodificación y las estrategias de anticipación y formulación de expectativas. En las de expresión, los ejes son los de codificación y la actividad básica es la de selección y organización de la información.

En este Capítulo se explicarán las distintas habilidades lingüísticas y la relación entre ellas. En el primer apartado se exponen las habilidades receptivas y las productivas, su integración, frecuencia de uso e importancia. Después se tratará el tema de la comprensión y expresión oral, teniendo en cuenta la interacción oral, el lenguaje coloquial y la conversación. Para finalizar este Capítulo se tratará la comprensión y expresión escrita este apartado lo se divide a su vez en otros dos en uno de ellos se trata la lectura como integración de saberes, en el que explicaremos cómo es el proceso de lectura, las etapas en el desarrollo de la lectura y se exponen estrategias de lectura y en el otro se trata la producción escrita, en el que explicaremos como es el proceso de escritura, explicaremos las características de distintos documentos escritos y explicaremos como es el primer contacto del alumnado con el texto escrito.

## **1. Aspectos generales**

### **1.1. Conocimiento y uso de la lengua**

La concepción de la lengua ha cambiado respecto de fines del siglo XIX y principios del XX. Es a partir de los años 60, con disciplinas como la Filosofía del lenguaje, la sociolingüística, las didácticas específicas y la Lingüística del texto, es cuando se pasa a considerar a la lengua desde un punto de vista funcionalista y comunicativo.

Anteriormente se consideraba que la lengua era puro conocimiento: un conjunto cerrado de contenidos que analizar, memorizar y aprender (es decir, la gramática).

Ahora creemos que la Lengua es uso, porque su conocimiento no origina el buen uso. De ahí que debamos atender a la clasificación de las competencias:

- Lingüística: a partir de Noam Chomsky (1974). Es decir, es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un buen número de enunciados lingüísticos.
- Comunicativa: propuesta por Hymes. Pues se necesita otro tipo de conocimientos, a partir de la gramática, para poder usar el lenguaje.
- Pragmática: es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua.

## **1.2. Los enfoques comunicativos**

El objetivo fundamental de estos enfoques no es aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas: los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tiene en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses motivacionales de los alumnos que son diferentes y personales, etc.

Los diversos métodos o planteamientos didácticos que siguen esta nueva visión de la lengua, centrados en la comunicación, se denominan enfoques comunicativos. Los primeros métodos de estas características se desarrollaron durante la década de los setenta con la finalidad de facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos.

A principios de los noventa, los planteamientos comunicativos han llegado ya, de una u otra forma, a todos los niveles educativos, y prácticamente todas las propuestas didácticas de lengua incorporan esta visión. Pero, ¿cuáles son sus características más comunes?

- Los ejercicios de clase trabajan unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada. Esto significa que los alumnos trabajen con textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados.
- Los alumnos trabajan a menudo por parejas o en grupos. Es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación en el aula, además de ser uno de los puntos importantes de la renovación pedagógica en general.
- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

### **1.3. Las cuatro habilidades lingüísticas**

El uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel, que tiene el individuo en el proceso de comunicación; es decir, según actúe como emisor o como receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito.

Procesamiento de mensajes: codificación (emisor: hablar y escribir) y decodificación (receptor: escuchar y leer).

Otro punto de interés, para los estudiosos es el de las características de ambos modos de lengua. La lengua oral es más coloquial, subjetiva, redundante y abierta; con una sintaxis más simple, repleta de anacolutos, frases inacabadas, circunloquios, elipses, repeticiones, etc.; y un léxico más general y pobre, con palabras comodín, repeticiones, onomatopeyas y frases hechas. En cambio, la lengua escrita suele ser estándar, más objetiva, precisa y cerrada; contienen un léxico específico y evita las repeticiones y la expresividad de los recursos lingüísticos populares.

En el código oral, escuchamos y decimos, uno tras otro, los signos que forman el mensaje (proceso serial). Los percibimos de forma secuencial, porque los sonidos se emiten ordenadamente en tiempo: no es posible producir más de un sonido a la vez y, además, nuestra capacidad de comprender sonidos emitidos a un mismo tiempo es muy limitada. En cambio, en el canal escrito podemos captar a la vez todos los signos,

porque han sido grabados en un soporte fijo. La percepción de textos escritos es global y simultánea.

Estas diferencias determinan la aplicación de estrategias psicolingüísticas específicas para cada proceso de percepción. El lector puede escoger cuándo desea leer el texto y de qué manera (dando un vistazo general en primer lugar, leyendo un capítulo después, repasando más de una vez algunos fragmentos, etc.); pero quien escucha está obligado a escuchar el discurso en el momento en el que se pronuncia, ni tampoco puede escucharlo más deprisa o más despacio, ni volver a escucharlo, ni darle un vistazo general. Además, los autores conocen estas características de ambos canales y construyen textos preparados para ser percibidos de una u otra forma. Quien escribe para ser leído es conciso y estructurado: escribe las cosas una sola vez y en el momento oportuno, las explica de forma minuciosa y precisa, utiliza un lenguaje especializado, etc. Quien prepara textos para ser escuchados, o quien improvisa, es redundante y repite las cosas más de una vez, comenta solamente los aspectos más generales, utiliza un vocabulario más básico, introduce digresiones, hace paréntesis, etc. No evita aclaraciones ni repeticiones, porque sabe que el receptor no puede repasar el texto.

Pero los hablantes no siempre acertamos al escoger las estrategias más adecuadas para hablar o escribir en cada situación. Todos hemos sufrido algunas situaciones de comunicación fallida: un congreso aburrido en el que las comunicaciones habían sido escritas para ser leídas y no escuchadas, un artículo que no puede esconder su origen oral y que repite incansablemente las mismas ideas con diferentes palabras, un conferenciante que se explica como un libro, etc. En todos estos casos, las consecuencias de olvidar las características de la percepción de los canales oral y escrito son catastróficas. Lo más probable es que el receptor o el lector se cansen del texto y que acabe por abandonarlo.

#### **1.4. Habilidades receptivas y productivas**

La comparación entre los procesos de recepción y de producción de textos sólo ha merecido recientemente el interés de los investigadores y, por consiguiente, no disponemos aún de un extenso corpus de estudios. Los primeros análisis destacan sobre todo las similitudes entre ambos procesos, haciendo hincapié en el papel activo de un individuo cuando lee o escucha y en las estrategias de interpretación del

discurso que utiliza. De hecho, cuando comprendemos un texto no hacemos más que reconstruirlo, mentalmente, de forma paralela a cuando lo elaboramos para escribirlo o decirlo.

A pesar de todo, se pueden apuntar algunas diferencias básicas entre las habilidades receptivas y las productivas:

#### **1.4.1. Habilidades receptivas:**

- Dominio más amplio de la lengua. Se comprenden variedades dialectales diferentes de la propia, un repertorio mucho más amplio de registros, mayor número de palabras que las que se utilizan para expresarse.
- El usuario no tiene control sobre el lenguaje que utiliza en los mensajes que comprende.
- Se aprenden y desarrollan antes.
- Las microhabilidades de la comprensión oral o escrita tienen ciertas afinidades (anticipación, inferencia de información, formulación de hipótesis de significado, uso de la información contextual, etc.,) que difieren sustancialmente de las habilidades productivas.

#### **1.4.2. Habilidades productivas:**

- Dominio limitado de la lengua. El usuario se expresa en su variedad dialectal y tiene un dominio más restringido de los registros. Solamente utiliza algunas de las palabras que domina receptivamente.
- El usuario controla los mensajes del lenguaje que se utiliza en los que produce: escoge las formas.
- Depende de las habilidades receptivas en lo que respecta al aprendizaje. solamente se puede decir o escribir lo que se ha comprendido anteriormente.
- Las microhabilidades de la expresión también presentan afinidades: análisis de la comunicación, búsqueda de información, selección lingüística, adecuación a la audiencia etc.

### 1.5. Integración de habilidades lingüísticas

Un primer aspecto importante a tener en cuenta es que las habilidades lingüísticas no funcionan corrientemente aisladas o solas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí, es decir, relacionadas unas con otras de múltiples maneras. El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación; por ejemplo, en una conversación, tan pronto escuchamos como hablamos, como volvemos a hablar o a cortar la intervención del otro; cuando escribimos nos damos un hartón de leer sobre el tema que tratamos y de consultar otros libros o textos que traten del mismo.

Así, en una misma situación, sobre un tema y con el mismo lenguaje, podemos desplegar todas las habilidades lingüísticas para procesar textos diferentes. Imaginemos la situación de ir al cine a ver una película: escuchamos la película, leemos el programa de mano o la crítica de la prensa, charlamos con los amigos, la recomendamos en una carta a un compañero, etc.

La transfusión de información y de lengua del código oral al escrito y viceversa es muy habitual. Muy a menudo hablamos de lo que hemos leído o nos decidimos a escribir sobre algún tema que hemos tratado en una conversación informal. Otro ejemplo es el léxico: ¿cuántas palabras de las que decimos habitualmente no suelen utilizarse por escrito, o al revés? En definitiva, aunque distingamos entre cuatro habilidades lingüísticas, que son diferentes entre sí y que estudiamos por separado, en la comunicación actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación.

Por otra parte, algunas comunicaciones utilizan habilidades distintas de las que les corresponderían aparentemente. Por ejemplo, el boletín de noticias de la radio es escrito y oralizado; una obra de teatro o una película, que habitualmente se dicen y se escuchan mucho antes han sido escritas por un autor e interpretadas por unos actores, que incluso lo hacen con la voluntad de esconder que se trata de un texto escrito. Así, oral y escrito se mezclan de una forma prácticamente inexplicable.

Por todo esto, la didáctica de las habilidades lingüísticas en clase debe ser igualmente integrada. El desarrollo de las capacidades de comprensión y de expresión tiene que ser equilibrado. Sería absurdo e irreal trabajar cada habilidad de forma aislada, al margen de las demás. La interrelación entre habilidades orales y escritas debe ser estrecha. Es lógico que un texto escrito se trabaje desde la comprensión,

mediante ejercicios de lectura intensiva, y también desde la expresión, mediante comentarios de texto, redacciones, reconstrucciones o adaptaciones libres del escrito, etc. La visión de un vídeo cultural también puede prepararse con ejercicios específicos de comprensión que hagan hincapié en aspectos concretos del discurso oral, pero también a través del debate organizado y la exposición formal sobre el tema.

### **1.6. Frecuencia de uso e importancia**

La frecuencia de uso y la importancia de cada habilidad lingüística varían notablemente según el individuo y el tipo de vida comunicativa que lleve. Si bien a finales del siglo XX, en Occidente, parece imposible vivir sin tener que leer o escribir, todavía podríamos encontrar personas que mantienen escasos contactos con la letra escrita, junto a otras que, por motivos de trabajo o por necesidad- y también por placer- escriben o leen constantemente. Del mismo modo, hay oficios que requieren aplicar principalmente alguna de las habilidades, y también personas a las que les gusta alguna de ellas y la utilizan preferentemente. A pesar de todo, resulta ilustrativo reflexionar sobre el tiempo que dedicamos a utilizar cada habilidad y sobre su importancia.

Rivers (1978), citan algunos datos bastante interesantes al respecto. En primer lugar, recordemos que la comunicación ocupa alrededor de un 80% del tiempo total de los seres humanos, ya sea en período de trabajo o de ocio. Hay que destacar especialmente este punto: no se trata solamente de que la comunicación verbal sea un proceso básico para el desarrollo de la persona, que sea la fuente de la socialización y el aprendizaje, etc. Es, además, lo que hacemos continuamente mientras vivimos.

Las habilidades orales son las más practicadas, con una notable diferencia respecto a las escritas. Es consecuencia lógica del carácter más espontáneo, improvisado, interactivo y ágil del código oral, en contraposición a la elaboración y la preparación más lenta que requiere el escrito. Pero seguramente lo que puede sorprender más es el destacado primer lugar que ocupa la comprensión oral, bastante por encima de la expresión. También se trata de un hecho bastante comprensible, si nos paramos a pensar un momento, porque la vida cotidiana nos ofrece muchas más posibilidades de escuchar que de hablar. En una reunión o una conversación, por ejemplo, solamente puede hablar una persona cada vez, mientras el resto escucha.

Tradicionalmente, se entendía que el objetivo fundamental de la escuela era enseñar a leer y escribir; y se daba a entender que el niño y la niña ya sabían hablar. Es evidente que esta concepción ancestral no resiste ninguna crítica seria; todos sabemos que los alumnos tienen importantes problemas de expresión (falta de fluidez y corrección, pobreza léxica e inmadurez sintáctica) y que son incapaces de llevar a cabo determinadas intervenciones orales más complicadas, como realizar una exposición monologada, hablar en público o leer en voz alta. Pero, además, resulta que este tipo de comunicaciones son las más importantes en frecuencia y, por lo tanto, las que requerirán más a menudo la participación del alumno.

## **2. Comprensión y expresión oral**

Según Coseriu (1987), “a la infinita variedad de las actuaciones verbales concretas subyacen unas estructuras del hablar, estructuras sistemáticas o extrasistemáticas, pero nunca externas, ya que en el idioma todo es inherente al sistema; lo sistemático es lo funcional y normal, lo combinatorio, mientras que lo extrasistemático es lo cultural interno. (...) Hablar es una actividad que se realiza por individuos particulares, de modo que en la lengua real coinciden lo sistemático y lo sociocultural”

El tratamiento didáctico de la expresión oral, según Gómez citado en Lomas (1994), precisa la sistematización de un determinado conjunto de conceptos y supuestos de la pragmalingüística, seleccionados en función de su incidencia en la enseñanza específica del tema. Los supuestos y aportaciones de la pragmática son necesarios para analizar las unidades del discurso oral y para aproximarnos a las estrategias que deben ser trabajadas en el aula con el fin de que los alumnos asuman saberes específicos sobre la interacción verbal.

La comunicación (entendida como comprensión y expresión) debe ser el eje en torno al cual han de organizarse los contenidos del área de Lengua y Literatura a lo largo de la Educación Primaria, ya que, aprender lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con otros.

La comprensión oral es un proceso activo mediante el cual no sólo se capta el sentido general del mensaje, sino que, al dotarlo de significado, éste se relaciona con los conocimientos previos, estableciendo nuevas conexiones y construyendo nuevas representaciones sobre la realidad circundante y sobre sus elementos. Trabajar la

comprensión oral implica, pues, favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar con una actitud crítica la amplia gama de mensajes que se reciben en la vida cotidiana.

Para desarrollar la expresión oral es imprescindible practicarla, es decir, tener la oportunidad de comunicar libremente, de transmitir a los demás los sentimientos, vivencias, ideas y opiniones propias. El desarrollo expresivo supone aprender a generar ideas, a centrar la atención sobre un tema, a organizar la estructura del mismo y a darle forma no solo de acuerdo con los parámetros de la coherencia, corrección y propiedad, sino logrando un estilo personal que sea realmente expresión de algo propio que se desea compartir con otros.

El discurso hablado, a pesar de su aparente desorganización expositiva, supone una serie ordenada de acciones y una coherente secuenciación de mensajes: actúan restricciones referidas a la ordenación-sucesión expositiva y argumental y a la cohesión superficial léxica y sintáctica. La conversación frecuentemente desarrolla una experiencia compartida, apoyada por la presencia física de los interlocutores, cuyas inmediatas reacciones (verbales, suprasegmentales, gestuales, paralingüísticas, etc.) que reorientan constantemente el avance del discurso.

En ambos usos, hablado y escrito, la competencia lingüística de los interlocutores sirve de conocimiento de base, de forma que nuestra experiencia de oyentes y hablantes, de escritores y de lectores nos permite contrastar la diversidad de convencionalismos que aparecen en uno u otro registro.

Para la pragmática, la lengua hablada sería la oportuna realización del sistema, mediante convencionalismos específicos en situaciones y contextos determinados. Esto nos remite a la definición del coloquio como la unidad de interacción social compuesta por una serie ordenada de acciones (lingüísticas) definida en relación a un contexto social.

A la hora de fijar el planteamiento didáctico de este tema, hemos de tener en cuenta que en la lengua hablada se desarrolla una oportuna realización del sistema, mediante convencionalismos específicos para situaciones y contextos determinados. Así la pragmática situará en ese contexto tanto la particular temática de la conversación, como la actitud y los condicionantes psico-socio-culturales de los interlocutores.

La comprensión oral es el proceso en el que se centra la comunicación oral en actividad (Lhote, 1995), puesto que es la faceta clave e intercambio verbal cotidiano; la comprensión oral requiere la vista y el oído, la atribución de significado a lo verbal y a lo gestual. La comprensión oral, más que en otras habilidades, requiere el reconocimiento de la situación, de la captación del sentido (intencional) de los enunciados emitidos y de la función/valor de los indicios visuales y prosodémicos (entonación, silencios, pausas, variaciones de ritmo...). “Se habla frecuentemente de aprender a hablar en una clase de lengua, pero nunca de aprender a escuchar, como si esta segunda actividad, que depende de la primera, se diera por supuesto” (Lhote, 1995). Aprender a escuchar es una actividad que se desarrolla a través de un proceso relacionado con el proceso mismo de adquisición de la lengua (Cassany, 1993); las estrategias de la escucha, en realidad, resultan claves para el logro de la adquisición de la lengua: en primer lugar se trata de percibir y discriminar sonidos y fonemas, que posteriormente permiten la habilidad de pronunciar y organizar enunciados. Los componentes verbales y no verbales generan, igual que en el discurso escrito los indicios, el contexto y las secuencias concretas, horizontes de expectativas en el oyente. Tal previsión indica la capacidad de una escucha activa y cooperativa, atenta a todo tipo de información que la situación de comunicación oral aporta. Cada situación requiere adaptar el tipo de escucha. Paralelamente, en el aula no sólo se escucha la información del maestro; debe enseñarse a escuchar en las situaciones comunicativas concretas y diversas que se desarrollan en ella. Los objetivos en un tratamiento específico de la comprensión oral, deberán mostrar la peculiaridades que corresponden a las distintas finalidades: escuchar para entender, para detectar, para seleccionar, para identificar, para reconocer, para deshacer ambigüedades, para reformular, para sintetizar, para hacer, para valorar o juzgar. Percepción, discriminación y comprensión son los aspectos claves en la recepción de lo oral. Son aspectos que permiten concretar como microhabilidades de la expresión oral la atención a saber planificar y conducir el discurso y como específicas de la comprensión oral el saber reconocer, seleccionar y anticipar/inferir informaciones para saberlas interpretar adecuadamente.

### **2.1. La interacción oral**

“Dada una pregunta, es pertinente una contestación y puede esperarse que las respuestas tengan que ver con esta pertinencia”.

“Lo que hace que un enunciado, después de una pregunta constituya una contestación no es solamente la naturaleza del enunciado mismo, sino el hecho de que tiene lugar tras una pregunta con un contenido específico- el ser una contestación es una propiedad compleja compuesta por la situación secuencial y la coherencia temática entre dos enunciados, además de otras cosas” (Levinson, 1989).

“Comunicar significa poner dos mundos en contacto. En la interacción oral el principio de cooperación vincula a los interlocutores hacia la convergencia. El lector, en ocasiones, no es participe de estos vínculos: el texto está delante de él, dissociado del discurso que le ha creado y por tanto el lector puede hacer el uso que mejor considera. El lector puede, si quiere, ignorar el discurso que el escritor ha realizado para él; puede dar preeminencia a informaciones que eran entendidas marginales para el escritor y puede, viceversa, reducir los puntos principales a dimensiones insignificantes. ¿Por qué se permite tanta libertad con algo que el escritor ha preparado tan cuidadosamente?, etc.

Esto es así porque la finalidad del que lee no es la de recuperar el discurso del escritor en cuanto tal, sino de usarlo para integrar y extender el sistema del propio conocimiento y de experiencias. El lector asume este objetivo sólo si la información que recibe y los propios esquemas preexistentes se adaptan recíprocamente para realizar una adecuada convergencia” (Widdowson, 1990).

Esta cita nos aclara algunas ideas básicas sobre cómo entendemos la participación personal y la interacción en la construcción del significado.

Gregory (1986) entiende la conversación como la relación con el medio en que hay posibilidad de intercambio espontáneo entre dos o más personas. Por lo tanto, la conversación se desarrolla e identifica en un contexto pragmático entendido como la abstracción en la que se ubican factores sociales y cognitivos que son decisivos para que un enunciado sea adecuado como acto de habla, según Van Dijk y otros (1983); en dicho contexto se incluyen la temática, la actitud, la variedad psico-social de los interlocutores, los condicionamientos sociales y todo cuanto justifique una comunicación efectiva. Por todo ello, se considera el diálogo como punto de arranque de las actuales orientaciones de cariz pragmático en los estudios lingüístico-comunicativos.

Así, para Levinson (1989), la conversación es la forma básica de interacción lingüística, a causa de la implicación de turnos y la peculiar fijación de la coherencia.

Es decir, la conversación es un tipo de unidad textual que se forma con una serie ordenada de enunciados manifestada en el coloquio. Consecuentemente, se considera la conversación como ejemplo y unidad primigenia de la comunicación, por cuanto supone la interacción lingüística espontánea, contextualizada y coproducida por los interlocutores implicados, quienes conjuntamente elaboran un unitario texto-discurso común.

## **2.2. Lengua coloquial y conversación**

“Formalmente, el aparente caos de la conversación, en cuanto modalidad oral de la lengua, no es tal; por el contrario, se trata de un tipo de discurso totalmente organizado en secuencias proposicionales, cuya cohesión superficial léxica y sintáctica se justifica por niveles semánticos y pragmáticos, con frecuencia implícitos. La sucesión de frases no es aleatoria ni su coherencia depende del azar, las secuencias generalmente se insertan junto a un metatexto y la alternancia pregunta-respuesta está contextualizada. En la coherencia del discurso oral intervienen específicos indicadores estructurales, la estructura jerárquica subyacente para relacionar secuencias de actos del discurso y la presencia de componentes paralingüísticos (tiempo, ritmo, calidad de voz, cinética...), envueltos por la funcionalidad de la entonación como elemento indicador” (Lyons, 1983).

“El contexto pragmático- abstracción en la que se ubican factores sociales y cognitivos que son decisivos para que un enunciado sea adecuado como acto de habla. En el contexto se incluyen aspectos como la temática, la actitud, la variedad psicosocial de los interlocutores, los condicionamientos sociales y todo cuanto justifique una comunicación efectiva” (Van Dijk y otros, 1983).

La lengua coloquial según Beinhauer (1968) se definiría en los siguientes términos: “el habla tal como brota, natural y espontánea en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas y por lo tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc. o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas”.

Por su parte, el coloquio, siguiendo a Levinson (1989), lo entendemos como unidad de interacción social compuesta por una serie ordenada de acciones definida en relación a un contexto social. Su definición, por tanto es equivalente a la conversación, la cual –como abstracción lingüística o de la teoría textual- es la unidad

textual que se forma con una serie ordenada de enunciados manifestada en el coloquio, diferenciada de la conversación planeada. El punto común entre habla coloquial y coloquio/conversación lo constituyen sus rasgos de espontaneidad, imprevisibilidad y ausencia de planificación, lo que da lugar a los rasgos del habla no planificada (Ochs, 1996).

Para Levinson, la conversación es la forma básica de interacción lingüística, del uso de la lengua, por lo que resulta ser el prototipo de uso de la lengua y un modelo de organización pragmática, a causa de la implicación de turnos y la peculiar fijación de la coherencia.

### **2.3. La conversación como unidad básica de comunicación**

Para la comunicación, tan importante es interiorizar gramática de la lengua como hacer un uso adecuado de la misma. Esta evidencia advierte de los riesgos de una Didáctica de la Lengua y la Literatura, que atendiera exclusivamente a criterios formales y prescriptivos. En este sentido, prever o reconocer la intención del interlocutor es esencial para una eficaz comunicación –aquí confluyen aspectos propios de la psicolingüística y la etnometodología, enlazadas con los convencionalismos pragmáticos del discurso-. Paralelamente, las estrategias de uso de la comunicación oral (salvo en algunas excepciones de tipo normativo o ciertas variantes de carácter cultural) son generales e intercambiables entre las lenguas que el hablante conoce y/o utiliza. Si partimos de una definición de conversación, reelaborada a partir de aspectos fragmentarios, como la que podemos reconstruir sobre ideas diseminadas en los trabajos de Levinson, destacaremos que la conversación es el tipo central o más básico del uso de la lengua, prototipo de uso de la lengua, por lo que resulta ser un modelo de organización pragmática.

### **2.4. La lengua coloquial**

El alumnado recurre con frecuencia a las formas de uso de la lengua hablada y, en particular, al registro coloquial, que es el que casi con exclusividad domina, para suplir las carencias sistemáticas de su conocimiento de la lengua, puesto que no siempre tiene el dominio verbal necesario para poder formular exactamente las ideas conjuntadas con los condicionantes emotivos que quiere expresar.

En ambos usos, hablado y escrito, la competencia lingüística de los interlocutores sirve de conocimiento de base, de forma que nuestra experiencia de hablantes y de lectores literarios nos permite contrastar la diversidad de convencionalismos que aparecen en uno u otro registro. Ahora bien, incluso la misma disparidad de formas que aparecen en los textos escritos plantea al lector la necesidad de fijar conceptos y límites diferenciadores entre uso hablado y uso literario de la lengua, y de manera particular, cuando en los textos literarios se reproduce la lengua hablada (Mendoza, 1988).

A la hora de fijar el planteamiento didáctico de este tema, hemos de tener en cuenta que en la lengua hablada se desarrolla una oportuna realización del sistema, mediante convencionalismos específicos para situaciones y contextos determinados. Así la pragmática situará en ese contexto tanto la particular temática de la conversación, como la actitud y los condicionantes psico-socio-culturales de los interlocutores.

Para algunos lingüistas actuales, el diálogo es el punto de arranque de nuevos estudios; así para P. Arman las cuestiones del uso del lenguaje y su función indican que el diálogo, entendido como interacción verbal, es la categoría base de la investigación orientada a los signos y el lenguaje. Conecta con esta idea la afirmación de Seco (1987), para quien el registro directo del habla oral y la transcripción de la misma por vía literaria, deberán figurar juntos en el cimiento de todo estudio futuro de la sintaxis de nuestro idioma.

Por tanto, el estudio pragmático de la lengua oral, en su manifestación coloquial no supone, necesariamente, una oposición a las realizaciones escritas ni es adecuado plantearlo en términos de corrección/incorrección en el uso de la lengua. El registro coloquial es una forma de uso –adecuada a la situación y exponente afectivo y socio-cultural de los interlocutores- mediante la que desarrollamos actos concretos, aspectos del que también se ha ocupado Labor (1983).

### **3. Comprensión y expresión escrita**

“La selección escolar opera cuando el niño empieza la lectura y la escritura y, en general, con la exigencia de un lenguaje normativo que no corresponde a la realidad

lingüística individual y al proceso de adquisición espontánea del lenguaje” (Bronckart, 1985).

### **3.1. La lectura: integración de saberes**

La lectura supone un rico, constante, amplio y variado input lingüístico y pragmático que favorece la asimilación de aspectos nociofuncionales de la lengua natal. La asimilación e integración de esos nuevos conocimientos lingüísticos-pragmáticos depende de las estrategias empleadas para establecer una acertada comprensión del texto. La lectura habitúa en el reconocimiento de usos denotativos y connotativos, con funciones específicas, por lo que se habrá de poseer un suficiente dominio pragmático con el que actualizar algunos usos lingüísticos. Y, además, sus aportaciones constituyen la base de la ampliación de intertexto que se construirá el propio alumno.

Según Cantero (1997), la actividad lectora exige actualizar no sólo conocimientos lingüísticos, sino que además es preciso activar informaciones sobre cuestiones de civilización, cultura, convencionalismos sociales, ideologías, situaciones, etc. implícitas o explícitas en el texto. Van Dijk (1983) ha destacado explícitamente que la producción y la comprensión de textos son aspectos centrales de la enseñanza de la lengua materna. El conocimiento de las causas de esta comprensión textual puede llevar a elaborar modelos didácticos para enseñar determinadas categorías, reglas y puede llevar a elaborar modelos didácticos para enseñar determinadas categorías, reglas y estrategias. Detalla Van Dijk que un alumno no sólo tendrá que comprender oraciones, sino que también deberá aprender de qué manera están organizadas las informaciones, en un texto más extenso –por ejemplo, en un artículo periodístico–, cómo puede aprender esta habilidad lo más eficazmente posible, cómo se resume adecuada y correctamente un texto y cómo se relacionan finalmente las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos.

Para Mendoza y otros (1996) la lectura es una actividad personalizada que constantemente pone en juego, para ampliarlos, los conocimientos y adquisiciones y/o aprendizajes sucesivos que acumula el alumno.

A partir de los planteamientos y las metodologías de la Teoría de la Recepción nos planteamos nuevas propuestas para trabajar la lectura y la literatura en el ámbito escolar concediendo relevancia activa al alumno en cuanto lector-receptor de los textos literarios. El lector es el responsable de actualizar el significado de un texto. La

existencia virtual de un texto sólo se desarrolla mediante el acto personal y voluntario de un lector. Como explico Iser (1987) “los textos tienen la habilidad de activar nuestras capacidades lingüístico comprensivas”.

La percepción no es una recepción pasiva, sino una creación, la proyección de una forma definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la forma de ser del que percibe y sus expectativas; la escucha del habla, la lectura de lo escrito muestran este funcionamiento según unos modos que les son propios.

“El desplazamiento hacia la actividad del lector suscitado por las actuales tendencias de la didáctica de la literatura, actúa de motivador para las actividades de clase, puesto que exige tener en cuenta los procesos por los que el alumno-lector imputa una serie de supuestos de intencionalidad y caracterización del discurso literario en relación con sus intereses y condicionantes. De igual forma, trabajar con los horizontes de expectativas creados en los lectores nos sirven para aproximarnos a conocer cuál es su sentir respecto a la producción literaria y también para considerar intereses, carencias y concreciones a tratar en la clase, de una manera mucho más efectiva de lo que supondría atenernos sólo a una exposición de materia siguiendo un simple desarrollo cronológico y una caracterización de épocas o estilos” (Riffaterre, 1983).

En efecto, la anticipación pone en marcha la función de un sistema que se basa en las frecuencias y probabilidades de aparición de las palabras, de las categorías, de las estructuras...”La lectura es un equilibrio entre el proceso de identificación de las palabras que casi no podemos prever, por lo tanto que informan, y el proceso de verificación de la anticipación de las palabras que podemos ver pero que informan menos” (Foucambert, 1980).

La recepción de todo tipo de texto pone en activo una serie de conocimientos textuales y de estrategias de decodificación que, apoyadas en conocimientos Lingüísticos previos a su vez generan nuevos dominios y reconocimientos de uso que pueden llegar a integrarse en la competencia lingüístico-comunicativa activa (no sólo en la pasiva o receptiva) del hablante. En la lectura entran en función los conocimientos lingüísticos y del mundo que tiene el lector-desde los indicadores de tipo de letra, disposición tipográfica, etc., hasta los indicadores de supraestructura textual (cuento, novela, narración, etc.) pasando por los mismos conocimientos del sistema y los elementos enciclopédicos culturales y subjetivo- personales que

confieren coherencia comprensiva a cualquier lectura. Todos ellos intervienen en la comprensión e interpretación.

Todo acto de lectura supone un proceso de autocontrol de conocimientos lingüísticos, es decir, una forma de autoevaluación lingüística. La lectura implica un desafío para el lector, porque a cada paso le exige la actualización de sus conocimientos lingüísticos, ya sea para comprobarlos o para matizarlos (observando la ampliación o restricción de los usos y aplicaciones que observa).

Dado el carácter globalizador de dominios lingüísticos que posee la lectura, los objetivos para la adquisición-aprendizaje de estrategias de lectura habrán de tener en cuenta el planteamiento de estudios que permitan mejorar el tratamiento didáctico de los siguientes aspectos:

- Desarrollar estrategias que permitan inferir aplicaciones comunicativas pertinentes a partir de la lectura de textos de creación.
- Que desarrollen la habilidad para analizar y comparar realizaciones lingüísticas descritas y enmarcadas en un contexto narrativo, según la relación norma/uso aplicada en el texto y para que el alumno extraiga aplicaciones para su práctica comunicativa.
- Que esas estrategias no sólo mejoren la comprensión textual, sino que también reviertan en las correspondientes destrezas (producción y comprensión oral/escrita).
- Que destaquen el hábito y el dominio lector, como recurso de perfeccionamiento, de ampliación permanente del dominio lingüístico y de autocontrol de sus destrezas lingüísticas.
- Y que, consecuentemente, permitan establecer conexiones entre diferentes manifestaciones artístico-culturales.

### **3.1.1. El proceso de lectura**

La lectura es una actividad cognitiva (¿de razonamiento?), apoyada en habilidades menores (Thorndike). El proceso top Down subordina los procesos de niveles inferiores de descodificación y reconocimiento de unidades gramaticales, al efecto de la comprensión e identificación del significado textual, proceso bottoni-up (Johnston,

1989). *El modelo interactivo* describe el acto lector de una forma no lineal, los procesos ascendentes y descendentes se dan de una forma coordinadamente interrelacionada y simultánea. La aparición de hipótesis y expectativas en la lectura se generan a partir de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados... que generan nuevas sugerencias. Tales combinaciones son reconocidas por el lector receptor, quien activa sus saberes en un uso simultáneo e interdependiente de los niveles grafémico, sintáctico y semántico.

Paralelamente, podemos observar la gradación en los diversos niveles de elaboración textual e intencionalidad y función lingüístico-expresiva, según la esquematización de Garúes, que nos permite comprender la correlación y progresión acumulativa ascendente entre niveles (N1, N2, N3), en función de sus unidades, códigos, competencias y funciones.

**Tabla 7 - Proceso de lectura**

Niveles	UNIDAD	CÓDIGO	COMPETENCIA	FUNCIÓN
N1	Oración gramatical	Lingüístico	Lingüística	Discursiva, lógica o denotativa
N2	Texto/discurso	Discursivo	Comunicativa	Connotativa
N3	Texto íntegro, discurso o objeto de arte	Simbólico	Textual, artística	Expresiva

El diálogo que se establece entre el texto y lector en el denominado proceso de lectura transcurre por las distintas fases, en cada una de las cuales se activan diferentes tipos de conocimientos y estrategias.

- Identificaciones de claves, estímulos, orientaciones, etc., ofrecidas por el texto. El texto posee una serie de orientaciones internas o condiciones de recepción que ofrece al conjunto de sus posibles lectores, lo que Iser (1987) denomina “estructura interna de inmanencia del receptor”. No obstante, según Riffaterre (1983), puede darse el caso de que una excesiva previsibilidad conduzca a una lectura superficial, porque no cautiva la atención, ni genera nuevas expectativas, por lo que la participación interactiva del lector es mínima.
- Reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías, palabras, estructuras...) que le permiten la descodificación y la formulación de hipótesis gramaticales y semánticas.
- Activación del repertorio textual y de los convencionalismos de la competencia lingüística, para recurrir a unas determinadas estrategias de lectura.

- Metacognición de la actividad lectora: 1) precomprensión; 2) formulación de expectativas y elaboración de inferencias; 3) explicitación, articulación de aspectos parciales; 4) rectificación y ajustes; 5) comprensión/interpretación.

Pasamos ahora a analizar el acto de lectura como *acto de recepción*. Otten (1987), siguiendo los planteamientos de las teorías de la recepción y las propuestas que la semiótica reformula y expone de manera sistemática el proceso de adivinación en la lectura literaria. Considera el acto de lectura como una operación de aplicación.

Lector  $\longleftrightarrow$  texto + (conocimientos+códigos+convencionalismos)= lectura

En síntesis, la teoría de la recepción lectora expuesta por Otten, se centra en la intención de dar respuesta a preguntas tales como ¿Qué se precisa para comprender el texto y derivar una “lectura” personal, y documentada? ¿Cómo reacciona el lector ante el reconocimiento de ciertas configuraciones del texto? Su explicación atiende a tres aspectos básicos:

- Condicionantes del mismo texto (significados a interpretar).
- Configuración del texto del lector (conocimientos y condicionantes que el lector posee).
- Reacciones desarrolladas ante el encuentro entre texto-texto del lector (reconocer, reajustar-comprender, interpretar).

De estos aspectos, el primero, obviamente, es invariable; el segundo es variable en función del lector, de la época, de sus conocimientos, del momento (estado afectivo, activación ideológica, etc.). Consecuentemente, el aspecto tercero dependerá de las variantes y condicionantes que intervengan en el segundo, y constituyen, propiamente el proceso de lectura.

La relación texto-lector es clave; es la que decide la efectividad de la lectura, porque el lector hace un ejercicio de traducción-adaptación del texto para insertarlo en su ideología –aunque el logro sea más o menos efectivo- y porque supone que comprender un texto es hacer una o varias hipótesis semánticas de conjunto, que confieran coherencia a la lectura. Y comprender es entender algo en su totalidad no a medias ni con ambigüedades o vacíos. Iser (1987), a partir de la justificación de que el lector es el sistema de referencia del texto, presupone que la disponibilidad de los lectores para participar en el acto de lectura se apoya en el repertorio y en las

estrategias. El repertorio se compone del conjunto de convenciones comunes (referencias intertextuales, normas sociales e históricas, contexto socio-cultural amplio y lo tradicionalmente denominado contenido). Este repertorio, para adaptarse o integrarse en la obra sufre una deformación coherente. Las estrategias, en parte son sugeridas por el texto y esbozan o prevén las condiciones de recepción del mismo, como orientaciones operativas que ofrecen al lector las posibilidades combinatorias. Por ello, en muchos casos, será necesario activar y adquirir conocimientos culturales amplios. Tal proceso, según Otten (1987), podría ser explicado según las siguientes fases:

- Búsqueda y elección de una hipótesis semántica global (macroestructura semántica), en un proceso de reconocimiento implícito de la identificación de una isotopía (estructura mínima de significación como articulación de dos términos). La identificación es decisiva para ordenar todo el trabajo posterior.
- Elección de una base semántica global, necesariamente acompañada de una lógica que articule entre sí los términos del paradigma.
- A partir de la elección de una isotopía y de una lógica que determina una coherencia, la lectura puede trabajar el conjunto del texto para hacerlo significar. A intervención del “modelado ideológico”, supone verdaderamente una transformación del texto, cuyas diferentes virtualidades significativas son tratadas por distintas operaciones.

En conexión con la percepción, se hallan los horizontes de expectativa. Para reconstruir el horizonte de expectativa hay que tener en cuenta sus tres componentes básicos: 1) la experiencia previa que el público tiene del género; 2) la forma y la temática de obras anteriores de las que la obra presupone su conocimiento; y 3) la oposición entre lenguaje poético y lenguaje práctico (Warning, 1989).

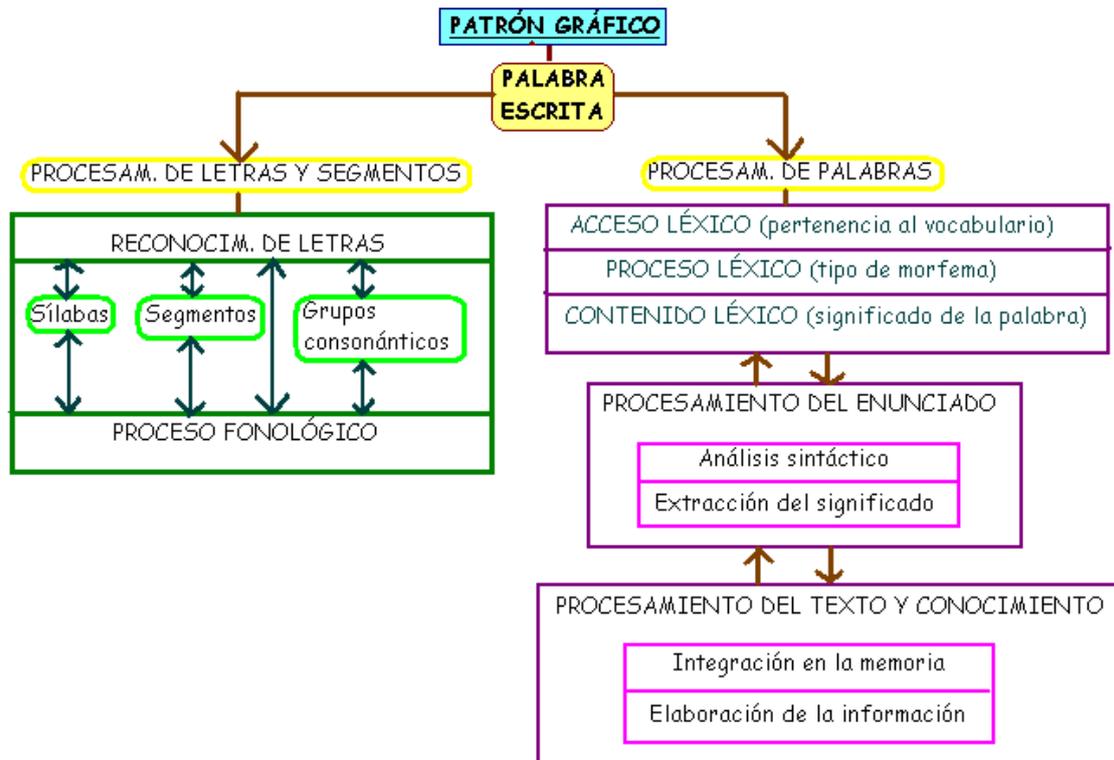
Alcanzar la plena captación del significado, la comprensión del signo –objeto final del proceso comunicativo- no es, sin embargo, un objetivo fácil. Obtener este nivel de perfección lectora ha implicado, por parte del niño, la realización paulatina de un conjunto de procesos sin los cuales no se comprende la existencia de una actividad auténtica de lectura. Estos procesos fundamentados en los trabajos de Cueto (1990), han sido los siguientes:

**Tabla 8 - Procesos que intervienen en la lectura**

PROCESOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA	
PROCESOS PERCEPTIVOS	Movimientos sacádicos y fijaciones. Discriminación visual y auditiva. Integración auditivo-visual.
PROCESAMIENTO LEXICO	Conocimiento del vocabulario.
PROCESOS PERCEPTIVOS	Estrategias: Orden de las palabras Palabras funcionales Significado de las palabras Signos de puntuación
PROCESAMIENTO LEXICO	Conocimiento del vocabulario.

Otros autores han estructurado niveles semejantes para explicar este complejo proceso de lectura. Así, se habla de un primer nivel perceptivo que prepara al niño para el desciframiento: de un nivel denotativo que sitúa al lector en un primer nivel de comprensión “superficial”; le sucede el nivel connotativo: para entonces el lector debe poder interpretar y enjuiciar los signos escritos; finalmente, alcanzar el nivel intelectual permite al lector situar el mensaje en el plano o ambiente cultural que lo ha generado.

Proceso lector:



**Ilustración 10 - Proceso lectura**

Estos procesos se producen al mismo tiempo. A la vez que reconoce letras y segmentos también le permiten reconocer que pertenecen a su propia lengua y al vocabulario del sujeto que lee. Al mismo tiempo, nuestra mente puede realizar una amplia gama de operaciones simultáneas, por eso podemos aprenderlo a la vez. Basta con reconocer una porción de la palabra para saber su significado (reconocimiento atendiendo a las características del morfema, de sílabas, etc.).

A la hora de reconocer palabras, nuestro sistema de reconocimiento maneja una economía ya que no incorpora más palabras de las necesarias. Por ejemplo: en los grupos consonánticos, la información que dan las consonantes es mayor que la que proporcionan las vocales. En el reconocimiento no añadimos tareas innecesarias porque la articulación es simultánea, se realiza a la vez, no hay pausas.

Un individuo puede producir más de 240 mil enunciados sin error de naturaleza fonológica. En la lectura existen unos elementos gráficos que aunque leamos silenciosamente, hay una forma de conversión hacia elementos sonoros, aunque no los articulemos y de ahí extraemos el significado. Hay elementos que facilitan esta

tarea y es que las palabras tienen claramente unos espacios que las separan, delimitando sus contornos.

Independientemente que se conozcan o no las palabras de un texto, se le atribuye la condición de palabra (por ejemplo: en textos de otro idioma).

En el lenguaje oral, la frase obra sentido a partir del conocimiento de la sintaxis y la ordenación de las palabras. En el proceso lector, a partir de identificar las palabras se realiza un tipo de análisis sintáctico, extrayendo su significado.

Una vez realizado el procesamiento del enunciado se produce, tras comprender el texto, la integración de esa información con los datos registrados en su memoria de conocimientos, elaborando la información registrada; contrastando esa información con la que ya posee, a modo de diálogo interiorizado, teniendo la oportunidad de cuestionar su conocimiento y obligándole a revisar, ampliar, etc. sus propios conocimientos (existencia o conflicto o aceptación).

El modelo presentado sostiene que el sistema de lectura utiliza módulos separables relativamente autónomos, cada uno de los cuales realiza una función específica, aunque una vez ejecutada esa función la pone al servicio de los otros módulos de cuya interacción total da cuenta todo el proceso.

Cualquier forma de explicación científica tiene que ser un avance intuitivo observando las acciones del sujeto (no veríamos lo que ocurre en el cerebro).

La existencia de módulos, agiliza un determinado tipo de operaciones, pero la interacción es lo que al final facilita todo el proceso, integrando la información.

Esta es una visión modular del sistema de conocimiento. La noción de módulo no surge sólo en la psicolingüística sino que es un concepto que procede de la filosofía del lenguaje (Fodor, en Katz y otros (1976), describía la Teoría modular de la mente para explicar muchos fenómenos del razonamiento, pensamiento, lenguaje, a medida que se avanza en madurez y desarrollo, el cerebro va evolucionando hacia una especialización).

El cerebro está dividido en áreas especializadas en ciertas acciones (por ejemplo: comprender, hablar, la ironía, etc.). Las lesiones cerebrales pueden dañar una zona, pero no tienen por qué dañar a todo el habla completo.

La percepción juega un papel fundamental pero no único en la actividad lectora; sin embargo, hay que considerar que gracias a los mecanismos perceptivos extraemos la información gráfica que aparece en una página, pero la actividad perceptiva no termina ahí, sino que a partir de un registro inicial es almacenada brevemente en un almacén sensorial o memoria icónica.

### **3.1.2. Etapas en el desarrollo de la lectura**

El tránsito entre la situación de aprendiz de lector hasta alcanzar la competencia lectora pasa por una serie de fases que en la actualidad se suelen considerar prácticamente comunes en todos los individuos que empiezan a leer.

Comúnmente se acepta la división elaborada por la profesora Uta Frith (1985) que distingue 3 etapas:

#### *3.1.2.1. Etapa logográfica:*

Inicialmente, en esta etapa las palabras son tratadas como dibujos y permanecen así hasta que se desarrollan estrategias de lectura basadas en la interpretación del código (1º, el sistema no conoce el código). El niño aprende a reconocer unas cuantas palabras muy familiares y muy frecuentes en su presentación gráfica: su nombre, ciertas etiquetas comerciales. Pero para ello, toma en consideración rasgos como su perfil, la longitud, el contorno global y sobre todo en el caso de algunas etiquetas comerciales, su color...

En cuanto se aumenta el número de palabras que intentaría tratar mediante la misma estrategia, es insuficiente para discriminar entre ellas (las palabras). Por lo que esta estrategia debe abandonarse y ser sustituida por otras estrategias más eficaces.

Esto implica, que de forma inicial, este tipo de lectura no puede generalizarse a etapas posteriores porque las palabras son analizables aunque sus componentes (las letras) no sean inmediata y espontáneamente recuperables. De ahí que el reconocimiento de forma global no es suficiente para procesarlas. Sin embargo, hay que admitir que la hipótesis de la lectura global se sustenta precisamente en este efecto de superioridad que tiene la palabra escrita pero no considera los aspectos concretos que se utilizan en su reconocimiento.

Lo realmente importante en esta etapa, es la noción de que un estímulo gráfico de una determinada clase (palabras) tiene una interpretación lingüística, por tanto puede traducirse fonológicamente y refiere a algo (significa algo).

También es necesario atender en esta etapa a la formación de otros procesos y habilidades conductuales relacionadas con la lectura. Y puesto que es evidente que la lectura se modela sobre el lenguaje oral, una estrategia universal y de aprendizaje consiste en el aprovechamiento de las habilidades de lenguaje oral previamente adquiridas. A mayor competencia en el lenguaje oral, menor probabilidad de que se produzcan problemas en la lectura y por lo tanto, mayor eficacia en el aprendizaje.

Los niños deben aprender a discriminar entre fonemas que se corresponden a fonemas cuyos contrastes fonológicos son mínimos. En el propio entrenamiento de la lectura debería fomentarse y aprovecharse las habilidades de discriminación fonológica, articulatoria así como el desarrollo del vocabulario junto a habilidades de denominación y de conciencia fonológica.

Por otro lado y puesto que la eficacia lectora depende también de otras habilidades como son: la motricidad, la percepción, la discriminación visual, la temporalización, la secuenciación, etc., debería atenderse también a que éstas estuvieran correctamente establecidas.

### 3.1.2.2. *Etapa alfabética: (= lectura grafema-fonema)*

En esta fase, el niño ya aborda la lectura a través de la interpretación del código, para lo cual utiliza un mecanismo básico de conversión de las letras en sonidos.

Este tipo de mecanismo ya opera en la mente del niño para otro tipo de tareas (aquellas actividades o situaciones vitales que precisan de operaciones de asociación; por ejemplo: juegos asociativos vía-tren, llave-viene papá, etc.), por lo tanto, este mecanismo como tal no es novedoso, sino que es de los llamados de propósito general; sólo que en esta situación se aplica al aprendizaje de la lectura. El niño está habituado a establecer relaciones, aunque no tenga lógica (la mente tiene capacidad de establecer relaciones codificadas).

En esta fase, la enseñanza se dirige a que el niño aprenda a emparejar un patrón visual (grafema o letra) con un patrón sonoro (fonema o sonido). En realidad, si el aprendizaje quedara reducido a este tipo de tarea asociativa, parece indudable que

al niño no debería ofrecerle ninguna dificultad (porque ya sabe asociar). El problema radica en que si bien el lenguaje escrito se parece a una proyección del lenguaje oral, sólo es cierto en un porcentaje de conversiones porque abundan también excepciones, por lo que no se puede afirmar que haya transparencia ni conversiones estables entre los fonemas y sus representaciones gráficas o letras (a veces, a un solo fonema le corresponden 2 representaciones gráficas: l = ll; rr; qu; ch, también nos encontramos que un mismo fonema puede tener 2 representaciones distintas ( b-v; c-z; c-k), también hay momentos en que no hay fonema y sí le tenemos que poner grafema (h). Hay excepciones muy amplias, que las tiene que aprender de manera individual.

Otro factor que interviene en esta fase procede del nombre de las letras, favoreciendo o dificultando el aprendizaje. Mientras que hay letras cuyo nombre presenta una mayor semejanza con su forma fonológica, hay otras que claramente se distancian de ella: p: pe l: ele j: jota d: de m: eme z: ceta b: be v: uve x: equis

Unido a esto, hay que destacar otro factor, que son las llamadas grafías en competencial. Hay una serie de fonemas que tienen representaciones distintas pero además, cambian su representación fonológica según vayan acompañados o no por otros fonemas: Ejemplo: i-y.

Los métodos de enseñanza presentan unas características diferentes respecto a los que tenemos ahora.

#### *Tipos de recursos que presenta la fase alfabética:*

El entrenamiento de la enseñanza deberá empezar por las vocales pero secuenciadas a partir de su dificultad gráfica y familiaridad, para seguir posteriormente por las consonantes que presentan menos problemas de interferencia y una correspondencia grafema-fonema regular. Posteriormente se van introduciendo grafemas que presentan contrastes a fin de obtener ventajas del aprendizaje discriminativo (el caso más claro de esa discriminación es el de la z-c: semejanza fonológica y gran contraste gráfico).

Un problema adicional surge del hecho de que la misma letra en distintas posiciones tendría que identificarse igual, pero lamentablemente hay determinadas letras que según la posición que tengan dentro de una sílaba representan fonemas de distinta dificultad (por ejemplo: d: varía la pronunciación dependiendo de si está al

principio de palabra o al final). Pero este tipo de dificultades exigiría tomar en cuenta también la posición que ocupe la letra en la sílaba. Exigirá tener en cuenta en el entrenamiento las estructuras silábicas en las que pueden aparecer determinadas letras. Lo más frecuente es encontrarse estructuras c-v (consonante- vocal).

Las consonantes del final de la sílaba presentan una disminución articulatoria, por eso se empieza por las estructuras silábicas más frecuentes y más simples para irlo complicando. Hay que facilitar la enseñanza entrenando en tipos estructurales silábicos que mejor representan las palabras de nuestra lengua porque algunos efectos de facilitación (como el nombre de la letra) pueden desaparecer si la sílaba a la que pertenece aparece en posición medial o final de palabra, aunque la letra se encuentre en posición inicial de sílaba.

Por ejemplo, una letra de menor dificultad (porque su nombre y su modo de representación se parecen): P: perro – capón – capto (a la hora de enseñar, habrá que hacerlo de menor a mayor complejidad).

Otros problemas derivan de que la facilidad para recuperar una letra de un fragmento de palabra depende de la longitud de éste. Por ejemplo: ccvcc – trans! la posibilidad de extraer un fragmento de palabra es indudable que depende de la longitud (es grande).

Otra variable a controlar será, por tanto, la longitud de las palabras o segmentos de palabra que se emplean en la enseñanza de estas correspondencias grafema-fonemas.

Todas las irregularidades en el sistema de correspondencia grafema-fonema que hemos comentado contribuyen a la dificultad del aprendizaje de estas correspondencias que impiden la generalización, porque al no existir una total regularidad en esas correspondencias, se obliga (de algún modo) en gran parte a un tipo de aprendizaje caso por caso; lo que impone una gran carga a la memoria.

Afortunadamente el aprendizaje de lector dispone de otro nivel del conocimiento del que extrae información para superar algunas de estas dificultades y es la utilización de la información proporcionada por la palabra o el morfema lo que le ayuda a minimizar este tipo de dificultades; aunque esto ya ocurre en el siguiente nivel.

### 3.1.2.3. *Etapa ortográfica:*

En esta etapa tiene ya lugar la consolidación de lo que consideramos plenamente lectura, ya que el niño aprende a integrar la información procedente de los distintos niveles de procesamiento para lograr, si el proceso tiene éxito, la plena madurez lectora.

Primero en esta fase, aprende a utilizar de manera integrada claves informativas que proceden del nivel de palabras (léxico) y del nivel de letras o de los segmentos o estructuras que componen la palabra, para integrar esta información con la que procede del nivel del enunciado (información sintáctica y semántica) junto a la información que procede del texto y de su propio conocimiento.

El punto decisivo radica en establecer cómo se integra la información procedente del nivel de componentes (letras, sílabas, segmentos) con el nivel léxico en el proceso de identificación de una palabra.

En el nivel léxico, cuando una palabra se codifica visualmente, se construye una descripción de su estructura abstracta integrada como un todo en el sistema perceptivo.

El concepto claro que maneja en esta etapa es el de activación, puesto que la palabra leída activa la palabra almacenada previamente en nuestra memoria con una fuerza y exactitud que dependerá del número de veces que se ha leído antes y del tiempo transcurrido desde el último emparejamiento.

De este modo, la lectura puede describirse como la activación de una asociación entre un punto fuente y un patrón objetivo que es la palabra representada en el vocabulario y por tanto en la memoria del individuo. Su conocimiento de la lengua lo integra con otros tipos de conocimientos.

Hay que tener en cuenta que un primer problema al que nos enfrentamos es que las unidades inmediatas de acceso al vocabulario, en el caso de la lectura, no parecen ser ni las letras ni las palabras, sino especialmente los constituyentes morfológicos (al menos en lenguas como el castellano). En este nivel, el lector dedica una atención preferente a la extracción del reconocimiento que se deriva de los morfemas de las palabras.

Otro problema e incluso, más importante, es que parece evidente que las palabras deben descomponerse de algún modo para elaborar la información que está contenida en su estructura. No está claro (no sabemos) cómo la información que procede del nivel de componentes (como son las letras) contribuyen al proceso de identificación de las palabras (no sabemos cómo lo hace pero sí sabemos que lo hace). Es como el reconocimiento de una persona.

Algunos efectos experimentales ponen de manifiesto cómo la identificación de las palabras como un todo se beneficia de la información que le proporcionan sus componentes o letras y a estos efectos experimentales se les llama efectos de abajo-arriba, ya que procediendo de un nivel inferior (como son los componentes o letras) influyen en el procesamiento (identificación) en el nivel superior (palabra). También veremos que la palabra proporciona algún tipo de información al reconocimiento de letra (pero menos).

- El efecto de posición: el poder informativo que tiene una letra dentro de una palabra cambia dependiendo posición relativa dentro de la serie de letras que forman la palabra.
- Efecto de longitud: la latencia es el periodo que significa temporalidad, la latencia de la lectura se incrementa con la longitud de la palabra.
- Efecto de repetición: la repetición de una pseudo palabra (serie de letras repetidas) o de una palabra desconocida la convierte en una entrada léxica o pasa a procesarse como una palabra conocida. Habitualmente basta con siete repeticiones.
- Efecto de tamaño de cohortes: el tiempo de procesamiento de la palabra se incrementa con el número de palabras con otros gráficamente similares (que componen letras o secuencias de letras).

De la misma manera que se han encontrado estos efectos, se han encontrado otros con carácter inverso, según los cuales el reconocimiento de palabras como un todo facilita el procesamiento de las unidades componentes. Efectos de arriba-abajo:

- Efectos de superioridad de la palabra: se le llama así porque favorece el reconocimiento de las letras. Según este efecto las letras desaparecidas incompletas o borrosas se reconocen más rápidamente cuando forman parte

de una palabra que cuando se encuentran aisladas, esto significa que los lectores deducen información de las letras a partir de las palabras.

- Efectos de facilitación e interferencia: cuando se fuerza el procesamiento serial (una a una) de las letras que forman una palabra disminuye el reconocimiento. Cuando las condiciones de representación impide el procesamiento de las letras colindantes se producen efectos de interferencia en el reconocimiento de palabras pero no en el de las consonantes. En estos casos el acceso de significado puede producirse a través de la ortografía si necesidad de que se codifica fonológicamente la palabra.
- Efecto de reconocimiento discreto de palabras: las palabras se procesan diferencialmente y se tratan como completamente diferentes aunque la variación entre ambas sea sólo de la posición de un apalabras (ejemplo: coca-cola). Entonces, el efecto de posición de las letras puede desaparecer anulado por el hecho de que la palabra se reconoce como una unidad. El reconocimiento de palabras es un proceso de todo o nada, s se reconoce o no. Una vez que se van procesando diferentes letras para reconocer las palabras esta se reconoce aún cuando no se hayan identificado todas las letras.
- Efecto de frecuencia: el efecto de longitud de las palabras desaparece cuando las palabras son de alta frecuencia. La información sobre las letras es más fácilmente accesible en palabras relativamente familiares pero de baja frecuencia. El número de errores asociativos es mayor para las palabras de alta frecuencia, mientras que en las de baja frecuencia son más probables las confusiones entre grafemas.
- Efecto de regularidad y consistencia: la regularidad ortográfica facilita el procesamiento contrastando el factor de tamaño coherente.

Con todos estos efectos podemos concluir que el procesamiento de letras y palabras se produce en paralelo, al mismo tiempo, sincrónicamente, porque en el procesamiento real los efectos de arriba- abajo y abajo- arriba se mezclan entre sí y por tanto se complementan, lo que de algún modo los efectos en una dirección puedan verse anulados y contrarrestarse por los efectos en otra.

Todos estos factores deben ser considerados a la hora de diseñar el método de lectura. Probablemente sean la aportación más específica a la resolución de

problemas prácticos que puede hacerse desde la investigación básica sobre la lectura. Sin embargo, sus aplicaciones, inmediatamente deducibles o no deben ser contratados en la práctica.

### **3.1.3. Comprensión e interpretación lectora**

Comprender –el objetivo central, pero no el único de toda lectura- se nos plantea didácticamente como un proceso con doble origen y doble finalidad: la documentación previa y la documentación paralela disponible o activada para entender lo expuesto, o bien documentación exclusiva paralela para comprender y ampliar conocimientos enciclopédicos, culturales, de experiencia, etc.

El placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia resultante de la satisfacción de comprender lo leído. Comprender es un proceso complejo de asociaciones en el que intervienen factores muy diversos. Quizá la causa de esta confusión radique en el hecho de que cada tipo de texto requiera una especificidad de conocimientos; así, la literatura exige además de un aprendizaje de ciertos datos y conocimientos externos, la educación de la sensibilidad estética, es decir, requiere establecer una aproximación valorativa personal y la exigencia de un aporte documental enciclopédico por parte del lector junto a su ineludible actividad subjetiva para apropiarse del fondo y de la forma de expresión. En esta doble interacción – apreciación subjetiva y aportaciones de aprendizaje- se diferencia la literatura de las restantes materias del currículo escolar.

Según Bransford citado por Short (1988): “es sabido que la comprensión de un texto por el lector estará condicionada por, lo que previamente conoce y por lo actualizado de esos conocimientos durante el proceso de lectura”.

En todo texto propuesto para cualquier tipo de actividad hay que trabajar la comprensión, aunque sea de aparente sencillez o de evidente interpretación; es preciso crear hábitos observación y reflexión para llegar verdaderamente a la comprensión de un texto.

Tal como señalan Solé (1992), no puede hablarse de una diferenciación tajante entre comprensión total y falta de comprensión. Puede haber –de hecho casi siempre es así- una comprensión parcial, determinada por las limitaciones del lector o por los mismos objetivos y expectativas que aquél se haya propuesto. La fijación o establecimiento de hipótesis y/o expectativas en la lectura es un proceso paralelo al de

la comprensión que hasta ahora no ha sido considerado suficientemente en la didáctica de literatura.

“La comprensión lectora implica la descodificación y el desciframiento del texto; cuanto más automáticamente se produzca ésta, mayores condiciones para la comprensión poseerá el lector y con mayor rapidez formulará, rechazará o reformulará sus hipótesis. La descripción del acto de leer necesita una específica observación en relación con el fenómeno de la anticipación. Esta noción se precisa a través de la teoría de la información, pero se halla ya implícita en las teorías de la percepción y no es, pues, exclusiva de la lectura.

A su vez, las expectativas y las inferencias son manifestaciones de la actividad de comprensión desarrollada durante el proceso lector. Las expectativas extralingüísticas surgen del conocimiento y la experiencia del mundo que posee el lector y en función de valores socio-culturales, pero también de las reacciones y condiciones psicoafectivas del lector; las metalingüísticas se basan en el conocimiento de reglas convencionales cultural y socialmente establecidas, que se centrarán básicamente en los componentes de la competencia textual que permite comprender, procesar y generar diversos tipos de texto; y las lingüísticas permiten diferenciar –en el nivel superficial- las distintas unidades (secuenciación morfológica, léxica, semántica y sintáctica) para delimitar bloques de significado. La combinación de ellas facilita toda la actividad global de precomprensión y de explicitación o comprensión plena” (Mendoza y otros, 1996).

Para Johnston (1989), las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente. “Las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora y cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el texto”. Y señala además de esas inferencias concretas o complementarias, otro tipo: inferencias basadas en relaciones lógicas, relaciones informativas e inferencias motivadas por juicios morales o sociales. “Es probable que en un principio las inferencias se basen en el texto, pero los buenos lectores se desplazan rápidamente hacia la generación de inferencias basadas en el modelo (...). Es como si tratáramos de anticiparnos al texto, infiriendo adónde nos lleva, construyendo un modelo mental de lo que nosotros creemos que trata”.

En la enseñanza de la recepción lectora (que incluiría aspectos de comprensión y de interpretación), debe atenderse al hecho de que frecuentemente, un

texto ofrece puntos de certeza y evidencia al lector, que le han de servir de puntos de apoyo para formular sus previsiones y confirmar sus expectativas. De tal forma que, para un lector competente, el texto le ofrece propuestas de su interpretación y le orienta en el modo de su participación descodificadora e interpretante.

Pero también debemos tener en cuenta algunas peculiaridades de la recepción motivadas, en principio, por el texto. En otros casos, los márgenes de ilegibilidad provocan la creatividad del lector y la construcción de inferencias personales. En algunos casos, el texto presenta blancos, es decir conexiones intencionadamente omitidas por el texto, para ser suplidas por el lector con el fin de activar su participación. En otros casos, se aprecia la ausencia de alguna conexión (o indicación) por falta de pertinencia (vacío). Y, en otros casos, es la misma incapacidad del lector para construir una significación unívoca. Para su propósito, a causa de la diversidad textual que impide una lectura concreta u homogénea.

Según Vega (1989), la comprensión, aunque sea superficial, puede considerarse como un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales.

#### **3.1.4. Cómo preparar al niño para una lectura comprensiva**

Leer es buscar significados y el lector debe tener un propósito para buscar significados en el texto. Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica, el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto sólo puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos, lo cual podría resumirse con la afirmación: “estoy leyendo algo que aporta algo a mi vida” (Bettelheim y otros, 1989).

En este sentido el desarrollo del lenguaje oral y escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional. Hemos explicitado ya cómo la comprensión del texto depende en gran medida de las ideas que este texto evoca en el espíritu del lector y que le son sugeridas por su experiencia. Si estas ideas son pertinentes y precisas, el texto será plenamente comprendido, o casi; si no es así, el sentido quedará oscuro. La aptitud para encontrar sentido a un texto está directamente condicionada a un texto por la

experiencia del lector. De todo ello se desprende la necesidad de acrecentar la experiencia de los niños antes de que empiecen a leer. Antes de hacer leer un texto se evoca o se describe todo lo que puede facilitar su comprensión. En el curso mismo de la lectura, el maestro hace preguntas, organiza discusiones, verifica de diversas formas que el sentido ha sido comprendido. Esto se hace imprescindible cuando el texto concierne a objetos, actividades y acontecimientos que son poco familiares para los alumnos.

Enumeramos seguidamente una serie de mecanismos que nos parecen imprescindibles de ser trabajados en Educación Infantil, tanto antes como durante el aprendizaje de la lengua escrita. Ayudarán a la reflexión, clasificación y relación.

- Imaginación sensorial: visual, auditiva, táctil, olfativa y gustativa.
- Relaciones lógicas: situación en el espacio, situación en el tiempo, causa-efecto, general- específico, asociación por el uso, idea principal e ideas implicadas.

Al principio, lógicamente no podremos utilizar aún la palabra, el texto escrito, por lo cual, deberemos servirnos de un material diverso, ya sea de uso colectivo (láminas, murales) o individual o de grupo reducido (cartoncillos, objetos pequeños, libros de cuentos...).

El modelo de metacompreensión lectora propuesto en las actividades de cada lectura es uniforme para todas ellas y está constituido por los siguientes anagramas:

- Resumen: unas breves líneas acerca de la lectura. Proporcionan algunos indicios sobre el tema. Tiene el propósito de animar a leer.
- ¿Qué sabes?: formulación de algunas preguntas referidas al contenido de la lectura, teniendo en cuenta las vivencias o ideas personales de los alumnos acerca del tema. Pretenden fomentar el debate y la participación del alumno.
- ¿Para qué vas a leer?: establecimiento de los objetivos de la lectura mediante la autoformulación de propósitos de la lectura en algunos casos y, en otros, mediante la presencia de preguntas que deberá responder al finalizar la comprensión del texto. Inicio de la lectura correspondiente.

- ¿Lo comprendes?: fase en la que se le formulan preguntas al alumno acerca de cómo comprende la lectura y las posibles dificultades que encuentra en ellas.
- Memoria comprensiva: se plantean preguntas sobre el contenido específico, de la lectura: trama, acciones, personajes, vocabulario, etc. Dirigida a su memorización comprensiva.
- Juegos lectores: última parte del modelo de lectura en la que se les pregunta a los alumnos juegos de animación lectora tales como la detección de errores, juegos de atención, integración, visual, etc.

### **3.1.5. Las estrategias de lectura**

De igual forma que las más genéricas estrategias de aprendizaje, las estrategias de lectura implican acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y aprendidas, que básicamente podríamos mencionar como cognitivas, pragmático-comunicativas, de aplicación y metacognitivas. Quizá aún podría añadirse que el dominio de unas adecuadas estrategias lectoras es condición imprescindible para todo aprendizaje, lingüístico o de otro tipo.

El dominio de las estrategias específicas confiere autonomía lectora y, consecuentemente, repercute en el global conocimiento, uso y empleo de la lengua meta. Dado que la lectura es un acto individualizado: nadie mejor que el mismo lector sabe hasta qué grado ha comprendido o no un texto, un mensaje escrito, o bien matizar si su parcial comprensión se debe a un causal soporte intuitivo o a convicciones definitivas.

Por su parte, Cohen (1998) establece cuatro categorías de estrategias:

- Estrategias de apoyo -tipos de actos de lectura comprometidos en facilitar estrategias de un nivel más alto-; por ejemplo, hojear, repasar, saltar, marcar el texto, uso de glosarios.
- Estrategias de paráfrasis –estrategias de decodificación para clarificar el significado mediante la simplificación de la sintaxis, encontrar sinónimos para palabras y frases, buscar preposiciones e ideas básicas e identificar la función de las partes del texto.

- Estrategias para establecer coherencia en un texto –uso del conocimiento de las palabras o señales presentes en el texto para hacerlo inteligible como pieza de discurso conectado-; por ejemplo, buscar su organización, usar el contexto y distinguir las funciones del discurso (ejemplificación, definición, conclusión) en el texto.
- Estrategias conscientes para controlar el proceso de lectura mientras éste se desarrolla, por ejemplo, planeamiento, autoevaluación, cambio de planificación, identificación de malentendidos, reformulación...

Podemos, además, diferenciar entre las estrategias sugeridas por el texto y las estrategias personales. Las estrategias que, de manera orientativa aparecen apuntadas por el texto, es decir, estrategias previstas o sugeridas por el autor, se consideran estrategias condicionantes para la percepción. Las estrategias condicionantes para la percepción son orientaciones operativas que presentan al lector una serie de posibilidades combinatorias sobre las que supuestamente debería apoyar su acto de lectura.

En cuanto a las estrategias personales que emplea el lector, según Smith (1990), y a las que recurre el lector ante problemas de comprensión, en síntesis serían las siguientes:

- Ignorar y seguir leyendo.
- Suspender los juicios.
- Elaborar una hipótesis de tanteo.
- Releer la frase.
- Releer el contexto.
- Consultar una fuente documentada, un experto.

En cuanto a estas indicaciones, podemos destacar que (Condemarín y otros, 1990):

- En función de los distintos rasgos y fases del proceso lector, éste activa determinadas estrategias ya sea para la formulación de hipótesis y de sus

expectativas o para la necesaria precomprensión que media en el establecimiento definitivo del significado.

- El lector busca una perspectiva adecuada para comprender el texto, para lo cual autoformula una macropropuesta semántica global, que le permita anticiparse al contenido del texto, para establecer una guía personal en el proceso lector.
- Identifica la tipología textual, gracias a lo cual le es posible la utilización de las informaciones del contexto para formular sus expectativas lecto-comprensivas. Para ello realiza actos de condensación, adición, supresión, suposición, etc.
- Establece correlaciones lógicas y revisa sus intuiciones comprensivas para articular los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos.
- Adopta criterios para establecer una coherencia comprensivo-interpretativa que le resulte válida, en función de los valores contextuales y/o contextuales identificados en el texto.
- Identificar y detectar sus carencias y limitaciones concretas, clasificándolas en los distintos niveles lingüísticos-comunicativos.

Para Otten, el acto de lectura es una operación de aplicación, en la que las funciones básicas para el lector son: reaccionar, reconocer, reajustar e interpretar. Paralelamente, este autor, considera que la relación texto-lector supone básicamente la comprensión a partir de una o más hipótesis globales sobre el significado del texto.

Recogiendo la actividad del lector, podríamos establecer una clasificación procesual de diversas estrategias que describimos de la siguiente forma:

- Formula una primera hipótesis respecto a la significación global del texto, que suele tener el carácter de particular y concreta cuando el lector posee ya un conocimiento previo y definido de lo que el texto le puede ofrecer; en caso contrario será amplia y poco específica y no siempre considerada como definitiva; o incluso, en otros casos, inhibida o inexistente. Para controlar la proliferación de hipótesis.
- Elige una base semántica, acompañada de una lógica que articule entre sí los términos del paradigma textual. A partir de la elección de una isotopía

(estructura mínima de significación como articulación de dos términos) y de una lógica que determine una coherencia, la lectura puede trabajar el conjunto del texto para hacerlo significar.

- Usa estrategias de anticipación con la ayuda del contexto ya conocido, para ello utiliza los conocimientos textuales, temáticos, enciclopédicos, etc., que enlaza con el tipo de texto a leer.
- Formula expectativas, en función de sus anticipaciones, el lector puede optar por la elaboración de una expectativa genérica o particularizada o bien optar por varias expectativas bien definidas; o por el contrario, en función del texto o de los conocimientos metatextuales del lector, éste habrá de formular varias expectativas alternativas.
- Ante la confirmación de sus expectativas vuelve a anticiparse y a formular otras nuevas.
- Valoración personal, que propiamente consiste en el hallazgo de correlación entre el texto de lectura y el texto del lector. Así se elabora una síntesis personal de la operación de aplicación que ha realizado en su proceso lector.

Leer es obtener sentido del texto escrito. Es comprender que el texto escrito tiene un significado. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de manera que puedan construir significado, que puedan comprenderlo. Se utilizan estrategias antes de la lectura, pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura. De hecho no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura.

- Estrategias de muestreo. El texto aporta índices redundantes que no son igualmente útiles. El lector debe seleccionar aquellos que le son más rentables a partir de las estrategias basadas en esquemas que desarrolla según las características del texto y del significado. Si los lectores utilizan todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante.
- Estrategias de predicción. Los lectores pueden anticipar el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, el final de una palabra... Utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. La velocidad de la

lectura silenciosa habitual en un adulto demuestra que el lector está prediciendo y muestreando mientras lee. No se podría trabajar con tanta información y tan eficientemente si se tuviera que procesar toda la información.

- Estrategias de inferencia. Mediante las inferencias, los lectores complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Infieren lo que no están explícito en el texto, pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor... Dichas estrategias son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba implícito o explícito.
- Estrategias de autocontrol. Los lectores controlan activamente el proceso mientras leen. Hay riesgos involucrados en el muestreo, las predicciones y las inferencias. A menudo hacemos predicciones prometedoras que luego resultan ser falsas o descubrimos que hemos hecho inferencias sin fundamento. El lector tiene estrategias que le permitirán confirmar o rechazar sus predicciones. Se aprende a leer a través del autocontrol de la propia lectura. La lectura eficiente. Utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía que sea posible para ser efectiva. Utiliza solamente la información del texto que le es estrictamente necesario para obtener significado, y no más. Si los lectores tienen confianza en sí mismos, toman grandes riesgos e incrementan su eficacia. Si encuentran que el texto es difícil de comprender proceden con más cautela, pero con menos eficacia. Los lectores deben tener también estrategias de autocorrección para reconsiderar la información que tienen u obtienen más información cuando no pueden confirmar sus expectativas. La lectura implica una transacción entre el lector y el texto. Las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto. Para el uso exitoso del proceso lector tan importante es la capacidad del lector como su propósito, su cultura social, su conocimiento previo, sus actitudes y sus esquemas conceptuales. La lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender con un texto depende en gran manera de lo que conoce y cree antes de la lectura.

### 3.1.6. Estrategias cognitivas de la lectura comprensiva

Como ya hemos descrito en apartados anteriores, para realizar una lectura comprensiva es necesario poner en juego ciertos aspectos cognitivos. El propósito de las estrategias cognitivas que se describen en este apartado es el de lograr que el alumno sea consciente de que posee unas habilidades para leer eficazmente a través de la utilización de unas estrategias mentales que pretenden manipular el texto, para extraer de él la máxima información significativa y almacenarla en su memoria. De este modo, podrá posteriormente acceder a ella con mayor facilidad. Las técnicas cognitivas de comprensión son:

- Re-lectura: consiste en releer todo el párrafo, texto o tramo lector en donde se haya producido una dificultad de comprensión. A la vez se ralentiza la velocidad lectora, leyéndose tantas veces como sea necesario hasta lograr una mayor comprensión.
- Lectura recurrente: es una estrategia de organización del material lector que consiste en volver a leer una parte del texto para afianzar su almacenamiento en la memoria. Puede realizarse cuantas veces sean necesarias para lograrlo. Se diferencia de la estrategia anterior (re-lectura) en que en la recurrente el objetivo es consolidar una comprensión, mientras que en la re-lectura se pretende comprender o solucionar una dificultad de comprensión.
- Lectura continuada: consiste en continuar leyendo el texto después de haber encontrado una dificultad hasta encontrar más información en las siguientes oraciones/párrafos, que puedan servir para lograr su comprensión.
- Lectura simultánea: supone un parafraseo de la parte del texto con dificultad en su comprensión. Consiste en una “traducción” simultánea utilizando otras expresiones lingüísticas: oraciones, nuevas palabras, etc., con el propósito de hacer más inteligible su contenido.
- Imaginar el contenido del texto: la estrategia consiste en generar imágenes mentales sobre aquellas partes o elementos que integran el párrafo en donde se encuentra la dificultad.
- Formular hipótesis: consiste en “adivinar” lo que no se comprende mientras se va leyendo, intentando contrastar la hipótesis en los párrafos siguientes al que

contiene la dificultad. Se emplea también, incluso, como técnica de motivación aunque no surja dificultades de comprensión.

- Aplazar la búsqueda: al encontrar una información en el texto que parece confusa puede utilizarse la estrategia de la re-lectura. Si a partir de ello no se logra la suficiente comprensión, puede aplazarse la búsqueda, derivándola a la indagación en otros textos (por ejemplo, el diccionario) o preguntar al profesor.

A partir de estas estrategias cognitivas de comprensión lectora, el docente puede elaborar actividades para los alumnos que inician este proceso de lectura de tal manera que inconscientemente el niño esté poniendo en juego las estrategias. En muchas de las actividades, evidentemente será necesario que el docente esté implicado desde su inicio hasta el final sobre todo con estos alumnos que se inician en la lectura.

### **3.1.7. El lector ideal**

Para Fish (en Warning, 1989), el lector informado (competente) es alguien que también es un hablante competente del lenguaje en que está construido el texto, que posee los amplios conocimientos semánticos que un lector adulto aporta a su tarea de comprensión. Y, por supuesto, posee competencia literaria y tiene suficiente experiencia como lector por haber interiorizado las propiedades del discurso literario, desde las técnicas más especializadas hasta los grandes géneros.

No obstante este intento de caracterizar los rasgos del lector modélico. Fish (en Warning, 1989) define un tipo de lector que sólo pueden darse en una colectividad, es decir en un conjunto de lectores, no como media, y constituyente lo que Riffaterre (1983) llama archilecto.

Es innegable que el lector es el sistema de referencia del texto, porque la realización de un texto se produce en la convergencia de texto y lector. “El texto se actualiza sólo mediante las actividades de una conciencia que lo recibe, de manera que la obra adquiere su auténtico carácter procesal sólo en el proceso de su lectura” (Iser, 1987). El texto es un sistema combinatorio en el que se prevé un lugar para la persona encargada de realizar esas interpretaciones (en la síntesis receptiva), ello nos exige suponer que ante un texto dado el lector competente ha de saber desempeñar unas funciones básicas en su proceso de lectura, consideradas desde el punto de vista de la formulación de las expectativas:

- En todos los casos, ha de saber reconocer unidades menores (fonemas/grafía, palabras y significados literales, denotativos o connotados...). Tal reconocimiento le permite establecer la combinación textual, a partir de cuya apreciación, formula sus hipótesis gramaticales y semánticas.
- El lector ha de saber ordenar su lectura hacia una re pragmatización del texto, para lo cual ha de identificar las claves, estímulos, orientaciones, etc., ofrecidos por el texto para reconstruir la situación enunciativa; ha de ser capaz de reconstruir (imaginar o aceptar) la situación enunciativa que corresponde al texto, atendiendo al contexto (secuencia textual) en el que se inserta y ha de adoptar una actitud ajustada al tipo de intencionalidad del texto y activa sus conocimientos disponibles.
- Reconoce las estructuras sobrepuestas, a través de la activación de su repertorio (convenciones comunes y referencias intertextuales), lo que le permite actualizar sus conocimientos sobre la pluralidad de textos, códigos, etc., que ya posee.
- A la vez, sigue las instrucciones, orientaciones internas, condiciones de recepción, y preestructuras que contiene el texto; de esta forma no sólo logra la eficaz descodificación lingüística, sino también establece la interpretación semiótica que le permita llegar a la comprensión definitiva del texto.
- Organiza e identifica las distintas fases de su lectura para inferir cualquier nueva aplicación de alguna estrategia que, por sus características, el texto le suscite. Es decir, debe poseer una básica metacognición de la actividad lectora que le permita reconocer las distintas fases de su proceso lector.

### **3.2. La producción escrita.**

“El lenguaje escrito supone un sistema de intercambio particular que no exige la presencia de un interlocutor directo y que constituye el medio principal de acceso (Bronckart, 1985).

“Lo escrito es una reducción de lo oral, en cuanto que, para el alumno, lo escrito puede ser o suele ser menos expresivo”. “Todos los encuestados tienen consciencia de que el hecho de escribir conduce a modificar grandemente el discurso que espontáneamente habría emitido oralmente” (Martins-Baltar, 1979).

En relación a la anterior cita de Martins- Baltar, Vygotsky (1973), coincide también al destacar que una vez adquirido, el lenguaje escrito transforma también el sistema psicológico del lenguaje hablado. Por ello, tiene especial interés esta idea que pone de manifiesto la integración e interdependencia de las habilidades lingüísticas. La experiencia también nos demuestra que, sin una sistematizada metodología para el aprendizaje de los dominios de la expresión escrita, las producciones se ven muy condicionadas por los efectos y rasgos propios del código y de la expresión oral. Y que las producciones escritas de muchos escolares integran, con excesiva frecuencia inadecuaciones motivadas por la incidencia del código oral.

Ricoeur (1988) se pregunta: “¿Qué tipo de producción es, en efecto, el acto de escribir? Se trata de una cosa distinta de un fenómeno secundario de fijación aplicado a un discurso que habría podido ser dicho oralmente. Hay verdaderamente escritura cuando el discurso producido no ha sido nunca pronunciado oralmente y sobre todo no habría podido serlo. La escritura se anuncia como imposibilidad de la palabra; un nuevo instrumento de pensamiento y de discurso nace con la escritura”. De ello derivan diversas consecuencias, como la autonomía semántica del texto y en otro orden de cosas, que el oyente cede el lugar a un lector invisible, en el límite de un auditorio limitado e indeterminado. Con ello trata de justificar las peculiaridades del discurso escrito.

La evidente correlación entre código oral y código escrito motiva nuestra convicción de la expresión oral, la comprensión oral, pero también los lenguajes no verbales y, en general, todo procedimiento de comunicación, dotan al alumno de elementos para construir su competencia comunicativa, afectan al resultado de los actos docentes y garantizan un aprendizaje significativo. Las diferencias entre código oral y escrito, siguiendo la síntesis de Cassany (1996) podrían concretarse en los rasgos inmediato/diferido, interactivo/previsión de reacciones, efímero/duradero, espontáneo/elaborado, soporte audiovisual y las peculiaridades en el uso de las estructuras sintácticas (grado de complejidad, orden de las palabras, adecuación/corrección...).

El problema de la escritura radica en el hecho de que su desarrollo exige la integración de muy diversos saberes; Camps (2003) enumera entre los diversos saberes, el conocimiento del mundo, los conocimientos sobre los esquemas textuales más frecuentes, conocimiento sobre el tipo de audiencia o destinatarios y conocimientos de tipo lingüístico. Bereiter (1987) formulan la pregunta al respecto:

“¿Qué es lo que hace que la escritura sea difícil? El sé que se realicen muchas cosas a la vez: son muchos los procesos con una interacción flexible entre sí”. Flower (1981) también se plantea la siguiente pregunta: “Si escribir es simplemente el acto de expresar lo que piensas o expresar lo que quieres decir, ¿por qué escribir resulta frecuentemente una tarea tan difícil de realizar?”.

El tema del aprendizaje de la lengua escrita ha sido y es uno de los más polémicos. Las opiniones son muchas y las discusiones enconadas.

Para algunos el aprendizaje debe empezar cuanto antes. Así se favorece el desarrollo de las capacidades cognitivas del niño y se socializa este aprendizaje ofreciendo a todos los alumnos las mismas posibilidades de éxito. Para otros debe esperarse a que la etapa de infantil haya terminado arguyendo peligros en el correcto desarrollo intelectual del niño si se avanza en el momento oportuno, no anterior a los siete o incluso ocho años.

Los que abogan para un aprendizaje más tardío, consideran indispensable que el niño, antes de empezar el aprendizaje haya superado un conjunto de actividades previas al aprendizaje, tales como: toma de conciencia del esquema corporal, lateralización, discriminación auditiva, percepción visual, motricidad fina, desarrollo de la función simbólica, de la percepción del ritmo... Los que defienden un aprendizaje más precoz consideran que estas actividades pueden ser válidas en sí, pero que deben ser trabajadas paralelamente a este aprendizaje.

No se cree que exista una edad específica para acceder a la lectura. Antes de entrar en la escuela, el niño de nuestra sociedad ha visto gran cantidad de material escrito: ha formulado ya sus hipótesis y ha construido sus propias ideas acerca de la naturaleza y función de la escritura. La escuela debe tener en cuenta estos conocimientos y no partir de cero al empezar de manera sistemática el aprendizaje de la lengua escrita.

### **3.2.1. El proceso de escritura**

“Actualmente, la didáctica de la expresión escrita centra su atención en el proceso no lineal que sigue el escritor durante la composición de los textos. Las observaciones sobre las constantes modificaciones, planificaciones y replanificaciones que tienen

lugar en la elaboración-creación del texto escrito han puesto de manifiesto el interés por comprender la actividad procesual de tal aprendizaje” (Camps y otros, 2000).

Martins-Baltar (1979) insiste y destaca el carácter intertextual de la actividad de producción escrita, indicando con ello que la creación textual (textualización) se apoya, necesariamente, en anteriores referentes textuales conocidos o asimilados por el aprendiz. Tal aspecto se puede sintetizar en el siguiente enunciado: “Un texto-sujeto torna por objeto un texto-objeto, cuyo original no aparece en el texto-sujeto”.

Ciertamente el concepto de intertextualidad, como factor motivador de lo escrito, en particular, es un factor que progresivamente está cobrando interés en el tratamiento didáctico de todo lo referente a la recepción y producción en el código escrito y en otras manifestaciones de representación signica. La identificación o reconocimiento de la presencia, explícita o no, de modalidades, recursos, concreciones textuales, etc., es clave para la asimilación de modelos discursivos.

Para Nickerson (1987), en el proceso y estrategias de escritura conviene observar: la transcripción de lo oral bajo aspectos ortográficos, gráficos y del sistema, la organización discursiva del texto, las manipulaciones y transformaciones para la organización de frases y las tareas en relación con la lectura.

### **3.2.2. El documento escrito**

Para aprender a leer es preciso poner al niño en contacto con el documento escrito. Por lo tanto, en la escuela debemos ofrecerle situaciones de lectura funcionales, es decir, situaciones en las que la lectura del escrito le sea necesaria.

#### *3.2.2.1. El documento escrito como medio de comunicación*

En los primeros años de escolarización del alumno lo esencial es hacer tomar conciencia de la función comunicativa del texto escrito. Se trata de encontrar actividades diversas que los lleve a desarrollar estrategias de lectura verdadera. ¿En qué situaciones nos es preciso comunicarnos por medio de la escritura? Cuando hemos de salvar las limitaciones de la distancia, ya sea de espacio, ya sea de tiempo. Estas limitaciones son las que deben impulsar al niño a aprender y a utilizar este medio de comunicación. En clase podemos potenciar estas necesidades por medio de: la correspondencia escolar, la correspondencia ocasional, contactos con los padres,

contacto dentro de la misma escuela o clase, fijando en una cartelera o mural acuerdos de grupo...

#### *3.2.2.2. El documento escrito como medio de expresión*

El hombre escribe también para explicar sus propias vivencias, sus opiniones, sus estados emocionales. Hablando del niño/a infantil, Freinet (1989) dice: “experimentar de forma natural la necesidad de escribir, de expresarse, de la misma forma que cuando es muy pequeño siente la necesidad de hablar”. El recurso por excelencia, que permite al niño/a de infantil expresarse con la seguridad que tendrá receptores es el texto libre, ya sea escrito por él mismo o escrito por el maestro/a cuando él no es capaz de hacerlo todavía por sí mismo.

#### *3.2.2.3. El documento escrito como forma de documentación.*

Mediante el documento escrito podemos acceder a cualquier información sea del tipo que sea. Para que más adelante pueda hacerlo él solo, el niño/a de infantil debe estar acostumbrado a ver en clase a su maestro/a: manejar un diccionario, consultar guías, interpretar mapas, buscar información sobre un tema cualquiera en una enciclopedia, un libro especializado, etc., buscar en catálogos el nombre de los objetos necesarios para organizar el patio, un rincón de juego, de trabajo, etc., consultar un menú de comidas, interpretar una receta de cocina, interpretar las reglas del juego. De aquí la necesidad de tener a disposición de la clase un gran número y variedad de obras de referencia.

#### *3.2.2.4. El documento escrito como fuente de placer*

El documento escrito permite la ampliación del campo de vida a través de la lectura del libro. En infantil se debe fomentar el gusto por la lectura a través del libro, ya sea en la biblioteca, de la escuela, de clase o en el rincón o taller de lectura de la clase. Para ello, debe ofrecerse al niño obras de temas variados. De esta forma podrá satisfacer sus gustos e ir adquiriendo un criterio personal de selección. El maestro/a debe tener presente que en este momento interesa más la adquisición de un gusto por la lectura que el trabajo concreto que pueda derivarse de la lectura de un libro. No debe pesar sobre él la preocupación inmediata de calidad, rentabilidad y de control.

### **3.2.3. El sistema de escritura. Doble arbitrariedad: código oral y código escrito.**

Denominamos código de símbolos a representaciones que de una u otra forma se parece o conservan algún vestigio de la realidad (un dibujo representa un tenedor y una cuchara significa restaurante).

Denominamos código de signos a puras y arbitrarias convenciones. Cómo no hay ninguna razón para hacer corresponder un significante dado a un significado dado, se dice que la relación entre el significante y el significado tiene un carácter no motivado, que el signo es inmotivado. El símbolo, en cambio, dado que conserva algún soporte analógico entre significante y significado, es motivado. En tanto que motivados, los símbolos pueden ser construidos por un individuo solo. El signo, en tanto que convencional, es necesariamente colectivo.

En lo concerniente al signo lingüístico, el signo es una entidad doble: una cara sonora construida por la sucesión de fonemas, o significante y un sentido: la idea, el concepto o significado. Significante y significado están unidos indisolublemente: se dice que el signo lingüístico es necesario. Pero ningún lazo de parecido existe entre la idea y la sucesión sonora que representa.

El código escrito se establece a partir del oral. Es un código arbitrario. Se trata de signos gráficos convencionales que utilizamos para representar el habla. La escritura es un código de comunicación de segundo grado, a diferencia del lenguaje oral, que es un código de comunicación en primer grado.

Por eso, al empezar sistemáticamente el aprendizaje de la escritura debemos asegurarnos que el niño/a tenga adquirido el lenguaje oral. Y a lo largo de todo el aprendizaje tendremos en cuenta que es preciso trabajar siempre de forma interrelacionada, los dos aspectos del lenguaje: el oral y el escrito.

### **3.2.4. Primeros contactos del niño con la lengua escrita**

La palabra está presente en todo instante de la vida del niño, inserto en sus vivencias, vinculado a sus necesidades de comunicación y a sus intereses. En su casa ve marcas de diferentes electrodomésticos, de productos alimenticios, de cosméticos, ve libros, periódicos, guías telefónicas... En la calle ve rótulos de todo tipo, propaganda diversa, carteles... En la escuela la pedagogía del aprendizaje de la lengua escrita en el niño/a pequeño/a comienza por una organización del medio ambiente: escritura de sus nombres de pila, clasificación de los juegos y el material, nombres de objetos o

palabras cargadas de afectividad. La organización de las actividades diarias de la clase suscitan también presentaciones escritas: cuadros de responsabilidades, distribución de las actividades, etc.

Uno de los primeros descubrimientos que hace el niño al llegar a la escuela en relación con el texto escrito y a su funcionalidad es su *nombre de pila*. Lo ve escrito por doquier, en todas sus cosas. Muy pronto se da cuenta de que aquellos trazos tienen una estrecha relación con su identidad y se siente muy motivado a reconocerlo de entre los nombres de sus compañeros. El maestro puede ayudar al niño en esta tarea de identificación con sencillos recursos: colocar la fotografía del niño al lado de sus nombres, tener en una cestita o caja en unas tiras de cartulina en las que hay escrito el nombre de cada niño y que permita ejercicios de identificación a nivel colectivo, los niños ayudan al maestro a repartir las hojas de trabajos, carpetas...

A los cuatro años, y de forma totalmente espontánea, empieza a hacer sus primeros intentos de análisis. Descubre que hay unos nombres que son muy cortos y otros muy largos, unos que son muy parecidos, hay nombres que empiezan igual, hay otros que acaban igual...

Paralelamente, va reconociendo el nombre de sus compañeros. En algunos niños aparecen pronto también los primeros intentos de escritura repasando o copiando el nombre escrito por el maestro en su hoja de trabajo.

Es preciso favorecer y aprovechar esos intentos, se ayudará en gran manera al descubrimiento de las leyes del código escrito.

El *rincón de biblioteca* debe ser un rincón de la clase agradable y confortable. Los niños han de poder ir libremente a él. Han de tener la posibilidad de que algún adulto les lea un libro o les oriente en su elección.

El material destinado al rincón de biblioteca debe ser seleccionado cuidadosamente y debe irse renovando de manera regular a fin de que el interés del niño se mantenga vivo. Los libros deben ser tipología y temática variada. En el rincón de biblioteca pueden hallar también: libros de recetas de cocina, preferentemente que hayan sido realizadas con anterioridad por el grupo, catálogos de juguetes y en general de todo tipo de material que les sea motivador, revistas documentales de centro de interés trabajado en clase, revistas infantiles, libros confeccionados por el grupo

donde se recogen aspectos documentales o creaciones literarias, reportajes fotográficos...

Todo el material debe estar en buen estado y colocado de forma atrayente. La cubierta del libro debe quedar a la vista del niño.

Las actividades que pueden realizarse en el rincón de biblioteca son múltiples. La finalidad primordial es el gusto que el niño debe adquirir por la lectura. Citamos algunas: el niño puede leer un libro para sí mismo sin tener que dar cuenta de ellos nadie, ni al maestro ni a los compañeros. Si el niño no sabe leer todavía, puede hojearlo simplemente, se pueden prestar libros para llevar a casa, el maestro lee o explica el libro, el maestro lee al comienzo de un libro y pide a los niños que inventen el final (Después puede confrontarse, por medio de la lectura, lo que han dicho ellos y lo que dice el libro), el niño ordena algunos libros siguiendo un criterio dado por el maestro...

En el rincón de biblioteca los niños aprenden a compartir y a respetar el material, se fomenta también una serie de hábitos como pasar bien las hojas, tener las manos limpias y trabajar en silencio.

El *texto libre* parte de la realidad del niño que habla y en un momento determinado se siente motivado a plastificar la tira fónica.

En infantil el niño/a habla de sus vivencias, de sus deseos... poco a poco, ayudados por su maestro, los niños se acostumbran a reflexionar sobre esas frases. Se discute sobre quién ha explicado mejor un hecho, si lo que se ha dicho nos satisface, nos interesa...

El maestro escribe una de estas frases en la pizarra o en una cartulina grande que se cuelga en la pared. Los niños pueden copiarla en su hoja o simplemente dibujar su significado. Más tarde empieza lo que verdaderamente llamamos texto libre. Es cuando cada uno siente la necesidad de plastificar lo que él ha dicho, su frase.

Tal como nos dice Freinet (1989), el texto libre ha de ser realmente libre. El niño lo ha de realizar en el momento que siente la necesidad de comunicarse. En el funcionamiento de la clase debe cortarse con períodos de tiempo en los cuales el niño tenga varias opciones de trabajo.

Como la gran mayoría de niños de infantil no sabe escribir todavía, el maestro debe ayudar a confeccionarlo. En un principio el maestro escribe la frase y los niños se limitan a copiar los textos que se van guardando en un sobre o caja. Una vez cada equis tiempo se recogen los textos. Va bien que antes de pasar a la elección el maestro haga una primera selección teniendo en cuenta: creatividad, expresión, posibilidades de trabajo, que sean textos de niños que no hayan sido elegidos todavía, esfuerzo del trabajo del niño. De esta forma queda un reducido número de textos que pasarán a ser votados por los niños. El maestro los va leyendo uno por uno, se comentan, finalmente se escoge el mejor, que pasará a ser trabajado en clase de lengua.

El maestro escribe el texto en la pizarra, se hace un primer trabajo de lectura: palabras que tiene el texto, palabras cortas y largas, palabras fáciles y difíciles, palabras que ya conocíamos, palabras repetidas y palabras parecidas. Los niños copian la frase en su hoja y dibujan sus significados.

### **3.2.5. El código de la escritura fonética representa el significante de la lengua oral**

Según Alegría (1985) existen, básicamente dos sistemas de escritura. En uno, los objetivos y los conceptos son representados directamente: sistemas ideográficos o logográficos. En otros, los signos utilizados representan segmentos no significativos de la lengua oral: sistemas fonográficos. Un gran sistema de escritura contemporáneo; el chino, es en gran parte logográfico, es decir, que los signos utilizados representan palabras, no sonidos. La escritura chino tiene la ventaja de estar al alcance de personas que hablan dialectos diferentes. Lo mismo pasa en occidente en dominios limitados como señalización de carreteras o las cifras arábigas, que pueden ser comprendidas por personas que no comparten la lengua. El inconveniente principal de un sistema logográfico es que para poder realizar el objetivo de poder escribir “todo lo que se puede decir” necesita tantos logogramas como palabras. En China, por ejemplo, existen alrededor de 50.000 logogramas, e incluso un erudito está obligado a recurrir al diccionario para leer un texto de una cierta complejidad.

La segunda categoría de sistemas de escritura está basado en la idea de representar no palabras enteras, sino segmentos de palabras: sílabas o fonemas. Estos elementos son unidades distintivas vacías de sentido que aparecen en la segunda articulación. Por oposición, las unidades de la primera articulación, las

palabras, son significativas. Mientras que los elementos de la segunda articulación son pocos numerosos, los de la primera articulación son de un número indefinido. Este doble sistema permite un funcionamiento económico del lenguaje escrito y naturalmente del oral, en particular de soporte de la memoria de los sujetos, ya que uno puede crear, a partir de unidades comunes y conocidas, una infinidad de producciones verbales. Esta característica diferencia los sistemas de escritura alfabética de los sistemas ideográficos: el aprendizaje de estos últimos es muy largo y muy costoso, en razón del hecho que los alumnos deben memorizar gran cantidad de ideogramas diferentes.

Pero la economía del sistema alfabético tiene como contrapartida su carácter abstracto de “segundo plano” (las letras serán representaciones de los sonidos de la lengua). Esto comportará a los niños en el comienzo de su aprendizaje gran número de problemas. Representa gran dificultad porque está basada en segmentos de la palabra extremadamente abstractos y que son representados indirectamente por la onda acústica.

El niño que aprende a leer ha de hacer un descubrimiento parecido al que hizo la humanidad para descubrir el alfabeto. Ha de tomar conciencia de estas unidades mínimas de las palabras y los fonemas. Esto, naturalmente, le comporta gran dificultad. No hay una correspondencia directa entre las unidades acústicas y las unidades fonéticas (las unidades acústicas corresponderán a las sílabas, no a los fonemas), por tanto, le es muy difícil encontrar los límites entre el comienzo y el final de cada uno de los fonemas en la tira fónica. Algunos niños quizá lleguen a hacer este análisis por simple madurez intelectual pero la mayoría, es preciso que sea ayudada con ejercicios adecuados. La edad de cinco a seis años parece ser la apropiada para obtener buenos resultados.

“La conciencia fónica de los niños, es decir, la capacidad de analizar la estructura fónica de la lengua oral, parece ser uno de los productores más fiables de sus éxitos ulteriores en lectura. Esta capacidad puede no ser más que un aspecto de una competencia metalingüística más general” (Sprenger- Charolles).

### **3.2.6. Ejercicios de discriminación auditiva y preparación al análisis**

Los ejercicios de discriminación auditiva, cobran especial importancia en el primer año. Consisten en juegos para diferenciar el sonido del silencio, un sonido de otro (por ejemplo, sonidos naturales de sonidos urbanos y de sonidos producidos por el cuerpo:

reír, toser, llorar, roncar, patalear, aplaudir, etc.) y sucesiones temporales (mediante ellas no sólo se busca la discriminación de los sonidos, sino el orden con que han sido emitidos). Hay ejercicios asociados a consignas motrices, trabajando las cualidades del sonido: tono, timbre, intensidad, duración y velocidad. También se trabaja tanto la imitación como la discriminación y la memorización de onomatopeyas, de pequeñas poesías, de retahílas, etc., por ejemplo eliminando una palabra, omitiendo fonemas, etc., para que se den cuenta.

Otros ejercicios consisten en la identificación, diferenciación y reproducción de fonemas de forma separada, búsqueda de sílabas idénticas en distintas palabras; reconocimiento de fonemas aislados y en palabras; cómputo del número de sílabas en una palabra, con ayuda de un ritmo marcado; descubrimiento en palabras parecidas de sílabas diferenciadoras (tacto-saco; mota-gota; corro-morro; cola- bola), unión de sílabas de distintas palabras; dictados silábicos.

Así mismo se jugará con las palabras encadenándolas; éstas comenzarán y/o terminarán con un determinado fonema.

Presentamos una serie de ejercicios clasificados en cuatro tipos. Están ordenados de mayor a menor dificultad y abstracción. Es mejor, pues, trabajarlos de forma ordenada. Ello no quiere decir que sean exclusivos unos con otros. Pueden irse trabajando de forma acumulativa. Es fundamental que comiencen en edades muy tempranas, antes del aprendizaje propiamente dicho de la lengua escrita.

- El folklore: uno de los principales valores del folklore y de forma especial la canción tradicional, es su riqueza en los sonidos propios de la lengua. Por eso se le llama “escuela de fonología popular”. Esto le convierte en un material indispensable a la hora de hacer la programación para la adquisición de los mecanismos de la lectura y la escritura. Siempre encontramos una canción, una adivinanza, un refrán, un trabalenguas... que trabaje una dificultad específica. Así, por ejemplo, la canción de eliminar: Pito, pito, /colorito./ ¿Dónde vas/ tu tan bonito?/ A la feria/ verdadera /pim, pam/ fuera. Trabaja casi de forma exclusiva los fonemas oclusivos, desde los más anteriores a los más posteriores, los sordos y los sonoros. El juego de las cuatro esquinas: -¿Hay candela? –Por allí, por allí humea. -¿Hay ceniza? –En la caballeriza. -¿Hay luz? – En la vera cruz. Trabaja reiteradamente el fonema /z/. La adivinanza: fui a la plaza compré bellas, vine a casa, y lloré con ellas, (las cebollas). Trabaja el fonema // a menudo conflictivo a la hora de su articulación. Además de trabajar

la audición y la fonación sensibilizan a los niños a las asonancias y a las palabras que contienen sonidos vecinos. Practicado regularmente desde el inicio de la escuela afinan la percepción de la cadena real y preparan el análisis fonético.

- Los sonidos onomatopéyicos: dada su naturaleza, son las únicas palabras que relacionan el sonido (significante) con el ruido del objeto, animal o cosa al cual se refiere (significado). Esto reduce el grado de abstracción y facilita la concreción del sonido a trabajar. Podemos empezar identificando sonidos, reconociendo un objeto o un elemento natural por el ruido que produce. Se puede utilizar cualquier objeto usual: grifo que se abre, persiana que se sube o baja, silla que se arrastra... Un vehículo: tren, moto, coche, avión... Una herramienta: martillo, sierra... Un electrodoméstico: aspiradora, molinillo, lavadora...la naturaleza ofrece un amplio repertorio de ruidos: gritos de animales y voces humanas, ruidos de diferentes elementos (lluvia, truenos, viento...), variables tanto en duración como en intensidad. Para presentar estos juegos de reconocimiento de ruidos los medios pedagógicos son múltiples: objetos escondidos, grabaciones, discos... la comparación de sonidos es muy pronto posible. Cautivan a los niños, que cada vez son capaces de percibir más claramente diferencias entre: el sonido del agua que sale de un surtidor, el sonido del agua que sale de un aspersor, el sonido del agua que sale de un caño. Estos juegos de audición y de identificación han de ir acompañados también de la operación inversa y complementaria de reproducción y producción que contribuye en gran parte al proceso de identificación. Han de buscar y utilizar la palabra justa para definir lo que han oído.
- Los ruidos de la boca: los niños deben tener un mínimo conocimiento de su aparato fonador (labio, dientes, paladar, garganta...). Deben ser conscientes de los ruidos que pueden producir en la boca. Con la lengua (resonancias y chasquidos), con los labios y dientes, con la garganta, aspiraciones y espiraciones, cuchicheos...Se empieza con un trabajo individual: el niño hace sus propios ensayos sólo, frente a un compañero o con un espejo. Después pueden trabajar en grupo.
- Preparación al análisis: ejercicios de diferenciación significante/significado que ayudarán al niño a descubrir la arbitrariedad de la relación entre el objeto y el nombre con el cual se designa: animales muy grandes que tienen el nombre

muy corto (oso), animales muy grandes que tienen el nombre muy largo (rinoceronte)... Ejercicios que ayudarán a tomar conciencia de la facilidad o dificultad de la audición y emisión de palabras (nombres de los propios niños, personajes de un cuento...) Ejercicios que llevan a un primer análisis de la tira fónica: la sílaba (contar las sílabas que tienen los nombres de diferentes objetos de la clase, de las casas..., clasificar dibujos según su nombre esté compuesto de una, dos, tres... sílabas) Ejercicios de toma de conciencia de las unidades mínimas de la tira fónica: los fonemas (buscar palabras nuevas que saldrán cambiando sólo un poquito las que ya conocemos. Comprobar, después, que su significado es totalmente distinto rata/pata, mesa/meta..., agrupar los niños de la clase que empiezan con el mismo sonido o que acaban con el mismo sonido). Ejercicios que ayudan a reflexionar sobre las diferencias entre los fonemas: su punto de articulación y sus características articulatorias (nombres de cosas que empezamos diciendo con los labios juntos tocándonos los dientes con la lengua..., nombres de cosas que tienen sonidos que parece que explotan, que soplan...).

### **3.2.7. Estudio de un fonema concreto**

En el último curso de Educación Infantil y si los niños están preparados y motivados para ello, puede empezarse a hacer un estudio sistemático de cada uno de los fonemas de la lengua. Debe empezarse por las vocales y seguir con las consonantes que utilizamos con más frecuencia al escribir. El hecho de que se trabajen pocas consonantes no debe inquietar al maestro. A la larga da más resultado trabajar unas pocas con toda su amplitud que pretender trabajarlas todas. De esta forma posibilitaremos el descubrimiento de las restantes y del código de la lengua escrita por el mismo niño. Los pasos que deben seguirse a modo orientativo son:

- Ejercicios de discriminación auditiva del fonema. Se empieza con ejercicios colectivos, de clase. Han de ser incitadores y variados, por ejemplo, nombrar a los niños, a las cosas de la clase, a los objetos de una lámina... que tiene el sonido que se trabaja. Comprobar si lo tiene más de una vez, si percibe muy bien o con mayor claridad... Se puede después trabajar en grupo con pequeños objetos y cartoncillos que permiten ser manipulados por los niños. A partir de aquí podemos pasar a los ejercicios gráficos. Se trabajará con dibujos: el niño debe deducir en qué nombres de las cosas representadas percibe el sonido trabajado y en cuáles no. Es mejor empezar con dibujos aislados, sobre

todo en los primeros fonemas; después podemos pasar a una escena. Por último, haremos pensar y dibujar al niño cosas que tengan ese sonido en el nombre.

- Descubrimiento de las grafías con que se representa este fonema: una vez concretado el sonido y asegurado que el niño lo percibe, vendrá el momento de enseñarle con qué grafía o grafías se representan. En un primer momento, han de representarse todas las grafías y en todas sus posiciones silábicas posibles. A pesar de que en un principio esto puede parecer demasiado difícil, creemos que a la larga presenta muchas más dificultades el hecho de parcializar la dificultad.
- Realizar gráfica de las letras. Antes deben hacerse una serie de ejercicios preparatorios (ejercicios de pre-escritura) teniendo en cuenta el tipo de letra que se va a utilizar. La forma de la letra en concreto se empezará a hacer sin ningún tipo de pauta, más adelante se podrá utilizar para ayudarlos a descubrir la proporción. En el caso de utilizar la letra manuscrita se cuidarán los enlaces. Deben introducirse muy pronto las mayúsculas.
- Trabajo específico de las características del fonema. Deben contemplarse dos perspectivas: su funcionamiento (el fonema debe trabajarse en todas sus posibilidades, tanto en lo que se refiere al léxico como la gramática), las dificultades ortográficas (debe intentarse que el niño vaya descubriendo las normas que en cada edad es capaz de asimilar. En los casos de fonemas con problemas de ortografía totalmente arbitraria se tratará esencialmente de hacer memorizar al niño un vocabulario adecuado. Ser conscientes de la seguridad o inseguridad en la escritura de cada fonema será, en definitiva, el objeto principal de estas primeras edades) y la comprensión (debe estar siempre presente en cualquier ejercicio que se realice. Deben hacerse también ejercicios cuyo objeto básico sea la significación del texto, por ejemplo: correspondencia dibujo-palabra, dibujar el significado de un texto, oponer dos palabras o frases de significado muy semejante, clasificar nombres de cosas según su significado, lectura interpretativa de adivinanzas y otros textos de folklore popular.



## **CAPÍTULO VII. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA**

En este capítulo se pretende exponer características básicas sobre cómo podemos llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la escuela. Estas aportaciones son ejemplos de actividades que se podrían desarrollar y adaptar al aula por parte del docente.

He visto conveniente la realización de este apartado por la sencilla razón de que la línea de investigación que quiero seguir es el estudio de un método concreto de lectoescritura, por ello, será de gran ayuda el análisis de las posibles actividades y maneras de llevar a cabo la lectoescritura en el aula y de los distintos métodos que hoy día cada maestro lleva a cabo en su aula correspondiente.

A escribir y leer no se aprenden de manera espontánea como hablar sino que acceder al uso del sistema alfabético, requiere ayuda. El lenguaje escrito forma parte de nuestra realidad, pero su presencia pasiva no es suficiente para que el niño aprenda.

Como ya hemos mencionado en varias ocasiones, escribir y leer son actividades que sirven para comunicarse, lo importante no es dar la respuesta correcta, sino que les permita pensar y esforzarse en comprender y en producir textos de forma progresivamente mejor.

“En la escuela, se pretende que el niño en el aprendizaje de la lectura y escritura esté motivado para que el aprendizaje sea rápido, sencillo y sobre todo divertido e interesante. Las situaciones proponemos en el aula ni suponen ni exigen que todos los alumnos las respondan al mismo nivel. Una tarea demasiado fácil puede resultar monótona y aburrida y puede hacer que el niño no aprenda ni se interese en realizar la actividad.

Podemos disfrutar con muchas actividades, pero pasarlo en grande solo lo experimentamos cuando la tarea nos requiere esfuerzo y obtenemos éxito. Por eso se

trata de que los alumnos piensen y no de que se adapten a lo que nosotros pensamos. El lenguaje que se trabaje en la escuela debe tener sentido para el niño.

Las ideas fundamentales de esta propuesta para enseñar a leer y a escribir son: aprendizaje significativo, educación en la diversidad, interacción con los otros, globalización y el destacado papel del profesor.

No solo el profesor enseña, también lo realizan los alumnos unos a los otros, por lo tanto sería una buena forma de trabajar la lectura y escritura en grupos, por talleres, por rincones.

Los alumnos aprenden reflexivamente porque alguien les pone en situación de pensar. El profesor debe saber mucho y aprender cada vez más, conocer a sus alumnos, organizar la clase, planificar las actividades, evaluar, ofrecer la ayuda necesaria y trabajar en equipo.

El profesor debe organizar la clase, no solo para que los alumnos lo escuchen sino también para que él pueda escuchar lo que los alumnos le aportan y para que discutan y cooperen en la resolución de problemas” (Díez, 1999).

El acceso a la lengua escrita representa en la vida del niño y de la niña un cambio trascendental: se trata de una nueva relación con la lengua y a través de ella con las personas y las cosas. El aprendizaje de la lectura y la escritura ha de ser simultáneo y ocupa un lugar predominante dentro de las materias escolares por ser la base del resto de las enseñanzas. Lectura y escritura son dos aspectos correlativos al proceso de comunicación en el sentido del dominio del lenguaje escrito.

La lectura es una operación que consiste en reproducir mediante palabras la forma y el contenido de algún mensaje cifrado por la escritura. Además se trata de un complejo proceso que finaliza abstrayendo una significación de unos símbolos escritos: leer es buscar la significación bajo los signos. Para que exista una lectura hace falta, sobre todo, llegar a reconocer un significado en unos significantes, un sentido en el texto escrito, una información, una comunicación, una relación con algo y con alguien por debajo de los fonemas y las letras.

La escritura es un proceso mecánico mediante el cual se aprende a representar las palabras y oraciones con la claridad necesaria para que puedan ser leídas por alguien que tenga el mismo código lingüístico. Además, se trata de un complejo

proceso que finaliza con la composición escrita, es decir, la expresión de un pensamiento mediante gráficos: escribir es grafiar el sentido y el sonido.

## **1. La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura dentro de un marco constructivista**

La enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura es una cuestión fundamental no sólo desde una perspectiva didáctica, sino como eje en torno al cual gira el desarrollo cognitivo de la persona. No debemos olvidar que, pese al gran avance de la tecnología, vivimos en un mundo que utiliza, todavía, primordialmente como medio de transmisión de sus conocimientos y valores la escritura. Por tanto, a la hora de enfrentarnos con esta cuestión atenderemos a las implicaciones psicopedagógicas y lingüísticas de este proceso, pues tan importante es el cómo el niño adquiere cognitivamente esas destrezas como la forma en que las adquiriera. No podemos olvidar, ni obviar, que detrás de la actitud de cada profesor y de cada metodología subyace una concepción del aprendizaje y del sujeto al que va dirigido.

Aunque se necesario el dominio de unas habilidades concretas para poder ejecutar unas determinadas grafías e interpretarlas, la lectoescritura es mucho más que una simple técnicas, es toda una cultura y una forma de pensamiento. Hasta ahora, este tema era tratado dentro de un contexto relacionado con la estrategia a seguir o el modelo educativo. Así, tradicionalmente, los métodos de lectoescritura se ha clasificado en:

- Sintéticos: que inician el proceso lector con los elementos más simples y a la vez más abstractos del lenguaje como son las letras y los fonemas. Encontramos a qué los métodos alfabéticos, los fónicos y los silábicos. Se trata de ir uniendo los elementos mínimos de la lengua (sonidos de letras y sílabas) en unidades más complejas (palabras, frases y oraciones). Aquí quedaría incluido también el método Montessori.
- Analíticos o analíticos-globales. La lectoescritura se aprende aquí partiendo de los elementos más complejos del lenguaje. Se parte de la frase para ir descomponiéndola en palabras, éstas en sílabas y éstas, a su vez, en las letras

que la constituyen. Los métodos de Decroly y el de Freinet quedarían inscritos en este apartado.

Los citados métodos de lectoescritura se explicarán en el siguiente apartado.

Cassany (1993) hace una clasificación de los métodos de lectoescritura diferenciándolos entre los que se basan en el código y los que se basan en el sentido; las diferencias básicas serían la actividad de descifrar, el inicio por el aprendizaje de las correspondencias sonido-grafía, la memorización y la relativa ausencia del tratamiento de la comprensión, para los métodos centrados en el código o sintéticos. Para los métodos centrados en el sentido (analíticos-globales), se señala el efecto lector desde el principio, el seguimiento en la comprensión lectora y el seguimiento de un proceso de descubrimiento en el avance de la lectoescritura.

Ahora bien, cada uno de estos métodos presenta ventajas e inconvenientes. La escuela, a lo largo de su historia, ha ido aplicando indistintamente uno u otro, olvidando en muchos casos si era conveniente o no para sus alumnos o qué tipo de disposiciones mentales presentaban éstos, no en cuanto a la madurez lectora, sino en sus posibilidades de captación mental. Con frecuencia el maestro se ha optado por un método de lectoescritura a seguir por el conjunto de la clase, sin tener en cuenta las peculiaridades de cada alumno y desconociendo las posibilidades de aplicación de los hallazgos de la investigación psicopedagógica.

Son muchos los defensores y detractores de un método u otro, dependiendo siempre del modelo educativo al cual se hayan adscrito. Según Teberosky (1993), estos principios no se plantean sólo como posturas metodológicas, sino que responden a concepciones psicológicas precisas. En el primer caso (métodos sintéticos), al poner el énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema-grafema, el proceso de aprendizaje de la lectura, se concibe como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos. Para los métodos analíticos, la lectura es tarea básicamente visual, y aunque introduce conceptos nuevos como globalización y actividad, sigue también el modelo asociacionista.

El principal problema es que la querrela entre los métodos está planteada en base a las estrategias perceptivas que intervienen en el aprendizaje de la lectura, sin embargo ambos olvidan algo necesario de destacar: la competencia lingüística de los niños y sus capacidades cognitivas. Por otro lado, la lectoescritura como objeto de conocimiento para el niño ni investigan cuál es el proceso de construcción de dicho

conocimiento. Sólo conociendo dicho proceso podemos valorar qué actividades serán las más adecuadas para llevarlo a cabo.

El aprendizaje de la lectoescritura es un fenómeno muy complejo y la investigación experimental es difícil porque intervienen gran cantidad de variables, muchas de ellas difíciles de controlar, lo que nos lleva a la disparidad en las distintas investigaciones que se están llevando a cabo en estos momentos. Los estudios de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Aurora Leal, María Dolores Rius y Jean Foticambert, entre otros, basados en el constructivismo como proceso de aprendizaje, han demostrado que el niño desde que es pequeño va integrando lo escrito en sus estrategias de contacto con el medio en el curso de sus diversos proyectos, mucho antes de que sepa leer, en el sentido tradicional de la palabra. Se considera al sujeto constructor de su propio aprendizaje, por lo tanto tratará de comprender activamente el mundo que le rodea a la vez que de resolver los interrogantes que se le van planteando.

El niño trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se hable a su alrededor, y que tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática. Por lo tanto, para poder adueñarse del código escrito de su comunidad tendrá que reinventarlo y redescubrirlo partiendo de sus propias producciones.

Basándonos en lo anterior, a continuación señalaré una serie de aspectos que deberán ser tenidos en cuenta por el profesorado a la hora de enseñar a leer y escribir. Dichos aspectos son:

- Debemos concebir la lengua escrita como un medio de comunicación más, concediéndole la justa importancia que tiene en nuestra cultura.
- Se partirá siempre del lenguaje oral, pues de su buen dominio dependerá al aprendizaje posterior del escrito.
- Se debe ir construyendo un proceso de comunicación que partiendo de los signos generados por el propio niño llegue a los signos arbitrarios del código adulto.
- En este proceso todo debe tener significado, si algún aspecto careciera de éste puede llevar al niño a un callejón sin salida, por lo tanto el niño comprenderá siempre lo que lea y lo que haga.

- Con respecto a la madurez lectora, no nos basaremos fundamentalmente en ella para empezar a leer y escribir, ya que ésta depende más de las ocasiones en que el niño entra en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor motriz o perceptivo, aunque éstos también influyan.
- Deberemos aprovechar el conocimiento que tiene el niño de la lengua escrita para ir apoyando todas las situaciones donde surja el acto de leer (trabajo con logotipos publicitarios).
- Ante la lengua escrita, el niño utiliza una serie de estrategias deductivas para interpretarla, el profesor deberá colaborar, presentándole siempre textos que estén incluidos dentro de un contexto vivenciado por el niño.
- En relación con el aspecto anterior encontraríamos el folklore popular e infantil, partiendo de él el niño se introduce también en la lengua escrita.
- El texto que se presente al niño debe tener las características apropiadas al niño a quien va dirigido para que se produzca la comprensión, ya que si ésta no tiene lugar no hay lectura.
- Evitaremos las repeticiones y los textos que no atraigan a los niños. La Literatura Infantil nos ofrece hoy una gran producción donde poder elegir.
- Cuando ya lea palabras debemos ir creándole la necesidad de leer, con la finalidad siempre de pasárselo bien. Daremos importancia al “leer por leer”.
- El material de lectura comenzará entonces con los logotipos publicitarios, que el niño conoce antes de entrar en la escuela hasta llegar a la literatura infantil, pasando por la carta, el cuaderno de correspondencia y por todo aquello que tenga relación con la lengua escrita y que el niño haya podido entrar en contacto con él.
- Es importante no abusar demasiado, en estos primeros niveles, de las fichas de lectura, pues lo importante es que el niño lea por el placer de leer.
- De la lectura oral pasaremos a la silenciosa y finalmente atenderemos la expresiva.
- Debemos tener muy en cuenta que el adulto es el modelo, si el niño lo ve leer, le imitará.

Por todo ello, frente a los tradicionales métodos, basados ante todo en la cartilla, se propone una enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura basada en el proceso de desarrollo del propio niño, al cual dejaremos recorrer su camino para que vaya comprobando hipótesis, analizando sus propios errores y le ayudaremos a reflexionar sobre ellos.

Aprender a leer y escribir requiere habilidades tanto de análisis como de síntesis, dependiendo del proceso cognitivo del niño al cual, a su vez hace avanzar, de ahí que no deseamos decantarnos por ningún método en concreto, sino que defendemos una interacción entre profesor y alumno, de tal manera que vaya desarrollándose un proceso en conjunto a través de operaciones de conocimiento, construcción e inculturización.

Las diferentes etapas que podemos señalar para llevar a cabo este proceso podrían ser, entre otras cosas, las siguientes:

- Madurez de toda una serie de habilidades motrices, perceptivas, memorísticas y espacio-temporales.
- Partiendo de su competencia lingüística, el niño llega a dominar la lengua oral y pasa después a la ejercitación de la función simbólica a través de pictogramas e ideogramas, con los cuales se entrenará para la codificación y descodificación de los signos arbitrarios del código lingüístico.
- Sensibilización hacia lo escrito, para ello partiremos de las propias producciones del escolar hasta llegar al código del adulto.

El niño, acostumbrado a sustituir la realidad por signos convencionales y conocer varios sistemas de simbolización no tendrá dificultad en codificar y descodificar, así sabrá contar un cuento, dibujarlo y más tarde escribirlo. Ahora bien, volvemos a insistir, al igual que el niño aprende a hablar porque se mueve en un ambiente donde se habla, leerá si se lee a su alrededor.

## **2. Métodos de lectoescritura.**

El niño es un sujeto que activamente va construyendo su conocimiento en interacción con su entorno social. Por lo tanto, el objetivo esencial del adulto, sea este educador,

maestro o padre de familia que interactúa con un niño en la construcción social de significados a partir de un texto impreso, es lograr consolidar una serie de capacidades que le permitan alcanzar una comprensión socialmente significativa de aquello que lee.

Muchos problemas pueden solucionarse si el docente está bien preparado, es decir, si él mismo tiene una buena competencia de lectura y escritura y si conoce teóricamente hablando, cuales son las metodologías involucradas en este proceso.

## **2.1. Método Alfabético o Deletreo**

Desde que se inició durante la antigüedad la enseñanza de la lectoescritura en forma, sistematizada, se ha empleado el Método alfabético. Este método se viene usando desde las edad Antigua, Media y Moderna, recibió el nombre de Alfabético por seguir el orden del alfabeto.

Durante el florecimiento de Grecia (siglo VI al IV a. de c.) Dionisio de Halicarnaso (Asia Menor), en su libro de la composición de las palabras dice: "cuando aprendemos a leer, ante todo aprendemos los nombres de las letras, después su forma y después de esto las palabras y sus propiedades, cuando hemos llegado a conocer esto, comenzamos finalmente a leer y escribir sílabas por sílaba al principio".

Durante la vida Floreciente de Roma (siglo III a. c. al v.d.c.) marco Fabio Quintilano aconsejaba: "Que antes de enseñar el nombre de las letras se hicieran ver las formas de las mismas que se adaptasen letras movibles de marfil y se hiciesen ejercicios preparatorios mediante un estilete que debía pasarse por las letras ahuecadas en una, tablita, para que se adquiriese soltura de mano".

Recomendaba además "que no se tuviera prisa" Más lo sustancial en él era también esto: "Conocer en primer lugar perfectamente las letras, después unir unas a las otras y leer durante mucho tiempo despacio, etc." Esto implicaba que el aprendizaje era lento, pues a los estudiantes les producía confusión al aprender primer el nombre de la grafía y posteriormente sus combinaciones.

### **2.1.1. Proceso que sigue la aplicación del método Alfabético**

Según Lombardo (1933):

- Se sigue el orden alfabético para su aprendizaje

- Cada letra del alfabeto se estudia pronunciando su nombre: a; be, ce; de; e; efe; etc.
- La escritura y la lectura de las letras se va haciendo simultáneamente.
- Aprendiendo el alfabeto se inicia la combinación de consonantes con vocales, lo que permite elaborar sílabas., la combinación se hace primero con sílabas directas, ejemplo: be, a: ba; be. e; be, etc. Después con sílabas inversas ejemplo: a, be: ab, e, be: ed, i, be: ib, o be: ob, u be: ub y por ultimo con sílabas mixtas. Ejemplo: be, a, ele, de, e: de, e: balde.
- Las combinaciones permiten crear palabras y posteriormente oraciones.
- Posteriormente se estudian los diptongos y triptongos; las mayúsculas, la acentuación y la puntuación.
- Este método pone énfasis en la lectura mecánica y posteriormente a la expresiva (que atiende los signos de acentuación, pausas y entonación) y después se interesa por la comprensión.

Este método de enseñanza de la lectoescritura no posee ninguna ventaja.

### **2.1.2. Desventajas**

- Rompe con el proceso normal de aprendizaje de la mentalidad infantil.
- Por su aprendizaje, lento, primero se memorizan las letras y después se combinan.
- Por atender la forma y el nombre de las letras y después las combinaciones, luego lee y después se preocupa por comprender lo leído.

El método presenta más desventajas que ventajas, dado que el alumno, por dedicar especial atención a la forma, nombre y sonido de las letras desatiende lo principal, que es comprender el significado de la palabra y luego analizar la función que desempeñan las palabras.

El niño que aprende a leer con este método, se acostumbra a deletrear, por lo que el aprendizaje y comprensión de la lectura es lento. Para los tiempos actuales en que la rapidez impera, este método es totalmente inadecuado.

## **2.2. Método Fonético o Fónico.**

Se considera que fue Blas Pasal el padre de este método; se dice que al preguntarle su Hermana Jacqueline Pascal como se podía facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en los niños recomendó hacer pronunciar a los niños sólo las vocales y los diptongos, pero no las consonantes, que no debe hacerseles pronunciar si no en las diversas combinaciones que tienen con las mismas vocales o diptongos en la sílaba o en la palabra. Esto implicaba eliminar el nombre de cada grafía y enfatizar su punto de articulación. Otro pedagogo a quien se le reconoce como el padre del método fonético es Comenius, en (1658) publicó en libro Orbis Pictus (el mundo en imágenes). En él presenta un abecedario ilustrado que contenía dibujos de personas y animales produciendo sonidos onomatopéyicos. Así dibujó de una oveja y seguidamente dice: la oveja bala bé, é é, Be. Con este aporte, Juan Amós Comino contribuyó a facilitar la pronunciación de las grafías consonantes, principalmente de aquellas que no poseen sonoridad; permitiendo que se comprendiera la ventaja de enseñar a leer produciendo el sonido de la letra y no se nombra.

### **2.2.1. Proceso que sigue la aplicación del método fonético o fónico:**

- Se enseñan las letras vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien con la letra estudiada.
- La lectura se va atendiendo simultáneamente con la escritura.
- Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, etc. Cuyo nombre comience con la letra por enseñar, por ejemplo: para enseñar la m, una lámina que contenga una mesa; o de algo que produzca el sonido onomatopéyico de la m, el de una cabra mugiendo m... m... etc.
- Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas como; c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y, etc., se enseñan en sílabas combinadas con una vocal, ejemplo: chino, con la figura de un chino.
- Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas; ma, me, mi, mo, mu, etc.
- Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras: ejemplo: mamá, ama memo, etc.

- Al contar con varias palabras, se construyen oraciones ejemplo: Mi mamá me ama.
- Después de las sílabas directas se enseñan las inversas y oportunamente, las mixtas, las complejas, los diptongos y triptongos.
- Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiendo los signos y posteriormente se atiende la comprensión.

### **2.2.2. Ventajas**

- Es más sencillo y racional que el método alfabético, evitando el deletreo.
- Se adapta con facilidad al castellano por ser éste un idioma fonético, la escritura y la pronunciación son similares, se lee tal como está escrito.
- Como el enlace de los sonidos es más fácil y rápido, el alumno lee con mayor facilidad.
- Se aumenta el tiempo disponible para orientarlo a la comprensión del lo leído.

### **2.2.3. Desventajas**

- Por ir de las partes al todo es sintético y por consiguiente está contra los procesos mentales del aprendizaje.
- Por ir de lo desconocido (el sonido) a lo conocido (la palabra), está contra los principios didácticos.
- Por atender los sonidos, las sílabas y el desciframiento de las palabras descuida la comprensión.
- La repetición de los sonidos para analizar los vuelve el proceso mecánico restando con ello el valor al gusto por la lectura.
- Requiere que el profesor domine el método y prepare material de apoyo, como láminas que posean imágenes que refuercen el aprendizaje del fonema.

Es el mejor método de los denominados sintéticos dado que en el idioma Castellano la mayoría de los fonemas solamente poseen un sonido, se exceptúan los

fonemas: c, g, h, q, x, y, w, éste método se presta más para la enseñanza de la lectura.

Recomendaciones: el maestro puede combinar este método con otros de marcha analítica.

### **2.3. Método Silábico**

Insatisfechos con los resultados del método alfabético y el fonético, se siguió en la búsqueda de uno que facilitara más la enseñanza de la lectura, surgiendo así el método silábico.

El método silábico se les adjudica a los pedagogos: Federico Gedike (1779) y Samiel Heinicke, el método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se van cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras.

#### **2.3.1. Proceso que sigue la aplicación del método silábico:**

- Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura.
- Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje.
- Cada consonantes se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu, etc.
- Cuando ya se cuenta con varios sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones.
- Después se combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas así: am, em, im, om, um y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones.
- Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas.
- Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva.

- El libro que mejor representa este método es el silabario.

### **2.3.2. Ventajas**

- Omite el deletreo del método alfabético y la pronunciación de los sonidos de las letras por separado, tal como lo propone el método.
- Sigue un orden lógico en su enseñanza y en la organización de los ejercicios.
- Las sílabas son unidades sonoras que los sentidos captan con facilidad.
- Se adapta al idioma castellano, siendo una lengua fonética.
- Es fácil de aplicar y unos alumnos lo pueden enseñar a otros.

### **2.3.3. Desventajas**

- Por ir de lo particular a lo general se rompe el sincretismo de la mente infantil.
- Al partir de las sílabas es abstracto y artificioso, por lo que su motivación se hace muy difícil y no se puede despertar el interés en el niño.
- Aun partiendo de la sílaba, el aprendizaje es muy lento.
- Por ser muy mecánico, da lugar a que se descuide la comprensión.

## **2.4. Método de Palabras Normales**

Al igual que el método Fonético se atribuye a Comenius, pues en su obra *Orbis Pictus*, la enseñanza de cada grafía iba acompañada de una imagen, la cual contenía la primera grafía que se quería estudiar, o contenía el dibujo del animal que hacía un sonido, el cual al utilizarlo como onomatopéyico le permitía a los niños relacionarlo con el dibujo y el punto de articulación. Comenius (1986), abogaba por el método de palabras y aducía que cuando las palabras se presentan en cuadros que representan el significado, pueden aprenderse rápidamente sin el penoso deletreo corriente que es una agobiadora tortura del ingenio.

Este método consisten partir de la palabra normal de nominada también generadora o generatriz, la cual se ha previsto antes, luego se presenta una figura que

posea la palabra generadora, la palabra generadora se escribe en el pizarrón y los alumnos en los cuadernos.

Luego es leída para observar sus particularidades y después en sílabas y letras las cuales se mencionan por su sonido. Se reconstruye la palabra con la nueva letra se forman nuevas sílabas.

Algunas de las características más destacadas de dicho método son:

- Este método es analítico - sintético por partir de la palabra a la sílaba y de esta a la letra; y sintético porque también va de la letra a la sílaba y de esta a la palabra.
- Para la enseñanza de cada letra nueva, dispone de una palabra normal nueva.
- La palabra normal constará de una consonante nueva, si acaso lleva otras serán ya conocidas por los educandos.
- Oportunamente se puede enseñar también la *escritura* con la letra cursiva.
- En la enseñanza de la escritura debe enfatizar el dictado, que servirá de comprobación si el alumno está aprendiendo a escribir.

#### **2.4.1. El proceso que sigue la aplicación del método de palabra normales**

- Motivación: Conversación o utilización de literatura infantil que trate de palabra normal.
- Se presenta la palabra normal manuscrita y se enuncia correctamente.
- Se hace descubrir entre otras palabras, la palabra aprendida.
- Copiar la palabra y leerla.
- Se descompone la palabra en su elemento (sílabas).
- Al análisis sigue la síntesis: con sonidos conocidos se forman nuevas palabras y frases.
- Se lee repetidamente lo escrito y las combinaciones que van formando.

#### 2.4.2. Pasos para desarrollar el método:

- Se motiva el aprendizaje de las letras vocales independientemente.
- Se presenta la lámina con la figura deseada u objeto del que se habla.
- Motivación: conversación sobre el objeto presentado en la ilustración, para extraer la palabra normal (generadora o generatriz), también puede ser una canción, un poema, una adivinanza relacionada con la palabra.
- Los alumnos y alumnas dibujan la ilustración en sus cuadernos.
- A continuación escriben la palabra que copian del cartel o la pizarra.
- El o la docente leen la palabra con pronunciación clara y luego los alumnos en coro por filas e individualmente.
- Los niños y las niñas, escriben la palabra en sus cuadernos.
- Análisis de la palabra normal en sílabas y letras, para llegar a la letra que se desea enseñar. Ejemplo: Palabra normal  
mamá (palabra)
- Análisis por tiempos ma - má (sílabas)
- Por sonidos m - a - m - á (letras)
- Síntesis de la palabra, empleando los mismos elementos así: Por sonido: m - a - m - á (letras). Análisis por tiempo: ma - má (sílabas). Palabra normal: mamá (palabra).
- Escritura del análisis y la síntesis por los alumnos en sus cuadernos.
- Escritura de la letra por enseñar en este caso la m.
- Combinación de la letra m con las cinco vocales, formando las sílabas: ma, me, mi, mo, mu, Y la *lectura* y *escritura* en el pizarrón y en los cuadernos.
- Combinación del las sílabas conocidas para formar otras palabras: ama, mima, amo, memo, meme.

- Lectura y escritura por los alumnos en el pizarrón y después en sus cuadernos, de las palabras estudiadas.
- Formación de oraciones con las palabras conocidas, ejemplo: mi mamá me ama, amo a mi mamá.
- Lectura y escritura de las oraciones por los alumnos en el pizarrón y luego en sus cuadernos.
- Ejercicios de escritura al dictado, en el pizarrón o en los cuadernos

### 2.4.3. Ventajas

- La cualidad más importante del método es que se basan en la capacidad sincrética o globalizadora del niño y por consiguiente sigue el proceso natural del aprendizaje.
- Permite cumplir con las leyes del aprendizaje: la del efecto, la del ejercicio, la de la asociación y la de la motivación.
- Fomenta desde el principio del aprendizaje la comprensión de la lectura, desarrollando una actitud inteligente y un profundo interés por la lectura como fuente de placer y de información.
- Es económico, al facilitar la enseñanza sólo con el uso del pizarrón, yeso, papel y lápiz e imágenes.
- Facilita a leer y a *escribir* simultáneamente con bastante rapidez.
- Permite que los alumnos tengan la oportunidad de ver diariamente el avance del proceso de aprendizaje y de apreciar su propio progreso en la lectura y escritura.
- El hecho de combinar la *lectura* y la escritura con la práctica del *dibujo* ayuda a la retención del aprendizaje.
- Al permitir la escritura simultánea a la lectura, además de la vista y el oído, participa el tacto y la motricidad.
- Facilita la organización en grupos de estudio: mientras unos escriben y otros leen, los atrasados aprenden a leer con el maestro. O los más atrasados

contribuyen al aprendizaje de los más lentos, reforzando así sus propios aprendizajes.

#### **2.4.4. Desventajas**

- El proceso antes de su aplicación debe conocerlo el maestro previamente para aplicarlo.
- Debe eliminarse palabras que no responden a los intereses infantiles y por el contrario son de Psicología negativa.
- No desarrolla la capacidad de independencia para identificar las palabras con rapidez.
- Gran parte de los alumnos requiere de ayuda especial para adquirir las técnicas y poder identificar los elementos de las palabras.
- Potencia el aprendizaje de la lectura mecánica y descuida la comprensiva.
- No atiende a las leyes de percepción visual pues descuida que niños y niñas perciban más fácilmente las diferencias que las igualdades.
- Es poco atractivo para niños y niñas, por abstracto, pues para ellos la palabra suelta y con mayor razón las sílabas y las letras, no tienen significado.

#### **2.5. Método Global**

Los métodos globales son de más reciente aplicación especialmente el introducido por Ovidio Decroly. Se ha investigado que los precursores de este método fueron: Jacotot (1770-1840) el religioso Fray José Virazloing (1750) y Federico Gedike. Este método data del siglo XVIII, aunque fue hasta el siglo XIX que se organizó definitivamente.

En Bélgica el método global fue aplicado antes de 1904 en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly, este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly.

Decroly y otros 1965, afirma que sólo se puede aplicar el método Global analítico en la lectoescritura si toda la enseñanza concreta e intuitiva se basa en los principios de globalización en el cual los intereses y necesidades del niño y la niña son

vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lectoescritura.

"El método global analítico es el que mejor contempla las características del pensamiento del niño que ingresa en primer grado, porque":

- A esa edad percibe sincréticamente cuanto le rodea. (Sincretismo: "Tipo de pensamiento característico de los niños; en la mente de los mismos todo está relacionado con todo, pero no de acuerdo con los conceptos adultos de tiempo, espacio y causa". Piaget). Las formas son totalidades que su pensamiento capta antes que los elementos o partes que lo integran.
- Percibe antes, mejor y más pronto las diferencias de formas que las semejanzas.
- Percibe antes y con mayor facilidad los colores que las diferencias de formas.
- No percibe con facilidad las pequeñas diferencias. Por ejemplo: para un niño de cinco años las frutas son iguales, es decir redondas. Algo similar le ocurre cuando se le presentan las frases u oraciones siguientes: 1.- Mi papá come 2.- Mi mínimo monono. En la última, la distinción de las diferencias se le hace más dificultosa.
- No siente espontáneamente la necesidad de analizar las partes de un todo, si no es conducido a realizar esa operación mental.
- Cuando se siente motivado por una viva curiosidad o un interés vital, es capaz de buscar por sí sólo a pedir ayuda para descomponer el todo que percibió sincréticamente.
- Todo niño es intuitivo y a los 5 y 6 años percibe aún en forma global; por esto descubre primero las diferencias que las semejanzas: Gato y perro (reproduce mejor), mano y mono (son iguales para su pensamiento sincrético).

De acuerdo con lo expuesto, el método global no agota prematuramente al educando con ejercicios de análisis mecánicos, como lo hacen los métodos sintéticos y aun los analíticos - sintéticos palabra generadora, ecléctico de frase generadora - que apresuran el análisis de los elementos de la palabra y conducen a asociaciones artificiales, carentes de efectividad y dinamismo.

Conviene recordar la influencia que tiene en el desarrollo del lenguaje infantil y la lectura ideovisual, el estado sociocultural de la familia y los medios audiovisuales modernos: radio, cine, televisión, revistas, teatro, que deben ser tomados muy en cuenta al seleccionar los centros de interés, las oraciones, frases y palabras que servirán para la enseñanza sistematizada de la lectura ideovisual y la escritura simultáneas. La enseñanza de la lectura y escritura debe partir del caudal del lenguaje oral que el niño trae al llegar a la escuela, el cual se irá enriqueciendo gradualmente a través de sucesivas etapas.

Los métodos analíticos o globales se caracterizan porque desde el primer momento se les presentan al niño y la niña unidades con un significado completo. El método global consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que sigue en los niños para enseñarles a hablar. En niño y niña gracias a su memoria visual, reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras. Espontáneamente establece relaciones, reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras, también de manera espontánea establecen relaciones y reconoce los elementos idénticos en la imagen de dos palabras diferentes. La palabra escrita es el dibujo de una imagen que evoca cada idea.

Los signos dentro de las palabras tienen un sentido, y de su presentación escrita son transformados en sonidos hablando, y el hecho de comprender enteras las palabras y la oración permite una lectura inteligente y fluida desde el principio.

Entre los métodos analíticos o globales, caracterizados porque desde el primer momento se le presentan al niño unidades con un significado completo, podemos contar con los siguientes:

### **2.5.1. Léxicos**

"Se representan palabras con significado para el neolector y tras numerosas repeticiones se forman frases con las palabras aprendidas visualmente. Los argumentos que se esgrimen a su favor son: las palabras son las unidades básicas para el pensamiento, centra la atención sobre el sentido o significación, generalmente la mayoría de las personas reconocen los objetos antes de distinguir sus componentes o elementos. La inconveniencia de este método, así como todas las metodologías de orientación global pura, es que niños y niñas no pueden descifrar ellos solos, las palabras que se encuentran por primera vez; lo que retarda enormemente el aprendizaje".

### **2.5.2. Fraseológicos**

En este método a partir de una conversación con los alumnos, el profesor escribe en la pizarra una frase.

Dentro de esta frase el niño o niña irá reconociendo las palabras y sus componentes. Se basan en que la frase es la unidad lingüística natural y que los habitúa a leer inteligentemente, además, estimula el placer y la curiosidad.

### **2.5.3. Contextuales**

Es una ampliación del método de frases analizado anteriormente. Su ventaja primordial es el interés que el texto y los comentarios sobre el mismo pueda tener para los alumnos. Sus inconvenientes a parte de los mencionados para los otros métodos de orientación globalista, es que los alumnos y alumnas, están intentando leer, hacen coincidir su lectura con lo que ellos creen que dice el texto, produciendo bastante inexactitudes.

### **2.5.4. Proceso que sigue la aplicación del método global**

Las etapas del método son cuatro. La duración, amplitud e intensidad de las mismas dependen del grado de maduración total: la capacidad imitativa, el tipo de inteligencia, la ubicación en el tiempo y el espacio, el dominio del esquema corporal, etc., que el grupo posea.

#### 1ª Etapa: Comprensión

- Colocar a las partes de la sala de clases, muebles, utensilios, juguetes, etc., sus nombres en cartones.
- Colocar en el pupitre a cada alumno un cartoncito con su nombre y apellido, en letra de molde y sin adornos.
- Presentar a los alumnos fajas de cartulina con oraciones tipos, a manera de órdenes, para que las reconozcan y las cumplan, como: Ponte de pie, trae tu cuaderno, borra el pizarrón.
- Utilizar materiales que tengan su nombre y estén a la vista para hacer ejercicios de comprobación y ampliación de palabras. Utilizar oraciones en fajas de

cartulina, como estas: ¿En qué mesa está el libro?, trae la ruedita roja. ¿Cuál es más grande el caballo o el perro?, etc.

- Reconocimiento de palabras nuevas por contexto ejemplo: En el pizarrón el maestro puede escribir: Micho se comió el ratón. María escucha la canción. El significado de las palabras Micho y escucha se deduce por las palabras del contexto.
- Colocar el calendario, que sólo tiene los días y las fechas, las palabras adecuadas al tiempo, como: caluroso, frío, lluvioso, etc., para que lo utilicen de acuerdo a la realidad.
- Presentar carteles con cuentos cortos, pequeñas poesías, canciones, pensamientos, etc., en cartones ilustrados con las escenas en secuencia, para los ejercicios de la lectura.
- Empleando palabras en cartoncitos, que el maestro primero y los alumnos después forman en el tarjetero o fraselógrafo oraciones nuevas.
- Presentar carteles con varias oraciones en las que se repita alguna palabra, ejemplo: Me gusta la naranja. Tráeme una naranja. La naranja es amarilla, etc., para que la identifiquen.
- Revisar con ejercicios y juegos que el maestro invente, la correcta lectura y pronunciación de las palabras conocidas, ejemplo: un niño presenta palabras en fajitas de cartulina y el otro las lee.

### 2ª Etapa: Imitación

- Copia de frase u oraciones que ya pueden leer y que el maestro le presta en fajas de cartulina, en el fraselógrafo, en el fichero o escritas en el pizarrón, ejemplo: Abro la puerta.
- Formación de frases u oraciones nuevas, con las palabras conocidas, en cartoncitos, en el fichero o cartelera y en el fraselógrafo que les dicte el maestro o la maestra.
- Escritura de palabras estudiadas y conocidas que les dicte el maestro o la maestra.

- Escritura de frases y oraciones estudiadas y conocidas que les dicte el maestro o la maestra.
- Complementación oral y escrita de oraciones incompletas que se les vaya presentando: Ejemplo: Mi mamá es.....En el campo hay .....Me gusta .....
- Escritura de nuevas oraciones, con las palabras conocidas primero copiadas y después al dictado; ejemplo: el niño juega con el perro, la niña juega con la pelota.

### 3ª Etapa: Elaboración

- Reconocimiento de las palabras por contener sílabas idénticas: Al principio en medio al final en cualquier parte

Mar	sa	ta	bra
Martes	pesado	santa	brazo
Marchar	rosado	salta	cabra
Martillo	rosales	vista	abr

- Identificar palabras comprendidas en otras palabras: soldado, lunares, rosales, casamiento, ensillado, etc.
- Reconocer palabras por su configuración que le dan las letras sugerentes o determinantes, como: Raúl (R, a, u, l) papá (p,á) dedo (d,d), etc.
- Reconocer las palabras por los sonidos iniciales.
- Distinguir en palabras conocidas clases de sílabas: directas: la, sa, mi etc.; inversa as, el, im, etc. Mixtas o cerradas: las, sin, con etc., complejas: blan, brin, tral, etc.
- Identificar las vocales en función de sílabas, ejemplo: a, e, o, en reo, aéreo, aeroplano, etc.
- Reconocer los diptongos: ai, au, io, ui, etc., en palabras como: aire, auto, Mario, buitre, etc., y los triptongos como iai en habríais.

#### 4ª Etapa: Producción

- Que los alumnos al leer: Expliquen lo leído, respondan a preguntas del maestro sobre lo leído y atiendan o cumplan con lo que la lectura dice.
- Que reciten poesías, canten canciones, narren cuentos que hayan aprendido de memoria.
- Que escriban informaciones para el periódico mural.
- Que organicen el libro de lectura del grado con los carteles elaborados por el profesor o la profesora.
- Que organicen su libro de lectura con los carteles elaborados por ellos mismos.
- Que escriban recados y pequeñas cartas.
- Que redacten descripciones y composiciones.

El aprender a leer con este método propicia una lectura rápida y fluida, una pronunciación correcta, con sus pausas y entonaciones oportunas y sobre todo la pronta comprensión de lo que se lee.

#### **2.5.5. Facilidad del método**

- Responder a la psicología sincrética o globalizadora del niño, al iniciarse con la idea concreta y completa.
- La lectura es ocasional y práctica, no exige lecciones sistematizadas y la lectura y la escritura ocupan el lugar que tienen en la vida.
- Permite la frecuencia repetición, lo cual es indispensable para el aprendizaje de la lecto - escritura.
- Al permitir juegos se hace agradable sin mecanizaciones que lo hagan aburrido.
- La enseñanza es activa y como el niño lee desde el principio, le da la impresión que desde el principio sabe leer.

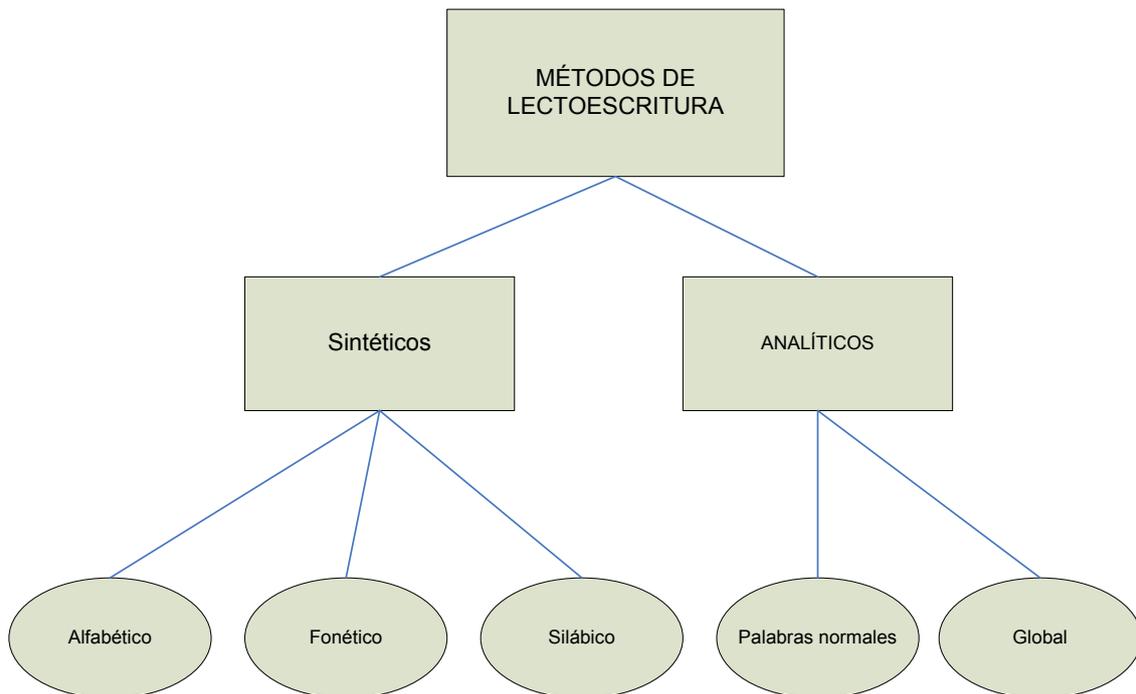
- Permite la lectura y la escritura (primero con letra de molde y después con la cursiva o manuscrita).
- Propicia la adquisición de una ortografía correcta.
- La lectura es inteligente y contribuye a la educación intelectual, porque de inmediato se va conociendo el significado de las palabras y la función que desempeñen: Palabras que nombran, que califican, que indican acción, etc.
- Da oportunidad al análisis para el conocimiento de sílabas que permiten la formación de nuevas palabras y oraciones.
- Facilita el aprendizaje de la lectura con rapidez y comprensión, sin el tanteo y el titubeo de los métodos sintéticos.
- Es económico didácticamente, porque permite enseñar los conocimientos de las otras asignaturas, dentro del mismo tiempo destinado a la enseñanza de la lectura.
- Se puede iniciar su aplicación a una edad más temprana de la común, una vez que los estudiantes cuenten con la madurez necesaria.

#### **2.5.6. Requerimiento del método:**

- El maestro o la maestra deben manejar los requerimientos específicos del método.
- El maestro o la maestra deben tener conocimientos sobre: Psicología infantil, Psicología del aprendizaje; y Leyes del aprendizaje.
- Exigencia de una atención individualizada.
- Se necesita mucho tiempo para el total aprendizaje.
- Es necesario contar con suficiente espacio para guardar los materiales y tenerlos a mano en el mismo salón de clases.
- Deberá existir acercamiento entre el hogar y el aula, que contribuya a facilitar el desarrollo del método.

- Es necesario e indispensable que el docente haga uso de los medios y materiales de enseñanza que se emplean en este método, pues si lo hace obtendrá resultados satisfactorios al aplicarlo.

La siguiente ilustración que he realizado se puede ver la clasificación de los distintos métodos de lectoescritura.



**Ilustración 11 - Métodos de lectoescritura**

### **2.6. Método ecléctico (mixto o analítico-sintético)**

El método ecléctico permite el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura que los métodos altamente especializados a los que se ha hecho mención.

Por lo tanto, la tendencia ecléctica que presenta un intento para vencer las limitaciones de los métodos especializados da grandes esperanzas, para alcanzar mayores niveles de lectoescritura.

Mediante la elección de aspectos valiosos de los distintos métodos y de procedimientos pedagógicos y técnicas adecuados puede organizarse un programa de enseñanza de la lectoescritura que permita el desarrollo de todas las capacidades de niños, niñas y personas adultas, que son indispensables para hacer frente a las necesidades.

Entre las metodologías sintéticas y analíticas han surgido una serie de metodologías eclécticas mitigadoras de los inconvenientes de una y de otra orientación. La práctica escolar muestra que en ningún caso se utiliza una metodología en toda su pureza a la querrela entre métodos globales o analíticos y sintéticos con referencia a la lectoescritura en castellano conviene analizar con Venexki (1978), que la diferencia básica entre las dos metodologías radica en el momento en que se dedica al aprendizaje de las reglas de conversión grafema - fonema ya que las metodologías sintéticas lo utilizan desde el comienzo mientras que las metodologías analíticas la posponen a etapas posteriores, en consecuencia cualquiera que use el método por el que el niño o la niña aprende la lectoescritura antes o después tendrá que aprender las reglas de conversión grafema - fonema. El método ecléctico es analítico - sintético y fue creador el doctor Vogel, quien logro asociar la grafía de cada palabra con la idea que representa. Este método propicia la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de manera simultánea. Todos los métodos, los del pasado y los del presente, tienen sus ventajas y limitaciones cada uno de ellos inicia al alumno y alumna, en el desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura.

En síntesis el método ecléctico es el que se forma al tomar lo más valioso y significativo del método global, del de palabras normales y de todos los otros métodos con el propósito de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura.

Por lo tanto el maestro y maestra se ha visto en la necesidad de utilizar un método ecléctico para enseñar a leer y escribir.

En términos generales eclecticismo consiste en usar los mejores elementos de varios métodos para formar uno nuevo; pero agregados a una idea definida. Antes de lanzarse a la búsqueda de los elementos para realizar un método ecléctico se debe tener una idea sobre al cual basarse.

### **2.6.1. Proceso que sigue la aplicación del método ecléctico**

#### Del alfabético

- El ordenamiento de las letras, para su enseñanza, por la facilidad de su pronunciación.
- Las ilustraciones, para recordar las letras por asociación.
- Las letras preparadas en cartón, de un color las vocales y de otro las consonantes.

#### Del silábico

- El orden de su enseñanza y sus distintos ejercicios.
- El análisis de palabras hasta llegar a la sílaba
- El empleo de pocos materiales.
- El empleo del silabario; no para la enseñanza de la lectura, sino como estímulo para lograr su perfeccionamiento.

#### Del fonético

- El uso de ilustraciones con palabras claves.
- Los recursos onomatopéyicos, para pronunciar enlazar las letras.

#### Del método de palabras normales

- La motivación.
- El análisis y síntesis de las palabras.
- Las ilustraciones o la presentación de objetos.
- Los ejercicios de pronunciación y articulación.
- La enseñanza de la escritura y lectura.
- Las combinaciones de letras sílabas y palabras.
- El oportuno empleo del libro.

- El uso del pizarrón y yeso, papel y lápiz.

### Del método global

#### 1ª Etapa: Comprensión

- Los cartoncitos con sus nombres en las partes del aula, muebles y otros.
- Los nombres de los alumnos en cartoncitos colocados en sus pupitres.
- Las oraciones tipo a manera de órdenes.
- Los ejercicios de comprobación y ampliación.
- El reconocimiento de palabras por el contexto.
- El manejo del calendario con palabras en cartones que indican el estado del tiempo.
- El empleo de carteles con poesías, canciones, etc.
- La formación de oraciones nuevas con palabras en cartones.
- La identificación de palabras.
- Los ejercicios y juegos para la revisión de la correcta pronunciación.

#### 2ª Etapa: Imitación

- Los distintos ejercicios de escritura, ya copiados o al dictado.

#### 3ª Etapa: Elaboración

- Los ejercicios de reconocimiento de palabras o partes de palabras en otras palabras.

#### 4ª Etapa: Producción

- La lectura comprensiva y la escritura con letra de imprenta y cursiva, así como la redacción de informes breves.

### **2.6.2. Facilidades del método**

- A partir de una motivación, trata de incentivar al niño y la niña, mediante cuentos, poemas, cantos, rondas y otras formas literarias.
- El método se vuelve natural ya que el alumno aprende mediante las leyes del aprendizaje.
- Permite hacer el análisis, la síntesis y la comparación de la letra, a fin de que el alumnado pueda grabarse el detalle de las letras.
- Como el aprendizaje es natural y grato al niño, este se esfuerza y aprende con su propia autoactividad.
- Permite la correlación con el contenido de otros materiales.
- Al emplear materiales y temas del ambiente contribuye a la socialización del educando.
- La enseñanza es colectiva e individualizada.
- La individualización de las enseñanzas propicia el dar atención preferente a las diferencias individuales.
- Como el alumnado tiene que leer desde la primera clase, le hace impresión de que ya lee desde el inicio de la enseñanza, lo cual es un gran factor que estimula el aprendizaje.
- A diferencia de otros métodos, el método ecléctico no tiene ninguna desventaja por lo que se considera bueno para enseñar a leer y escribir.

### **2.6.3. Características de este método**

- Es analítico - sintético, ya que se tome la palabra como elemento de partida para ir a la sílaba y al sonido, reconstruyendo después la palabra, formando nuevas palabras con esas sílabas y algunas nuevas, también.
- Su creador fue el doctor Vogel, quien logró asociar la forma gráfica de cada palabra con la idea representada por ella.

- Con este método se enseñan simultáneamente la lectura y la escritura. Entre las razones que podemos anotar para esa simultaneidad figuran: Favorecer la fijación de la imagen de la letra, palabra, etc., por la repetición provocada en la enseñanza de una y otra actividad. Favorecer la evocación de los signos gráficos por la asociación. Se intensifican las imágenes mentales del lenguaje hablando y escrito, a la vez que los complejos musculares motores, mediante la actividad simultánea de las impresiones visuales, auditivas y motoras.
  
- Se aconseja que se enseñen simultáneamente la letra impresa y manuscrita, mayúscula y minúscula.

# **CAPÍTULO VIII. EL MÉTODO DE LECTOESCRITURA DESDE LAS ESCUELAS PROFESIONALES DE LA SAGRADA FAMILIA**

En primer lugar, en el Capítulo presente daremos datos interesantes e importantes sobre la Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, ya que los docentes de esta Institución fueron los creadores del método de lectoescritura del que hemos realizado la investigación. Estos datos interesantes nos adentrarán un poco en el ámbito educativo en el que se encuentran el alumnado y el profesorado encuestado. Dichos datos hacen referencia al origen, implantación e identidad de la Institución, además de datos numéricos como alumnado y centros educativos.

Seguidamente aparecerá un apartado en el que expondremos los autores, origen y organización de las Unidades Didácticas del método de lectoescritura investigado.

Para finalizar con este Capítulo, hemos explicado todos los aspectos del método de lectoescritura, para ello aparecen todas las aclaraciones metodológicas para trabajar el método en el aula con el alumnado.

Este Capítulo nos posibilitará tener una visión más clara de los resultados de la investigación ya que nos informa tanto del contexto educativo como del desarrollo del método, datos interesantes e importantes de los que parten muchas cuestiones posteriores para la investigación.

## 1. Fundación escuelas profesionales de la Sagrada Familia

### 1.1. Origen

La guerra civil española terminó oficialmente el día 1 de abril de 1939. Tuvo, como todos sabemos, consecuencias desastrosas, físicas y morales, para todo el país; pero como afirman los economistas, sus efectos se hicieron sentir, muy especialmente, en Andalucía Oriental. El historiador M. Capelo escribía: “Más del 40 % de la necesidad urgente de Escuelas en España se hallaban localizadas en la región andaluza, etc. La provincia andaluza con mayor cantidad de analfabetos, y también la primera en España, es la de Jaén, con un promedio que supera el doble de la cifra media nacional”. Interesa, para conocer el origen de la Sagrada Familia (SAFA), detenernos a fondo en las familias pobres andaluzas: en muchas había desaparecido el padre (a veces también la madre), muertos en el frente, fusilados o presos; los hijos menores tenían que ser protegidos por vecinos solidarios, para alimentarse, abrigarse o dormir bajo tejado. La falta o escasez de Escuelas, especialmente públicas, les hacían permanecer en la calle durante el día y ser de la delincuencia.

Estas circunstancias fueron analizadas por un joven jesuita, Rafael Villoslada Peula, que pensó en crear una institución que satisficiera las necesidades de las gentes de esta tierra, y con ayuda de algunos compañeros organiza una nueva Obra que se concebiría con pocos jesuitas, dirigida por un grupo de seglares, competentes y compenetrados con el espíritu de la Institución. Habría que estudiar una fórmula jurídica de Asociación o Fundación, separada de la Compañía de Jesús, aunque ésta, mientras pudiese, conservaría la dirección y organización de toda la labor educativa. Los bienes que había recibido o recibiera la Compañía de Jesús, pasarían a ser el fundamento patrimonial de la Fundación, a la que serían transferidos.

La carta fundacional define a SAFA como Institución cuya labor docente, siempre gratuita, tiene por objeto promover, en las clases modestas y humildes de los pueblos y campos andaluces, la educación cristiana y social, al igual que la promoción humana y social de sus beneficiarios... incidiendo de un modo especial en la enseñanza profesional. Hoy en día podemos afirmar que sigue cumpliéndose la labor que estipula esta carta fundacional, gracias al funcionamiento concertado que esta Institución tiene con la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

## 1.2. Implantación

- 1940, ALCALÁ LA REAL (Jaén). Donación de las familias Montañez, Caldas, Serrano y otras.
- 1940, VILLANUEVA DEL ARZOBISPO (Jaén). Donación de las familias Bueno y Benavides.
- 1941, ÚBEDA (Jaén). Donación de las familias Bueno y Benavides. Ayudas del Ayuntamiento (Sres. Higuera y Ordóñez, alcaldes).
- 1941, ANDÚJAR (Jaén). Donación del Ayuntamiento (Sr. Escribano, alcalde), y otros donantes.
- 1942, BAENA (Córdoba). Ayuda de las familias Calero, Prado, Núñez, Ariza, Baena, Gayá, Onieva, Trujillo y otras.
- 1943, VILLACARRILLO (Jaén). Ayuda de las familias Millán, Poblaciones, Valderrama, Salas y otras.
- 1946, EL PUERTO DE SANTA MARÍA (Cádiz). Donación de la Compañía de Jesús. Ayuda de las familias Carranza, Osborne, Terry, y otras.
- 1946, ALMERÍA. Donación de la familia Vivas.
- 1948, FUENTE ÁLAMO (Alcalá la real, Jaén). Donación de Doña Casilda Sierra.
- 1949, LINARES (Jaén). Donación de D. Juan de Dios Barrero, párroco.
- 1953, CÁDIZ. Colaboración del Instituto Nacional de Regiones Devastadas.
- 1955, ALCALÁ DE LOS GAZULES (Cádiz). Fusión con la Fundación Ntra. Sra. De los Santos, colaboración de D. Pedro Mariscal Recio.
- 1960, MONTELLANO (Sevilla). Fusión con la Fundación Pedro Ruiz Ramos, colaboración de D. Luis Sánchez Ibarra.
- 1960, OSUNA (Sevilla). Ayuda de la familia Oriol de la Puerta.
- 1965, ÉCIJA (Sevilla). Acuerdo con la Fundación Marqueses de Peñaflores.

- 1968, LAS LOMAS (Vejer de la Frontera, Cádiz). Acuerdo con D. José R. Mora Figueroa.
- 1968, JEREZ DE LA FRONTERA (Cádiz). Donación del Secretariado pro Suburbios, colaboración de las familias Burgos, Pérez Luna y otras.
- 1969, MÁLAGA–ICET. Donación de la Compañía de Jesús.
- 1972, BUJALANCE (Córdoba). Donación de la Diócesis de Córdoba.
- 1978, SEVILLA–PATRONATO VEREDA. Donación del Patronato Vereda y la familia Alarcón de la Lastra.
- 1981, SEVILLA–NTRA. SRA. DE LOS REYES. Donación de la Diócesis de Sevilla.
- 1984, SEVILLA–BLANCA PALOMA. Donación del Real Patronato de Casas Baratas.
- 1985, PEDRO ABAD (Córdoba). Donación de las Esclavas del Sagrado Corazón.
- 1987, VALVERDE DEL CAMINO (Huelva). Cesión de las Hermanas de la Cruz.
- 1989, CHICLANA DE LA FRONTERA (Cádiz). Cesión de las Hermanas de la Cruz.
- 1989, HUELVA–FUNCADIA. Fusión con la Fundación Carlos Díaz y Franco de Llanos.
- 1998, ATARFE (Granada). Cesión de las Hijas de la Caridad.
- 1999, JEREZ DE LA FRONTERA – Andalucía (Cádiz). Cesión del Ayuntamiento.
- 2003, CONSTANTINA (Sevilla). Acuerdo con el Ministerio de Defensa y el Ayuntamiento.
- 2004, BAENA–LA MILAGROSA (Córdoba). Cesión de las Hijas de la Caridad y el Patronato N. P. Jesús Nazareno.

### 1.3. Identidad

Las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, en su momento fundacional y en los años sucesivos, han sido un factor decisivo en la escolarización de la población rural de Andalucía. Las Escuelas SAFA optaron decididamente, desde sus comienzos, gracias a la intuición evangélica y al celo apostólico de su fundador, el P. Rafael Villoslada Peula, por las clases y las personas más necesitadas de la región, a las que la educación hubiera tardado aún más en llegar en condiciones accesibles para ellas.

Las Escuelas SAFA hicieron una opción por los más pobres, haciendo llegar a ellos gratuitamente la educación. SAFA se convirtió así realmente en un medio eficaz de promoción de las clases necesitadas de Andalucía y de una cierta superación de los desniveles con respecto a otras clases sociales.

Desde sus comienzos, el funcionamiento de la Institución y de sus centros es obra de una amplia colaboración entre la Compañía de Jesús, por medio de un reducido número de jesuitas, y otras muchas personas que no lo son, pero que participan del proyecto institucional de SAFA.

Es este un aspecto sumamente valioso de SAFA, que sirve en algún modo de modelo a otras instituciones, particularmente en el momento presente en el que todos nos damos cuenta de que, para ser eficaces en el texto educativo y aún para mantenernos competentemente en él, es necesario sumar fuerzas y competencias y aunar voluntades.

- La Fundación “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia” (SAFA), fiel a sus fines fundacionales, desea promocionar a los hombres y mujeres andaluces, en especial de los sectores más desfavorecidos, con una formación en profundidad, que abarque a toda la persona y la prepare para el servicio a la comunidad. Sus Centros no pretenden sólo una instrucción o capacitación técnica, sino que aspiran también a contribuir, en unión con la familia, al desarrollo integral de la personalidad de su alumnado y a capacitarlo para una inserción activa en la sociedad.
- La Institución considera la formación como un proceso dinámico y progresivo de desarrollo personal, que comienza en la familia, prosigue en la escuela y tiene su maduración en la vida adulta; buscando en sus diferentes etapas la realización de una vocación personal.

- El alumnado SAFA pertenece a una generación, a un ambiente social y a unas circunstancias históricas. SAFA debe conocer y respetar los valores de la juventud actual, potenciándolos y encauzándolos. Considera las responsabilidades educativas especiales que nacen del origen social de sus alumnos y de su inserción posterior en el mundo laboral. Tiene también en cuenta la realidad cambiante de un mundo en evolución y la necesidad de una formación específica para el cambio.

La educación nunca es neutra, puesto que las personas que la imparten transmiten siempre su propia visión de la vida. Pero puede y debe ser respetuosa, de modo que ofrezca pautas y modelos, aunque no los imponga.

Como obra educativa confiada desde sus orígenes a la Compañía de Jesús, SAFA propone al alumnado y a sus familias una visión cristiana de la persona y de la sociedad. “Nuestra meta y objeto educativo es formar hombres y mujeres para los demás” dijo el Padre Arrupe.

Esa finalidad general necesita ser desplegada en objetivos más cercanos procurando el mejor desarrollo posible de todas las dimensiones de la persona, lo que implica cultivar el sentido de los valores y el compromiso del servicio a la comunidad. La búsqueda de la excelencia académica se entiende como parte del desarrollo humano general. Y estimulamos siempre a “más”, no por afán de competitividad individualista, si no por el deseo de que todas las capacidades personales sirvan para construir una sociedad mejor.

“Nuestros centros deben volver a enseñar a leer y escribir la realidad, para que los alumnos sepan interpretar con espíritu crítico el cúmulo de datos que les inundan y sepan actuar en rectitud. Deben personalizar y ayudar a crecer a las personas y a la comunidad, para vivir con plenitud su vocación de servicio en un mundo justo, solidario, fraterno”.

SAFA aspira a navegar entre dos fidelidades. Fidelidad a sus orígenes, donde encuentra la inspiración fundacional, y fidelidad a los tiempos que corren para ser útiles a la juventud de hoy intentando incluso entrever el futuro. El P. Kolvenbach, General de la Compañía de Jesús, sintetizaba esta fértil conjunción de fidelidades cuando acuñó la feliz expresión de la “fidelidad creativa”. Ésa es la aspiración.

## 1.4. SAFA en cifras

### 1.4.1. Centros

Se puede hoy definir SAFA como una amplia Obra educativa, de 27 Centros que atiende a unos 20.000 alumnos y alumnas, extendida por toda la región andaluza, que educa y promociona, principalmente a la juventud más necesitada (875 alumnos con necesidades educativas especiales).

Mapa escolar de los centros educativos SAFA



Ilustración 12 - Mapa de los centros educativos SAFA

### 1.4.2. Alumnado

La tabla que a continuación aparece recoge el número de alumnos/as por nivel educativo que hay en cada uno de los 27 centros SAFA, total de alumnado de cada nivel educativo en toda la institución y el número total de alumnos/as de cada centro educativo.

Tabla 9 - Alumnado de los centros SAFA

<b>CENTROS SAFA</b> DATOS RECOGIDOS AL 30/10/2006	<b>A L U M N A D O</b>									
	INFANTIL	PRIMARIA	ESO	PGS	CFGM	CFGS	BACHILLERATO	FPO	E.U. MAGISTERIO	TOTAL ALUMNADO
ALCALÁ DE LOS GAZULES	63	148	218							429
ALCALÁ LA REAL	80	328	334	28	136	26	116	45		1.093
ALMERÍA	150	309	232					45		736
ANDÚJAR	160	452	435	13	201	141	127	60		1.589
ATARFE	77	165	119					30		391
BAENA	206	424	355		97	56	107	30		1.275
BUJALANCE			117	26	60			45		248
CÁDIZ	74	153	117					15		359
CHICLANA DE LA FRONTERA	75	160	112					30		377
CONSTANTINA								45		45
DIRECCIÓN CENTRAL								150		150
ECIJA	150	306	406	26	113	166	165	90		1.422
EL PUERTO DE SANTA MARÍA	201	482	475	73	311	221	205	150		2.118
HUELVA	225	448	360	14	96	19	133	75		1.370
JEREZ DE LA FRONTERA	76	159	126					75		436
LAS LOMAS		109	95							204
LINARES	116	298	354	21	141	74	121	195		1.320
MÁLAGA	65	129	179	11	208	66	94	75		827
MONTELLANO	67	160	101							328
OSUNA	76	160	109					15		360
PEDRO ABAD	45	120	106					30		301
SEVILLA/BLANCA PALOMA	82	253	195					45		575
SEVILLA/NTRA. SRA. DE LOS REYES	77	158	238		48	41	124	60		746
SEVILLA/PATRONATO VEREDA	231	474	336					15		1.056
ÚBEDA	151	457	454	15	181	190	171	45	400	2.064
VALVERDE DEL CAMINO	64	150	96					45		355
VILLACARRILLO	75	152	106					30		363
VILLANUEVA DEL ARZOBISPO	68	156	109		76					409
<b>TOTAL</b>	<b>2.654</b>	<b>6.310</b>	<b>5.884</b>	<b>227</b>	<b>1.668</b>	<b>1.000</b>	<b>1.363</b>	<b>1.440</b>	<b>400</b>	<b>20.946</b>

## **1.5. Relaciones exteriores**

### **1.5.1. La administración pública**

Para el desarrollo de su actividad institucional, SAFA mantiene relaciones estables con diversas instancias de la Administración Pública.

En la Junta de Andalucía destaca de forma especial la relación con la Consejería de Educación, con quien SAFA tiene firmado un concierto único que engloba al conjunto de sus Centros presentes en las ocho provincias andaluzas, Varias de sus Direcciones Generales tienen incidencia en las actividades de la Fundación.

La relación con la Consejería de Empleo permite a SAFA presentar en sus Centros una abundante oferta de cursos de Formación Profesional Ocupacional y otras experiencias formativas ligadas directamente a la inserción laboral de la población.

SAFA mantiene relaciones también con la Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Con ella ha colaborado en la organización y desarrollo de dos campos de voluntariado social del programa Revos Programme Déchange de volontaires, desarrollados en los meses de enero y septiembre en el centro de la Naturaleza de Safa en Cerro Negrillo (Constantina), y con la Consejería de Medioambiente.

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del Gobierno central viene apoyando la labor de SAFA mediante subvenciones anuales que han permitido mejoras en los ámbitos de la juventud y la familia, a quienes se prestan servicios de interés general.

### **1.5.2. La empresa privada**

Hay que destacar la confianza que las empresas han puesto en SAFA a lo largo de los años, confiándonos parte de la formación de sus futuros trabajadores y asumiendo los compromisos de contratación.

Todas ellas saben que SAFA diseña y organiza cursos a medida de sus necesidades para que nuestros alumnos/as se incorporen a ellas de la forma más rápida y eficaz.

Señalamos algunas de ellas: Abengoa, acciona, adif, andima, Electren Fomento de Construcciones y Contratas, Manpower, Procavi, Smurfit Kappa y Cymi.

### **1.5.3. La fundación Loyola**

SAFA mantiene relaciones especiales con esta Fundación, bajo la cual se agrupan varios colegios de la Compañía de Jesús en Andalucía y Canarias. La común condición de centros concertados, el constante acercamiento de las ofertas educativas y la sintonía de talentos entre ambas instituciones van estrechando lazos de forma progresiva. Cada Fundación puede así ofrecer y recibir lo mejor de la sólida tradición propia y ajena.

### **1.5.4. La mirada solidaria: Paraguay**

Un modo concreto de fomentar la mirada solidaria sobre el resto del mundo es la relación que mantiene la comunidad educativa SAFA con el proyecto de la Escuela de Pa'í Puku que desarrolla la institución Fe y Alegría en Paraguay. Las campañas anuales de sensibilización, las aportaciones económicas, las colaboraciones personales en aquella tarea educativa... van creando conciencia de que la Tierra es la casa de todos.

## **2. Método de lectoescritura, primer curso de educación primaria**

### **2.1. Autores y editorial**

La dirección y coordinación del método de lectoescritura que hemos investigado fue llevada a cabo por Aurelio Real Vega. El equipo de docentes que llevó a cabo la realización de este método fue formado por: Martín Jiménez Ruiz, Manuela Trullén Palos, Encarna García Sánchez y Juan Jurado Martínez. Actualmente estos docentes se encuentran impartiendo clase en los centros educativos SAFA, Martín Jiménez Ruiz y Juan Jurado Martínez en Úbeda, Manuela Trullén Palos en Jerez de la Frontera y Encarna García Sánchez en Linares.

Los derechos exclusivos de edición son de la editorial Octaedro Andalucía, Ediciones Mágina.

## **2.2. Origen**

Hace más de diez años, en los distintos colegios SAFA el profesorado realizaba una dura labor en la realización de materiales para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Para ello realizaban dibujos, fichas de lectura y escritura escritas a mano por los docentes... Muchos de aquellos docentes no eran expertos en el tema e intentaban llevar a cabo el proceso dentro de ciertos criterios básicos.

La implantación de la metodología constructivista hizo que cierto grupo de docentes decidiera crear un material en el cual se diseñaran actividades adecuadas para llevar este tipo de metodología y a la vez conseguir el desarrollo lector. Para ello, fue necesario conocer el material que en los distintos centros se estaba elaborando y analizar cada uno de los aspectos de esta metodología. Este grupo docente pensó aunar todos los métodos que se estaban llevando a cabo en los distintos centros de la institución SAFA.

Con la elaboración de este nuevo material metodológico se buscaba que toda la institución se valiera de ello y que todos los centros siguieran la misma metodología, filosofía y contenidos.

## **2.3. Organización de las unidades didácticas**

### **2.3.1. Introducción**

Este método pretende ser un instrumento útil para el desarrollo de las capacidades expresivo-comprensivas de los niños y niñas del primer curso de la Enseñanza Primaria.

El modelo metodológico general por el que se apuesta se puede definir como COMUNICATIVO, desde el momento en que se desarrollan una serie de situaciones comunicativas diversas donde el niño/a, actuando como emisor/a y receptor/a, hace uso de diversos tipos de códigos.

Esta definición del modelo metodológico que se ha pretendido desarrollar con el método será el marco donde se pueden situar algunas de las premisas didácticas fundamentales que se han tenido en cuenta:

- Planteamiento discursivo: el protagonismo que da al niño/a el modelo comunicativo, va a permitir al docente conocer desde el inicio cuál es su punto de partida, en lo que a capacidades expresivo-comprensivas se refiere y su evolución posterior. Para ello, y previo al desarrollo de las UNIDADES, el maestro/a realizará el diagnóstico inicial del grupo-clase, lo que le permitirá definir el nivel de competencia comunicativa. El discente, a través de los distintos niveles de interacción comunicativa que se provocan en las distintas UNIDADES, entrará en contacto con otros modelos y formas de expresión que le permitirán gradualmente desarrollar las suyas.
- Perspectiva semiológica: el trabajo simultáneo de diversos códigos (icónico, cromático, corporal, lingüístico...) intenta dar una visión más completa de lo que es la comunicación. Precisamente esa simultaneidad en el tratamiento de los diversos códigos hace que el proceso lectoescritor se vea inmerso, y ligado, al proceso general de enseñanza-aprendizaje de la expresión-comprensión.
- Funcionalidad: la creación de contextos comunicativos relacionados con el medio y con la experiencia del niño/a propician la interiorización de la utilidad de la comunicación en su mundo referencial, permitiendo el tratamiento globalizado con otras áreas, fundamentalmente la de Conocimiento del Medio.

En conclusión se trata de un material que intenta adaptarse en todo momento a principios básicos preconizados por la psicología del aprendizaje (SIGNIFICATIVIDAD) y a los planteados por la didáctica para la enseñanza de la lengua (COMUNICATIVIDAD).

### **2.3.2. Distribución de las unidades didácticas**

Cada trimestre está dividido en cuatro Unidades Didácticas diseñadas para una quincena de trabajo y un Taller.

Cada UNIDAD selecciona diversos centros de interés relacionados con el tema central para cada quincena de trabajo, desarrollando simultáneamente procesos de

identidad personal, de socialización y de interacción con el medio físico circundante. Todo ello a través de distintos contextos comunicativos.

Su distribución a lo largo del curso es la siguiente:

**Tabla 10 - Distribución de las Unidades Didácticas**

PERIODOS	UNIDADES		CENTRO DE INTERÉS
Primer periodo	Unidad 1	El tesoro de Ana	La familia
	Unidad 2	La luz misteriosa	La casa
	Unidad 3	El encuentro inesperado	El otoño
	Unidad 4	En busca de su mascota	El colegio
	Taller	Expresión corporal	
Segundo periodo	Unidad 5	El regalo de Reyes	La amistad
	Unidad 6	La mariposa verde	La paz
	Unidad 7	El muñeco de trapo	La calle
	Unidad 8	Don Guarreras	El parque
	Taller	Teatro de guiñol	
Tercer periodo	Unidad 9	¡A reír!	Ocio-diversión
	Unidad 10	El hada de la primavera	La primavera
	Unidad 11	El zorro y el grillo	La granja
	Unidad 12	Un viaje en globo	Aventura final
	Taller	Máscaras/Juego dramático	

Cada UNIDAD, a su vez, se estructura en los siguientes apartados:

1. Cuadro de programación de la unidad.
2. Estructura de la Unidad.
3. Desarrollo de la unidad.
  - 3.1. Motivación e ideas previas

- 3.2. Viaje a lo desconocido.
- 3.3. Recrea a historia
- 3.4. Desarrollo lectoescritor
- 3.5. Vive tu aventura
- 3.6. Con la mochila llena
- 3.7. La jungla de las palabras

### 3. Metodología y didáctica del método de lectoescritura

Los distintos apartados que conforman el desarrollo de la UNIDAD se justifican por su correspondencia con las distintas fases del aprendizaje significativo.

**Tabla 11 - Correspondencia de las fases de aprendizaje con las unidades**

FASES DEL APRENDIZAJE	BLOQUES DE LA UNIDAD
Motivación	Motivación inicial
Detección de ideas	Detección de ideas previas
Presentación de los nuevos aprendizajes	Lectura expresiva
Construcción y aplicación de los nuevos aprendizajes	Recrea la historia
Evaluación de la integración de los nuevos aprendizajes	Vive tu aventura Con la mochila llena
Síntesis y creación	La jungla de las palabras

#### 3.1. Cuadro de programación de la unidad

Cada una de las Unidades se iniciará con un cuadro que ofrece cuatro bloques de información:

- **Objetivos:** se trata de un listado de objetivos didácticos seleccionados teniendo como referente el tema –contexto comunicativo- de la Unidad.
- **Contenidos:** se trata de un listado de contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal, donde los segundos siempre tendrán un tratamiento prioritario. Este listado de contenidos aparecerá dividido en dos bloques: expresión y comunicación y tratamiento sistemático de la lengua, binomio que responde a la naturaleza práctica que debe tener el tratamiento del área en este ciclo y en esta etapa, solapada con momentos puntuales de reflexión sobre el funcionamiento de la lengua.
- **Pautas de observación:** observaciones que deberá ir realizando el profesor/a a lo largo de la Unidad y que darán como resultado la evaluación de la misma.
- **Valores y actitudes:** el planteamiento esbozado de orientar todo el proyecto hacia una educación integral justifica la presencia de este bloque.

### **3.2. Estructura de la unidad**

Cada Unidad aparecerá inicialmente descrita en un Cuadro General donde los distintos bloques que la conforman se recogen organizados en una especie de trama secuencial.

La razón última de esta página no es otra que la de presentar al docente una visión global de todos los puntos que conforman la Unidad, numerados y descritos con su denominación genérica, así como con una síntesis de las distintas actividades que en ellos se recogen.

De esta forma el docente, sin cambiar de página, tendrá acceso a una visión completa de la Unidad.

### **3.3. Desarrollo de la unidad**

#### **3.3.1. Motivación e ideas previas**

Cada UNIDAD prevé una serie de actividades introductorias presentadas en dos bloques que se desarrollarán al inicio de la misma.

### 3.3.1.1. *Actividades para la motivación inicial*

Cada tema comenzará siempre con un bloque de actividades cuyo objetivo fundamental será lograr la motivación de los niños y niñas.

Parte de estas actividades aparecerán recogidas en el Libro del Profesor/a, mientras que otras vendrán seguidas por una LÁMINA que aparecerá siempre recogida en el Libro del Alumno/a. El contenido de esta lámina hará siempre referencia al tema de la Unidad, explicitando un contexto comunicativo de referencia donde podemos ubicar los aprendizajes.

En cada lámina, como elemento lúdico y motivador, aparecerá el juego de “Buscar a la macota”, juego que permitirá a los niños/as una observación más detenida del contenido de la lámina como introductora del centro de interés y como orientadora del posible contexto comunicativo donde, como acabamos de decir, se ubicarán los aprendizajes.

Consideramos fundamental este momento al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata de un hecho aislado basado en la mayor o menor creatividad del profesor/a para “sorprender” a sus alumnos/as, más bien pretendemos crear el marco adecuado en el que se puedan dar las condiciones idóneas que favorezcan la interacción del sujeto con el objeto de aprendizaje que le vamos a proponer.

Se trata básicamente de conseguir un determinado contexto en el que la interacción niño/a-entorno le haga concebir con cierta claridad que hay algo nuevo que pueda alcanzar en el proceso que ahora inicia. A través de propuestas, juegos, proyectos... intentaremos despertar las capacidades de acción-reflexión de los niños/as. Dichas actividades han de suponer un reto, una conquista, sólo así iniciaremos un proceso que suponga una auténtica actividad interna constructiva.

Es fundamental prever una diversidad de actividades que posibiliten que cada niño/a encuentre alguna que le invite a participar, dentro siempre de un marco de respeto a las características individuales y a la diversidad de ritmos.

La actividad física, la interacción con objetos y materiales diversos, la relación de comunicación con los iguales... serán elementos que no pueden faltar.

Ayudar a que manifiesten sus intereses, a que pongan en juego sus destrezas y habilidades, a que expliciten los valores y actitudes que subyacen en su interior...

será papel esencial del profesor/a para iniciar así un mejor conocimiento de sus alumnos/as que posibilite la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a su nivel de competencia cognitiva.

Es conveniente que estas actividades iniciales se materialicen en producciones concretas del individuo o del grupo. Los distintos niveles de interacción que se dan en el aula- alumno/alumno, profesor/alumno, alumno/objeto, sujeto/proceso- deben desarrollarse dentro de un clima tal de desinhibición que posibilite la construcción individual de cada tema.

### 3.3.1.2. *Detección de ideas previas*

La fase anterior ha debido crear el marco adecuado para detectar las ideas previas. Estas supondrán necesariamente el punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos.

Como en cualquier actividad conviene respetar y planificar el proceso pedagógico: antes, durante y después de la actividad.

En un primer paso habrá que definir el contenido: identificar y definir los conceptos, procedimientos y actitudes básicos que se van a explorar y las relaciones entre ellos.

En un segundo momento hemos de prever diferentes instrumentos que posibiliten la obtención de la información. Estas técnicas van desde la observación estructurada de las propias expresiones de los alumnos/as a trabajos de diferentes tipos (utilización de diversos lenguajes: plástico, corporal, cromático...), pasando por preguntas abiertas, test de diagnóstico, etc.

En un tercer momento trataremos de apreciar el grado de información y organización interna (comprensión) que tiene el alumno/a. en esta tercera fase el maestro/a debe discriminar con claridad no sólo la cantidad de esquemas conceptuales que el alumno/a posee, sino la validez de los mismos para dar una explicación coherente de la realidad (esto implica un proceso de valoración por parte del docente de los conceptos su jerarquía, su organización interna).

Quedarán así mismo explicitados los errores conceptuales y las ideas previas total o parcialmente erróneas.

Hemos de ser conscientes de que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia.

Son, por tanto las ideas previas las que deben orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, si queremos que éste sea significativo, por lo que todo el desarrollo posterior deberá estar determinado por el diagnóstico inicial, para que provoque un auténtico cambio conceptual (aprendizaje significativo).

Desde esta fase es muy importante que el maestro/a sea consciente de que nos movemos en dos planos que se interrelacionan permanentemente:

- Al grado de comprensión que el niño/a tiene de sí mismo y de su interacción con el medio,
- El grado de utilización del lenguaje como instrumento de comunicación de su realidad interior.

Como apoyo a todo este planteamiento –diagnóstico de ideas previas- se ofrece al docente dos actividades que aparecerán de forma permanente en todas las unidades. Entre ambas se trabajará el mapa conceptual del tema de la Unidad, donde siempre habrá elementos sugeridos y elementos en blanco para que el alumno/a vaya construyendo su propia trama conceptual sobre los contenidos de la misma.

Como broche lúdico a este bloque aparecerá siempre un apartado –“El rincón del titiritero”- donde los niños y niñas podrán encontrar adivinanzas, trabalenguas, retahílas, refranes, canciones, poemas..., siempre relacionados con el tema de la Unidad.

### **3.3.2. Viaje a lo desconocido**

En este momento del proceso hemos debido de conseguir un alumno/a más interesado por las propuestas de aprendizaje ofrecidas (MOTIVACIÓN INICIAL); también debemos conocer las tramas conceptuales con las que el niño/a parte (DETECCIÓN DE IDEAS PREVIAS).

Se trata ahora de que con el aporte de nueva información, presentada por el docente o/y por los compañeros/as, se favorezca el descubrimiento de nuevos

aspectos de la realidad objeto de trabajo, que le permitan la reorganización progresiva de su propio conocimiento.

Los objetivos de esta fase son fundamentalmente dos:

Poner en contacto al alumno/a con el contenido argumental de la historia.

La historia supone la primera información que se ofrece de forma contextualizada a los alumnos/as para provocar el conflicto cognitivo que centra el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es el medio del que dispone el maestro/a para facilitar la interacción sujeto-objeto de aprendizaje, a la vez que ofrece la posibilidad de interaccionar sujeto-sujeto en el marco del aprendizaje cooperativo.

Las distintas historias que aparecen en las sucesivas unidades del libro están diseñadas de forma que constituyen una gran historia. Los elementos que mantienen la unión son los propios personajes y los contextos espaciotemporales en los que se mueve.

Esto posibilita que el maestro/a pueda retomar la historia desde cualquier momento y favorecer su construcción progresiva.

En este proceso es fundamental tener en cuenta tanto la organización interna del texto, como el estadio evolutivo del alumno/a, para lograr que el objeto o contenido de la realidad que se pretende aprender se relacione con las ideas previas que el alumno/a ya tiene, posibilitando su integración en la estructura cognitiva del sujeto (APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO).

Ofrecer al alumno/a modelos de lectura y de expresión correctos.

El punto de partida de cualquier comunicación oral será el modelo de expresión utilizado por el alumno/a (planteamiento discursivo). Sin embargo, de forma gradual y progresiva, cada UNIDAD pondrá al alumno/a en contacto con otros textos que faciliten el conocimiento progresivo del idioma y su valoración, ayudándole a desarrollar sus posibilidades comunicativas.

Todo ello ha de hacerse de forma exitosa para facilitar la autoafirmación y confianza en sí mismo como hablante, potenciando la identidad con su modalidad lingüística.

Cobra esta fase una importancia capital, lo cual obliga al maestro/a a una preparación minuciosa de la misma.

El maestro/a ha de hacer un esfuerzo por conseguir de la interacción texto-alumno un acto singular y plenamente creativo. Desde esta perspectiva, el texto no se presenta como algo absoluto, sino como una realidad que negociar en el proceso que se pone en marcha.

Este proceso puede seguir básicamente estos pasos:

#### Planificación del discurso

- Analizar la situación para preparar la intervención: prever las rutas (organización del espacio, iniciar una relajación...), contextualización espaciotemporal de la historia, prever estrategias de anticipación del contenido de la historia (título y/o dibujos).
- Prever los soportes materiales que se van a utilizar (murales, grabaciones, rótulos, muñecos...).
- Preparación por parte del docente del contenido de la historia a nivel de forma y contenido.
- Adelantar los momentos claves de interacción que desea provocar: elegir los momentos álgidos de la narración con el fin de enfatizarlos a la hora de ser leídos o narrados.

#### Prever la conducción del discurso

- Ensayar la lectura expresiva (gestos, sonidos, dramatizaciones...)
- Destacar frases
- Prever la duración de la sesión

#### Prever la producción del texto

- Adaptar las estructuras de las frases al nivel de competencia lingüística de los alumnos/as, si fuera necesario, con el fin de respetar la zona de desarrollo potencial del niño/a.

- Eludir palabras irrelevantes.

Reflexionar sobre determinados aspectos verbales y no verbales

- Controlar la voz: impostación, volumen, timbre...
- Uso de códigos no verbales: gestos, expresión corporal...

Determinar el nivel de negociación de significados

Será muy conveniente partir de la idea de que ante cualquier texto el sujeto puede construir un significado distinto; por lo tanto el docente debe favorecer desde el comienzo el pensamiento divergente, situándose además a la misma altura del alumno/a a la hora de aportar el suyo propio. Esta conducta favorecerá, sin duda, una actitud más activa y crítica del alumno/a, de tal manera que en ningún momento aceptará las propuestas del profesor/a por el hecho de provenir de él/ella. Esta actitud del docente debe evitar la superposición de esquemas mentales (aprendizaje no significativo).

En conclusión no será tan importante conseguir que los alumnos/as lleguen a la interpretación unívoca de un texto, como suscitar un proceso de construcción colectiva de diversas posibilidades significativas del mismo.

Las técnicas que el docente podrá utilizar son diversas:

Lectura expresiva

El único recurso utilizado en esta modalidad será el propio texto. El docente hará una lectura expresiva en coherencia con lo revisto en la fase de preparación anteriormente desarrollada, sin olvidar, en cualquier caso, las siguientes condiciones:

- Ritmo no rápido
- Uso enfático de la entonación
- Dramatización de las voces distinguiendo narrador y personajes
- Coarticulación
- Gesticulación

Narración de la historia

El docente previamente habrá aprendido la historia, respetando tanto su contenido como su forma a la hora de ser narrada.

Del mismo modo tendrá en cuenta las condiciones definidas en la modalidad anterior. El docente incorporará en ésta la expresión corporal (gestos, manipulaciones...).

#### Narración grabada

La única diferencia con la anterior radica en que el docente habrá grabado previamente la historia, lo que va a permitir utilizar otros recursos en el transcurso de la narración (marionetas, mimo, uso de viñetas, objetos incluidos en la narración...).

Es aconsejable variar las técnicas de presentación de la historia –las aquí expuestas y otras que se puedan insertar- a lo largo de todas las Unidades.

### **3.3.3. Recrea la historia**

El objetivo de este apartado será que el alumno/a ponga en juego la multiplicidad de lenguajes que posee para vivenciar la historia lo máximo posible.

No se debe interpretar en ningún caso el término vivenciar como una reduplicación sin más del contenido de la historia, sino que, por el contrario, el alumno/a vivenciará la historia a partir de una reelaboración personal del contenido de la misma.

Por extensión, la recreación de la historia por parte del niño/a exigirá el uso de una memoria comprensiva, es decir, el docente favorecerá todo el proceso de comprensión que posibilite la interpretación y la construcción personal de nuevas dimensiones significativas extraídas de la historia, logrando así que éstas sea aprendida por el alumno/a.

Para ello será conveniente tener presentes algunas consideraciones:

- Conseguir la intervención de toda la clase –de forma global o en pequeños grupos-. Todo ello dentro de un marco de espontaneidad y desinhibición.
- Que el profesor oriente y ayude a profundizar y mejorar la técnica de expresión elegida por el alumno/a para recrear la historia.

- Favorecer el desarrollo de algunas microhabilidades básicas de comprensión:

#### Anticipar

- Activar toda la información que el alumno/a tiene sobre el tema.
- Anticipar hechos, dentro de una secuencia.

#### Inferir

- Saber inferir datos sobre personajes (edad, sexo, carácter, actitud, propósitos...) o situaciones (escenarios, elementos, relaciones...)
- Saber extraer información del contexto comunicativo: situación, papel de los personajes, tipo de comunicación que se pone en juego...
- Saber interpretar códigos no verbales.

#### Interpretar

- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Comprender el significado global, el mensaje.
- Detectar las ideas principales.
- Distinguir las palabras más relevantes del discurso.
- Agrupar los diversos elementos en unidades superiores.

#### Retener

- Recordar palabras, frases e ideas para interpretarlas más adelante.
- Retener aspectos del discurso: información más relevante, datos básicos, algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- Recordar palabras, frases e ideas para interpretar más adelante.

Todo este trabajo permitirá que el alumno/a se acerque globalmente a la historia y llegue a la comprensión de la misma como unidad referencial.

El final de todo el proceso permitirá que el maestro/a y alumnos/as lleguen al conocimiento consensuado de las ideas fundamentales del texto, representadas por las frases de la semana.

Una vez que hemos llegado a este punto de la Unidad, si el docente necesita incorporar el proceso lectoescritor, lo hará siguiendo el bloque de lectoescritura. Si no lo necesitara, puede pasar a las actividades recogidas en el apartado “VIVE TU AVENTURA”.

### **3.3.4. Desarrollo lectoescritor**

#### *3.3.4.1. Trabajo de la frase*

El trabajo realizado en la fase anterior nos ha permitido hacer un acercamiento global a la historia y favorecer la comprensión de la misma como unidad referencial. La etapa anterior finalizará cuando el alumno/a consensue con el maestro/a la/s idea/s fundamental/es representadas en lo que podemos considerar como frase/s de la semana, siempre dentro de un proceso cooperativo donde se den los distintos niveles de interacción.

Hemos consensuado con los alumnos/as distintas frases que recogían las ideas principales de la lectura. Seleccionados a continuación una de ellas que denominamos como “LA FRASE DE LA SEMANA”.

Debe prever los materiales que se utilizarán en esta fase y que el maestro/a deberá tener preparados con anterioridad.

Pero el desarrollo del proceso estimamos necesario disponer de:

- Tiras de cartulina con la frase de la semana.
- Tijeras para que los alumnos/as manipulen con la frase.
- Tiras pequeñas con la frase de la semana escrita (tantas como alumnos/as)
- Soporte para presentar la tira de cartulina y realizar sobre él la posterior manipulación (franelograma, corcho, papel de embalaje...).
- Velcro, chinchetas... dependiendo del tipo de soporte

A partir de aquí sometemos al alumno/a un proceso de focalización de los contenidos de tipo conceptual desarrollados en las fases anteriores y relacionados con el tema de la UNIDAD. Esta focalización se concretará por medio de la idea esencial recogida en la frase de la semana.

Será éste, el momento de actualizar los contenidos conceptuales y procedimentales idóneos que se desarrollan de manera específica en esta fase.

En el proceso propuesto diferenciamos tres momentos:

- Desarrollar la comprensión de la frase seleccionada y su posterior expresión a través de cualquier técnica y/o código por parte del alumno/a. Asimismo el docente procurará reforzar con alguna actividad específica lo descubierto: diálogos, presentación del vocabulario básico, construcción de campos semánticos, todo ello a nivel oral.
- A continuación viene el trabajo global de la frase. De esta forma toda la clase, con la intervención del docente, pasará a desarrollar las siguientes actividades: escribir la frase en la pizarra, leer con entonación correcta marcando las distintas palabras, contar el número de palabras que la forman (por medio de palmadas...), clasificarlas –en cortas/largas, que siguen camino, suben/bajan-, identificándolas con un movimiento paralelo de la mano, releer la frase, con la ayuda de la expresión corporal, eliminando distintas palabras –preferentemente comenzando por el final-.
- Trabajo manipulativo de la frase: pasar la frase a una tira de cartulina en presencia de los niños/as, cortar la tira en palabras, reconstruir la frase manteniendo el modelo en la pizarra, repetir este proceso varias veces utilizando distintas técnicas, repetir el proceso sin el modelo. En otras sesión: retomar una vez más el proceso anterior, desarrollar otras alternativas de trabajo con la frase (buscar la palabra perdida, busca la que va delante, busca la que va detrás...), rehacer el proceso de trabajo con la frase a nivel de pequeño grupo e individual.

#### 3.3.4.2. *Trabajo de la palabra*

Continuamos ahora el proceso de focalización del tema de la UNIDAD iniciado en la fase anterior, y lo haremos en ésta bajo las mismas coordenadas lo único que variará

será la unidad significativa -la palabra-. En cualquier caso, tal y como hiciéramos en la etapa de la frase, procuraremos movernos dentro de la zona de desarrollo próximo del niño/a, es decir, ampliando su visión del tema en los márgenes que su estadio le permite.

Es el momento idóneo para que el niño/a se sumerja y aprenda los contenidos gracias a un proceso de construcción personal de ellos. Continúa el camino ya comenzado, por el que va reelaborando sus conocimientos, desarrolla una actividad mental importante y va estableciendo relaciones.

Precisamente los dos bloques de trabajo que conforman esta fase deben ubicarse en este marco de aprendizaje, nunca como algo ajeno a él, sino como instrumento que van a permitir la construcción autónoma y personal de los aprendizajes.

#### Trabajo semántico

En primer lugar profundizaremos en el aspecto semántico del concepto seleccionado. Es el momento de desarrollar el contenido de la palabra y establecer cuantas interrelaciones nos sea posible, definiendo el campo semántico al que pertenece, fijando otros conceptos que guardan íntima relación con él.

#### Trabajo ortofonético

En segundo lugar introduciremos la automatización de la lectoescritura. Esto lo haremos a través de fichas secuenciadas en ocho fases. Es muy importante el desarrollo previo del proceso oral antes de realizar el escrito sea cual sea la fase en cuestión.

Esta última idea responde a uno de los grandes ejes en los que descansa la didáctica de la comunicación, en el que el trabajo simultáneo de los dos códigos, (oral y escrito), debe conjugarse con la anteposición temporal del primero sobre el segundo.

En cualquier caso, conviene apuntar que este proyecto editorial intenta ser respetuosos con aspectos esenciales de lo que hemos denominado como didáctica comunicativa:

- Desarrollar las actividades comunicativas en contextos reales o verosímiles

- Supremacía del texto como unidad lingüística completa, donde adquieren valor semántico la frase y la palabra.
- La fuente fundamental de recursos debe ser el medio real y contextualizado del niño/a.
- El trabajo cooperativo como recurso básico para el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Desarrollo simultáneo de las cuatro grandes habilidades comunicativas: hablar, escuchar, escribir y leer.

Es aconsejable no esperar a finalizar todo el trabajo ortofonético para empezar la siguiente fase (VIVO MI AVENTURA), más bien, se deben simultanear ambos bloques.

En la primera parte del trabajo ortofonético desarrollaremos el análisis del fonema/s correspondiente/s a la Unidad Didáctica que se esté llevando a cabo. Para ello proponemos las siguientes fases:

#### Fase 1: Presentación del fonema

Objetivo: que el alumno/a emita y articule correctamente el fonema.

Estrategia: Al presentar la palabra de la semana, expresarla varias veces, enfatizando el sonido del fonema que deseamos presentar, vocalizando con precisión. En este momento, hacer la segmentación silábica para que, omitiendo el sonido vocálico, se llegue a la identificación del fonema.

Será conveniente, por tanto, cuidar los aspectos: fonético-sonido, respiración, punto de articulación, etc.

Finalmente, el maestro/a se ocupará de que cada alumno/a exprese el fonema, intentando así detectar posibles dificultades en su emisión.

Ficha de referencia 01: la palabra de la semana

#### Fase 2: Discriminación auditiva

Objetivo: sensibilización con el sonido, reconocerlo en la palabra.

Estrategia: decir palabras que contengan el fonema en las diferentes sílabas y en proceso directo o inverso y mixto, para que las escuchen y lo distingan. Favorece el proceso comenzar por los nombres de los propios niños/as que contengan el fonema, seguir con nombres de objetos de la clase e ir ampliando el contexto referencial. Hacer el mismo proceso que hemos realizado con la palabra de la semana con estas otras palabras.

Fichas de referencia:

- 02: Discriminación auditiva
- 03: Segmentación de la palabra

### Fase 3: Grafía del fonema

Objetivo: Escritura correcta.

Estrategia: presentar el fonema de forma escrita, observar en la letra la direccionalidad, tamaño, enlace, posibles semejanzas y diferencias con otras letras, mayúscula, etc. Repasar los distintos modelos (dedo, punzón, lápiz...) con el objeto de interiorizar las direcciones correctas para su escritura.

Una vez presentado el fonema, trabajar el proceso ascendente de formación de sílabas (ficha 05.1) y palabras (ficha 05.2). Es fundamental realizarlo primero a nivel oral y luego a nivel escrito. En este último, recordar la especial dificultad que tiene la realización de los enlaces (no levantar el lápiz del papel y respetar el espacio de enlace, así como la altura a la que ha de realizarse el mismo). En la ficha 05.2 es muy importante que las palabras que vaya a escribir el niño/a en su ficha hayan sido trabajadas previamente a nivel oral y escritas por el maestro/a en la pizarra.

Fichas de referencia:

- 04: Grafía del fonema
- 05.1: Grafía de la sílaba
- 05.2: Grafía de la palabra

### Fase 4: Discriminación visual-gráfica

Objetivo: Identificar la grafía de la letra en palabras escritas.

Estrategias: Presentadas diversas palabras escritas, el alumno/a deberá reconocer la letra correspondiente al fonema y la sílaba donde está. La sílaba aparecerá en posición inicial, media y final. Se pueden utilizar distintas estrategias para su identificación: subrayado, círculo, coloreo, etc.

Ficha de referencia:

- 06: Percepción visual-gráfica.

#### Fase 5: Asociación imagen-fonema

Objetivo: Asociar imágenes visuales a palabras que lo contienen.

Estrategias: presentar varios dibujos, nombrarlos, reconocer y asociar la imagen a la palabra que incluye el fonema.

Hay que prever la no identificación de algún dibujo por parte de los niños/as, o la utilización de algún término equivalente que no sirve al propósito de la ficha.

Será conveniente, igualmente, aprovechar la presentación de los distintos dibujos para trabajar, primero la direccionalidad y luego la localización espacial en doble eje (arriba-abajo, derecha-izquierda, en sentido directo e inverso).

Ficha de referencia:

- 07: Asociación imagen-palabra

#### Fase 6: Lectura

Objetivo: Leer correctamente articulando y vocalizando el fonema en todas las posiciones de la palabra.

Estrategia: ofrecer una lista de palabras y un texto para leer que contengan el fonema.

Ficha de referencia:

- 08: lectura.

#### Fase 7: Dictado

Objetivo: que el alumno/a escriba correctamente con apoyo auditivo y visual

Estrategia:

- Aditivo: dictar palabras que tengan el fonema y el alumno/a las escriba
- Visual: Mostrar objetos, dibujos, gestos, que contengan el fonema y el alumno/a escribe la palabra que les representa.

Ficha de referencia:

- 09: Dictado auditivo y visual

### Fase 8: Expresión libre

Objetivo: que el alumno/a integre y generalice todo el proceso anterior.

Estrategia: escribir libremente palabras, frases, textos, poemas... que contengan el fonema

Ficha de referencia:

- 10: Expresión libre

Al final de cada semana, se incluye una ficha de lectura con el objetivo de reforzar el proceso lector. Parte siempre de la frase de la semana, la palabra y la sílaba, para luego pasar a otras palabras y de nuevo a la frase.

Al finalizar cada Unidad volvemos a ofrecer una ficha de lectura con las palabras y frases trabajadas en la misma.

Fichas de referencia:

- 11: Lectura. Palabra
- 11.1: lectura

### **3.3.5. Vive tu aventura**

El objetivo de esta fase es incorporar los aprendizajes realizados a su propia experiencia, de forma que le ayude a redefinir su realidad personal. Es un momento clave para integrar expresión-comprensión, el conocimiento del medio que el niño/a va construyendo y el desarrollo de la propia identidad a nivel individual y grupal. Es esencial que la experiencia de los alumnos/as se haga presente en la escuela.

La naturaleza de las actividades que se incluyen en este apartado vendrá determinadas por esta perspectiva. Es decir, muchas de las actividades que aquí se proponen van encaminadas a que los alumnos/as trasladen a su experiencia vital hechos, sucesos o experiencias que aparecen en el contenido de la lectura de la Unidad. Junto a éstas, otras actividades buscarán que los niños y niñas recorran la secuencia narrativa del hecho que han vivido.

### **3.3.6. Con la mochila llena**

Este apartado, tal y como indica el nombre genérico con que se le denomina, viene a recoger una síntesis de todo el proceso de aprendizaje que el alumno/a ha debido llevar a cabo en el transcurso de toda la Unidad: al final del camino echaremos un ojo a lo que hemos ido introduciendo en nuestra mochila (competencia comunicativa).

En él, nos encontramos dos subapartados: ESCUCHO Y HABLO, que hace referencia a las habilidades de comunicación oral, donde aparecerá siempre una lámina como soporte, y LEO Y ESCRIBO, que hará referencia a las habilidades de expresión escrita.

Unas y otras –orales y escritas- enmarcadas en los contenidos relacionados con el tema o centro de interés de la Unidad.

### **3.3.7. La jungla de las palabras**

Finalmente y dado el carácter lúdico que pretendemos recorra todos y cada uno de los recovecos del Libro, el último apartado de las distintas Unidades hemos querido que sea una especie de homenaje al carácter de juego y de creación que en esencia tiene el uso de la lengua.

Se trata en el fondo de un “nos despedimos jugando...” donde el alumno/a hará un redondeo lúdico de todo lo aprendido en su contacto con la comunicación, redondeo que tendrá su máxima expresión en la propuesta final que denominamos “ME EXPRESO”.

En ella pretendemos que el alumno/a, de forma muy personal, exprese algo de lo que ha sentido, vivido, disfrutado... o de lo que ha evocado en el camino que la Unidad le ha propuesto recorrer.



## CONSIDERACIONES

La escuela no sólo debe ir enriqueciendo el léxico de los alumnos que recibe, sino que debe aumentar el número de estructuras oracionales que maneja tanto en la expresión oral como en la escrita. Pero es un error creer que enseñando la gramática, estamos enseñando la lengua, quizás puedan analizarla, pero no emplearla correctamente. Sin embargo, hay que enseñar gramática aunque desde un punto de vista muy distinto, debe servir para: traer a la conciencia del alumno lo que ya sabe empíricamente, explicar unos mecanismos de funcionamiento que el niño ya maneja en su expresión cotidiana.

Puesto que la necesidad de comunicarse es innata al ser humano, el niño debe aprender todo aquello que le facilita esta necesidad. El lenguaje tiene dos formas de representación: la oralidad y la escritura. La oral es la básica y la escrita es la que copia, artificialmente a la oral. Las destrezas en las que debe ejercerse el niño son hablar-entender, pertenecientes a la comunicación oral y por tanto fundamentales y, paralelamente, escribir-leer, correspondientes a la escrita. Por lo que el sistema escolar tiene que preocuparse por todas ellas, descartando la vieja idea de que su función es hacer que el niño adquiriera las destrezas “artificiales”, las de la comunicación escrita, porque se supone que ya ha adquirido las otras. El niño debe, primero, aprender a entender y a hablar; después, y siempre en consonancia con ellas, a leer y a escribir.

Cuando un niño llega al sistema escolar, lo hace con un pequeño vocabulario, con la adquisición de los mecanismos morfológicos básicos y con relativo dominio de las estructuras oracionales simples. Es responsabilidad de la escuela que el alumno llegue a incorporar a su competencia lingüística todo lo demás, mayor vocabulario, mecanismos morfológicos más elaborados, la casi totalidad de estructuras oracionales complejas, y los instrumentos para entender y producir todo tipo de discursos. Y debe proporcionar los medios para que el alumno reformule sus hipótesis provisionales que, lamentablemente, no son tan pocas como podría pensarse con optimismo. Debe preparar un inventario, tras los estudios adecuados, de las estructuras oracionales que ya han sido adquiridas, las que sólo están a medias y las totalmente desconocidas, y posteriormente, preparar una serie de materiales, donde de manera jerarquizada y ordenada, se enfrente al escolar con las experiencias lingüísticas.

Por otro lado, tenemos el problema de la “lengua ejemplar”, que es, ni más ni menos, que el sociolecto alto. Este se convierte en modelo o norma lingüística, gozando del prestigio y de la aceptación de la comunidad. Por lo que la escuela debe enseñarlo y evitar que se manejen otros sociolectos que poseen una serie de fenómenos lingüísticos estigmatizados por la propia comunidad. La lengua ejemplar es la lengua de la universidad y de la vida profesional, y es la que, al ser más parecida al llamado español estándar, al hablarlo en todas partes, nos permite desarrollar una comunicación más efectiva y más amplia. Por tanto, las posiciones permisivas son inaceptables desde el punto de vista sociolingüístico, porque ellas llevan al mantenimiento de estigmas lingüísticos y consecuentemente al mantenimiento del rechazo y la discriminación.

Enseñar un dominio lingüístico a alguien es, primeramente, hacerle conocer todos los mecanismos y resortes que una determinada estructura de lengua posee; pero además, es conocer con mayor profundidad al ser humano. La importancia del lenguaje desde un punto de vista psicodidáctico, reside principalmente en tener, además de una función comunicativa y expresiva, un papel importantísimo en la elaboración del pensamiento. Por tanto, la enseñanza-aprendizaje lingüístico es un instrumento que se desarrolla a través de todas las materia que componen el programa escolar.

## **PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO**



# INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación que se presenta a continuación trata de realizar un análisis sobre un método de lectoescritura que hace más de diez años un grupo de docentes, de la institución educativa SAFA, decidió realizar. Se trata de un método ecléctico, también llamado por muchos docentes, mixto, mitigado o analítico-sintético.

Lo que pretendemos es conocer el método y detectar cuáles son los aspectos positivos y negativos del mismo. Para ello, contaremos con la aportación de los docentes que conocen dicho método y con los que en algún momento de su carrera profesional como docentes lo han utilizado para llevar a cabo el proceso de lectoescritura con su alumnado. También se realizará una prueba al alumnado de algunos centros de la institución para realizar un análisis comparativo entre los alumnos/as que han utilizado el método y los alumnos/as que no lo han utilizado.

El objetivo final del presente proyecto es determinar las partes positivas y negativas del método para desarrollar la lectoescritura y diseñar, a razón de los resultados obtenidos, las posibles mejoras para conseguir que el proceso de lectoescritura en los centros educativos sea cada vez más eficaz y adecuado.

Para ello, hemos llevado a cabo los pasos necesarios de una investigación educativa. En el primer Capítulo de esta parte de la tesis, hemos estimado conveniente, realizar un análisis sobre la investigación educativa y a su vez se detalla los distintos aspectos que se tendrán en cuenta en esta investigación, tales como las características de la investigación, los paradigmas de investigación existentes, las modalidades de la investigación educativa y la deontología de la investigación.

Para el desarrollo de la siguiente parte se tendrá en cuenta las distintas fases en las que se divide cualquier investigación educativa. En el Capítulo X se desarrollará tanto la primera como la segunda fase de la investigación, siendo la primera la clarificación del área problemática y la segunda fase la metodología de investigación y trabajo de campo. La tercera fase de la investigación, análisis de datos, conclusiones y propuestas de mejora se divide en dos capítulos, el Capítulo XI en el que se exponen todos los resultados y un resumen de los mismos y el Capítulo XII en el que se exponen las conclusiones, propuestas de mejora y prospectiva.



# CAPÍTULO IX. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## 1. Introducción

Cuando hablamos de conocimiento tendemos a relacionarlo con saber más. De este modo podemos considerar la investigación como la adquisición de conocimiento.

Existen diferentes tipos de conocimientos:

- Conocimiento vulgar, es lo que utilizamos en nuestra vida diaria para resolver los problemas que se nos presentan, es de carácter práctico, se transmite de unos a otros y se relaciona con la cultura popular, es propio del sentido común, además no es sistemático y no pretende organizar ni estructurar la realidad, pero sin embargo es el más completo y el más utilizado en la práctica educativa cotidiana.
- Conocimiento filosófico, pretende descubrir y explicar a través de la reflexión sistemática no quedándose en los hechos en sí, sino que pretende buscar el porqué de los fenómenos, es impreciso y carece de contrastación con la realidad (hechos abstractos).
- Conocimiento científico, es el único que solo se alcanza a través de la investigación.

El conocimiento científico se sitúa entre el conocimiento vulgar y el filosófico, la diferencia con ambos es que este es más sistemático, más preciso y se centra en el por qué de los hechos visibles. Se caracteriza como un método de forma que todo conocimiento científico adquirido surge a través del empleo del denominado método científico.

El conocimiento científico se caracteriza por ser:

- Objetivo, puesto que describe y explica el objeto del cual es y no como deseamos que sea.
- Fático, es decir, que la fuente de información y de respuesta a los problemas es la propia experiencia.
- Racional ya que está basado en el razonamiento lo que permite organizar y generalizar teorías sobre la realidad que se está tratando.
- Contrastable, lo que lo hace un conocimiento fiable al poder ser contrastado por diferentes personas en diferentes situaciones.
- Sistemático, ya que es un conocimiento ordenado, consistente y coherente en sus elementos, de manera que forma un sistema en el que queda claro como se relacionan a todos estos elementos.
- Metódico, puesto que se obtiene de la aplicación de planes elaborados cuidadosamente para dar respuesta a problemas o preguntas y que se apoya en la posibilidad de sus procedimientos y estrategias.
- Comunicable porque utiliza un lenguaje claro y preciso reconocido por la comunidad científica.
- Analítico, ya que estudia la realidad fragmentándola estableciendo un patrón claro sobre las relaciones entre las partes localizables.

El conjunto de todas estas ocho características se le dice que es un método científico.

Todo esto nos lleva a definir la investigación educativa como la adquisición de conocimientos científicos.

Se entiende por Investigación Educativa el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para “solucionar” los problemas educativos y sociales (Buendía, 1995).

La investigación ha llegado a ser una actividad importante y necesaria en el campo educativo, dando lugar a una disciplina académica. La expresión investigación educativa se ha constituido, pues, en una categoría conceptual amplia en el estudio y análisis de la educación. Trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo (Arnal, 1994).

## **2. Características de la investigación educativa**

La investigación educativa posee un conjunto de características singulares, la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue son aspectos que le confieren especificidad propia a la vez que dificultan su descripción y estudio.

- Los fenómenos educativos son más complejos. El carácter cualitativo y complejo de la realidad educativa plantea problemas difíciles de resolver. Su estudio y conocimiento resulta más difícil que el de la realidad físico-natural debido a su mayor nivel de complejidad. Aspectos importantes de la realidad educativa como las creencias, valores o significados no son directamente observables ni susceptibles de experimentación sin que por ello se tenga que renunciar a su estudio, como postulan los defensores del positivismo. La realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, está dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos que se prestan más a su estudio desde planteamientos humanístico-interpretativos. Existe, por tanto, mayor riesgo de subjetividad e imprecisión en los resultados, sin que por ello se tenga que renunciar a su estudio.
- Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica. En el estudio de los fenómenos educativos, al no disponer de instrumentos precisos, no se puede alcanzar la misma exactitud y precisión que en las ciencias naturales. El carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación. Dado que en los fenómenos educativos interactúan multiplicidad de variables, su control resulta difícil. En el ámbito educativo la conducta debe contextualizarse (Guba, 1985), lo que dificulta su generalización, ya que ésta debe estar desvinculada del contexto.

- Su carácter pluriparadagmático. La investigación educativa no se guía por paradigmas tan unificados e integrados como los que tiene lugar en las ciencias naturales. Dispone de mayor número de perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter pluriparadagmático y multiforme (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).
- Su carácter plurimetodológico. Las metodologías basadas en la experimentación y observación consideradas por algunos investigadores como las más potentes y adecuadas para el estudio de los fenómenos educativos (Kerlinger, 1985), presentan limitaciones a la hora de su aplicación al campo educativo. Estos métodos exigen un rigor que hace difícil su aplicación en sujetos humanos. Otras posiciones defienden la necesidad de metodologías no experimentales como procedimientos más acordes con la realidad educativa. De ahí la necesidad de utilizar múltiples modelos y métodos de investigación, tal y como ocurre en la presente investigación.
- Su carácter multidisciplinar. A su vez los fenómenos educativos pueden contemplarse desde diferentes disciplinas como procesos psicológicos, sociológicos o pedagógicos, lo que hace que tengan que abordarse desde una perspectiva multidisciplinar. Su estudio precisa del esfuerzo coordinado de varias disciplinas, como en el caso de esta investigación en donde los instrumentos fueron aplicados a docentes de diferentes centros educativos, para analizar y comprender su quehacer educativo, su manejo didáctico-pedagógico en cuanto al método de lectoescritura en torno al cual gira el desarrollo de esta investigación.
- La relación peculiar entre investigador y objeto investigado. Otra característica es la peculiar relación que se establece entre el investigador y el objeto de estudio. El investigador forma parte del fenómeno social que investiga, la educación, y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo que no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad.
- Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia. La variabilidad de los fenómenos educativos en el tiempo y el espacio dificulta el establecimiento de regularidades y generalizaciones, que es una de las funciones de la ciencia.

Esta circunstancia obliga a adoptar posturas más prudentes que en otras ciencias.

- Su delimitación. Por último, es preciso señalar que el concepto de investigación educativa no tiene un marco claro y definido para delimitar lo que puede considerarse propiamente investigación educativa. Las propuestas de innovación de métodos, modelos didácticos, pautas de interacción en el aula, etc. No son por sí mismas investigaciones educativas si no van acompañadas de procedimientos que permitan evaluar objetivamente los resultados de las innovaciones y controlar sus efectos.

### **3. Paradigmas de investigación**

En la investigación educativa numerosos/as autores/as distinguen como enfoques metodológicos básicos el cuantitativo y el cualitativo. Además de éstos, no podemos olvidar la perspectiva crítica como alternativa que va ocupando progresivamente un lugar cada vez más destacado en la investigación educativa.

Estos enfoques metodológicos no surgen en el vacío; son “proyecciones de planteamientos filosóficos que suponen tener determinadas concepciones del fenómeno educativo” (Colás, 1986). La fundamentación filosófica de algunas de estas orientaciones y su relación con la práctica constituyen la espina dorsal del libro de Carr, W. y Kemmis, S. (1988).

Soltís (1984) hace un llamamiento a la necesidad de estudiar la tradición filosófica para encontrar las raíces y justificación de las diferentes perspectivas existentes hoy día en materia de investigación educativa. Según este autor, en la presente centuria tres corrientes filosóficas han dominado en la investigación educativa: el empirismo lógico (positivismo/neopositivismo), la teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico) y la teoría crítica (neomarxismo). La teoría interpretativa y la crítica han sido los focos polarizadores de las inquietudes humanistas ante el creciente influjo del modelo positivista en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. La coexistencia de estos tres enfoques es la característica más sobresaliente que define la situación actual de la investigación educativa.

Resulta, pues, de interés, conocer algunos de los puntos clave que fundamentan estas propuestas, para posteriormente aproximarnos a su desarrollo metodológico y argumentar cuál será el llevado a cabo en nuestra investigación.

### **3.1. El positivismo**

El positivismo ha sido la corriente intelectual más importante en el pensamiento occidental desde la segunda mitad del siglo XIX. Sus antecedentes se hallan en el empirismo inglés de los siglos XVIII y XIX y en autores como Francis Bacon. Pero fue Auguste Comte (1798-1857) quien introdujo el término de filosofía positivista. En ella pretendía expresar uno de los postulados básicos de esta doctrina: “el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia” (Carr y Kemmis, 1988). Esta corriente filosófica a lo largo de la historia ha pasado por diversas etapas, evolucionando desde sus inicios. Autores como J.S. Mill, Popper, Lakatos y Duhn han marcado jalones en este desarrollo. La influencia del positivismo en su aplicación a las ciencias sociales implica la admisión de los siguientes postulados:

- Los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales.
- Las normas lógicas que guían el modelo de explicación en las ciencias naturales pueden utilizarse en las ciencias sociales.
- Las leyes científicas son universales y persisten fuera del espacio y del tiempo.
- Los datos aportados por el método científico son objetivos, ya que la investigación es neutra y aséptica.
- Toda ciencia se plantea los mismos tipos de objetivos: la explicación, la predicción y el control.

Desde el punto de vista positivista la realidad se presenta como simple, tangible, convergente y fragmentable. Esta concepción supondrá la legitimidad de estudiar la realidad en sus manifestaciones más externas, con la posibilidad de observar y medir sus elementos. Se toma como criterio básico la coincidencia de resultados en la explicación de determinados hechos. En los procedimientos experimentales de las investigaciones educativas se aprecia de forma manifiesta la aceptación de estos presupuestos; se trabaja con variables aisladas, se espera la

convergencia de resultados con otros trabajos similares y se estudian aspectos externos, manifiestos y observables de las conductas. La finalidad de la ciencia es conocer y explicar la realidad con el objeto de dominarla y controlarla. La explicación científica de un proceso educativo puede permitir predecir su aparición y adoptar los medios necesarios para controlar la práctica. En el conocimiento científico-educativo, las teorías y los modelos teóricos generados según relaciones de causalidad funcional constituirán elementos claves en el desarrollo científico. La fundamentación teórica servirá para seleccionar y estudiar variables, además de permitir el análisis e interpretación de los datos obtenidos. Esta postura se revela con gran claridad en las definiciones ya clásicas que se dan de investigación educativa: “es una actividad orientada al desarrollo de un cuerpo organizado de saber científico [...] que revela leyes de comportamiento utilizables para realizar predicciones y controlar los eventos dentro de las situaciones educativas”.

Su interés por el control y la manipulación lleva a desarrollar un sistema propio para la generación de conocimientos: formulación de hipótesis mediante el procedimiento hipotético-deductivo y contratación mediante la observación y la experimentación.

La investigación basada en el método científico está exenta de cualquier tipo de valor, es decir, proporciona una actitud neutral, ya que este método garantiza la rigurosidad en los datos obtenidos y evita los sesgos ocasionados por preferencias subjetivas e inclinaciones personales. De ahí el gran interés de que el investigador y el objeto que ha de investigar mantengan una discreta e inviolable distancia. Si el objeto de estudio es humano el investigador ha de salvaguardar sus reacciones a fin de no influenciar sus conductas. A los sujetos se les objetiva, se les convierte en objetos de investigación. Esta concepción queda patentemente reflejada en la mayoría de los estudios realizados en el ámbito didáctico en los que se pone un especial interés en evitar la influencia del investigador en la actividad didáctica investigada, y también en la preferencia de uso de pruebas estandarizadas en las que la interacción investigador-sujeto investigado es mínima.

Las teorías generadas por el método científico tienen un carácter normativo al establecer generalizaciones aplicables a todo tipo de contextos. La práctica y la acción educativa quedan supeditadas a la teoría. Ésta formula predicciones sobre lo que pasaría si se modificase tal o cual aspecto de una situación educativa.

Las nociones positivas de conocimiento, objetividad y verdad son consideradas faltas de realismo, ya que son incompatibles con la historia de la ciencia, la cual revela que los factores sociales y subjetivos desempeñan un papel crucial en la producción del conocimiento.

### **3.2. El paradigma interpretativo**

El enfoque interpretativo tiene una larga tradición en las ciencias sociales, siendo sus iniciadores los teólogos protestantes del siglo XVII. Éstos acuñan el término de hermenéutica para denominar todo un sistema de interpretación de significados de la Biblia diferente del eclesiástico. Esta metodología se extenderá a la literatura, arte, música, filología, jurisprudencia, etc. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX Dilthey, Rilckert y Weber, entre otros, tratan de difundir la tradición hermenéutica y perfeccionarla hasta convertirla en una base epistemológica alternativa a los planteamientos positivistas de las ciencias sociales. Sin embargo, no comienza a implantarse como modelo de investigación sociológica hasta que se hacen más acuciantes las críticas al enfoque positivista en el período de 1960-1980 (Carr y Kemmis, 1988). El enfoque interpretativo posee una gran variedad de fuentes y posiciones; la fenomenología, el historicismo y el interaccionismo simbólico constituyen algunas de las bases de esta perspectiva. Todas estas doctrinas se integran en torno al concepto de “Verstehen” –comprensión de los significados de las acciones humanas-. Algunos de los postulados que asume los podríamos resumir en:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. Las reglas y el orden social, junto con la historia pasada de los individuos, constituyen la base de sus acciones, que a su vez estructuran, en cierta manera, su interpretación de la realidad. Es decir, los significados en virtud de los cuales los individuos actúan están predeterminados por las “formas de vida” en que éstos han sido iniciados.
- La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por tanto, es imposible explicarla de la misma forma a como se explican los fenómenos en las ciencias naturales. La explicación científica convencional de las acciones humanas se reduce a explicaciones causales en las que los patrones de conducta están determinados por fuerzas externas. Desde la

perspectiva fenomenológica, la captación de las relaciones internas y profundas de las acciones serán claves en cualquier intento de explicación –comprensión-. Su interés por la intencionalidad de las actuaciones más que por la causalidad será, en síntesis, la nota más peculiar de este paradigma. La comprensión se ofrece como alternativa a la explicación causal y predicción de las propuestas positivista, posibilitando entender las motivaciones de los actos humanos. Su objetivo es profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.

- Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de científicidad. Ningún método puede considerarse como definitivo y menos aún modelo universal. Los defensores de esta perspectiva plantean que si se conserva el prejuicio de que el criterio de científicidad se ubica en la validez universal de los resultados obtenidos, con independencia del investigador y de las circunstancias singulares, las ciencias humanas están condenadas a ser a científicas o a imitar a las naturales. Este criterio es elaborado en y para las ciencias naturales, pero de ninguna manera se justifica la universalidad como criterio de “cientificidad”. La universalidad no es sinónimo de objetividad. Pueden obtenerse datos objetivos que no tengan validez universal.

Las concepciones que sustenta el paradigma interpretativo sobre la naturaleza de la realidad, finalidad de la ciencia, criterios de validez, etc. Difieren claramente de la perspectiva positivista. Siguiendo a Guba (1985), autor que aborda específicamente esta temática, reseñaremos algunas cuestiones claves.

Para la corriente interpretativa la realidad es múltiple, es intangible, únicamente puede ser estudiada de forma holística o global. La investigación de esas múltiples realidades tenderá inevitablemente a divergir, por lo que no se determinará una única verdad, ni será posible la predicción ni el control.

La finalidad de la investigación científica será comprender los fenómenos educativos, a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que interviene en la acción educativa. En la comprensión se pretende llegar a la captación de las relaciones internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones y en las percepciones de los sujetos. El conocimiento tácito, referido al

conocimiento de intuiciones, aprehensiones y sentimientos que no se pueden expresar de forma lingüística, constituirá uno de sus principales objetivos.

Debido a la relatividad de esta perspectiva, no se busca la generalización sino el desarrollo de conocimientos ideográficos. A lo sumo podrán establecerse hipótesis y generarse patrones a través del estudio de contextos naturales de forma holística. Tal y como expone Erickson (1989), la investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales sino a concretas y específicas universalidades a través del estudio y comparación de estudios de casos. Es decir, pretende averiguar lo que es ampliamente universal, qué es lo que es generalizable a otras situaciones y qué es lo único y específico en una situación dada.

En este enfoque se parte de un reconocimiento explícito de la influencia continua de los valores en las prácticas de investigación: problemas, metodología, selección de contextos y conductas, etc.

Las teorías generadas tienen un carácter comprensivo y orientativo. Las reglas y leyes científicas poseen una referencia concreta y situacional. Goetz y Lecompte (1988) destacan su carácter inductivo- las teorías se desarrollan desde abajo, a través de la interconexión de muy diferentes tipos de evidencias empíricas-, generativo – preocupación por el descubrimiento de constructos y proposiciones utilizando los datos como fuente de evidencia. La base de datos es acotada y clasificada hasta que los constructos y categorías emergen-, constructivistas –es decir, las unidades de análisis comienzan a aparecer en el curso de la observación y descripción mediante procesos de abstracción- y subjetivo –entendido aquí como el propósito de reconstruir categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo-.

Como última peculiaridad cabe resaltar las constantes interacciones e influencias entre investigador y objeto de investigación. El investigador se implica en el proceso de las relaciones humanas, propiciándose observaciones participantes.

### **3.3. El enfoque crítico**

La teoría crítica tiene sus raíces en la tradición alemana de la escuela de Frankfurt. Comienza con estudios críticos de la sociedad desde unos supuestos teóricos amplios que incluían la crítica a los modelos positivistas. Esta corriente engloba filosofías derivadas del marxismo y tiene un máximo apogeo entre 1965-1975. Pretendía ser

una alternativa a los modelos teóricos dominantes: fenomenología y neopositivismo. Sus primeros representantes, Adorno, Marcuse y Horkheimer, se mostraron preocupados, por el dominio de las ciencias positivistas y el grado en que éstas se habían convertido en un elemento poderoso de la ideología del siglo XX. Para ellos la ciencia se convertía en una ideología, en un modo producido culturalmente y socialmente respaldado que, a su vez, configuraba y dirigía la acción social. Fue Jürgen Habermas, sucesor de Horkheimer (principal teórico) quien articuló de forma hábil y creativa la historia de las ideas y la teoría social, en una teoría crítica del conocimiento que ya había iniciado Adorno y Horkheimer. Los pilares básicos sobre los que se asienta esta teoría parten del proyecto intelectual de recuperar elementos del pensamiento social, como valores, juicios e intereses, para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social que mantenga un concepto riguroso del conocimiento objetivo en el estudio de la vida humana y social (Rubio, 1984). Algunas de las características más relevantes de este planteamiento pueden girar en torno a las siguientes cuestiones:

- Ni la “ciencia” ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos. El conocimiento nunca es el producto de un agente “puro” que se halle en actitud desinteresada; por el contrario, se construye siempre por intereses que parten de las necesidades naturales de la especie humana y que se configuran por las condiciones históricas y sociales. Por tanto, la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros.
- El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve. En este punto adquiere especial importancia la teoría del conocimiento de Habermas. Según este autor, el saber humano se origina en virtud de tres intereses: “técnico”, “práctico” y “emancipatorio”. El interés técnico lleva a adquirir conocimientos que facilitan un control especializado de los objetos naturales. El saber resultante es típicamente un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas y es característico de las ciencias empírico-analíticas o naturales. El saber práctico sirve para comprender y clarificar las condiciones para la comunicación y el diálogo significativo. Genera, por tanto, un conocimiento interpretativo capaz de informar y guiar el juicio práctico. Este tipo de saber es propio de las ciencias hermenéuticas o interpretativas. El interés emancipador pretende la autonomía racional y liberadora del hombre. Se conseguirá mediante la capacitación de los sujetos para la participación y

transformación social. En el conocimiento emancipador adquiere especial relevancia la conexión entre hechos, valores y múltiples formas del contexto histórico-social. El tipo de conocimiento que se genera es autorreflexivo y específico de las ciencias críticas.

- La metodología que se propugna desde la ciencia social crítica es la crítica ideológica. Ésta libera de los dictados y limitaciones y de las formas de vida social establecidas. También se incorporan procedimientos metodológicos del psicoanálisis. Éste posibilita una comprensión correcta de la situación real de cada individuo, descubriendo sus verdaderos intereses a través de la crítica a la explicación de la realidad que le ofrece el sistema ideológico dominante. La autorreflexión, conocimiento interno y personalizado, permitirá tomar conciencia de cómo la historia y la biografía contribuyen en la forma de verse cada uno, en los roles de cada uno y en las expectativas sociales.

El enfoque crítico, en suma, supone un fuerte salto en relación con los planteamientos de los paradigmas precedentes.

Desde el punto de vista crítico, la realidad es dinámica y evolutiva. Los sujetos son agentes activos en la configuración y construcción de esa realidad que tiene un sentido histórico y social. La finalidad de la ciencia no ha de ser solamente explicar y comprender la realidad, aunque ello sea necesario, sino contribuir a la alteración de la misma. La investigación será el medio que posibilite a los sujetos analizar la realidad, concienciarse de su situación e incorporar dinamismo a la evolución de los valores y la sociedad. Ciencia e investigación no son privilegio exclusivo de una determinada clase social o intelectual, sino un medio legítimo de aprender en cualquier clase social.

Los valores ocupan un lugar predominante en la perspectiva crítica; cualquier tipo de conocimiento y de ciencia lleva implícita una ideología que justifica y racionaliza las prácticas y manifestaciones sociales. Por tanto, la ciencia y el conocimiento pueden convertirse en medios de explotación o de liberación de los individuos, según el tipo de valores que los orienten.

El objetivo de la teoría es la formación del carácter en los hábitos de reflexión, elemento imprescindible para la producción de cultura científica. La teoría forma con la práctica un todo inseparable. Todos los hechos son analizados desde una perspectiva teórica y de la acción. La acción es la base de la teoría y posibilita la conciencia crítica y el desarrollo cultural. La teoría no se abstrae de la realidad sino que constituye parte

de la acción. Se puede decir, por tanto, que participa de una epistemología constructivista, en el sentido de que el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica.

### 3.4. Posiciones teóricas de los paradigmas de investigación educativa

En la siguiente tabla se resumen las características de cada una de las teorías de los paradigmas de investigación educativa.

**Tabla 12 - Posiciones teóricas de los paradigmas de investigación**

PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. POSICIONES TEÓRICAS			
	POSITIVISMO	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
NATURALEZA DE LA REALIDAD	Única Fragmentable Tangible Simplificada	Múltiple Intangible Holística	Dinámica Evolutiva Interactiva
FINALIDAD DE LA CIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN	Explicar Controlar Dominar Verifica	Comprensión de relaciones internas y profundas Descubrimiento	Contribuir a la alteración de la realidad Cambio
TIPO DE CONOCIMIENTO	Técnico Leyes nemotécnicas	Práctico Explicaciones ideográficas	Emancipativo, explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos.
ROL DE LOS VALORES EN LA INVESTIGACIÓN	Neutralidad Rigor de los datos Libre de valores	Influencia de los valores en el proceso de investigación Explícitos	La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimientos valores integrados.
TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA	Separación Teoría normativa y generalizable	Interpretación y aplicación se unen	Teoría y práctica constituyen un todo inseparable

RELACIÓN INVESTIGADORA/OBJETO DE INVESTIGACIÓN	Distanciados Independientes	Interacciones entre ambos	El investigador es al mismo tiempo objeto de investigación
--	--------------------------------	------------------------------	--

### 3.5. Derivaciones metodológicas de los paradigmas de investigación

Las distintas concepciones epistemológicas que conllevan raíces e historias diferentes generan procedimientos metodológicos diversos para afrontar la resolución de problemas científicos en el terreno educativo.

Podemos distinguir tres metodologías de investigación que derivan directamente de los paradigmas anteriormente expuestos: la metodología científica tradicional, la metodología cualitativa y la metodología crítica (Colás, 1985).

A continuación expondremos las características más relevantes de estas metodologías y para ello nos serviremos de los apartados esenciales del proceso de investigación: problemas, diseño, muestra, técnicas de recogida de datos, análisis de datos, interpretación y criterios de validez de la investigación.

#### 3.5.1. Problemas de investigación

- Positivismo: los problemas surgen de teorías o postulados existentes, a iniciativa del investigador. Las temáticas generalmente se engloban dentro de conocimientos difundidos a través de bibliografía científica.
- Interpretativo: los grupos sociales son los originarios del problema que hay que investigar. El objeto del problema es conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos.
- Crítico: los problemas parten de situaciones reales y tienen por objeto transformar esa realidad cara al mejoramiento de los grupos o individuos implicados en ella. Por tanto, los problemas de investigación arrancan de la acción.

### **3.5.2. Diseño de investigación**

- Positivismo: es estructurado, prefijado; no admite variaciones sustanciales en su desarrollo. La necesidad de contar con un proyecto inicial en donde se especifiquen las tareas que se han de realizar se convierte en tarea obligada de toda investigación.
- Interpretativo: es abierto, flexible y emergente. La observación y análisis de la realidad aportan datos necesarios para la delimitación de qué investigar y para la planificación del proceso.
- Crítico: es dialéctico. Se va generando a través del diálogo y consenso entre el grupo investigador, que se va renovando con el tiempo, convirtiéndose en un proceso en espiral.

### **3.5.3. La muestra**

- Positivismo: la selección previa al estudio de una muestra representativa cuantitativa y cualitativa de la población de la que procede será requisito imprescindible para la generalización de los resultados. Por tanto, se utilizarán procedimientos estadísticos-probabilísticos para la determinación de ésta.
- Interpretativo: la muestra se va ajustando al tipo y cantidad de información que en cada momento se precisa. No está, por tanto, previamente determinada ni en su número ni en sus características. Se trabaja generalmente con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas.
- Crítica la muestra del estudio la constituye el propio grupo que aborda la investigación. Se obvia, por no ser de interés en este enfoque, la representación de la muestra, ya que su mayor preocupación se centra en la evolución de los sujetos del grupo y no en la generalización de los resultados.

### **3.5.4. Técnicas de recogida de datos**

- Positivismo: a las técnicas e instrumentos de recogida de datos se les exige validez y fiabilidad a fin de garantizar la objetividad de la información obtenida.
- Interpretativo: trabaja eminentemente con datos cualitativos. Las técnicas de recogida de datos tiene un carácter abierto, originando multitud de

interpretaciones y enfoques. Prevalece el carácter subjetivo tanto en el análisis como en la interpretación de resultados.

- Crítico: a pesar de utilizar procedimientos cuantitativos y cualitativos en la recogida de datos se pone un mayor acento en los aspectos cualitativos y en la comunicación personal.

### **3.5.5. Análisis e interpretación de datos**

- Positivismo: en aras de una mayor precisión y rigurosidad los datos se transforman en unidades numéricas que posibilitan a su vez un análisis e interpretación más exacta. Se aplican fundamentalmente análisis estadísticos que argumentan matemática y “objetivamente” los resultados. El análisis y tratamiento de los datos ocurre después de su recogida, teniendo un carácter estático y deductivo. Los resultados obtenidos se interpretarán en función de las hipótesis de partida.
- Interpretativo: el análisis e interpretación de datos ocupa una posición intermedia en el proceso de investigación. Con él se pretende delimitar el problema, avanzar hipótesis, etc. Adopta un proceso cíclico interactivo que se convierte en elemento clave para la generación del diseño de investigación.
- Crítico: el análisis e interpretación de datos posee algunas peculiaridades: participación del grupo de investigación en el análisis e interpretación de datos que se realiza mediante la discusión e indagación, alto nivel de abstracción y en la interpretación de datos se interrelacionan a factores personales, sociales, históricos y políticos.

### **3.5.6. Criterios de rigurosidad en la investigación**

- Positivismo: validez interna y externa, fiabilidad y objetividad son factores esenciales en la valoración de la investigación a la vez que determinan su calidad. De ahí que el investigador intente asegurarlos a lo largo de todo el proceso científico.
- Interpretativo: no existe unanimidad de posiciones en estas cuestiones. Mientras que algunos autores defienden la similitud de lógica en la validación

de resultados (Pluecker y Savers, 1987) entre las diversas metodologías y, por tanto, la necesidad de compartir los criterios científicos de validez y fiabilidad (LeCompte y Goetz, 1982), otros apoyan sus diferencias basándose en la estrecha relación entre métodos y lógica de validación (Mackinnon y otros, 1987), proponiendo términos más adecuados al enfoque cualitativo: credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad (Guba, 1985). Pero, en cualquier caso, todos estos autores participan de la aplicación de técnicas propias de validación, entre los que podemos citar la triangulación, observación persistente, réplica paso a paso, etc. (Colás, 1995).

- Crítica: la condición esencial para que un presupuesto sea válido es el potencial de acuerdo con los otros –validez consensual-.

**Tabla 13 - Características metodológicas de los paradigmas**

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.			
	POSITIVISMO	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	Teóricos	Percepciones y sensaciones	Vivenciales
DISEÑO	Estructurado	Abierto y flexible	Dialécticos
MUESTRA	Procedimientos estadísticos	No determinada e informante	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	Instrumentos válidos y fiables	Técnicas cualitativas	Comunicación personal
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	Técnicas estadísticas	Reducción Exposición Conclusión	Participación del grupo en el análisis Fase intermedia
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Validez interna y externa. Fiabilidad objetividad	Credibilidad Transferabilidad Dependencia Confirmabilidad	Validez consensual

Una vez detallados los paradigmas en investigación educativa podemos decir que esta investigación no sigue un paradigma en su totalidad, tiene en cuenta aspectos de una y otra que no son excluyentes entre sí, por ello se adopta características metodológicas de los tres paradigmas. Es multimétodo, ecléctica o de integración paradigmática y metodológica.

Teniendo en cuenta todo lo tratado en este apartado, la concreción de los aspectos metodológicos llevados a cabo para la realización de esta investigación será realizada en el siguiente capítulo.

## **4. Modalidades de investigación educativa**

Existen multitud de clasificaciones de la investigación educativa, no excluyentes entre sí, las modalidades de estas podemos clasificarlas:

### **4.1. Según su finalidad**

- Pura: está orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación, sin un fin práctico, específico o inmediato.
- Aplicada: su propósito primordial no es desarrollar nuevas teorías sino resolver problemas prácticos e inmediatos.

### **4.2. Según el alcance temporal**

- Transversal: estudia algunos aspectos en un momento dado comparándolo entre diferentes grupos.
- Longitudinal: estudia aspectos de desarrollo de los sujetos en diferentes momentos.

### **4.3. Según la profundidad u objetivo**

- Exploratoria: tiene un carácter provisional puesto que se realiza para obtener unos primeros datos a modo de acercamiento de la realidad que se pretende estudiar.

- Descriptiva: descripción de los fenómenos, ésta se sitúa en el primer nivel del conocimiento científico y utiliza métodos descriptivos como la correlación y la observación entre otros.
- Explicativa: explica los fenómenos y sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en estas, supone un nivel de profundidad mayor que los estudios descriptivos.
- Experimental: trata de estudiar las relaciones de casualidad con la finalidad de controlar los fenómenos se fundamenta en la manipulación activa y en el control sistemático de los procesos y supone el nivel más alto de profundidad en el conocimiento científico.

#### **4.4. Según el carácter de la medida de la investigación**

- Cuantitativa: se centra en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos, utiliza la metodología empírico-analítica y se sirven de pruebas estadísticas para el análisis de los datos. Es la modalidad de investigación más usada tradicionalmente en educación.
- Cualitativa: se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Utiliza la metodología interpretativa y su interés se centra en el descubrimiento a través de análisis de contenido, puramente cualitativo.

#### **4.5. Según el marco donde tienen lugar la investigación**

- Laboratorio: se realiza en situación de simulación, lo que conlleva la creación intencionada de las situaciones y condiciones de investigación con mayor rigor y control, los resultados de estas investigaciones son difíciles de aplicar en situaciones naturales.
- Campo: se realiza en situación natural, pero incrementa el escaso rigor de los resultados aunque permite la extrapolación de resultados a situaciones afines.

#### **4.6. Según la concepción del fenómeno educativo**

- Nomotética: pretende establecer leyes generales por las que se rigen los fenómenos educativos, se orienta a explicaciones generales y se apoya básicamente en la investigación experimental.

- Ideográfica: enfatiza en lo particular e individual, su objetivo es comprender la singularidad de los fenómenos educativos.

#### **4.7. Según la dimensión temporal**

- Histórica: trata de estudiar fenómenos ocurridos en el pasado reconstruyendo los acontecimientos y explicando su desarrollo desde el contexto en el que sucedió. Se sirve de todo tipo de documentos y describe, analiza e interpreta los acontecimientos pasados.
- Descriptiva: estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente y en el momento de realizarse el estudio.
- Experimental: el investigador introduce cambios deliberados con el fin de observar los efectos que produce, se le considera como investigación de futuro, ya que media un tiempo entre los cambios producidos y los efectos provocados.

#### **4.8. Según la orientación que se asume**

- Comprobación: pretende contrastar teorías, su objetivo es explicar y predecir los fenómenos, utiliza técnicas de análisis cuantitativos.
- Descubrimiento: investigación cuya orientación básica es crear conocimientos desde la perspectiva inductiva, emplea métodos interpretativos, técnicas y procedimientos de carácter cualitativo.
- Aplicación: es aquella que pretende la adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos, en el marco de la intervención educativa se orienta hacia la toma de decisiones. El método más conocido es la investigación-acción o investigador en el aula.

A continuación detallaremos las modalidades de esta investigación educativa:

- Según la finalidad que persigue esta investigación podemos decir que se trata de una investigación aplicada, ya que su propósito primordial es resolver problemas prácticos e inmediatos en cuanto a la enseñanza-aprendizaje del proceso de lectoescritura.

- Según el alcance temporal esta investigación es transversal, puesto que estudia algunos aspectos en un momento dado (mayo-junio del 2008), comparándolos entre diferentes individuos.
- Según la profundidad u objetivo podemos clasificar esta investigación en varias modalidades, en un principio fue una investigación exploratoria porque se realizaba para obtener unos primeros datos a modo de acercamiento de la realidad que se pretendía posteriormente estudiar, de esta modalidad pasó a ser descriptiva, ya que se basó en la descripción de los fenómenos, como primer nivel del conocimiento científico y en el que se utilizó métodos descriptivos como la correlación. Seguidamente, se pasó a un nivel de profundidad mayor que los estudios descriptivos, pasó a ser una investigación explicativa, porque se dedicó a explicar los fenómenos y sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en éstas. Y la última modalidad que adquirió esta investigación según su profundidad fue experimental, ya que se trató de estudiar las relaciones de casualidad con la finalidad de controlar los fenómenos, de acuerdo con esta modalidad nos hemos basado en la manipulación activa y en el control sistemático de los procesos, ésta (investigación experimental) supone el nivel más alto de profundidad en el conocimiento científico.
- Según el carácter de la medida de la investigación determinamos que esta investigación es cuantitativa, puesto que nos hemos centrado en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos, hemos utilizado metodología empírico-analítica y nos hemos servido de pruebas estadísticas para el análisis de los datos. Otra parte de la investigación es cualitativa, ya que nos hemos centrado en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. También, hemos utilizado la metodología interpretativa y nos hemos centrado también en el descubrimiento a través del análisis de contenido. La investigación se ha realizado en una situación natural, por lo que se trata de una investigación de campo.
- Según la concepción del fenómeno educativo, esta investigación pretende establecer leyes generales por las que se rigen los fenómenos educativos, por lo que es nomotética.
- Según la dimensión temporal dicha investigación es histórica y descriptiva. Es histórica porque se ha estudiado la evolución desde la creación de método de

lectoescritura, reconstruyendo los acontecimientos y explicando su desarrollo desde el contexto en el que sucedió. Es descriptiva porque estudia la realización de las actividades de lectoescritura del alumnado actual y la opinión del profesorado actual (eficacia actual del método de lectoescritura).

- Según la orientación que asume esta investigación podemos decir que se basa en la comprobación, ya que pretende contrastar teorías, su objetivo es explicar y predecir los fenómenos, por lo que como anteriormente hemos dicho se utilizan técnicas de análisis cuantitativos. Pero aún así, tiene rasgos de investigación de aplicación porque uno de sus fines es mejorar situaciones y dar orientaciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura basándose en el método descrito con anterioridad.

En conclusión, esta investigación educativa es aplicada, transversal, exploratoria, explicativa, experimental, cuantitativa, de campo, nmotética, histórica, descriptiva, de comprobación y aplicada.

## **5. Deontología de la investigación educativa**

El quehacer científico, como cualquier otro quehacer humano, ha de regirse por normas éticas. Es necesario, pues que las personas que investigan en educación, se atengan a estas normas, de entre las que podemos destacar (Fox, 1981):

- Los sujetos de la investigación han de dar su consentimiento de modo expreso, consciente y libre a ser investigados.
- El investigador ha de ceñirse, en el uso de la información obtenida, a los fines previstos y conocidos por las personas investigadas.
- Los sujetos deben conocer la naturaleza del instrumento y las condiciones de la investigación lo máximo posible, antes de la recogida de datos. Si no pueden recibir toda la información necesaria porque podría afectar a la validez u objetividad del instrumento, se les indicará así, proporcionándoles dicha información una vez recogidos los datos.
- Los participantes en un proyecto de investigación deben estar protegidos de amenazas y riesgos físicos y mentales.

- Los sujetos consultados tiene derecho a que su información sea confidencial. El investigador deberá cumplir rigurosamente las condiciones y acuerdos negociados con ellos y las promesas que les haga.
- El instrumento y la situación de investigación no podrán exigir una conducta que, en condiciones normales, no se espera obtener de los sujetos o se les permite realizar. El investigador debe actuar con unas normas éticas profesionales.
- La situación de investigación debe permitir que los sujetos obtengan el máximo provecho de su participación. Si éstos lo desean, pueden exigir que se les proporcione el informe de investigación o, al menos, una información detallada de la misma. Si no pudiera ser así por razones éticas o de bien común, se les hará saber debidamente.

Todo ello nos lleva a contrastar que esta investigación educativa ha tenido en cuenta todos los aspectos mencionados en este apartado. En primer lugar se ha informado claramente a los sujetos de información sobre las pruebas que han realizado sabiendo en todo momento cual era la finalidad de las mismas, en ciertos centros causó impacto el conocimiento de dicha investigación y se tuvo que aclarar la finalidad que se perseguía con la realización de ésta.

En todo momento nos hemos ceñido a los fines previstos y conocidos por las personas investigadas, aunque si se ha de reconocer que durante la realización de dicha investigación han surgido muchas ideas que posteriormente se expondrán como propuestas de mejora o de otras posibles investigaciones sobre esta área de investigación.

Los sujetos han conocido la naturaleza del instrumento, en este caso una encuesta sobre las actividades del método de lectoescritura y las condiciones de la investigación antes de la recogida de datos, puesto que esto no afectaba a la validez u objetividad del instrumento, en todos los casos se han aclarado las condiciones y ventajas de esta investigación para hacer que contestaran al cuestionario de la manera más adecuada posible recordando en todo momento lo trabajado con dicho método.

Esta investigación no ha supuesto una amenaza ni riesgo físico o mental para los participantes, simplemente se ha basado en el hecho de recordar cómo han

llevado a cabo el método, cómo consideran las actividades y valoración personal del mismo. En cuanto a las pruebas del alumnado solo se ha basado en la realización de actividades cotidianas (en algunas ocasiones) y básicas de lectoescritura.

Se guarda confidencialidad a todos aquellos docentes que no han visto adecuado dar datos personales en cuanto a edad, años de docentes... Algunos de los participantes han mostrado un gran interés por la investigación y no han puesto impedimento en aportar datos como los mencionados. En cuanto a los datos personales de los alumnos/as investigados no serán utilizados en esta investigación, por ello su información será confidencial solo se analizarán los datos en conjunto no individualmente, aspecto que se explicó, como anteriormente hemos mencionado, a los participantes de las pruebas.

En el caso en el que han sido otros profesionales los que han pasado las pruebas de la investigación se han dado las pautas necesarias para que éstos actuaran de acuerdo con unas normas éticas profesionales. Algunos de los docentes participantes han mostrado interés por conocer los resultados de la investigación por lo que se tiene intención de facilitarles los mismos una vez concluida.

# CAPÍTULO X. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

## 1. Introducción

Se entiende por Investigación Educativa el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para “solucionar” los problemas educativos y sociales. (Hernández, 1995).

En un sentido amplio, el método sería la forma de llevar a cabo una acción de manera estructurada. A diferencia de un suceso al que llegamos a conocer por puro azar y en el que las cosas han ocurrido de manera fortuita, trabajar con un método supone la existencia de un sistema de reglas o plan prefijado, que conduce a un fin previamente propuesto. Esto es aplicable a cualquier acción de la vida, que pasa de ser puramente casuística a acción ordenada y estructurada, si se ha seguido un método en su realización.

Aquí vamos a tratar el método en relación con la ciencia y, en especial, con la adquisición de conocimientos útiles que nos permitan establecer afirmaciones provisionales que son las que van a constituir, poco a poco, el bagaje del conocimiento científico (I. Delclaux, 1982).

El método seguido será el “método científico”, entendido éste como el procedimiento mediante el cual podemos alcanzar un conocimiento fundamentado de la realidad.

Este procedimiento o Modelo general de investigación puede caracterizarse, como indicó Cattell (1966), por un proceso en espiral donde cualquier resultado abre nuevas perspectivas y genera nuevas investigaciones.

Los tres niveles básicos de este Modelo (Arnau, 1980) y que serán desarrollados en este capítulo son:

1. Nivel teórico-conceptual.
2. Nivel técnico-metodológico.
3. Nivel estadístico-analítico.

A su vez, cada uno de estos niveles incluye una serie de estadios, que globalmente presentados serían:

1. Planteamiento del problema.
2. Revisión de la bibliografía.
3. Formulación de las hipótesis
4. Selección del método de investigación
  - 4.1. Definición de variables
  - 4.2. Selección de la muestra
  - 4.3. Diseño experimental
  - 4.4. Selección de instrumentos
  - 4.5. Procedimiento
5. Análisis de datos
6. Conclusiones

Al nivel teórico-conceptual corresponden las fases de planteamiento del problema y formulación de las hipótesis de investigación. Es un nivel eminentemente teórico.

En el segundo nivel, técnico-metodológico, se vinculan los planteamientos teóricos con la realidad empírica. Es la fase de selección del método de recogida de datos.

Por último, el nivel estadístico-analítico consiste en el tratamiento estadístico de los datos obtenidos (análisis de datos) a partir del correspondiente diseño.

Para una mejor aclaración de este apartado en la ilustración siguiente que he realizado se recoge de manera esquemática, cada una de las fases y sus estadios correspondientes:

**Tabla 14 - Fases y estadios de la investigación**

FASES	NIVEL	DEFINICIÓN	ESTADIOS
PRIMERA	TEÓRICO- CONCEPTUAL	CLARIFICACIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA	Planteamiento del problema Revisión bibliográfica Formulación de las hipótesis y/o objetivos
SEGUNDA	TÉCNICO- METODOLÓGICO	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	Selección del método de investigación Diseño y elección de la muestra de estudio Selección o construcción de los instrumentos de recogida de datos.
		TRABAJO DE CAMPO	Procedimiento Técnicas de análisis de datos
TERCERA	ESTADÍSTICO- ANALÍTICO	ANÁLISIS DE DATOS CONCLUSIONES PROPUESTAS DE MEJORA	Análisis de datos Redacción de las conclusiones y propuestas de mejora.

En este Capítulo X, solo vamos a desarrollar la primera y la segunda fase de la investigación, en los dos siguientes Capítulos se desarrollará la tercera fase de la misma.

## **2. Primera fase: nivel teórico-conceptual: clarificación del área problemática**

### **2.1. Planteamiento del problema**

#### **2.1.1. El problema de investigación**

La investigación educativa parte siempre de una situación problemática a la que el profesor o investigador no sabe dar respuesta con los conocimientos que sobre esa situación posee.

Esta curiosidad por conocer nuevos datos sobre un aspecto del conocimiento constituye el problema de investigación, y el esfuerzo posterior –desarrollo del proceso de investigación- estará encaminado a resolverlo.

El hombre, desde siempre, se ha hecho preguntas sobre la vida, que a veces ha respondido con el conocimiento vulgar, y otras, cuando este conocimiento era insuficiente, avanzando una posible solución que tendrá que ser comprobada y verificada a través del proceso de investigación. Si el proceso seguido ha sido el del método científico, este conocimiento pasará a formar parte del cuerpo de conocimientos científicos. Pero un problema resuelto no es un problema concluso, hasta el punto de que la ciencia avanza en la medida que un problema es capaz de generar nuevos problemas. El científico que en su hacer se limita a describir y conocer el aspecto de la realidad en el que está interesado y no realiza predicciones a partir de la explicación que da a los hechos que conoce deja sin cubrir una importante meta, como es la de establecer nuevos interrogantes que faciliten posteriores estudios científicos con los que aumenten los conocimientos que se tienen.

En la sociedad actual existe una serie de elementos que influyen de forma determinante en la vida, en la forma de actuar y en el aprendizaje. El lenguaje, entendido en el sentido amplio de comunicación, constituye un eje central en el desarrollo cognoscitivo y socio-emocional, siendo uno de los aspectos instrumentales más importantes que condiciona el rendimiento académico del alumnado.

El presente trabajo de investigación pretende indagar sobre los aspectos positivos y negativos del método de lectoescritura.

### **2.1.2. Origen del problema**

Uno de los orígenes de la investigación es mi propia experiencia docente, ya que los problemas no surgen del vacío. El conocimiento de los contextos en los que ocurren los hechos educativos son una importante fuente de problemas.

La elección de esta investigación tuvo lugar después de descartar otras ideas que giraban en torno al mismo campo educativo. Durante el desarrollo de esta investigación he sido docente del Aula de Apoyo a la Integración en las Escuelas Profesionales Sagrada Familia de Alcalá de los Gazules (Cádiz). La labor docente consistía en dar refuerzo educativo al alumnado de Primaria desde primero hasta quinto. Para decidir esta investigación primero se pensó en los aspectos de mi labor docente que podían beneficiar y facilitar realizar dicha investigación y sobre los aspectos que eran de gran interés y motivación para mí. Después de un tiempo en el que estuve redactando posibilidades de investigaciones en este campo educativo y con ayuda de varios profesionales, decidí realizar la investigación sobre el método de lectoescritura que en el centro se estaba llevando a cabo por mis compañeras y el cual yo estaba reforzando con el alumnado correspondiente en el aula de apoyo.

En consecuencia, la investigación se ha centrado en analizar el método ecléctico de lectoescritura SAFA Octaedro en las escuelas SAFA.

## **2.2. Revisión bibliográfica**

Una vez delimitado el campo de investigación, se deben revisar los estudios anteriores sobre el tema, para aclarar conceptos sobre los que se pretende indagar o conseguir ideas para plantear las cuestiones de interés en nuevas situaciones, con nuevos sujetos y nuevos datos.

La revisión que he realizado se clasifica en dos niveles diferentes de realización:

### **1. Revisión conceptual**

Este tipo de revisión me permitió profundizar en los conceptos y términos que intervienen en la definición del problema y acercarme a los puntos de vista de otros autores. Esta revisión cumple dos funciones principales: primero, determinar los

términos que se utilizan en la definición del problema de investigación y, segundo, conocer las opiniones de otros autores sobre los conceptos que se están investigando.

Bibliografía destacada de este tipo de revisión realizada:

- López, A. y Encabo, E. (2001): *El desarrollo de habilidades lingüísticas: una perspectiva crítica*. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Díez, A. E. (1999): *Aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*, Graó, Barcelona.
- Real A., Jiménez M., Trullén M., García E., Jurado J. (2004): *Guía Didáctica lengua 1 El tesoro de Ana*, Octaedro, Granada.

## 2. Revisión funcional.

Su función principal ha sido proporcionarme información sobre el estado de la investigación sobre mi tema planteado, las metodologías seguidas en las diferentes investigaciones consultadas y posibilidades de una u otra en la nueva situación y las pruebas e instrumentos utilizados y la fiabilidad y la validez de los mismos.

Bibliografía destacada de este tipo de revisión realizada:

- Colás, M. y Buendía, L. (1992): *Investigación educativa*, Alfa, Sevilla.
- Buendía, L.; Colás, M., y Hernández, F., (1995): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, McGraw-Hill, Madrid.
- Gea, M. (2007): Los problemas lectoescritores del alumnado de cuarto de primaria de la comarca de Vélez, Universidad de Granada. Directores: Dr. D. Tomás Sola Martínez y Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado.

### 2.3. Formulación de los objetivos

Fox (1981) define los objetivos de una investigación como aquéllos que “señalan qué es lo que queremos saber acerca del objeto de estudio o qué cuestiones nos proponemos indagar”. De este modo, los objetivos son un elemento clave dentro de un

proyecto de investigación, ya que permiten fijar las metas que se han de conseguir mediante el proceso planificado de la investigación.

El planteamiento de unos objetivos en la investigación es más propio de estudios de tipo descriptivo y evaluativo. Hernández (1995) entiende que el objetivo es el elemento que concretiza más las tareas a realizar por el investigador. Esta autora sugiere las siguientes pautas a la hora de escribir las hipótesis y objetivos de investigación:

- Concretar los objetivos y las hipótesis después de la primera revisión de la bibliografía.
- Las hipótesis y objetivos deben aparecer después de la revisión de las fuentes y del planteamiento del problema y antes del apartado de la metodología.
- Redactar las hipótesis y los objetivos en forma expositiva y en afirmativa.
- Redactar una hipótesis u objetivo general y varios específicos.
- No redactar la hipótesis de investigación en forma de hipótesis nula.
- Las hipótesis deben establecer diferencias o relaciones. Los objetivos deben establecer descripciones.
- Definir los términos que aparezcan en las hipótesis y en los objetivos.
- Procurar que cada hipótesis y objetivo sea comprobable empíricamente.

Teniendo en cuenta todo esto, en esta investigación sólo formularemos unos objetivos por las características propias del estudio descriptivo y evaluativo.

### **2.3.1. Objetivo general de la investigación**

Detectar las ventajas e inconvenientes del método analítico-sintético de lectoescritura SAFA OCTAEDRO teniendo en cuenta las peculiaridades del alumnado, del profesorado y del contexto y de este modo poder diseñar posibles mejoras para el mismo.

### **2.3.2. Objetivos específicos de la investigación**

- Conocer aspectos importantes y relevantes de la institución SAFA.

- Considerar el conocimiento sobre el método de los diferentes docentes de la institución SAFA en la Comunidad Autónoma Andaluza.
- Analizar la aplicación del método por dichos docentes.
- Conocer los aspectos positivos y negativos de dicho método a través del estudio de las aportaciones de los docentes y los discentes.
- Analizar, mediante los resultados de las pruebas del alumnado, la eficacia del método de lectoescritura, es decir, comprobar si el método es capaz de alcanzar los objetivos y las metas de la lectoescritura en el primer ciclo de Educación Primaria.
- Analizar aspectos relevantes de la lectoescritura en el alumnado del primer ciclo de primaria de los distintos centros de la institución SAFA tanto si han utilizado dicho método para dicho aprendizaje como si no.

### **3. Segunda fase, nivel técnico-metodológico: metodología de investigación y trabajo de campo.**

#### **3.1. Metodología de investigación**

##### **3.1.1. Selección del método de investigación**

Una vez formulado el problema y planteadas las hipótesis de investigación es el momento de seleccionar el procedimiento para la obtención de datos relevantes de los objetivos.

La elección de uno u otro método para desarrollar la investigación viene definida por el tipo de problema planteado. En la actualidad, declinarse por uno u otro método no es algo determinante y excluyente, sino todo lo contrario. A la hora de realizar una investigación puede seleccionar un determinado método o métodos según los instrumentos de investigación que son competencia de éstos. De tal forma que cuando se decanta por unos determinados instrumentos de recogida de datos, éstos determina todo el proceso de investigación.

Un trabajo de investigación educativa con rigor científico exige un cuidadoso esquema metodológico, puesto que en él encontraremos las justificaciones necesarias de todo el proceso interpretativo. La elección del esquema metodológico queda justificado por la naturaleza misma de nuestra investigación.

Existen distintos métodos de investigación que son especificaciones del método científico y se adhieren a distintos paradigmas de investigación.

**Tabla 15 - Métodos y paradigmas de investigación**

PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
PARADIGMA CUANTITATIVO	MÉTODOS EXPERIMENTALES
	MÉTODOS CORRELACIONALES
	MÉTODOS DESCRIPTIVOS
PARADIGMA INTERPRETATIVO	MÉTODOS CUALITATIVOS
PARADIGMA CRÍTICO	MÉTODOS INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

3.1.1.1. *Métodos experimentales*

Entendemos por experimento el proceso planificado de investigar en el que al menos una variable (llamada variable experimental o independiente) es manipulada o controlada por el investigador para ver qué efectos produce en al menos otra variable llamada dependiente. De todos los métodos de investigación, la investigación experimental es la única que permite al estudioso influir directamente sobre algunas variables y establecer de forma clara y precisa hipótesis causales.

Dicho de otra forma, en un experimento se produce la observación objetiva de los fenómenos que ocurren en situaciones muy controladas en las que uno o más factores varían mientras que otros se mantienen constantes con el fin de establecer las relaciones de concomitancia o causación entre las variables bajo estudio. Observamos que en este tipo de investigación concurren varias características. A saber: la objetividad, que ayuda a evitar cualquier sesgo que afecte a las relaciones causa-efecto entre las variables; la observación empírica, que es la base de las respuestas a las preguntas formuladas en la investigación; los fenómenos, que son los

hechos observables que se pueden definir operativamente. Estos fenómenos ocurren como resultado de las variables independientes o manipulación que hace el investigador en una situación controlada; el control, que es el que garantiza la relación causal entre las variables bajo estudio mientras que otras que pueden afectar a esta relación se controlan o se mantienen constantes; la variación que se espera se produzca en la variable dependiente o efecto y que aparezca en forma de respuesta medible.

Como podemos observar, la investigación experimental es la metodología más apropiada para establecer las relaciones causales entre grupos de variables. Sin embargo, en educación y psicología no siempre es fácil llevar a cabo este tipo de investigaciones.

El método experimental es el que diseña un programa sistemático que define las condiciones para controlar las variables que interviene (pueden ser dependientes o independientes). Exige que en el proceso experimental se empleen técnicas estadísticas. Hay más tipos de métodos cuantitativos. Los profesores L.Urquizar y Sola distinguen tres tipos de métodos dentro de los experimentales:

- Preexperimentales, que se caracterizan por permitir comprobación de datos, presupone presencia del experimentador, requiere mínima correspondencia entre valores, manipulan variables y no se conforman con la suposición estadística.
- Experimentales, propiamente dichas, que constatan las variables, manipulan controladamente, valoran la aparición de elementos contaminantes en el tipo, respetan la validez interna, seleccionan el rechazo de las variables.
- Cuasiexperimentales, que son las que emplean contextos naturales, carecen de control experimental completo y permiten observaciones múltiples.

### 3.1.1.2. *Métodos correlacionales*

Los métodos correlacionales constituyen una familia muy amplia tanto en la forma de proceder como en los objetivos científicos que hay que alcanzar. Como peculiaridad común diremos que tratan de investigar las relaciones que se dan entre variables. No faltan tampoco definiciones distintas: “un estudio correlacional es el que hace comparaciones entre grupos naturales” (Feldman y Hass, 1970). Esta diversidad

conceptual pone de manifiesto la gran variedad de modos de actuación que se engloban bajo la denominación de “métodos correlacionales”.

Podemos señalar como características específicas:

- El investigador trabaja en marcos naturales ya establecidos y en funcionamiento.
- No se da manipulación previa de las variables con las que se trabaja.
- Van destinados a la prueba de hipótesis, es decir, la búsqueda de correlaciones debe basarse en hipótesis que permitan corroborar teorías o ponerlas en tela de juicio.
- Intentan hallar explicaciones mediante el estudio de las relaciones entre variables.

Modalidades más representativas de estudios correlacionales:

- Estudios de relación o correlacionales. En ellos se pretende averiguar la magnitud de la relación entre dos o más variables. Este tipo de estudios aportan datos necesarios para posteriormente diseñar métodos causales experimentales.
- Estudios predictivos. Tratan de conocer el efecto y magnitud de determinadas variables en la predicción de un determinado fenómeno, se basan en la correlación y regresión.
- Estudios basados en el análisis factorial. Pretenden conocer la estructura interna de determinados fenómenos, a través de la detección de factores que explican un número más amplio de variables. Su principal finalidad es, por tanto, simplificar y organizar en estructuras más generales un gran número de aspectos. El análisis factorial puede además aportar información sobre el peso que tiene cada variable en la explicación del factor. El análisis de correspondencias es una modalidad de este tipo de estudios. Se aplica a variables ordinales o nominales.
- El análisis discriminante permite establecer o diferenciar “racimos”, “agrupaciones” o “clusters” de individuos (sujetos, centros, países, textos, etc.) en función de sus perfiles característicos en un grupo de variables. Los datos

obtenidos permitirán establecer jerarquizaciones de variables en cuanto a su poder diferenciador o discriminante, al obtenerse los pesos de las variables en la función discriminante y la potencia de asignación-clasificación en tantos por cientos de cada una de las variables.

- Análisis de conglomerados. Tiene como objetivo clasificar a los sujetos en grupos tales que los individuos pertenecientes a un grupo sean lo más similares posible, y muy diferentes entre los miembros de distintos conglomerados. Esta técnica nos permite revelar estructuras y relaciones entre los datos.
- Análisis de sendas. Su principal objetivo es estudiar los efectos directos e indirectos de variables, consideradas como causas, sobre variables efecto, sin manipular tales variables. No es un método para descubrir causas, sino para contrastar la plausibilidad de modelos causales formulados por el investigador sobre la base de una teoría o conocimientos previos.

**Tabla 16 - Métodos correlacionales**

MÉTODOS CORRELACIONALES	OBJETIVOS CIENTIFICOS
Estudios comparativo-causales	Detectar factores que parecen hallarse asociados a ciertos hechos
Estudios correlacionales	Conocer la magnitud de la relación entre variables.
Estudios predictivos	Predecir determinadas conductas conociendo el valor de otras predictoras.
Análisis factorial	Simplificar y organizar en estructuras más generales un gran número de variables.
Análisis discriminante	Diferenciar grupos en función de sus perfiles característicos en un grupo de variables.
Análisis de conglomerados o “clusters”	Clasificar a los sujetos en grupos o conglomerados lo más similares posible entre sí y lo más diferentes posible en relación con otros conglomerados.
Análisis de sendas o “path analysis”	Contrastar plausibilidad de modelos causales teóricos.

### 3.1.1.3. *Métodos descriptivos*

Los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable. Desempeñan un papel importante en la ciencia al proporcionar datos y hechos e ir dando pautas que posibilitan la configuración de teorías (Fox, 1981). Las tareas, que en el marco del desarrollo del conocimiento pueden desempeñar, pueden sintetizarse en las siguientes:

1. Identificar fenómenos relevantes.
2. Sugerir variables causantes de la acción.
3. Registrar conductas que en otros momentos podrían revelarse como efecto.
4. Abordar áreas de estudio que no pueden ser tratadas por medio de estrategias experimentales (Underwood y Shaughnessy, 1978). Podrían añadirse otras, como las de sugerir hipótesis de trabajo y detectar asociaciones entre variables.

Estos métodos resultan muy apropiados en determinados campos educativos, facilitan pues (Van Dalen y Meyer, 1981):

- Recoger información factual detallada que describa una determinada situación,
- Identificar problemas,
- Realizar comparaciones y evaluaciones,
- Planificar futuros cambios y tomar decisiones.

Como principales virtudes de estos métodos podemos señalar la posibilidad de proveer información básica para la toma de decisiones y aportar conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos en el ámbito educativo.

Metodológicamente, tres características específicas los definen:

- Utilizan el método inductivo
- Hacen uso de la observación como técnica fundamental
- Tiene como objetivo descubrir hipótesis

Identificamos cuatro tipos básicos de métodos descriptivos:

- Los estudios tipo encuesta o “survey”, orientados a la descripción de una situación dada.
- Los estudios analíticos en los que el fenómeno es analizado en términos de sus componentes básicos.
- Los estudios observacionales, caracterizados porque la información es recogida de forma directa de los sujetos observados y no mediante respuesta de ellos.
- Los estudios sobre el desarrollo que tienen como principal objetivo investigar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambio como una función del tiempo.

#### 3.1.1.4. *Métodos cualitativos*

La investigación cualitativa comienza a plantearse en educación adaptándose de las aplicaciones a otros campos afines tales como la sociología y la psicología, al igual que el resto de la investigación en educación. Shulman (1988) explica su incorporación y legitimación en educación con el siguiente argumento: la educación es un campo de estudio, no una disciplina, y por eso debe apoyarse en otras disciplinas (psicología, sociología y antropología, entre otras) para abordar y tratar los problemas educativos. De ahí que se consideren pertinentes la aplicación de metodologías provenientes de distintos campos del saber, estrechamente relacionados con la educación.

La metodología cualitativa se ha adaptado de forma distinta en sociología, psicología y educación tal como expone Tesch (1990). En este texto la autora traza las líneas y rasgos generales de su desarrollo en la sociología, la psicología y la educación. Nos interesa de su exposición extraer algunos datos que sirven de apoyo para la comprensión de la confluencia de corrientes en su aplicación a la educación.

De la sociología la investigación cualitativa retoma la etnometodología, el análisis del discurso, el interaccionismo simbólico, la etnografía holística, la etnociencia, el análisis de contenido y las historias de vida.

En psicología se incorpora la hermenéutica y la fenomenología, introduciéndose posteriormente en educación.

En educación los primeros textos que se publican hacen referencia a la investigación naturalista (Guba y Lincoln, 1982), evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1976), evaluación cualitativa (Patton, 1984) etnografía (Goetz y LeCompte, 1988), teoría crítica (Carr y Kemmis, 1988), investigación acción (Elliot, 1990), investigación participativa (Hall, 1981), investigación colaborativa, etc. La incorporación de la investigación cualitativa en educación se ve favorecida por iniciativas renovadoras que surgen a mediados de los años cincuenta. Jacob (1987) menciona algunas de las modalidades de esta metodología:

- Psicología ecológica: fue desarrollada por Barker, Wright y Herbert. Su meta es describir de forma detallada y objetiva las conductas naturales a fin de descubrir las leyes que las rigen. Las temáticas de estudio versa sobre conductas individuales y patrones transindividuales. Esta perspectiva genera pautas específicas de investigación en diseño, técnicas de recogida y análisis de datos e incluso ámbitos de aplicación al contexto escolar.
- Etnografía holística: se desarrolla a partir de los primeros trabajos de Mead (1934) y Malinowski (1961). Su centro de interés es la exploración, descripción y análisis de los patrones culturales de un grupo, mediante la identificación de sus creencias y prácticas concretas. Su modelo metodológico también adquiere peculiaridades particulares. Representantes de esta línea en el contexto escolar son Goetz y LeCompte, Dobbert y Wolcott.
- Etnografía de la comunicación: se configura a partir de la sociolingüística, la comunicación no verbal, la antropología y la microetnografía. Los etnógrafos de la comunicación se centran en los procesos de interacción social. Les interesa especificar los procesos de interacción dentro y entre grupos, y la comprensión de cómo se relacionan con cuestiones generales de cultura y organización social. Esta tradición la retoma Erikson, Green y Cicourel entre otros.
- Antropología cognitiva o etnociencia: los antropólogos cognitivos asumen que la mayor parte del conocimiento cultural de un grupo se refleja en su lenguaje, especialmente en su semántica. Pretende estudiar el sistema semántico de un grupo como vía para conocer la organización del conocimiento cultural de un grupo pueblo. Se parte de que cada grupo de individuos tiene un sistema único para percibir y organizar el mundo, que se refleja en la semántica de su lenguaje. Su proyección educativa la hallamos en Spradley y Tyler.

- Interaccionismo simbólico: en esta perspectiva el individuo y la sociedad se ven como un todo inseparable. Las conductas son una interpretación reflexiva y social de estímulos internos y externos. Según Meltz, el interaccionismo simbólico es la interacción que se produce entre los diferentes entendimientos y los significados que caracterizan las sociedades humanas. Representantes de esta línea son Blumer, Bogdan y Taylor, Glasser y Stauss, Becker, etc.

Cada una de estas tradiciones, como decíamos anteriormente, aporta temáticas de estudio y orientaciones metodológicas para su aplicación a contextos educativos. Su utilidad se revela extraordinariamente rica en cuanto a ampliación y profundización en las prácticas educativas. Cada una de estas orientaciones posibilita la explotación de un enfoque, aportando datos importantes para la comprensión de la complejidad de los fenómenos educativos.

Como aspectos comunes de esta metodología podríamos señalar los siguientes (Guba y Lincoln, 1982):

- Concepción múltiple de la realidad. Se asume que existen múltiples realidades que sólo pueden ser estudiadas holísticamente. Los datos obtenidos de la realidad necesariamente divergirán, por lo que no se determinará una única verdad ni será posible la predicción ni el control de los hechos.
- El principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos que se logrará mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en las relaciones internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones.
- Investigador y objeto de investigación están interrelacionados, interaccionando e influyendo mutuamente.
- El objeto de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimiento ideográfico que describan los casos individuales. La investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales sino a concretas y específicas (Erickson, 1989). A ello se llegará mediante el estudio de casos en profundidad y detalle, comparándolos con otros, a fin de generar patrones o redes. Se pretende averiguar lo que es generalizable a otras situaciones y lo que es único y específico en un contexto determinado.

- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc.

Como características específicas de ella cabe mencionar:

- La fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto.
- El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos. La persona puede aportar datos tan fiables como los generados por medios más objetivos.
- Incorporación del conocimiento tácito. Por conocimiento tácito se entiende el conocimiento de intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se expresan de forma lingüística pero que se refieren a aspectos conocidos de algún modo.
- Aplicación de técnicas de recogida de datos abiertas, por adaptarse mejor a las influencias mutuas y ser más sensibles para detectar patrones de comportamiento.
- Muestreo intencional. La selección de la muestra no tiene el propósito de representar a una población con el objeto de generalizar los resultados. Su intencionalidad es teórica, es decir, ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible, a fin de poder obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas.
- Análisis inductivo de los datos. En el análisis de datos se describen las situaciones y se toman decisiones sobre la transferibilidad a otras situaciones. El método inductivo guía todo este proceso.
- La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta, no partiendo de generalizaciones a priori.
- El diseño de la investigación es emergente y en cascada, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación. La situación y los datos

recogidos generan el problema, cuestionándose constantemente y reformulándose a tener de nuevos datos y contrastaciones.

- La metodología cualitativa se plantea criterios de validez específicos, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados.

#### 3.1.1.5. *Métodos investigación-acción*

La concepción actual de investigación-acción presenta cambios y reformulaciones en relación con sus orígenes. Desde estos inicios hasta la actualidad no ha pasado mucho tiempo, y en su breve historia presenciamos diversidad de fuentes nutrientes (López Górriz, 1987): Freire, el movimiento institucionalista francés, la escuela de Francfort y la ciencia social crítica de Habermas. Ha enraizado en numerosos contextos geográficos (Pérez Serrano, 1990): Francia, Inglaterra, América y Australia, resurgimiento después del letargo que sufrió durante las décadas de los 60 y 70 (Bartolomé 1986).

El llegar a una conceptualización única de lo que es investigación-acción resulta extremadamente dificultoso, debido a la gran diversidad de concepciones que existen, tanto en teoría como en experiencias. La exposición de algunas cuestiones permitirá obtener una aproximación a su significado: a) finalidades y funciones de la investigación-acción, b) procesos metodológicos de acción e instrumentación y c) campos de aplicación.

La bibliografía existente sobre el tema nos da cuenta de distintas modalidades de investigación-acción.

Las propuestas que han proliferado para catalogar las distintas modalidades de la investigación-acción se basan en diversos criterios; principios ideológicos (Carry Kemmis, 1988), objetivos científicos y niveles de participación.

Escudero (1987), basándose en Holly, Carry Kemmis, identifica tres modalidades de investigación-acción que corresponderían con planteamientos y posiciones filosóficas distintas: investigación-acción técnica, investigación-acción práctica, investigación-acción emancipatoria/crítica.

La primera tiene como objetivo hacer más eficaz la práctica educativa, posibilitando y animando a que los responsables de cualquier actividad participen y colaboren con un agente externo a fin de mejorar sus acciones.

La investigación-acción práctica se fundamenta en una teoría interpretativa de la investigación, confiriendo un protagonismo más decisivo a las profesionales que se convierten en los controladores del propio proyecto de trabajo. El investigador externo puede adoptar el papel de asesor y/o crítico.

La investigación-acción crítica y emancipativa intenta conectar expresamente la acción de los practicantes con las coordenadas socio-contextuales en las que se desenvuelve, pretendiendo provocar cambios no sólo individuales, sino organizativos y sociales.

Estas tres tendencias suponen grados diferentes de participación: la técnica, postula una modalidad pobre de cooptación (los profesionales participan en un programa de trabajo diseñado por expertos, en el que aparecen preestablecidos los objetivos del mismo y el desarrollo metodológico que se ha de seguir); la interpretativa, una de cooperación (la selección del tema y el control del propio proyecto corre a cargo de los practicantes, el investigador externo puede actuar como asesor) y la crítica, una significativa y comprometida colaboración e implicación en múltiples niveles (los profesionales profundizan en la reflexión y análisis de sus prácticas cotidianas, conectando su acción a dimensiones sociales, organizativas y personales).

La acción, como respuesta a un problema, es la protagonista de esta metodología. Es precisamente este aspecto, junto con los niveles de participación, los criterios que orientan la tipología de investigación-acción que presenta Desroche (1981). Éste identifica tres modalidades básicas:

- Investigación de explicación o investigación sobre la acción pero sin acción. Supone comprender la acción desde el interior para explicarla.
- Investigación de aplicación o investigación para la acción. Su objetivo es la utilización de un saber y/o intuición para una finalidad de acción.
- Investigación de implicación e investigación por la acción y con sus actores (investigación participativa).

**Tabla 17 - Modalidades de investigación-acción: criterios de identificación**

MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN				
MODALIDADES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE GENERAN	OBJETIVOS	FORMAS DE ACCIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
Técnica	Técnico/Explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema.	Sobre la acción.	Cooptación Designación
Práctica	Práctico	Comprender la realidad.	Para la acción	Cooperación
Crítica	Emancipativo	Participar en la transformación social.	Por la acción.	Implicación

### 3.1.1.6. Metodología de investigación

Como ya hemos mencionado anteriormente, la elección de uno u otro método para desarrollar la investigación viene definido por el tipo de problema planteado, con nuestra investigación pretendemos conocer las ventajas e inconvenientes del método de lectoescritura y valorar en qué medida es eficaz para desarrollar sus objetivos. Para ello hemos estimado conveniente realizar varios análisis de datos y por tanto obtener informaciones de diversas fuentes.

Nuestra investigación se llevará a cabo de la forma siguiente:

- Cuasiexperimental: hemos seleccionado un diseño postest con grupo de control, ya que se realizará una prueba de lectoescritura a grupos de primero de primaria que han utilizado el método que investigamos para el desarrollo de la lectoescritura y otros grupos que han utilizado otros métodos diferentes. Se hará lo mismo con los grupos de segundo de primaria, ya que existen unos grupos que sí han utilizado el método y otros grupos que no.

- Cualitativos o interpretativos, ya que se han realizado varias entrevistas a los docentes a fin de obtener datos respecto a lo que piensan sobre el método de lectoescritura. El estudio de la encuesta nos permitirá el análisis sin previo control de variables y los datos permiten tratamiento de interrelación o dependencia mediante estadígrafos. Las entrevistas aportarán gran cantidad de información que apoyará los datos obtenidos a través de las encuestas de forma cuantitativa, por ello adquiere un papel muy importante en nuestra investigación para poder argumentar y fundamentar los datos obtenidos y poder realizar unas conclusiones adecuadas.

### **3.1.2. Muestra de estudio**

Los elementos, personas, fenómenos, constituyen la muestra de la investigación. Estos elementos forman parte de un grupo de conceptos básicos que conviene clarificar. Fox (1981) distingue cinco elementos en el proceso de muestreo: universo, población, muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora de datos.

A continuación determinaremos los elementos del proceso de muestreo de nuestra investigación.

El universo es la serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas relacionadas con el problema de investigación. Por tanto, en nuestra investigación existen dos universos independientes, por un lado el que está formado por los docentes de los centros educativos de la institución SAFA y por otro lado el formado por los alumnos/as del mismo. Este universo sería de todos los centros educativos que dicha institución tiene en toda la Comunidad Autónoma Andaluza.

La población es un conjunto de elementos con unas características definidas. Es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados. Por tanto, las dos poblaciones de nuestra investigación son:

- Todos los docentes que conocen o han utilizado el método de lectoescritura.
- Alumnos/as del primer ciclo de Educación Primaria.

Colás y Buendía (2001) definen la muestra como un subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada. Es el conjunto de individuos extraído de

la población a partir de algún procedimiento específico. Los valores que obtenemos del análisis estadístico de la muestra se denominan estadígrafos o estadísticos. En nuestro estudio para concretar la muestra se determinó lo siguiente:

- Todos los docentes de los 26 centros de la institución SAFA que conocen o que han utilizado en algún curso escolar el método de lectoescritura SAFA Octaedro. En este caso la muestra es igual a la población.
- Diez alumnos/as de cada curso del primer ciclo de Educación Primaria de cada uno de los 26 centros de la institución SAFA tanto si han utilizado el método de lectoescritura SAFA octaedro como si no. Es decir, diez alumnos/as de primero y otros 10 de segundo, en total 20 alumnos/as de cada uno de los 26 centros educativos de dicha institución.

A través del sitio web de la institución se realizó un estudio de los centros existentes y de los docentes y número de alumnado con el que podíamos contar para realizar la investigación es decir, una vez que determinamos el universo, la población y por último la muestra de la investigación, se analizó y diseño la muestra invitada.

La muestra participante son todos los sujetos que han aceptado formar parte de este estudio. Para este dato tuvimos que esperar a la recopilación de todos los cuestionarios.

A continuación describiremos cada uno de los métodos de muestreo existentes, para después detallar cuáles han sido utilizados en nuestra investigación:

- Muestreo aleatorio simple: la selección aleatoria de los sujetos que van a formar la muestra es el procedimiento más utilizado para conseguir que ésta sea representativa de la población de la que fue extraída. Los requisitos exigidos para poder elegir muestras aleatorias son: primero, que todos los sujetos pertenecientes a la población tengan la misma probabilidad de ser obtenidos para formar la muestra; y segundo, que la selección de un sujeto no influya de ninguna manera sobre la selección de otro.
- Muestreo aleatorio sistemático: es una variante del muestreo aleatorio simple, pero las unidades muestrales se seleccionan a partir del coeficiente de elevación y se elige, como punto de partida para proceder a la selección, un número no superior a dicho coeficiente. Los números que forman la muestra

serán los resultantes de sumar el coeficiente de variación progresivamente, a partir del elegido aleatoriamente.

- Muestreo aleatorio estratificado: cuando la característica que nos interesa estudiar no se distribuye homogéneamente en la población, por la existencia de grupos o estratos entre sí heterogéneos, se efectúa un muestreo estratificado. El resultado es una muestra compuesta por tantas muestras, elegidas al azar, como estratos existan en la población.
- Muestreo aleatorio por conglomerados: cuando la selección no se realiza sobre individuos independientes sino sobre grupos de individuos que presentan alguna afinidad, siendo este conjunto la unidad de selección. Definidos los conglomerados, la forma de extraer la muestra depende del tamaño del conglomerado. Si el número de elementos es pequeño, se pueden realizar entrevistas a todos los elementos del conglomerado, pero si es numeroso, habrá que proceder a seleccionar submuestras de cada uno.

Para los docentes no hemos utilizado ningún tipo de muestreo, ya que hemos invitado a pertenecer a toda la muestra de población y según (Latorre, del Rincón y Arnal, 1994), el muestreo tiene sentido en cuanto garantiza que las características que se quieren observar en la población queden reflejadas en la muestra. En nuestro caso referente a los docentes es un 28,57% de la población.

En el caso del alumnado, el tipo de muestreo utilizado ha sido como fácilmente se deduce de la descripción que hemos hecho, una variante del muestreo aleatorio por conglomerado, que caracterizamos por ser aleatorio simple en la segunda fase; mientras que en la primera fase de selección de la muestra, la que atañe en nuestro caso a los conglomerados (los centros de SAFA) no hemos realizado muestreo como tal, puesto que han sido invitados todos los centros.

Con respecto a la representatividad de la muestra, según Fox (1981), lograr la representatividad requiere:

- Conocer qué variables están relacionadas con el problema que se estudia.
- Capacidad para medir esas variables.
- Tener datos de la población sobre dichas variables para usarlos como base de la comparación.

El tamaño muestral de población de nuestra investigación es de un 33,33%, por tanto, podemos considerar que queda cubierto el error muestral que estamos dispuestos a asumir (el habitual del 0,05) con tamaños muestrales entre 20% y 30%. Si tenemos en cuenta además que la inclusión de todos los centros en la muestra nos garantiza unos niveles de representatividad por encima de los de cualquier criterio aleatorio –“el tamaño de la muestra es mucho menos importante que su representatividad” (Fox, 1981). Podemos, como ya hemos dicho, considerar que la muestra real de que disponemos (el 33,33% muestra aceptante del profesorado) es suficiente a efectos prácticos y no es necesaria ninguna fase de reposición para superar el 30% ó 1/3 de la población que se suele considerar como tamaño de garantía para muestreos aleatorios simples. Es evidente que los estadísticos calculados con muestras grandes son más precisos que los calculados con muestras pequeñas y que cuanto más grandes son más precisos que los calculados con muestras pequeñas y que cuanto más grande es el tamaño de la muestra, más pequeño será el error muestral. Hemos intentado conseguir que la muestra sea representativa, pero al mismo tiempo relevante. Teniendo en cuenta, según afirma (Dodd y Markwiese, 1987); que la técnica de encuesta por correo da unos índices muy bajos de respuesta (siempre inferiores a un 50%) y que junto a esa dificultad se unía la característica de que las encuestas del alumnado tenía que proporcionarlas los docentes, pensamos que el porcentaje de respuesta es bastante satisfactorio.

Podemos concluir sin ningún género de dudas que la muestra configurada es representativa y aceptable.

En las siguientes tablas que he realizado se encuentran los datos de los docentes entrevistados. Las entrevistas las podremos ver en el Anexo de esta Tesis.

NOMBRE Y APELLIDOS: MANUELA CAMERO FORONDA		
Edad	Sexo MUJER	Fecha 12-05-08
Centro SAFA		Curso 2º E.P.
Localidad ALCALÁ DE LOS GAZULES		

NOMBRE Y APELLIDOS: MARIA JOSEFA ALMAGRO SÁNCHEZ		
Edad 53	Sexo MUJER	Fecha 12-05-08
Centro SAFA		Curso 1º E.P.
Localidad ALCALÁ DE LOS GAZULES		

NOMBRE Y APELLIDOS: ESTHER NADAL		
Edad	Sexo MUJER	Fecha 10-06-08
Centro SAFA		Curso 2º E.P.
Localidad ALMERÍA		

NOMBRE Y APELLIDOS: ISABEL M <sup>a</sup> MIRANDA PÉREZ		
Edad 49	Sexo MUJER	Fecha 7-07-08
Centro SAFA –PATRONATO VEREDA		Curso 1º E.P.
Localidad SEVILLA		

NOMBRE Y APELLIDOS: MARIA JUANA ALAMEDA RUIZ		
Edad 52 años	Sexo MUJER	Fecha 8-07-08
Centro SAFA		Curso 1º E.P.
Localidad VILLANUEVA DEL ARZOBISPO		

NOMBRE Y APELLIDOS: MARÍA DOLORES RUÍZ MEDINA		
Edad	Sexo MUJER	Fecha 8-07-08
Centro SAFA		Curso 3º E.P.
Localidad LINARES		

NOMBRE Y APELLIDOS: JUAN JURADO MARTÍNEZ		
Edad	Sexo VARÓN	Fecha 8-07-08
Centro SAFA		Curso Bachillerato
Localidad ÚBEDA		

A continuación aparece una tabla en la que se exponen los centros colaboradores y en que apartado de la investigación han participado.

**Tabla 18 - Centros colaboradores**

CENTROS EDUCATIVOS SAFA COLABORADORES			
	ENCUESTAS DE LOS DOCENTES	ENTREVISTAS DE LOS DOCENTES	ENCUESTAS DEL ALUMNADO
ALCALÁ DE LOS GAZULES	X	X	X
ALCALÁ LA REAL	X		X
ALMERÍA	X	X	
ANDUJAR	X	X	
HUELVA	X		X
ECIJA	X	X	X
JEREZ DE LA FRONTERA	X		X
LAS LOMAS	X	X	X
LINARES	X	X	
SEVILLA PATRONATO	X	X	
ÚBEDA	X	X	
VILLACARRILLO	X		X
VILLANUEVA DEL ARZOBISPO	X	X	X

### **3.1.3. Selección o construcción de los instrumentos de recogida de datos.**

La recogida de los datos es otro de los pasos importantes en la investigación puesto que las conclusiones de un estudio se basan en dichos datos, de ahí que los instrumentos utilizados y la clase de datos obtenidos se han tratado con mucho cuidado.

Entendemos por dato a la información recogida por el investigador de los sujetos u objetos (grupos, programas, contexto) de investigación. Estos datos pueden adoptar formas diversas, como por ejemplo: genero de los sujetos, la edad, repuesta a un cuestionario, diarios, anecdotarios, escalas de observación, escalas de actitudes, etc. La decisión que el investigador debe tomar en esta etapa de planificación es qué clase de datos necesita recoger y con qué instrumento o técnica debe recogerlos. El dispositivo que utilice (papel y lápiz, cuestionarios, escala, etc.) es lo que denominamos de forma genérica instrumentos y el proceso de su recogida instrumentación. La instrumentación implica no sólo la recogida o diseño de los instrumentos, sino las condiciones en que se aplicarán tales instrumentos. Estos plantean varias cuestiones al investigador:

Los datos fueron recogidos durante los meses de mayo y junio del 2008, para esto algunos de los materiales fueron entregados y recogidos en mano a varios centros y otros fueron mandados por correo con un sobre franqueado para que su devolución no fuera ningún problema. Por tanto, dentro de cada sobre se envió: una carta de presentación, una carta de explicación para los docentes que pasaran las pruebas al alumnado de primero de primaria, una carta de explicación para los docentes que pasaran las pruebas al alumnado de segundo de primaria, cinco encuestas para los docentes, veinte encuestas para el alumnado y un sobre franqueado para su devolución.

A la hora de seleccionar los distintos métodos de exploración se han tenido en cuenta los criterios que señala Santos Guerra (1990) a tal efecto:

- Adaptabilidad: conocimiento de los sujetos y de su situación.
- Variabilidad: utilización de más de un método para contrastar.
- Gradualidad: de menor a mayor profundidad progresivamente.

- Pertinencia: en función de la información que queremos obtener, elegiremos una técnica u otra.
- Dominio: conveniencia de utilizar técnicas donde esté más preparado y más cómodo.

En esta línea y como afirman muchos autores, el cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta; con él se pretende conocer lo que hacen, opinan, perciben o piensan los encuestados.

Por tanto, una de las mayores ventajas de este instrumento es que las respuestas pueden ser más meditadas, al no exigirse tiempo en la realización, además de existir mayor libertad de expresión al no encontrarse coaccionado el encuestado por la presencia del entrevistador; este último aspecto incluye la posibilidad de que la gente esté más dispuesta a decir la verdad porque su anonimato está prácticamente garantizado (Pareja, 2002).

Se utilizará la encuesta como método de trabajo y dentro de ésta la técnica seleccionada ha sido el cuestionario, por entender que es un instrumento válido para obtener información que necesitamos, teniendo en cuenta el carácter del estudio. El cuestionario es la técnica más utilizada en investigación educativa, (Fox, 1981), (Kerlinger, 1981), (Cohen y Manion, 1985), (Colas y Buendía, 1992) ya que su objetivo es obtener de forma sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en investigación. Este tipo de instrumento pretende “conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que puedan ser respondidas sin la presencia del encuestador”.

Nos consta que la técnica del cuestionario puede presentar limitaciones, los enviados por correo pueden perderse aproximadamente un 30%. En nuestra investigación contábamos con este suceso e intentamos entregar en mano todos los cuestionarios posibles, debido a ciertos contactos y porque conocíamos a varios de individuos de algunos centros. Para la entrega de otros utilizamos el correo y una vez enviados realizamos una llamada telefónica a todos los centros para la comunicación de dicha investigación. En todos los centros se ha hablado con el Director o con el Jefe de Estudios dando en todos los casos su aprobación y su intención participativa en la misma.

Para Kerlinger (1981) los cuestionarios cumplen tres propósitos básicos como método dentro de una investigación:

- Servir de instrumento exploratorio para poder identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir posteriores fases de la investigación.
- Ser el instrumento fundamental de la investigación, de manera que los ítems diseñados para medirlas variables de la misma se pueden incluir posteriormente en las entrevistas.
- Complementar otros métodos, ya que permiten el seguimiento de resultados inesperados, validando otros métodos y profundizando en las razones de las respuestas emitidas por los sujetos.

Esta metodología está básicamente indicada para estudios con objetivos descriptivos y donde se requieren muestras grandes para estudiar aspectos concretos de alguna población. Entre las ventajas que presenta destacamos las siguientes situaciones:

- Se quiere generalizar el resultado a una población definida, ya que es más fácil obtener una muestra mayor que con otro tipo de metodología.
- Es difícil utilizar la técnica de la observación directa por distintos factores (económicos, contextuales...), lo que la hace especialmente indicada en nuestro caso concreto por la temática que nos ocupa.
- Está especialmente indicada para la recogida de opiniones, creencias y/o actitudes.

Munn y Drever (1995) destacan las siguientes ventajas de los cuestionarios:

- Ofrece información estandarizada. Todos los encuestados responden las mismas preguntas, la comparación entre ellas es más valiosa.
- Ahorra tiempo. El cuestionario contribuye a realizar un uso eficiente del tiempo: permite encuestar a un gran número de personas de una vez, el encuestado puede responder en algunas ocasiones en el momento más adecuado, agiliza el análisis estadístico de las respuestas.

- Facilita la confidencialidad. Es anónimo y por ello el encuestado suele responder con sinceridad.

Sin embargo, también hemos de tener en cuenta las posibles desventajas que presenta, entre ellas:

- Las dificultades para establecer relaciones causales.
- Y que no tiene en cuenta los factores contextuales que pueden interferir y condicionar las respuestas de los sujetos objeto de estudio.

Los instrumentos de recogida de datos de nuestra investigación, que encontraremos en el anexo de esta tesis, son:

1. Cuestionario para los docentes.
2. Entrevista para los docentes.
3. Cuestionario para el alumnado.

El cuestionario y la entrevista de los docentes ha sido elaborada a partir del estudio oportuno y siguiendo unos pasos necesarios que seguidamente describiremos, en cuanto al cuestionario del alumnado, podemos decir que se ha realizado una selección de ciertas actividades del método de lectoescritura SAFA Octaedro, en torno al cual gira dicha investigación, dichas actividades se corresponden con ciertos criterios de evaluación de la lectoescritura del primer ciclo de Educación Primaria. Mediante el cuestionario del alumnado sólo se evaluará la comprensión oral y la comprensión y expresión escrita, puesto que pretendemos tener una ligera idea de la semejanza de los niveles alcanzados por el alumnado que ha utilizado el método con el que no lo ha utilizado.

El procedimiento de elaboración de los instrumentos se llevó a cabo en diferentes fases:

1. Revisión de la literatura, de otros instrumentos y trabajos sobre el tema de lectoescritura.
2. Redacción de ítems del cuestionario.
3. Validación por jueces expertos.

4. Redacción final y disposición de los ítems del instrumento definitivo.

A continuación describiremos cada una de estas fases, especificando la toma de decisiones correspondiente a cada una de ellas.

1. Revisión de la literatura, de otros instrumentos y trabajos sobre el tema de lectoescritura.

En esta primera fase del trabajo se realizó un análisis bibliográfico, a nivel nacional, centrándonos principalmente en la literatura española (como se detalló en nivel teórico-conceptual de esta investigación).

Se revisaron otras investigaciones sobre lectoescritura y se analizó el método de lectoescritura sobre el que gira dicho trabajo de investigación. Se realizó un estudio de cada una de las actividades de dicho método lo que nos llevó a la realización de cada uno de los ítems del cuestionario tanto el de los docentes como el del alumnado.

2. Redacción de ítems del cuestionario.

Una vez obtenidos los indicadores procedemos a reformularlos hasta convertirlos en ítems para el instrumento. Para el cuestionario de los docentes se han elaborado 157 ítems, para la entrevista a los docentes 27 ítems y para la encuesta del alumnado se han seleccionado 26 actividades de el método de lectoescritura SAFA Octaedro.

Respecto a la formulación de dichos ítems hemos optado por lo que Kerlinger denomina “reactivos de escala” y que define como “un conjunto de reactivos verbales ante los cuales un individuo responde expresando grados de acuerdo o desacuerdo, o algún otro modo de respuesta. Los reactivos de escala tienen alternativas fijas y colocan sobre algún punto de la escala al individuo que responde” (Kerlinger, 1997, 502).

3. Validación por jueces expertos.

Fox (1981) manifiesta que la validación de contenido es la técnica más apropiada cuando se trata de validar cuestionarios. Considera que nos informa de la representatividad del contenido del cuestionario y si mide lo que pretende medir.

El proceso de validación de los cuestionarios se ha realizado en dos pasos. La primera redacción de los cuestionarios fue revisada por Doña Mari Josefa Almagro

Sánchez y Doña Manuela Camero Foronda, maestras del Primer ciclo de Educación Primaria y por Don Ángel Acedo López, Orientador. Aconsejaron ciertas modificaciones en cuanto a la forma de presentación del cuestionario para el entendimiento de los docentes, es decir realizaron una revisión del continente de la encuesta. Tras estos pequeños consejos y una nueva revisión, se realizó todos los cambios que vimos adecuados para el entendimiento de los docentes.

La segunda fase se realizó a través de expertos en materia de investigación, ellos fueron: Dr. Tomás Sola Martínez y Dr. Antonio Moreno Ortiz, ambos expertos validaron la encuesta y aportaron consejos en cuanto al contenido de la misma.

#### 4. Redacción final y disposición de los ítems del instrumento definitivo.

Una vez aprobados los cuestionarios se realizó el maquetado final en cuanto al encabezamiento y numeración de las páginas. A continuación, se expondrán dichos cuestionarios y una breve explicación de cada una de las preguntas de los mismos.

#### Descripción de los instrumentos de recogida de datos de investigación

#### Descripción del cuestionario de los docentes

El cuestionario comienza con trece ítems relativos a los datos de identificación de los docentes participantes. Por tanto, correspondientes a trece variables independientes.

A partir de aquí, se especifica la manera en la que deben contestar cada ítem y a lo que se hace referencia con cada una de la puntuación. De las preguntas diseñadas en el cuestionario de los docentes, las cuales las podemos ver en el anexo de esta tesis, encontramos varias que son de valoración mediante escala tipo Likert, otras que son cerradas dicotómicas y las tres finales son preguntas de respuesta múltiple o politómica.

A continuación, detallaremos ciertos aspectos de cada una de las preguntas de la encuesta de los docentes, los números se corresponden con el número de pregunta de dicha encuesta.

1. Deben valorar el grado de motivación de cada una de las actividades del método de lectoescritura.

2. Deben valorar que dificultad supone cada una de las actividades del método para el alumnado.

3. En esta pregunta solo debían decir si eliminarían o no algunas actividades de dicho método y para saber en concreto que actividades de ellas eliminarían y cuáles no se ha redactado una por una en la que la respuesta para cada ítem es independiente no genérico. Es decir, con dicho ítem, por un lado analizaremos “qué tanto por ciento de docentes eliminarían algunas actividades” y “qué tanto por ciento de docentes eliminan o no una actividad en concreto” lo que hace que el estudio del método sea más exhaustivo, llegando a conocer que actividades son según los docentes las más apropiadas para realizarlas en el aula.

4. Con esta pregunta se pretende conocer qué actividad consideran falta de material para conseguir el objetivo de la misma, ya sea por el entendimiento del alumnado o por la poca dedicación de la misma al contenido trabajado.

5. A través de esta pregunta queremos conocer que actividades presentan más dificultad para el alumnado y poder analizar y estudiar el motivo de tal dificultad.

6. Con esta pregunta se pretende hacer reflexionar a los docentes sobre un aspecto importante en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, la conciencia fonológica. Deberán valorar el grado de adecuación y la cantidad de actividades que presenta el método en el desarrollo de las Unidades Didácticas.

7. Deben valorar si las actividades del método desarrolla la capacidad creativa y la imaginativa en el alumnado.

8. Deben valorar en qué grado se potencia cada una de las habilidades básicas del lenguaje: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita.

9. El método en torno al cual gira dicha investigación sigue una serie de pasos, que ya vimos anteriormente en el apartado correspondiente a la explicación de los apartados del método, los cuales van desde el texto hasta el estudio de la letra, para ello las actividades están organizadas de tal manera que desarrolle estos pasos de manera gradual y por ello con esta pregunta pretendemos conocer en qué grado cree el docente que dichos pasos son adecuados.

10. Se pretende conocer de forma general como consideran el vocabulario utilizado en el método para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

11. Se pretende conocer de forma general como consideran las ilustraciones utilizadas en el método.

12. En el método encontramos actividades en las cuales se invita a responder al alumnado, por tanto otro aspecto importante de evaluación es conocer si los espacios disponibles para la escritura son adecuados.

13. Otro aspecto importante de evaluación es conocer que actividades potencian la realización autónoma del alumnado, ello puede derivar también del grado de dificultad que genere dicha actividad en el alumnado, tanto como de las características personales del alumnado. Aún así pretendemos conocer de forma general que actividades posibilitan la realización del alumnado sin necesidad de dirección continua del docente.

14. Un método de lectoescritura debe de tener una guía docente en la que se explique de manera adecuada cual debe ser la labor docente y la metodología más adecuada a seguir para la realización de las actividades propuestas. Por tanto, con esta pregunta pretendemos valorar si la guía del método es adecuada para que los docentes realicen su labor.

15. Deben valorar si los contenidos trabajados son adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

16. Deben valorar la flexibilidad del método, es decir, si deja libertad al docente para poder realizar otro tipo de actividades en su aplicación.

17. Valorar si el método posibilita la participación espontánea del alumnado.

18. Deben decir si han utilizado otras actividades de otros métodos o de otras editoriales para reforzar algunas actividades, si es así deberán especificar cuáles.

19. Deben decir si han utilizado otros materiales como murales, tarjetas que el método no indica.

20. Deben decir si consideran apropiadas las palabras generatrices y si no es así cuál de ellas cambiarían y por qué.

### Descripción de la entrevista de los docentes

Cuando se busca conocer el mundo educativo es necesario tomar como referencia el punto de vista de las personas implicadas en él, pues como expertos de su propio mundo, lo conocen y saben cómo describirlo de manera adecuada, siendo necesario así descubrir sus actividades diarias, motivos, significados, emociones y reacciones. La pretensión del investigador no es descubrir aspectos del mundo real desconocido para las personas, sino captarlo que saben los actores, ver lo que ellos ven y comprender como ellos comprenden.

A diferencia del tratamiento de los datos cuantitativos, el tratamiento de los datos cualitativos “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados; citas textuales de la gente sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; extractos o pasajes enteros de documentos, cartas, registros, entrevistas e historias de vida” (Bonilla, 2000), e incluye listas de componentes de las sociedades, las culturas, las instituciones, las personas, etc.

La fidelidad en el registro de los eventos constituye la garantía de tener una información cualitativa precisa, a partir de la cual derivar los análisis pertinentes. En este sentido, independientemente del instrumento que se emplee para recolectar la información cualitativa, es fundamental registrarla de tal modo que pueda recuperarse de manera fácil y ordenada para su revisión y análisis, hecho garantizado en la presente investigación a través del registro escrito de lo respondido durante ellas. Se fue anotando todo lo que los docentes contestaban, después de cada entrevista se repasaron las preguntas de la misma y en algunos casos se complementó con algún comentario que consideramos también oportuno de conocer para la investigación.

En el contexto de la investigación cualitativa, la entrevista abierta y personal es un instrumento muy útil para indagar un problema y comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas. Como afirma Patton (1980 citado en Bonilla, 2000) “el objetivo de la entrevista cualitativa es conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento”.

La entrevista es un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información experimentada y absorbida por una persona, que será proporcionada por éste con una orientación e interpretación significativa de su propia experiencia. En el

proceso de la entrevista el entrevistado imprime en sus respuestas el elemento de afectividad subjetiva, revelando su actitud ante el objeto de investigación e introduciendo a la dimensión cognoscitiva y objetivante de la función referencial del lenguaje, sus propios prejuicios, racionalizaciones y proyecciones. De esta manera, a través de las entrevistas se pudo observar la vivencia de los docentes así como sus experiencias y satisfacciones personales sobre el método de lectoescritura.

En términos generales, la entrevista personal puede definirse como una conversación o un intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular (Maccoby y Maccoby, 1954). La entrevista cualitativa con fines investigativos se centra en el conocimiento o la opinión individual sólo en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa de un conocimiento cultural más amplio. En este sentido, las entrevistas individuales son el instrumento más adecuado cuando se han identificado informantes o personas claves dentro de la comunidad, tal como en el caso de esta investigación en la hemos considerado oportuno la realización de entrevistas a varios docentes de las distintas provincias de Andalucía y a un coeditor del método.

La entrevista cualitativa es un lugar en el que se expresa un yo que poco tiene que ver con el yo como realidad objetiva, individualista y racionalizado, sino un yo narrativo, un yo que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia (Bruner, 1991). Por lo tanto, la técnica de la entrevista abierta se presenta útil para obtener informaciones de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. Así la entrevista tiene un espacio de cobertura fundamentado en el comportamiento del individuo concreto en su relación con el objeto de investigación, circunscribiendo un espacio pragmático, en cuanto que el proceso de significación se produce por el hecho que el discurso es susceptible de ser actualizado en una práctica correspondiente. Por eso, las preguntas guías de las entrevistas realizadas a los docentes se refieren a los comportamiento y actitudes que ellos han asumido en su desempeño pedagógico en el campo de la lectoescritura a través del tiempo pasado, presente o futuro, es decir, al orden de lo realizado o realizable, no sólo a lo que ellos piensan sobre el asunto que se investiga, que en este caso es el método de lectoescritura, sino a cómo se actúa o actuó en la aplicación del mismo. Por tanto, como lo expresa Delgado (1999), la entrevista abierta no se sitúa en el campo puro de la conducta – el orden de hacer-, ni en el lugar puro de lo lingüístico –el orden

del decir- sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como el decir del hacer, basado fundamentalmente en que el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son (lo que creen ser y hacer) es el primer paso de toda investigación cualitativa. La entrevista entonces se puede juzgar por sus resultados finales. Por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas en ella.

El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis de narrador es parte de la historia que se narra, como ocurre en esta investigación en la cual los docentes, autores inmersos en el contexto educativo, narran y analizan sus vivencias, expresando sus propios puntos de vista a partir de la cotidianidad en la que viven las instituciones educativas de las que son parte integrante.

Cada investigador realiza las entrevistas teniendo en cuenta el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo (Delgado, 1999). Así, la investigadora, conocedora del contexto en el que se desenvuelven los docentes, desarrolla las preguntas guías de las entrevistas, así como analiza e interpreta sus resultados, teniendo en cuenta las necesidades sentidas de la población y las particulares características de las instituciones educativas en que se hallan. La entrevista es, de esta manera, un proceso de determinación de un texto en un contexto, no de aislamiento de un texto, y por tanto, es un proceso de organización de los hechos y representaciones de la conducta.

De acuerdo con Patton (1987), la entrevista cualitativa puede tomar algunas de las siguientes formas: entrevista informal conversacional, entrevista estructurada con una guía y entrevista estandarizada. Las tres modalidades mantienen el formato de preguntas abiertas con el fin de propiciar que los entrevistados expresen, en sus propias palabras, la perspectiva personal sobre el tema. La principal diferencia entre las tres se basa en el grado de precisión requerido para captar la información. En el caso de la presente investigación, la modalidad o formato utilizado y escogido como más adecuado para el estudio fue el de la entrevista estructurada con una guía. Para ello se definió previamente un conjunto de tópicos de debían abordarse con los entrevistados, procurando tratar los mismos temas con todos los docentes entrevistados, así como garantizar que se recolectara la información necesaria para

que hiciera posible la contrastación intersubjetiva. La guía de entrevistas facilitó un marco de referencia a partir del cual los temas pertinentes de la investigación fueron planteados, y permitió ir ponderando qué tanta más información era necesaria para profundizar en los objetivos de investigación, haciendo posible además un proceso de recolección más sistemático y por lo tanto un mejor manejo de la información.

En la construcción de las guías estructurales de las entrevistas realizadas a los docentes se ha tenido en cuenta el tipo de preguntas que se harían, su redacción, la secuencia, y el nivel de detalle que se quería lograr con ellas, con el fin de que fuesen comprensibles de acuerdo a las características y preparación académica de los entrevistados; se indagará sobre diferentes aspectos como: conocimientos, opiniones, comportamientos, sentimientos, etc. y se minimizará el sesgo o la predeterminación de las respuestas, permitiendo al entrevistado responder espontáneamente y en sus propios términos, es decir, permitiéndose seleccionar sus propias categorías de respuesta, de tal manera que la realidad educativa del liderazgo y dinámica organizacional fuese captada tal cual se presenta en la cotidianidad del día a día de las instituciones educativas.

Las preguntas elaboradas para las entrevistas tomaron como orientación las utilizadas en la encuesta de los docentes, pero en la entrevista se pretendía, como ya hemos comentado con anterioridad, que los docentes expresaran ciertos aspectos sobre sus experiencias y vivencias frente a la manipulación y aplicación del método de lectoescritura.

#### Descripción del cuestionario del alumnado

El cuestionario del alumnado contaba de una serie de actividades seleccionadas del método de lectoescritura SAFA Octaedro. Son actividades básicas de lectoescritura. Estas actividades se basan en las fases dadas para el desarrollo lectoescritor en el trabajo ortofonético descrito en el apartado tercero del Capítulo VIII de esta tesis. Dicho cuestionario podrá visualizarse en el anexo de esta tesis de investigación.

A continuación, aparece una breve explicación de cada una de las actividades del cuestionario que el alumnado ha realizado, el número de la actividad corresponde al orden seguido en dicho cuestionario.

1. En esta actividad aparecen ocho dibujos y deben marcar con una cruz cuál de esos dibujos contiene el grupo “pr”. Para ello deben identificar cual es la palabra que representa a dicho dibujo. Esta actividad se corregirá teniendo en cuenta el número de aciertos, es decir la puntuación irá de 0 aciertos a 8 aciertos.

2. Debajo de las imágenes deben realizar tantos guiones como sílabas tenga la palabra dibujada. Esta actividad se corregirá teniendo en cuenta el número de aciertos, es decir que la puntuación irá de 0 aciertos a 5 aciertos.

3. Deben realizar una copia de las sílabas dadas y de la palabra. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta ciertas variables; en cuanto a la grafía se tendrá en cuenta la precisión, la postura, el ligazón, el tamaño y la linealidad y en cuanto a la copia se tendrá en cuenta si el alumnado no comete errores de omisión, adición y separa las palabras adecuadamente.

4. Deben formar palabras con las sílabas que aparecen en el cuadro. Se puntuarán teniendo en cuenta el número de palabras correctas que inventen con las sílabas del cuadro.

5. Deben rodear la sílaba con “pr” en cada una de las palabras que aparece. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta el número de aciertos, por ello la puntuación irá de 0 aciertos a un máximo de 6 aciertos.

6. Deben completar las palabras con la sílaba que le falta. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta el número de aciertos, por ello la puntuación irá de 0 aciertos a un máximo de 6 aciertos.

7. Deben asociar las palabras o frases con la imagen que las representa. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta el número de aciertos, por ello la puntuación irá de 0 aciertos a un máximo de 6 aciertos.

8. Realización de un dictado. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta si el niño no comete errores de omisión, sustitución y adición.

9. Deben escribir la palabra que representa la imagen que aparece. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta el número de aciertos, por ello la puntuación irá de 0 aciertos a un máximo de 4 aciertos.

10. Deben escribir palabras con pr. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta el número de palabras que el/la alumno/a invente.

11. Deben construir frases con la palabra primavera. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta la utilización de las palabras dadas dentro de las frases inventadas, la adecuación de la estructura gramatical utilizada y el sentido adecuado de las mismas.

12. Deben inventar otras frases. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta que las frases inventadas tenga sentido y su estructura gramatical sea adecuada.

13. En esta actividad aparecen ocho dibujos y deben marcar con una cruz cuál de esos dibujos contiene el grupo “pl”. Para ello deben identificar cual es la palabra que representa a dicho dibujo. Esta actividad se corregirá teniendo en cuenta el número de aciertos, es decir la puntuación irá de 0 aciertos a 8 aciertos.

14. Debajo de las imágenes deben realizar tantos guiones como sílabas tenga la palabra dibujada. Esta actividad se corregirá teniendo en cuenta el número de aciertos, es decir que la puntuación irá de 0 aciertos a 5 aciertos.

15. Deben realizar una copia de las sílabas dadas y de la palabra. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta ciertas variables; en cuanto a la grafía se tendrá en cuenta la precisión, la postura, el ligazón, el tamaño y la linealidad y en cuanto a la copia se tendrá en cuenta si el alumnado no comete errores de omisión, adición y separa las palabras adecuadamente.

16. Deben formar palabras con las sílabas que aparecen en el cuadro. Se puntuarán teniendo en cuenta el número de palabras correctas que inventen con las sílabas del cuadro.

17. Deben rodear la sílaba con “pl” en cada una de las palabras que aparece. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta el número de aciertos, por ello la puntuación irá de 0 aciertos a un máximo de 6 aciertos.

18. Deben completar las palabras con la sílaba que le falta. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta el número de aciertos, por ello la puntuación irá de 0 aciertos a un máximo de 6 aciertos.

19. Deben asociar las palabras o frases con la imagen que las representa. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta el número de aciertos, por ello la puntuación irá de 0 aciertos a un máximo de 6 aciertos.

20. Realización de un dictado. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta si el niño no comete errores de omisión, sustitución y adición.

21. Deben escribir la palabra que representa la imagen que aparece. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta el número de aciertos, por ello la puntuación irá de 0 aciertos a un máximo de 4 aciertos.

22. Deben escribir palabras con pl. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta el número de palabras que el/la alumno/a invente.

23. Deben construir frases con las palabras “Pluto” y “planeta”. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta la utilización de las palabras dadas dentro de las frases inventadas, la adecuación de la estructura gramatical utilizada y el sentido adecuado de las mismas.

24. Deben inventar otras frases. Para la corrección de esta actividad se tendrá en cuenta que las frases inventadas tenga sentido y su estructura gramatical sea adecuada.

Se evaluará la utilización del punto y la mayúscula teniendo en cuenta las cuatro actividades de construcción e invención de frases.

## **3.2. Trabajo de campo**

### **3.2.1. Procedimiento**

Por procedimiento entendemos todas las tareas que el investigador realiza con los participantes y/o las actividades que llevan a cabo los mismos durante la investigación y que serán las productoras de los datos. Por tanto, este apartado lo dedicaremos a describir los pasos que se han dado para la recolección de la información necesaria para realizar la investigación.

Los primeros pasos que se dieron fue la creación de los cuestionarios en formato cuadernillo para el alumnado y los docentes. Se crearon cinco cuadernillos de

los cuestionarios de los docentes y veinte cuadernillos de los cuestionarios del alumnado para cada centro.

Una vez impresos todos los cuestionarios se escogieron las últimas semanas del mes de mayo y las primeras de junio para su administración. La decisión de realizarlo en esa fecha fue debido a que durante el mes de mayo en todos los centros de la institución SAFA se estaba llevando a cabo la auditoría interna y externa y ello suponía por parte del profesorado una dedicación exclusiva a mantener un control exhaustivo de todo lo que se realiza en clase y sobre todo en el primer ciclo de primaria que debido a la implantación de la nueva ley (LOE) han tenido que elaborar todos los materiales docentes (programaciones, unidades didácticas...) necesarios para el desempeño de sus clases.

Lo que hicimos fue mandar a todos los centros una carta en la que incluíamos una carta de presentación, los cuadernillos de las encuestas docentes, una carta explicativa de las encuestas del alumnado, los cuadernillos de las encuestas del alumnado y un sobre franqueado para que su devolución no supusieran ningún inconveniente.

En varios centros tuvimos la gran suerte de poder entregarlos en mano y poder dar algunas explicaciones más sobre la investigación y la manera de realizar los cuestionarios.

Los procedimientos para que el alumnado contestara al cuestionario eran muy sencillos, puesto que solo debían ir leyendo las actividades que se les presentaban y en algunos casos el docente debía realizar un dictado. Para que la realización de dicho cuestionario fuera adecuado se les envió una carta donde se explicaban ciertos aspectos que debían tener en cuenta. En la realización de esta explicación tuvimos la consideración de que debía ser algo sencillo y entendible por todos los docentes que no supusiera ningún tipo de complicación puesto que ello daría pie a la no realización de las encuestas.

Para las entrevistas aprovechamos la primera quincena de julio en la cual muchos de los docentes de la institución SAFA se reúne en Úbeda para realizar los cursos de verano que oferta dicha institución. Por ello, pensamos en que personas podía prestar su colaboración con dicha investigación y nos citamos con ellas en un lugar apropiado para ello. El procedimiento seguido para realizar las entrevistas fue ir realizando cada una de las preguntas programadas y a su vez se fueron realizando las

anotaciones oportunas. En algunos casos para que las respuestas fueran más densas que volvía a repetir la pregunta o se hacían ciertas aclaraciones sobre lo respondido para que confirmaran que era eso lo que opinaban.

### **3.2.2. Técnicas de análisis de datos**

Según Kerlinger (1985) analizar significa establecer, manipular y resumir los datos, para obtener respuestas a las preguntas de la investigación. Es decir, con el análisis tratamos de aunar los datos de forma inteligible e interpretable, de manera que se puedan estudiar y poner a prueba las relaciones de los problemas en la investigación.

El análisis cuantitativo de los datos se ha beneficiado del uso de computadores y del diseño de paquetes de programas especializados para tal efecto, haciéndolo relativamente sencillo y poco costoso en términos de tiempo de trabajo. Entre varios de estos programas se encuentra el SPSS, en sus distintas versiones; se trata de uno de los paquetes estadísticos más difundidos para Ciencias Sociales, desarrollado en la Universidad de Chicago (Sampieri, 2000). Este programa pone al alcance de los investigadores, con un módico esfuerzo, el estudio detallado de subpoblaciones, proveyendo de una organización de los datos que facilita el proceso de análisis e interpretación de la realidad investigada.

Para el análisis de los datos cuantitativos, arrojados para las encuestas, aquí se utilizó la versión 15.0 del software estadísticos (SPSS), mediante el cual se llevó a cabo una tabulación descriptiva que consistió en determinar la distribución empírica (distribución de frecuencias) de las variables en cuestión y, en calcular la estadística descriptiva, particularmente los respectivos porcentajes.

Los análisis estadísticos pertinentes llevados a cabo a los datos han sido los siguientes:

1. Para el análisis de los cuestionarios de los docentes se ha utilizado las tablas de frecuencia, para todo tipo de datos; la desviaciones típicas, media y histograma como representación gráfica, para los datos de la edad, años como docentes, antigüedad en el primer ciclo de Educación Primaria y cursos realizados sobre lectoescritura; para los datos de atributos como el sexo y las respuestas de si/no se ha utilizado la moda y los sectores como representación gráfica y para los datos de ordenación, del 1 al 5 se ha utilizado la mediana y los cuartiles y las gráficas de barras.

2. Para el análisis de datos de las encuestas del alumnado se han utilizado las tablas de contingencia. El análisis se ha realizado simultáneamente para el alumnado de primero de Educación Primaria y para el alumnado de segundo de Educación Primaria, contrastando los resultados del alumnado que ha utilizado el método con el alumnado que no ha utilizado el método de cada uno de los niveles mediante tablas de contingencia y gráficos de barras agrupadas. La existencia de diferencias estadísticamente significativas ha sido establecida mediante el estadístico de Chi-cuadrado de Pearson.

Para conseguir la fiabilidad «los datos deben ser por lo menos reproducibles por investigadores independientes en distintos lugares y momentos, utilizando las mismas instrucciones para codificar las mismas series de datos» (Krippendorff, 1997). En este sentido, este autor, indica que «los datos sobre fiabilidad exigen que dos codificadores, como mínimo, describan de forma independiente un conjunto posiblemente amplio de unidades de registro en los términos de un lenguaje de datos común». Por lo tanto, podemos afirmar, que la fiabilidad en esta técnica la conseguiremos si el sistema de categorías creado es aceptado como tal por los expertos.

La siguiente tabla que he realizado aparece cómo se ha realizado el análisis de la información dependiendo del tipo de variable que tenemos, es decir, se especifica qué medidas centrales, medidas de dispersión y representaciones gráficas hemos utilizado para cada una de las variables analizadas en la información obtenida.

**Tabla 19 - Análisis de información según el tipo de variable**

Tipo de variable	Medidas centrales	Medidas dispersión	Representación gráfica
Atributos	Moda, Porcentajes		Sectores
Ordenación	Mediana, percentiles	Recorrido	Barras
Recuento	Media	Desviación	Barras
Intervalo	Media	Desviación	Histograma
Razón	Media geométrica	Coefficiente de variación	Histograma, Dispersión, Cajas

Para la corrección de las pruebas del alumnado hemos tenido en cuenta las actividades seleccionadas y el criterio de evaluación de cada una de ellas. Los criterios de evaluación que tendremos en cuenta y por tanto de los que obtendremos los datos del análisis de este cuestionario serán los correspondientes a la:

Comunicación oral:

1. Discriminación auditiva: sensibilización con el sonido, reconocerlo en la palabra y segmentación de la palabra en sílabas.

Comunicación escrita:

1. Lectura: correspondencia entre fonema y grafía en contextos de lectura significativa.

2. Mecánica escritora:

2.1. Realiza la grafía de forma adecuada: precisión, postura, ligazón, tamaño y linealidad.

2.2. Copia sin errores de: omisión, adición y separación de palabras.

3. Dictado auditivo. Escribe al dictado sin errores de sustitución, omisión y adición. Conoce la ortografía: mayúscula y punto.

4. Dictado visual. Escribe en cada imagen la palabra que la representa.

5. Composición. Compone frases con sentido teniendo en cuenta las palabras trabajadas.

6. Discriminación visual-gráfica: identifica la grafía de la letra en palabras escritas y completa palabras con la grafía correspondiente.



## **CAPÍTULO XI. RESULTADOS**

El presente Capítulo representa uno de los pilares básicos de nuestra investigación puesto que corresponde a la tercera fase de la investigación en la que se desarrolla el nivel estadístico-analítico y en concreto dentro de este nivel en este apartado se llevará a cabo el análisis de datos, es decir se analizarán las informaciones obtenidas a través de las encuestas realizadas al profesorado y al alumnado.

Este Capítulo consta de dos partes, la primera hace referencia al análisis de datos de las encuestas de los docentes y la segunda hace referencia al análisis de datos de los resultados de las encuestas del alumnado, para ello se tendrá en cuenta todo lo que anteriormente se ha especificado para cada una de las variables analizadas. Al final de cada una de las variables estudiadas podemos encontrar un comentario sobre los resultados obtenidos, que nos ayudará a entender mejor las gráficas y las tablas.

Para una mejor aclaración de todos los resultados obtenidos en cada uno de los apartados de este Capítulo, es decir, en el apartado del análisis de datos de los docentes y en el apartado de análisis de datos del alumnado, encontraremos un resumen de los resultados, en él aparecerá una tabla con los porcentajes más representativos y a su vez estarán recogidos en breves comentarios todos los datos relevantes del análisis de datos.

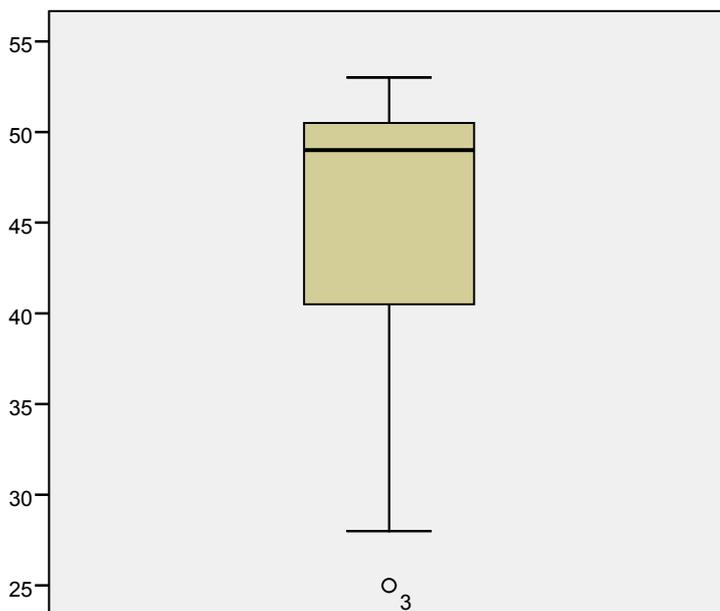
# 1. Encuestas de los Docentes

## 1.1. Resultados

### 1.1.1. Edad de los docentes

N	Válidos	11
	Perdidos	17
Media		44,09
Desv. típ.		9,710

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	25	1	3,6	9,1	9,1
	28	1	3,6	9,1	18,2
	38	1	3,6	9,1	27,3
	43	1	3,6	9,1	36,4
	47	1	3,6	9,1	45,5
	49	2	7,1	18,2	63,6
	50	1	3,6	9,1	72,7
	51	1	3,6	9,1	81,8
	52	1	3,6	9,1	90,9
	53	1	3,6	9,1	100,0
	Total	11	39,3	100,0	
Perdidos	Sistema	17	60,7		
Total		28	100,0		

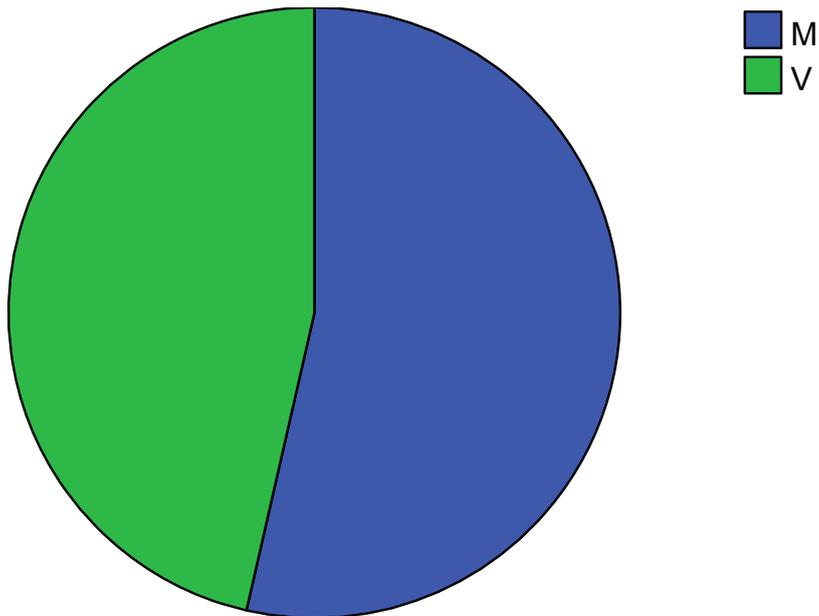


Las edades de los docentes están comprendidas entre los 25 años y los 53 años siendo el intervalo de los 40 años a los 50 años el más destacado. La media de edad está comprendida en los 44 años

**1.1.2. Sexo**

Sexo		
N	Válidos	28
	Perdidos	0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	M	15	53,6	53,6	53,6
	V	13	46,4	46,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

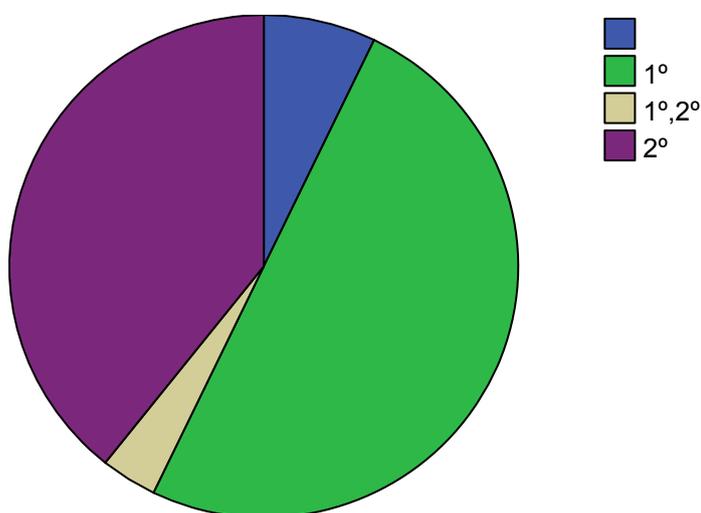


De los 28 docentes encuestados existe un 53,6 % de mujeres y un 46,4 % de hombres.

### 1.1.3. Curso

curso		
N	Válidos	28
	Perdidos	0

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	7,1	7,1	7,1
1°	14	50,0	50,0	57,1
1°,2°	1	3,6	3,6	60,7
2°	11	39,3	39,3	100,0
Total	28	100,0	100,0	

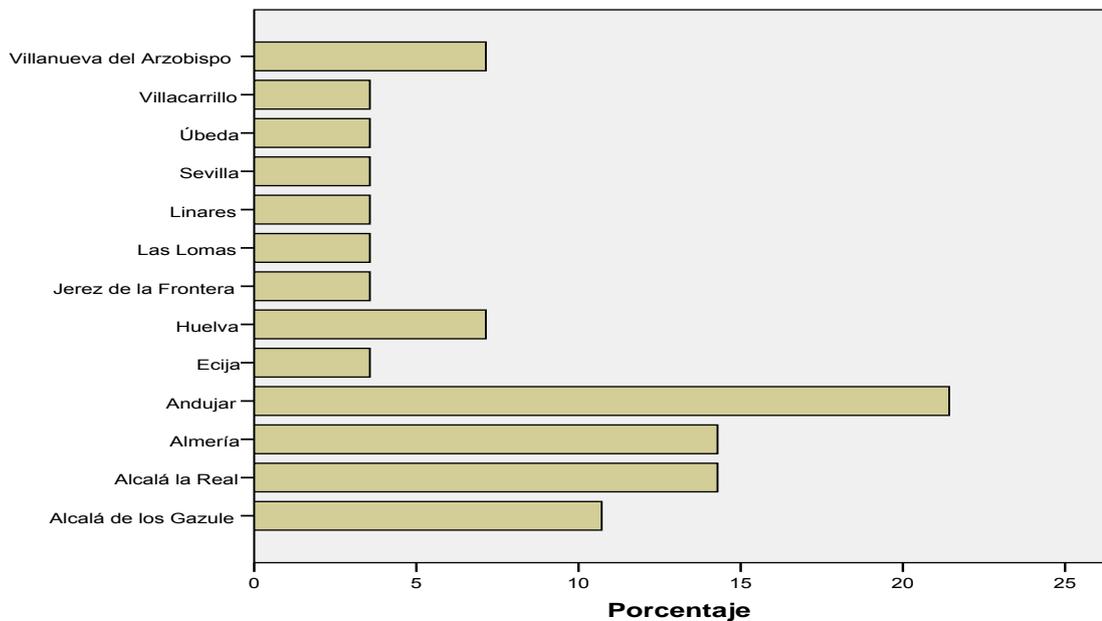


Un 7,1% de los docentes encuestados no imparten docencia en ninguno de los niveles del primer ciclo de Educación Primaria (E.P.), un 50% en la actualidad imparte docencia en 1° de E.P., un 3,6% imparte docencia tanto en 1° como en 2° y un 39,3% imparte en 2° E.P.

### 1.1.4. Localidad

Localidad		
N	Válidos	28
	Perdidos	0

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Alcalá de los Gazule	3	10,7	10,7	10,7
Alcalá la Real	4	14,3	14,3	25,0
Almería	4	14,3	14,3	39,3
Andujar	6	21,4	21,4	60,7
Ecija	1	3,6	3,6	64,3
Huelva	2	7,1	7,1	71,4
Jerez de la Frontera	1	3,6	3,6	75,0
Las Lomas	1	3,6	3,6	78,6
Linares	1	3,6	3,6	82,1
Sevilla	1	3,6	3,6	85,7
Úbeda	1	3,6	3,6	89,3
Villacarrillo	1	3,6	3,6	92,9
Villanueva del Arzobispo	2	7,1	7,1	100,0
Total	28	100,0	100,0	



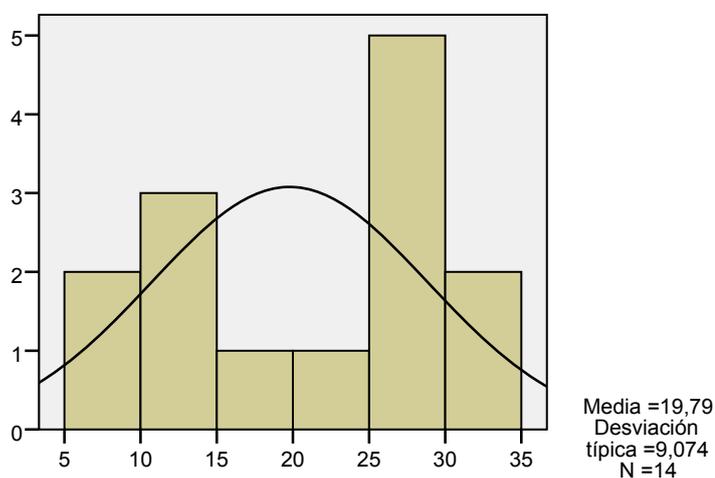
El centro en el que hay mayor número de docentes participantes es el de Andújar con un 21,4%, seguido del de Alcalá la Real y Almería con un 14,3% de docentes participantes, Alcalá de los Gazules tiene un 10,7% de participación, con un 7,1% Huelva y Villanueva del Arzobispo, y la participación más baja con un 3,6% los centros de Écija, Jerez de la Frontera, Las Lomas, Linares, Sevilla, Úbeda y Villacarrillo.

### 1.1.5. Tiempo de docentes

Tiempo de docente

N	Válidos	14
	Perdidos	14
Media		19,79
Desv. típ.		9,074

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	1	3,6	7,1	7,1
	7	1	3,6	7,1	14,3
	10	1	3,6	7,1	21,4
	11	1	3,6	7,1	28,6
	12	1	3,6	7,1	35,7
	18	1	3,6	7,1	42,9
	22	1	3,6	7,1	50,0
	25	3	10,7	21,4	71,4
	28	2	7,1	14,3	85,7
	30	1	3,6	7,1	92,9
	31	1	3,6	7,1	100,0
	Total	14	50,0	100,0	
Perdidos	Sistema	14	50,0		
Total		28	100,0		



El tiempo como docentes de la muestra de la encuesta está comprendido entre los cinco años de docentes hasta los treinta y uno. El dato más relevante es que existen tres docentes, es decir un 21,4% de los encuestados con 25 años como docentes, le siguen dos docentes con un 14,3% con 28 años de docentes y del resto

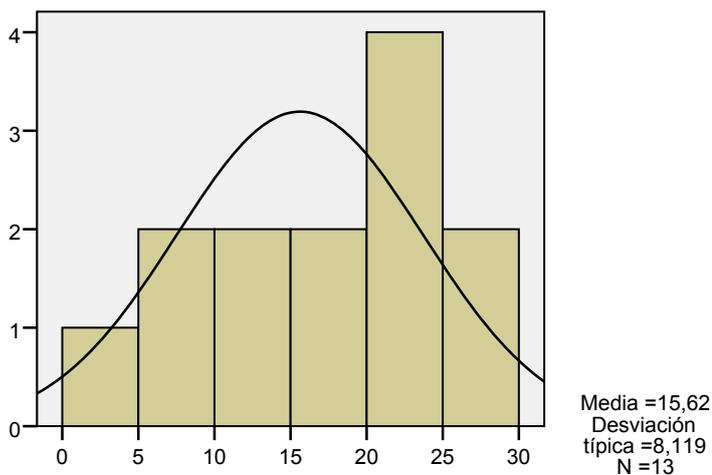
de años como docentes solo existe un docente por edad, es decir un 7,1% de los encuestados.

**1.1.6. Años de antigüedad como docentes en el primer ciclo de Educación Primaria.**

Antigüedad en el primer ciclo

N	Válidos	13
	Perdidos	15
Media		15,62
Desv. típ.		8,119

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,6	7,7	7,7
	5	1	3,6	7,7	15,4
	6	1	3,6	7,7	23,1
	10	1	3,6	7,7	30,8
	11	1	3,6	7,7	38,5
	16	1	3,6	7,7	46,2
	17	1	3,6	7,7	53,8
	20	3	10,7	23,1	76,9
	24	1	3,6	7,7	84,6
	25	1	3,6	7,7	92,3
	27	1	3,6	7,7	100,0
	Total	13	46,4	100,0	
Perdidos	Sistema	15	53,6		
Total		28	100,0		



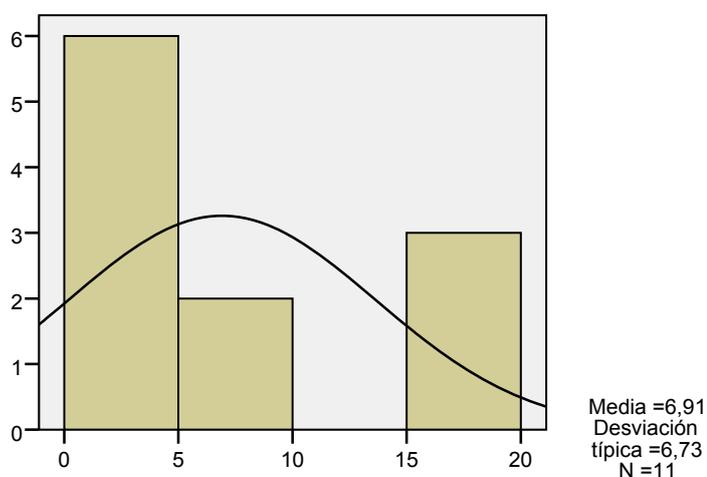
Existe un 23,1% de la muestra que llevan 20 años como docentes en el primer ciclo de Educación Primaria, con un 7,7% las edades restantes.

### 1.1.7. Cursos a los que ha asistido sobre lectoescritura

Cursos de lectoescritura

N	Válidos	11
	Perdidos	17
Media		6,91
Desv. típ.		6,730

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	3,6	9,1	9,1
	1	1	3,6	9,1	18,2
	2	1	3,6	9,1	27,3
	3	2	7,1	18,2	45,5
	4	1	3,6	9,1	54,5
	5	1	3,6	9,1	63,6
	8	1	3,6	9,1	72,7
	15	2	7,1	18,2	90,9
	20	1	3,6	9,1	100,0
	Total		11	39,3	100,0
Perdidos	Sistema	17	60,7		
Total		28	100,0		



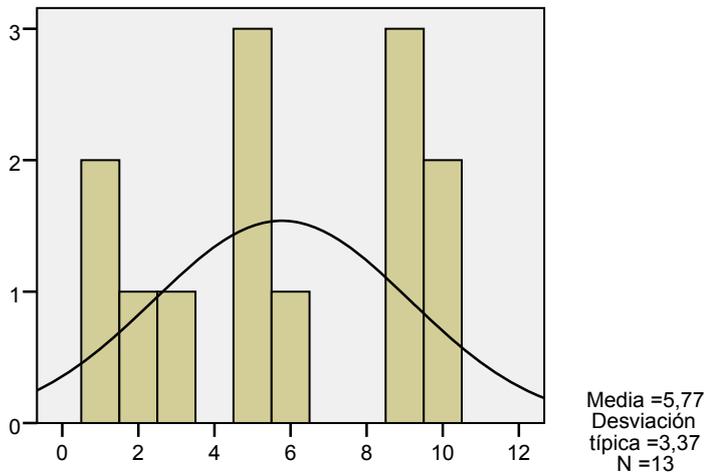
La media de cursos realizados por los docentes encuestados es de 6,91 cursos, tan solo uno de los docentes no ha realizado algún curso sobre lectoescritura.

**1.1.8. Número de cursos escolares en los que ha utilizado el método.**

Cursos escolares de aplicacion

N	Válidos	13
	Perdidos	15
Media		5,77
Desv. típ.		3,370

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	7,1	15,4	15,4
	2	1	3,6	7,7	23,1
	3	1	3,6	7,7	30,8
	5	3	10,7	23,1	53,8
	6	1	3,6	7,7	61,5
	9	3	10,7	23,1	84,6
	10	2	7,1	15,4	100,0
	Total	13	46,4	100,0	
	Perdidos	Sistema	15	53,6	
Total		28	100,0		

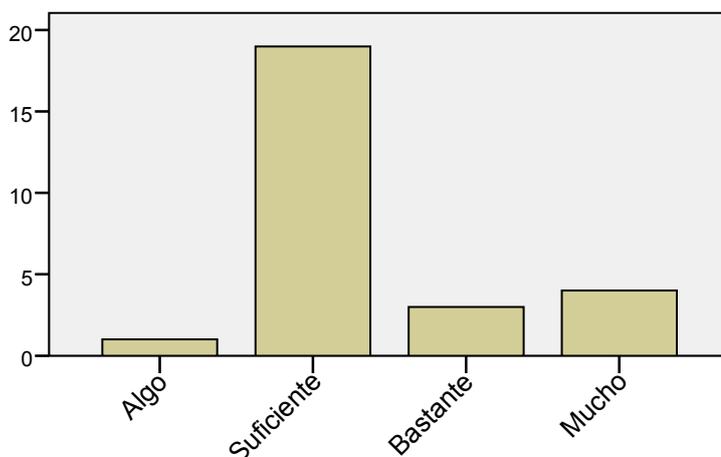


Existe un 23,1% de los docentes que ha impartido el método durante diez cursos escolares, otro 23,1% durante cinco cursos escolares, un 15,4% durante diez cursos escolares, otro 15,4% durante uno y durante dos, tres y seis un 7,7%.

### 1.1.9. Nivel de motivación de la actividad “Motivación”

Motivación		
N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	19	67,9	70,4	74,1
	Bastante	3	10,7	11,1	85,2
	Mucho	4	14,3	14,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 70,4% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Motivación” es suficiente, un 14,8% piensa que es muy motivadora, un 11,1% piensa que es bastante y un 3,7% que es solo algo motivadora.

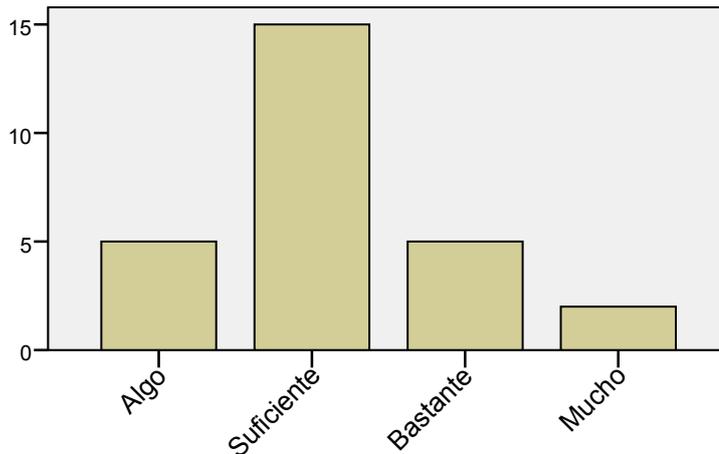
Observado el segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.10. Nivel de motivación de la actividad “Ideas previas”**

Ideas previas

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	5	17,9	18,5	18,5
	Suficiente	15	53,6	55,6	74,1
	Bastante	5	17,9	18,5	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Existe un 55,6% de los docentes encuestados que valoran el nivel de motivación de la actividad “Ideas previas” como suficiente, un 18,5% piensa que es algo motivadora, otro 18,5% un piensa que es bastante y solo un 7,4% piensa que es muy motivadora.

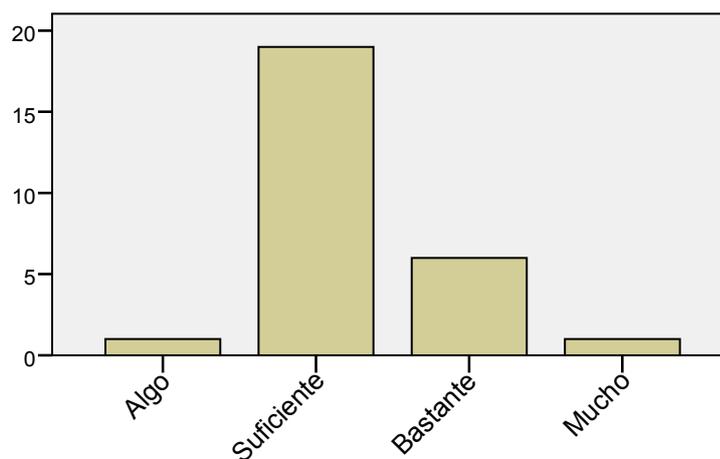
Observado el segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en estos ítems es de suficiente.

### 1.1.11. Nivel de motivación de la actividad “El rincón del titiritero”

El rincón del Titiritero

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	19	67,9	70,4	74,1
	Bastante	6	21,4	22,2	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 70,4% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “El rincón del titiritero” es suficiente, un 22,2% piensa que es bastante, un 3,7% piensa que es algo motivadora y tan solo un 3,7% que es muy motivadora.

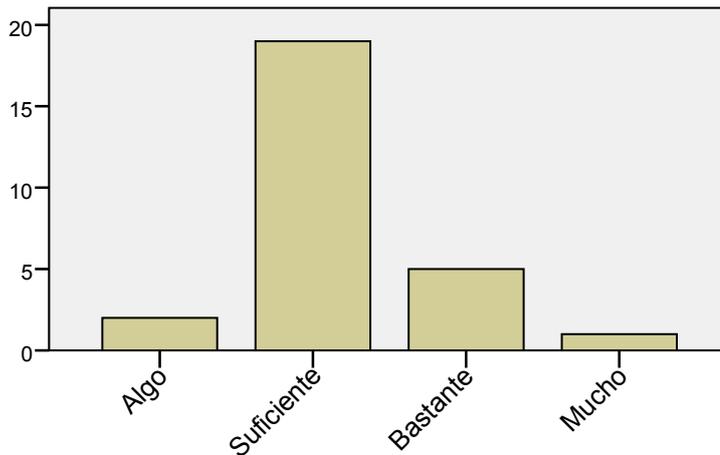
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.12. Nivel de motivación de la actividad “Viaje a lo desconocido”**

Viaje a lo desconocido

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	2	7,1	7,4	7,4
	Suficiente	19	67,9	70,4	77,8
	Bastante	5	17,9	18,5	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 70,4% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Viaje a lo desconocido” es suficiente, un 18,5% piensa que es bastante, un 7,4% que es solo algo motivadora y solo un 3,7% piensa que es muy motivadora.

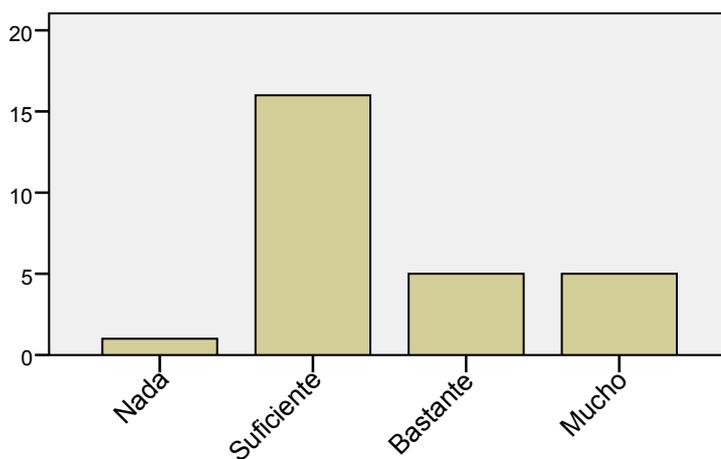
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.13. Nivel de motivación de la actividad “Recrea la historia”

Recrea la historia

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	16	57,1	59,3	63,0
	Bastante	5	17,9	18,5	81,5
	Mucho	5	17,9	18,5	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Recrea la historia” es suficiente, un 18,5% piensa que es muy motivadora, un 18,5% piensa que es bastante y un 3,7% que es solo algo motivadora.

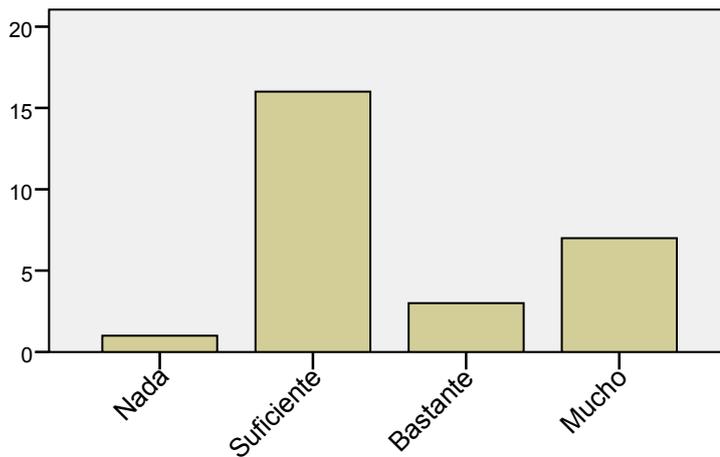
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.14. Nivel de motivación de la actividad “La frase de la semana”**

La frase de la semana

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	5,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	16	57,1	59,3	63,0
	Bastante	3	10,7	11,1	74,1
	Mucho	7	25,0	25,9	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “La frase de la semana” es suficiente, un 25,9% piensa que es muy motivadora, un 11,1% piensa que es bastante y un 3,7% que es solo algo motivadora.

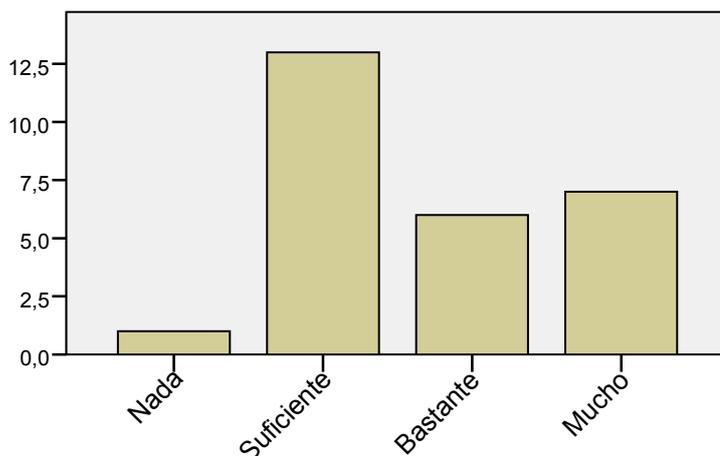
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.15. Nivel de motivación de la actividad “La palabra de la semana”

La palabra de la semana

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	5,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	13	46,4	48,1	51,9
	Bastante	6	21,4	22,2	74,1
	Mucho	7	25,0	25,9	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 48,1% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “La palabra de la semana” es suficiente, un 25,9% piensa que es muy motivadora, un 22,2% piensa que es bastante y un 3,7% que es solo algo motivadora.

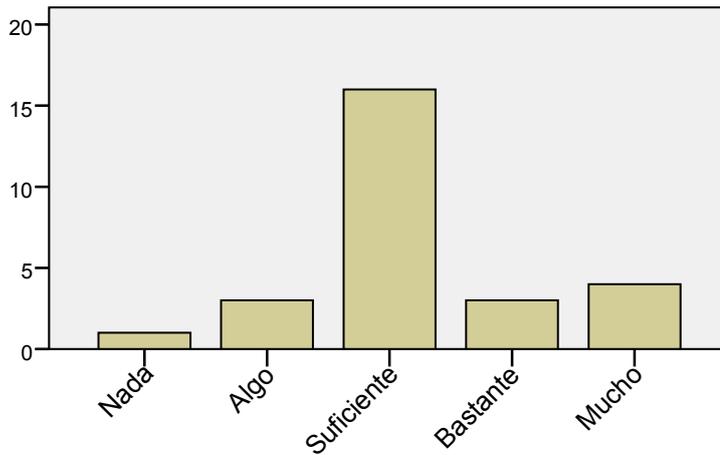
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítems es de bastante.

**1.1.16. Nivel de motivación de la actividad “Discriminación auditiva”**

Discriminación auditiva

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Algo	3	10,7	11,1	14,8
	Suficiente	16	57,1	59,3	74,1
	Bastante	3	10,7	11,1	85,2
	Mucho	4	14,3	14,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Discriminación auditiva” es suficiente, un 14,8% piensa que es muy motivadora, un 11,1% piensa que es bastante, otro 11,1% que es solo algo motivadora y un 3,7 que no es nada motivadora.

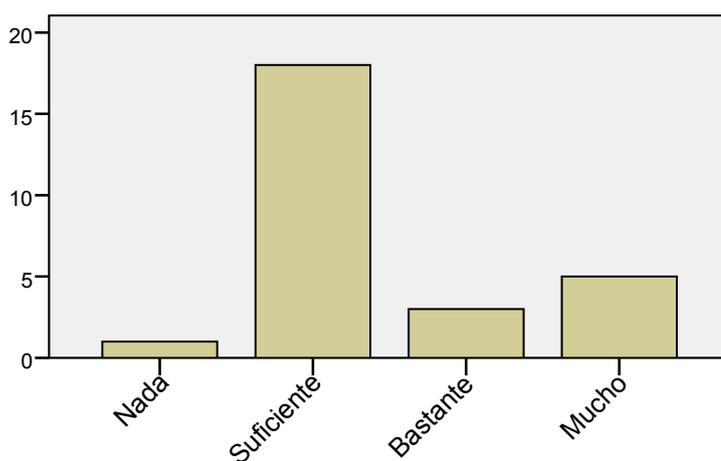
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.17. Nivel de motivación de la actividad “Segmentación de la palabra”

Segmentación de la palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	18	64,3	66,7	70,4
	Bastante	3	10,7	11,1	81,5
	Mucho	5	17,9	18,5	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 66.7% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Segmentación de la palabra” es suficiente, un 18,5% piensa que es muy motivadora, un 11,1% piensa que es bastante y un 3,7% que no es nada motivadora.

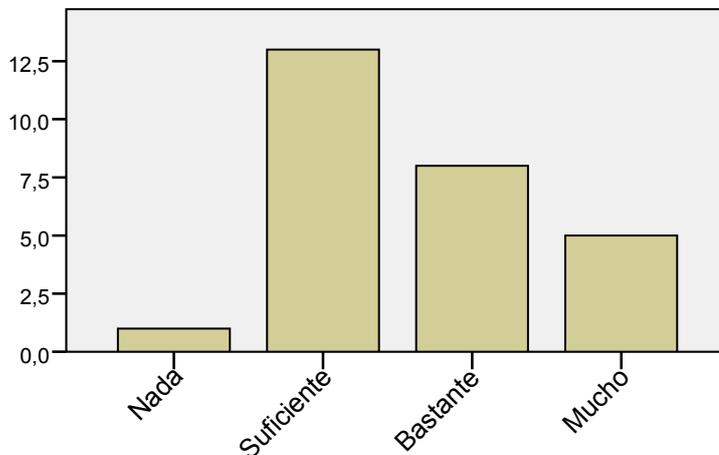
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.18. Nivel de motivación de la actividad “Grafía del fonema”**

Grafía del fonema

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	13	46,4	48,1	51,9
	Bastante	8	28,6	29,6	81,5
	Mucho	5	17,9	18,5	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 48,1% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Grafía del fonema” es suficiente, un 29,6% piensa que es bastante, un 18,5% piensa que es muy motivadora y un 3,7% que no es nada motivadora.

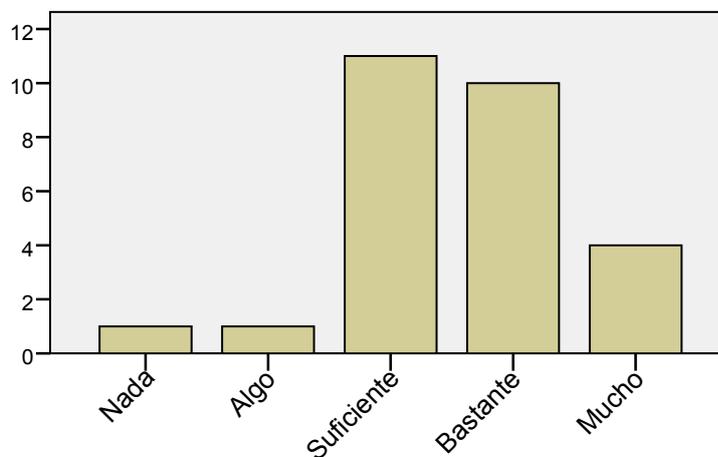
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.19. Nivel de motivación de la actividad “Grafía de la palabra”

Grafía de la palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		4,00
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Algo	1	3,6	3,7	7,4
	Suficiente	11	39,3	40,7	48,1
	Bastante	10	35,7	37,0	85,2
	Mucho	4	14,3	14,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 40,7% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Grafía de la palabra” es suficiente, un 37% piensa que es bastante motivadora, un 14,8% piensa que es muy motivadora, un 3,7% que es algo motivadora y otro 3,7% que no es nada motivadora.

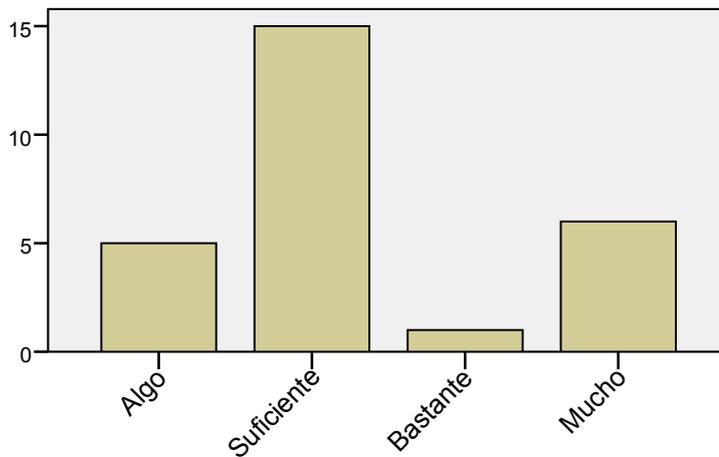
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítems es de bastante.

**1.1.20. Nivel de motivación de la actividad “Percepción visual-gráfica”**

Percepción visual-gráfica

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	5	17,9	18,5	18,5
	Suficiente	15	53,6	55,6	74,1
	Bastante	1	3,6	3,7	77,8
	Mucho	6	21,4	22,2	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 55,6% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Percepción visual-gráfica” es suficiente, un 22,2% piensa que es muy motivadora, un 18,5% que es algo motivador y un 3,7% piensa que es bastante.

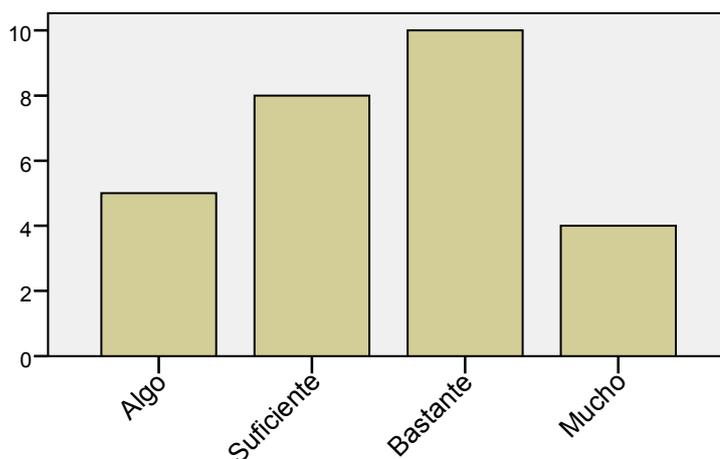
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.21. Nivel de motivación de la actividad “Asociación imagen-palabra”

Asociación imagen-palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		4,00
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	5	17,9	18,5	18,5
	Suficiente	8	28,6	29,6	48,1
	Bastante	10	35,7	37,0	85,2
	Mucho	4	14,3	14,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 37% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Asociación imagen-palabra” es bastante, un 29,6% piensa que es suficientemente motivadora, un 18,5% piensa que es muy motivadora y un 14,8% que es solo algo motivadora.

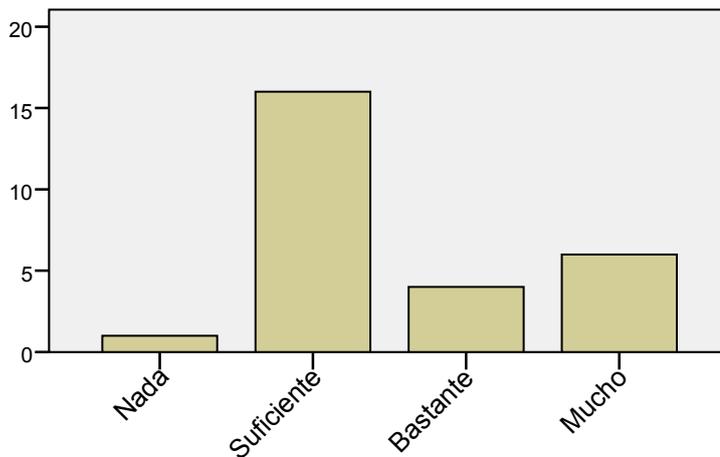
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítems es de bastante.

**1.1.22. Nivel de motivación de la actividad “Lectura de palabras”**

Lectura palabras

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	16	57,1	59,3	63,0
	Bastante	4	14,3	14,8	77,8
	Mucho	6	21,4	22,2	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Lectura de palabras” es suficiente, un 22,2% piensa que es muy motivadora, un 14,8% piensa que es bastante y un 3,7% que no es nada motivadora.

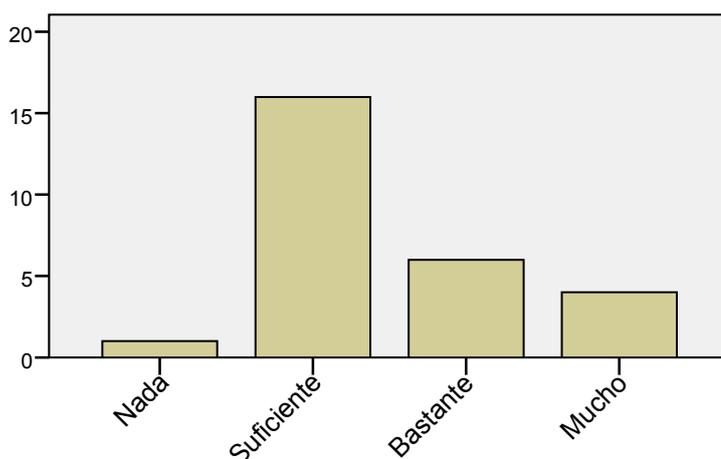
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.23. Nivel de motivación de la actividad “Dictado auditivo-visual”

Dictado auditivo y visual

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	16	57,1	59,3	63,0
	Bastante	6	21,4	22,2	85,2
	Mucho	4	14,3	14,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Dictado auditivo-visual” es suficiente, un 22,2% piensa que es bastante, un 14,8% piensa que es muy motivadora y un 3,7% que no es nada motivadora.

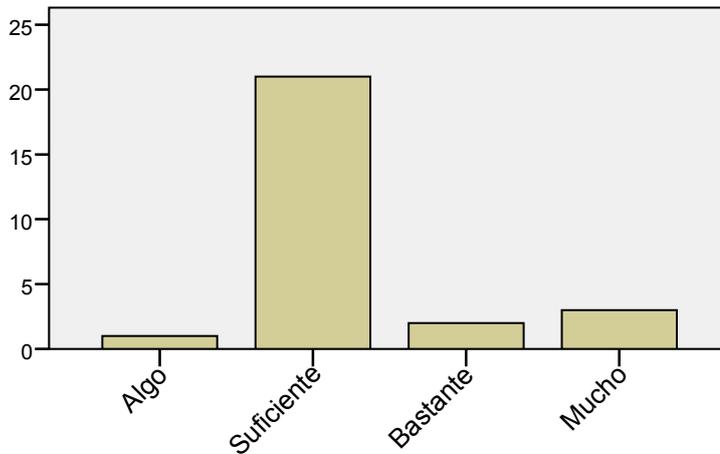
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.24. Nivel de motivación de la actividad “Expresión libre”**

Expresión libre

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	21	75,0	77,8	81,5
	Bastante	2	7,1	7,4	88,9
	Mucho	3	10,7	11,1	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 77,8% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Expresión libre” es suficiente, un 11,1% piensa que es muy motivadora, un 7,4% piensa que es bastante y un 3,7% que es solo algo motivadora.

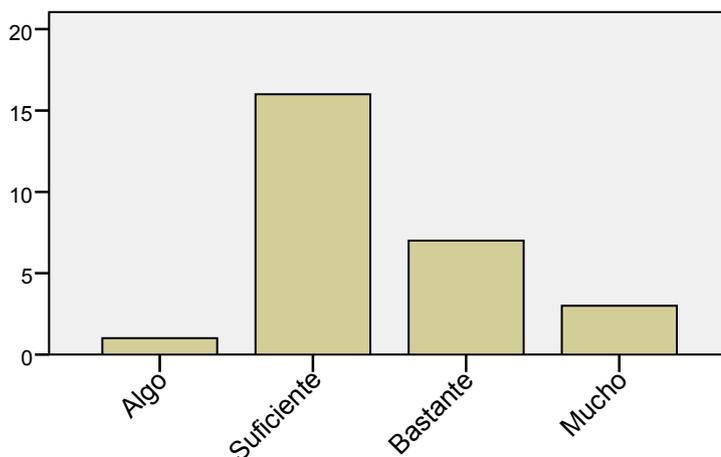
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.25. Nivel de motivación de la actividad “Lectura frases, palabras y sílabas”

Lectura frases, palabras y sílabas

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	1	3,6	3,7	3,7
	Suficiente	16	57,1	59,3	63,0
	Bastante	7	25,0	25,9	88,9
	Mucho	3	10,7	11,1	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 59,9% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas” es suficiente, un 25,9% piensa que bastante motivadora, un 11,1% piensa que es muy motivadora y un 3,7% que es solo algo motivadora.

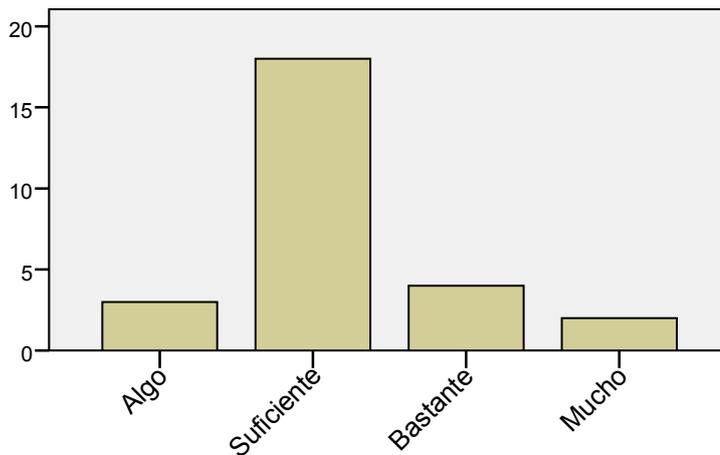
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.26. Nivel de motivación de la actividad “Vive tu aventura”**

Vive tu aventura

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	3	10,7	11,1	11,1
	Suficiente	18	64,3	66,7	77,8
	Bastante	4	14,3	14,8	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 66,7% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Vive tu aventura” es suficiente, un 14,8% piensa que es bastante, un 11,1 % piensa que es algo y un 7,4% que es muy motivadora.

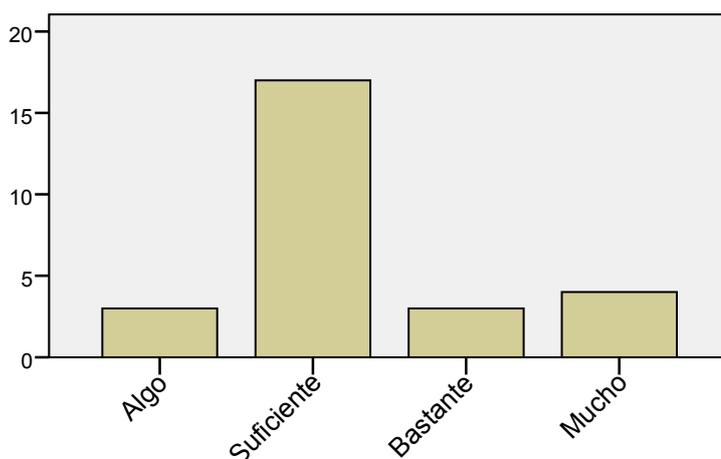
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.27. Nivel de motivación de la actividad “Con la mochila llena”

Con la mochila llena

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	3	10,7	11,1	11,1
	Suficiente	17	60,7	63,0	74,1
	Bastante	3	10,7	11,1	85,2
	Mucho	4	14,3	14,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 63% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Con la mochila llena” es suficiente, un 14,8% piensa que es muy motivadora, un 11,1% piensa que es bastante y un 11,1% que es solo algo motivadora.

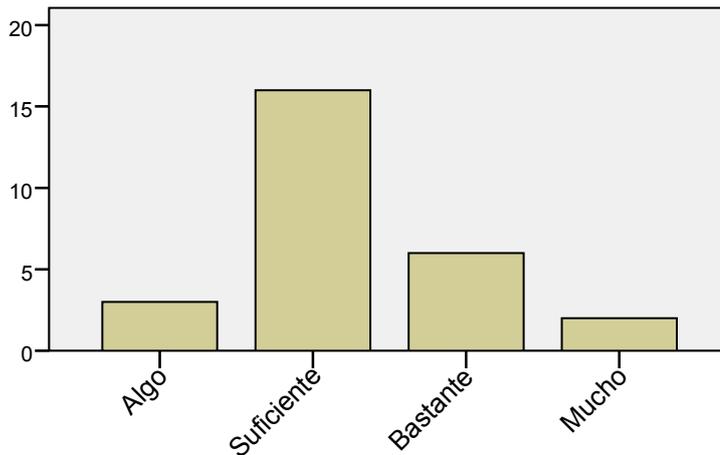
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.28. Nivel de motivación de la actividad “La jungla de las palabras”**

La jungla de las palabras

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	3	10,7	11,1	11,1
	Suficiente	16	57,1	59,3	70,4
	Bastante	6	21,4	22,2	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “La jungla de las palabras” es suficiente, un 22,2% piensa que es bastante, un 11,1% que es solo algo motivadora y un 7,4% piensa que es muy motivadora.

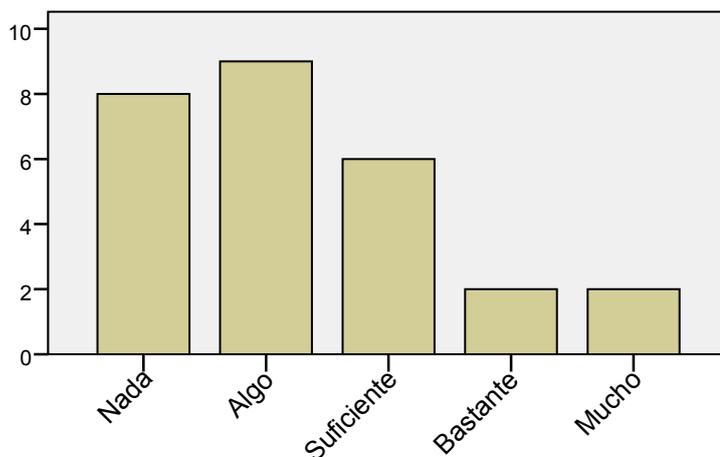
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.29. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Motivación”

Motivación

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		2,00
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	28,6	29,6	29,6
	Algo	9	32,1	33,3	63,0
	Suficiente	6	21,4	22,2	85,2
	Bastante	2	7,1	7,4	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran algo difícil para el alumnado la actividad “Motivación”, un 29,6% no la considera nada difícil, un 22,2% la considera suficientemente difícil, un 7,4% bastante difícil y otro 7,4% la considera muy difícil.

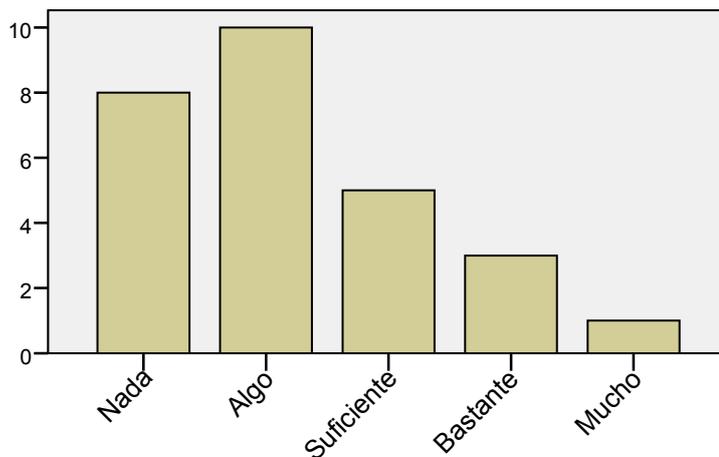
Observando los datos estadísticos comprobamos que el valor más representativo de este ítem es la calificación de la actividad como algo difícil.

**1.1.30. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Ideas previas”**

Ideas previas

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		2,00
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	28,6	29,6	29,6
	Algo	10	35,7	37,0	66,7
	Suficiente	5	17,9	18,5	85,2
	Bastante	3	10,7	11,1	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 37% de los docentes encuestados consideran algo difícil para el alumnado la actividad “Ideas previas”, un 29,6% no la considera nada difícil, un 18,5% la considera suficientemente difícil, un 11,1% bastante difícil y un 3,7% la considera muy difícil.

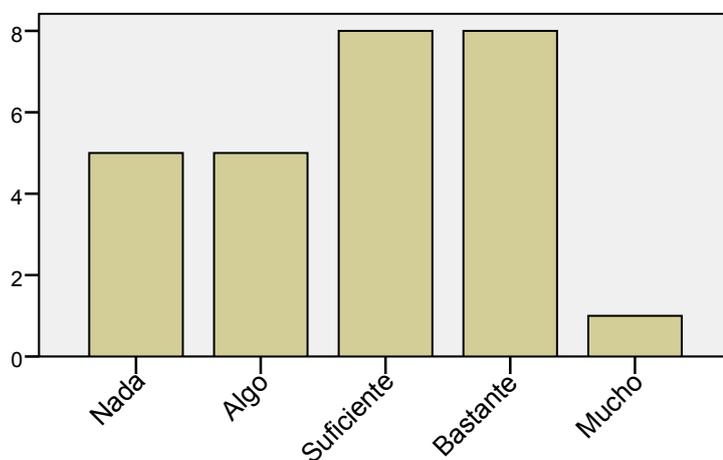
Observando los datos estadísticos comprobamos que el valor más representativo de este ítem es la calificación de la actividad como algo difícil.

### 1.1.31. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “El rincón del titiritero”

El rincón del Titiritero

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	17,9	18,5	18,5
	Algo	5	17,9	18,5	37,0
	Suficiente	8	28,6	29,6	66,7
	Bastante	8	28,6	29,6	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 29,6% de los docentes encuestados consideran bastante difícil para el alumnado la actividad “El rincón del titiritero”, otro 29,6% la considera suficientemente difícil, un 18,5% la considera algo difícil, otro 18,5% nada difícil y 3,7% la considera muy difícil.

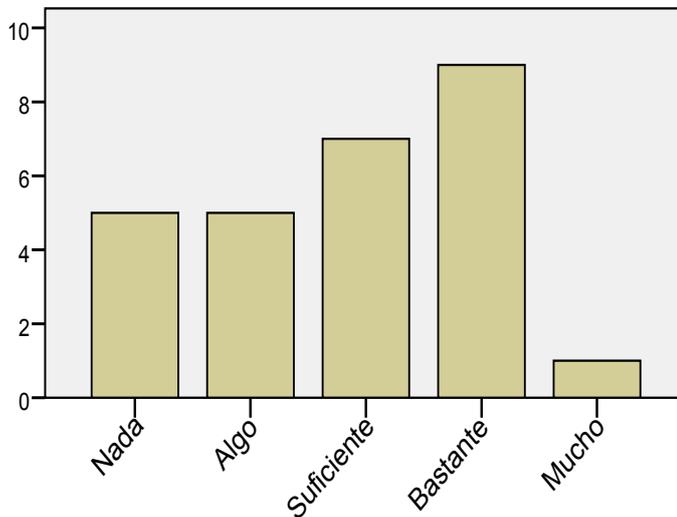
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.32. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Viaje a lo desconocido”**

Viaje a lo desconocido

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	17,9	18,5	18,5
	Algo	5	17,9	18,5	37,0
	Suficiente	7	25,0	25,9	63,0
	Bastante	9	32,1	33,3	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran bastante difícil para el alumnado de la actividad “Viaje a lo desconocido”, un 25,9% la considera suficientemente difícil, un 18,5% la considera algo difícil, otro 18,5% nada difícil y un 3,7% la considera muy difícil.

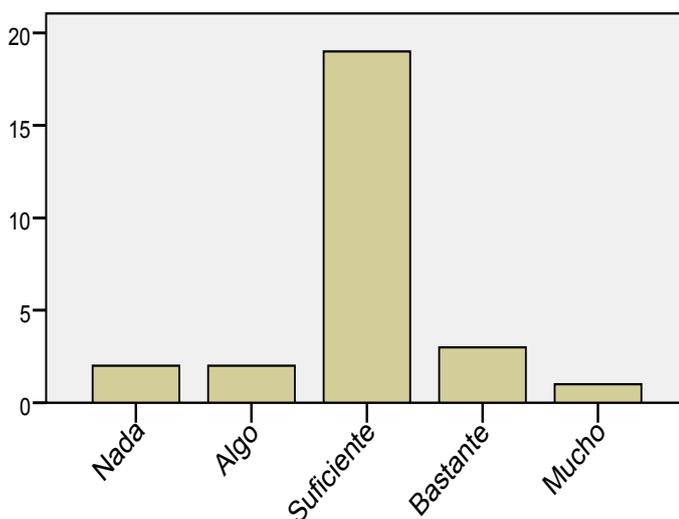
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.33. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Recrea la historia”

Recrea la historia

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	7,1	7,4	7,4
	Algo	2	7,1	7,4	14,8
	Suficiente	19	67,9	70,4	85,2
	Bastante	3	10,7	11,1	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 70,4% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Recrea la historia”, un 11,1% la considera bastante difícil, un 7,4% bastante algo difícil y otro 7,4% no la consideran nada difícil y un 3,7% piensa que es muy difícil.

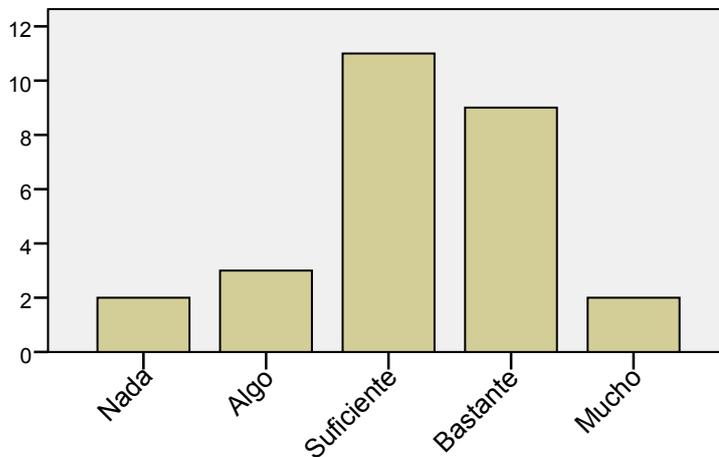
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.34. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “La frase de la semana”**

La frase de la semana

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	7,1	7,4	7,4
	Algo	3	10,7	11,1	18,5
	Suficiente	11	39,3	40,7	59,3
	Bastante	9	32,1	33,3	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 40,7% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “La frase de la semana”, un 33,3% piensan que es bastante difícil, un 11,1% piensan que es algo difícil, un 7,4% que es muy difícil y otro 7,4% piensan que no es nada difícil.

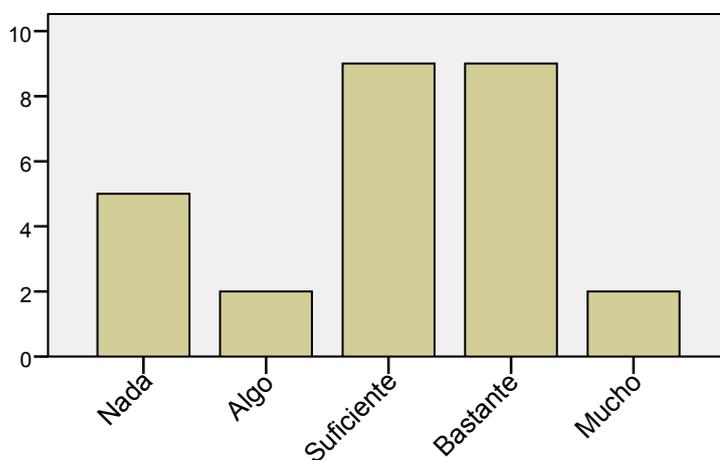
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.35. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “La palabra de la semana”

La palabra de la semana

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	17,9	18,5	18,5
	Algo	2	7,1	7,4	25,9
	Suficiente	9	32,1	33,3	59,3
	Bastante	9	32,1	33,3	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “La palabra de la semana”, otro 33,3% piensan que es bastante difícil, un 18,5% piensan que no es nada difícil, un 7,4% que es muy difícil y otro 7,4% piensan que es algo difícil.

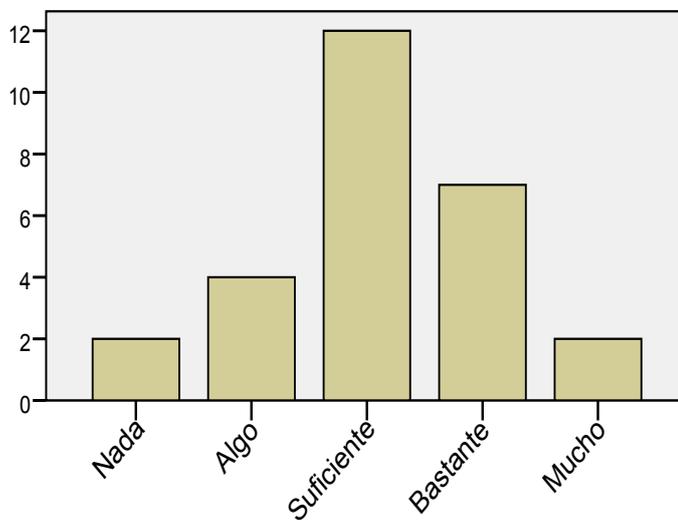
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.36. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Discriminación auditiva”**

Discriminación auditiva

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	7,1	7,4	7,4
	Algo	4	14,3	14,8	22,2
	Suficiente	12	42,9	44,4	66,7
	Bastante	7	25,0	25,9	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 44,4% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Discriminación auditiva”, un 25,9% piensan que es bastante difícil, un 14,4% piensan que es algo difícil, un 7,4% que es muy difícil y otro 7,4% piensan que no es nada difícil.

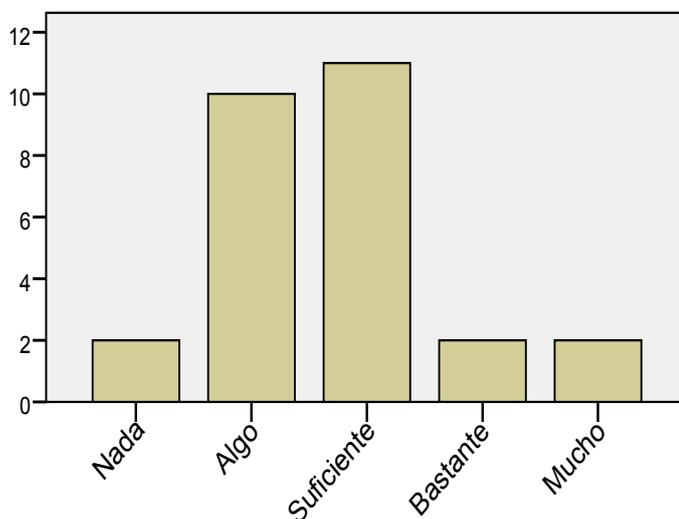
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.37. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Segmentación auditiva”

Segmentación de la palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	7,1	7,4	7,4
	Algo	10	35,7	37,0	44,4
	Suficiente	11	39,3	40,7	85,2
	Bastante	2	7,1	7,4	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 40,7% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Segmentación auditiva”, un 37% piensan que es algo difícil, un 7,4 que es bastante difícil, otro 7,4% que es muy difícil y otro 7,4% piensan que no es nada difícil.

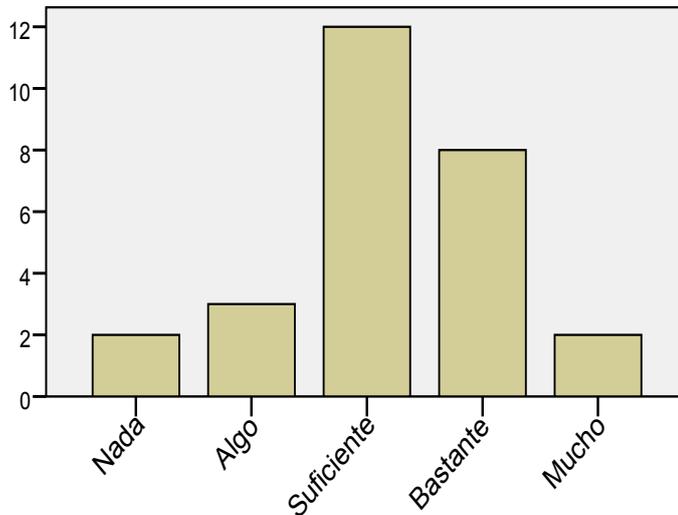
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.38. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Grafía del fonema”**

Grafía del fonema

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	7,1	7,4	7,4
	Algo	3	10,7	11,1	18,5
	Suficiente	12	42,9	44,4	63,0
	Bastante	8	28,6	29,6	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 44,4% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Grafía del fonema”, un 29,6% piensan que es bastante difícil, un 11,1% piensan que es algo difícil, un 7,4% que es muy difícil y otro 7,4% piensan que no es nada difícil.

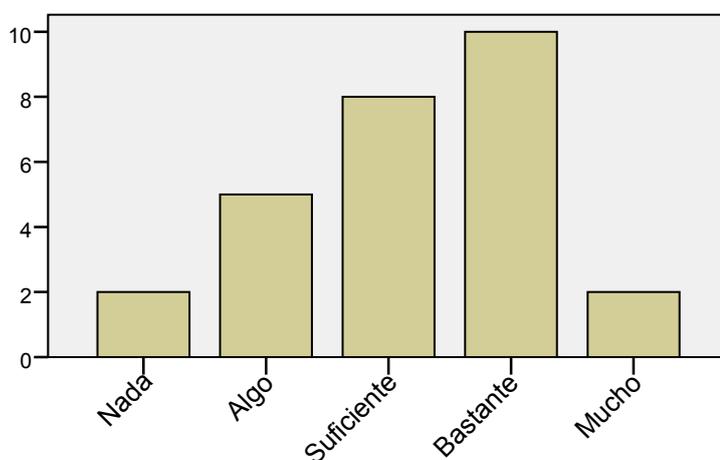
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.39. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Grafía de la palabra”

Grafía de la palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	7,1	7,4	7,4
	Algo	5	17,9	18,5	25,9
	Suficiente	8	28,6	29,6	55,6
	Bastante	10	35,7	37,0	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 37% de los docentes encuestados piensan que es bastante difícil para el alumnado la actividad “Grafía de la palabra”, un 29,6% piensan que es suficientemente difícil, un 18,5% piensan que es algo difícil, un 7,4% que es muy difícil y otro 7,4% piensan que no es nada difícil.

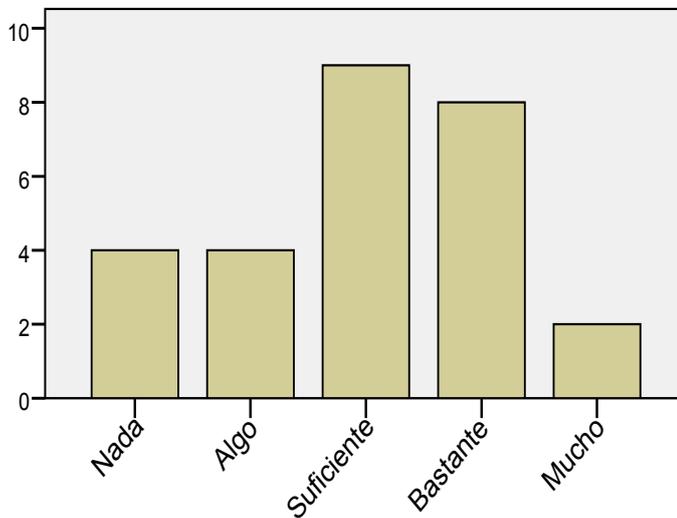
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.40. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Percepción visual-gráfica”**

Percepción visual-gráfica

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	14,3	14,8	14,8
	Algo	4	14,3	14,8	29,6
	Suficiente	9	32,1	33,3	63,0
	Bastante	8	28,6	29,6	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Percepción visual-gráfica”, un 29,6% piensan que es bastante difícil, un 14,8% piensan que es algo difícil, otro 14,8% que no es nada difícil y un 7,4% piensan que es muy difícil.

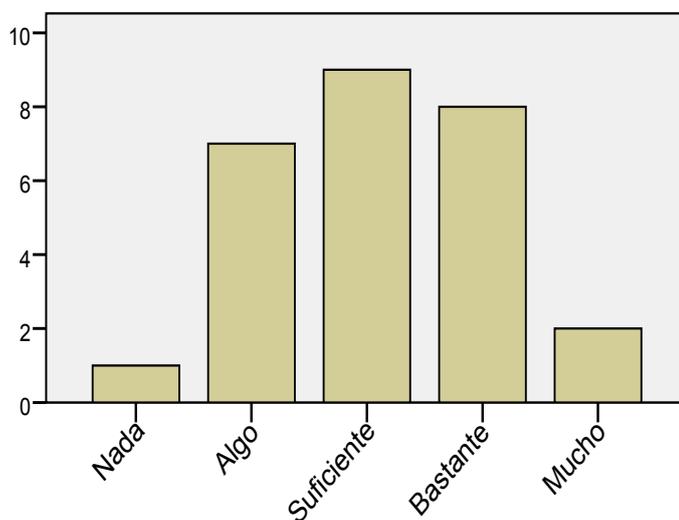
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.41. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Asociación imagen-palabra”

Asociación imagen-palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Algo	7	25,0	25,9	29,6
	Suficiente	9	32,1	33,3	63,0
	Bastante	8	28,6	29,6	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Asociación imagen-palabra”, un 29,6% piensan que es bastante difícil, un 25,9% piensan que es algo difícil, un 7,4% que es muy difícil y un 3,7% piensan que no es nada difícil.

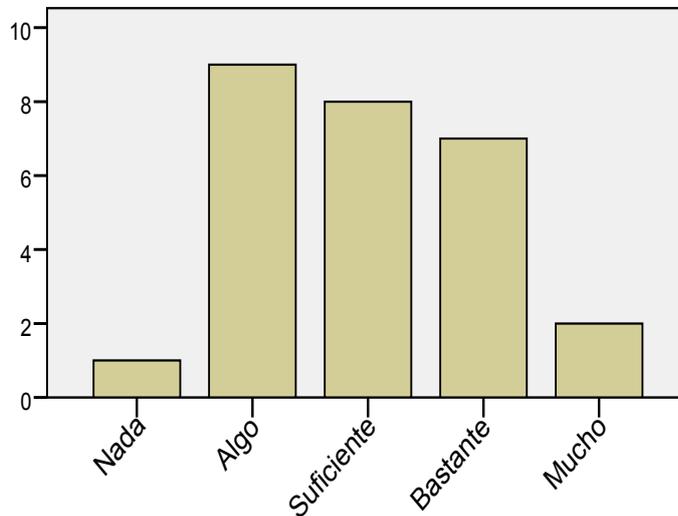
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.42. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Lectura de palabras”**

Lectura palabras

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Algo	9	32,1	33,3	37,0
	Suficiente	8	28,6	29,6	66,7
	Bastante	7	25,0	25,9	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran que es algo difícil para el alumnado la actividad “Lectura de palabras”, un 29,6% piensan que es suficientemente difícil, un 25,9% piensan que es bastante difícil, un 7,4% que es muy difícil y un 3,7% piensan que no es nada difícil.

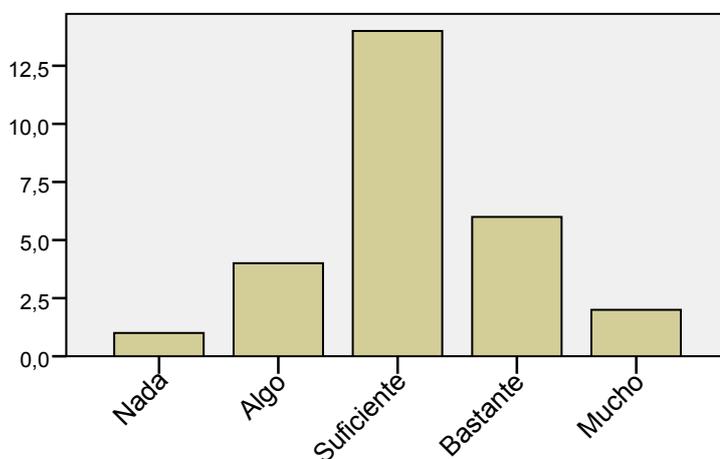
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.43. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Dictado auditivo-visual”

Dictado auditivo y visual

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Algo	4	14,3	14,8	18,5
	Suficiente	14	50,0	51,9	70,4
	Bastante	6	21,4	22,2	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 51,9% de los docentes encuestados consideran que es suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Dictado auditivo-visual”, un 22,2% piensan que es bastante difícil, un 14,8% piensan que es algo difícil, un 7,4% que es muy difícil y otro 3,7% piensan que no es nada difícil.

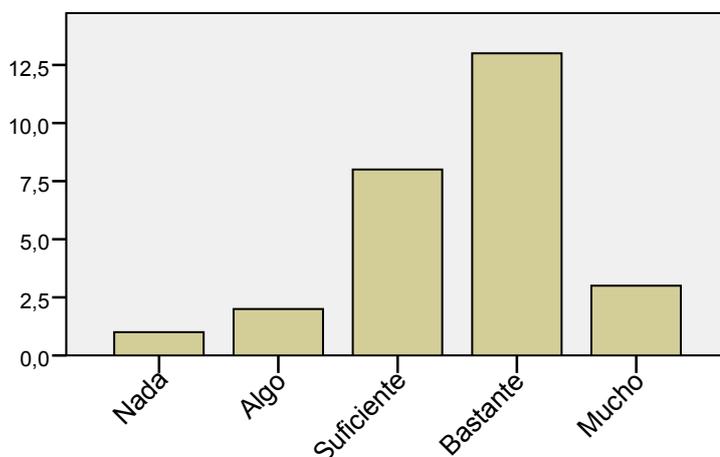
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.44. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Expresión libre”**

Expresión libre

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		4,00
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Algo	2	7,1	7,4	11,1
	Suficiente	8	28,6	29,6	40,7
	Bastante	13	46,4	48,1	88,9
	Mucho	3	10,7	11,1	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 48,1% de los docentes encuestados consideran que es bastante difícil para el alumnado la actividad “Expresión libre”, un 29,6% piensan que es suficientemente difícil, un 11,1% piensan que es muy difícil, un 7,4% que es algo difícil y 3,7% piensan que no es nada difícil.

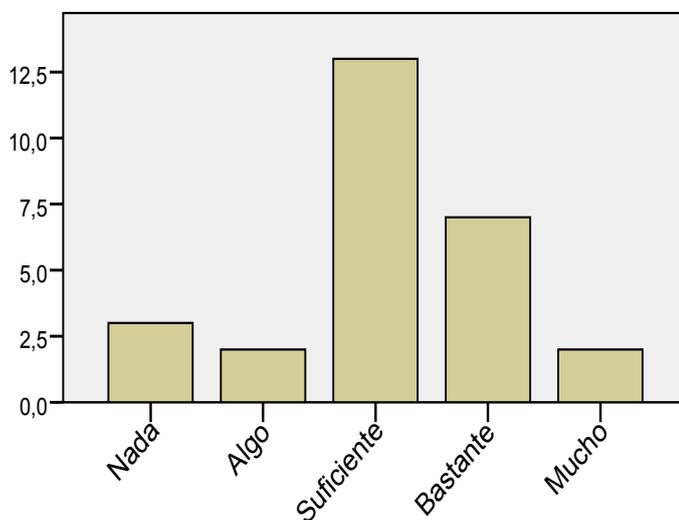
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítems es de bastante.

### 1.1.45. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas”

Lectura frases, palabras y sílabas

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	10,7	11,1	11,1
	Algo	2	7,1	7,4	18,5
	Suficiente	13	46,4	48,1	66,7
	Bastante	7	25,0	25,9	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 48,1% de los docentes encuestados consideran que es suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas”, un 25,9% piensan que es bastante difícil, un 11,1% piensan que no es nada difícil, un 7,4% que es muy difícil y otro 7,4% piensan que es algo difícil.

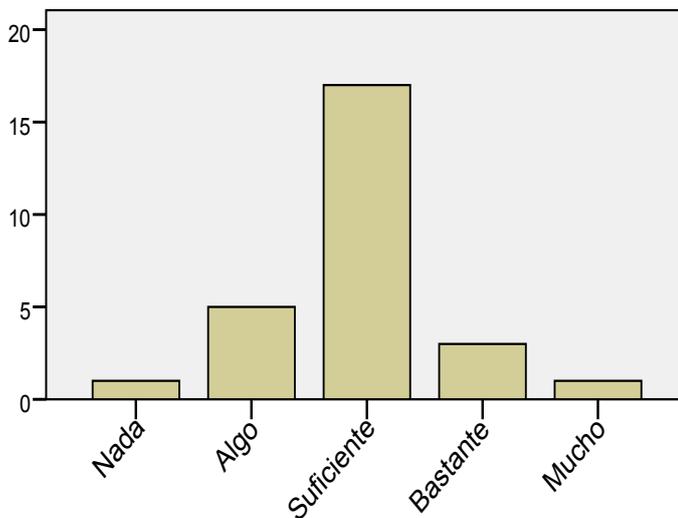
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.46. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Vive tu aventura”**

Vive tu aventura

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Algo	5	17,9	18,5	22,2
	Suficiente	17	60,7	63,0	85,2
	Bastante	3	10,7	11,1	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 63% de los docentes encuestados consideran que es suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Vive tu aventura”, un 18,5% piensan que es algo difícil, un 11,1% piensan que es bastante difícil, un 3,7% que es muy difícil y otro 3,7% piensan que no es nada difícil.

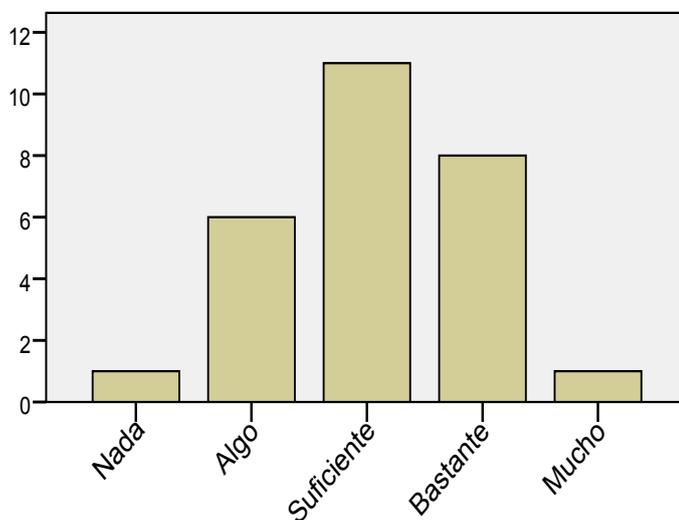
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.47. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “Con la mochila llena”

Con la mochila llena

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Algo	6	21,4	22,2	25,9
	Suficiente	11	39,3	40,7	66,7
	Bastante	8	28,6	29,6	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 40,7% de los docentes encuestados consideran que es suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Con la mochila llena”, un 29,6% piensan que es bastante difícil, un 22,2% piensan que es algo difícil, un 3,7% que es muy difícil y otro 3,7% piensan que no es nada difícil.

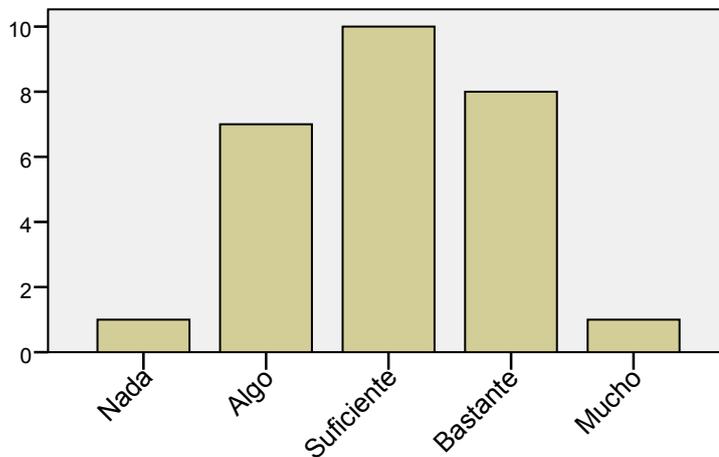
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.48. Grado de dificultad para el alumnado de la actividad “La jungla de las palabras”**

La jungla de las palabras

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	3,6	3,7	3,7
	Algo	7	25,0	25,9	29,6
	Suficiente	10	35,7	37,0	66,7
	Bastante	8	28,6	29,6	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Según el 37% de los docentes encuestados consideran que es suficientemente difícil para el alumnado la actividad “La jungla de las palabras”, un 29,6% piensan que es bastante difícil, un 25,9% piensan que es algo difícil, un 3,7% que es muy difícil y otro 3,7% piensan que no es nada difícil.

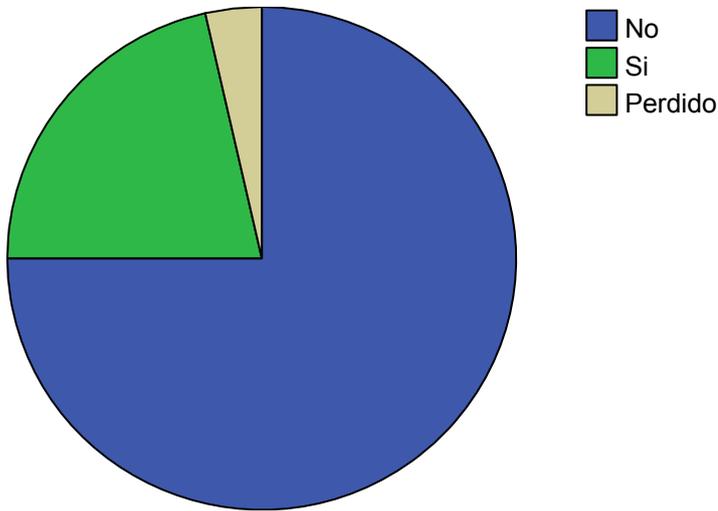
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.49. Eliminación de la actividad “Motivación”**

Motivación

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	21	75,0	77,8	77,8
	Si	6	21,4	22,2	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



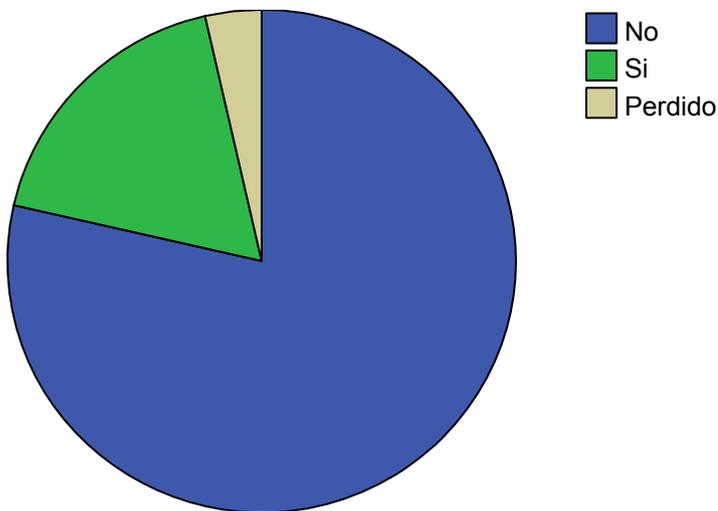
Existe un 77,8% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Motivación” frente a un 22,2% que si la eliminaría.

**1.1.50. Eliminación de la actividad “Ideas previas”**

Ideas previas

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	22	78,6	81,5	81,5
	Si	5	17,9	18,5	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



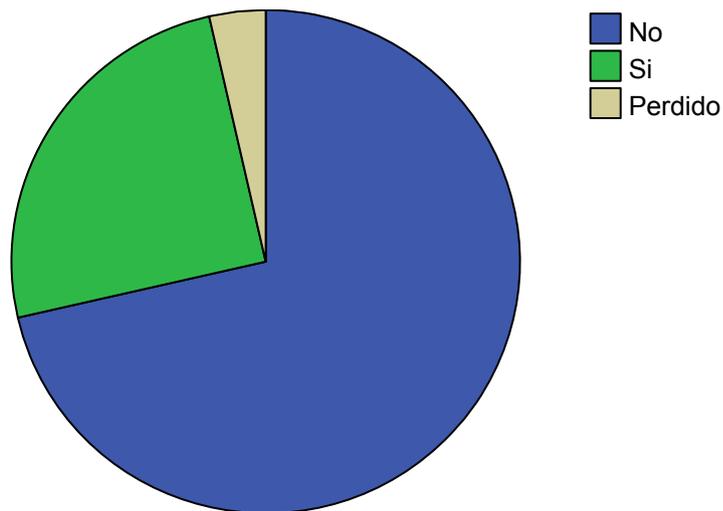
Existe un 81,5% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Ideas previas” frente a un 18,5% que si la eliminaría.

**1.1.51. Eliminación de la actividad “El rincón del titiritero”**

El rincón del Titiritero

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	20	71,4	74,1	74,1
	Si	7	25,0	25,9	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



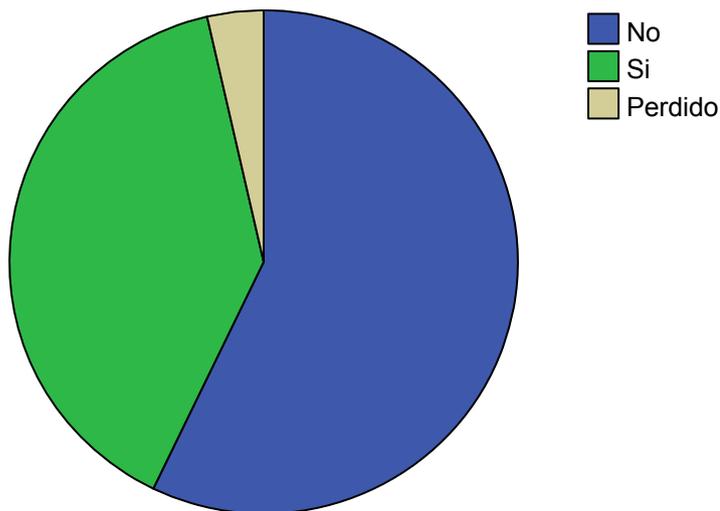
Existe un 74,1% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “El rincón del titiritero” frente a un 25,9% que si la eliminaría.

**1.1.52. Eliminación de la actividad “Viaje a lo desconocido”**

Viaje a lo desconocido

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	16	57,1	59,3	59,3
	Si	11	39,3	40,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



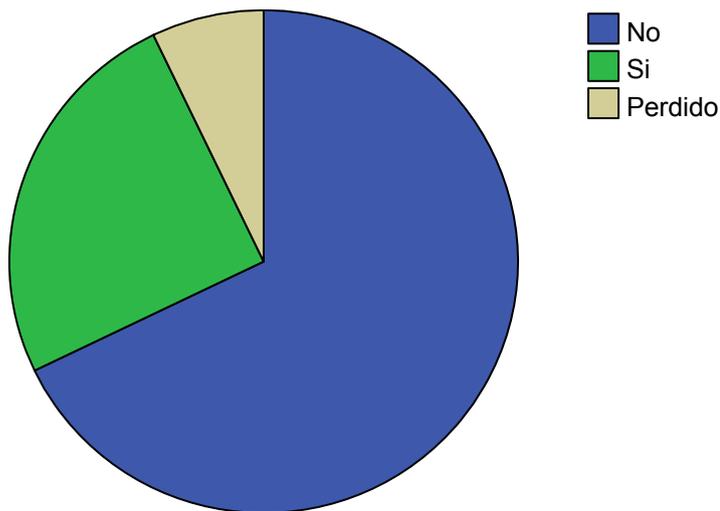
Existe un 59,3% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Viaje a lo desconocido” frente a un 40,7% que si la eliminaría.

**1.1.53. Eliminación de la actividad “Recrea la historia”**

Recrea la historia

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	19	67,9	73,1	73,1
	Si	7	25,0	26,9	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



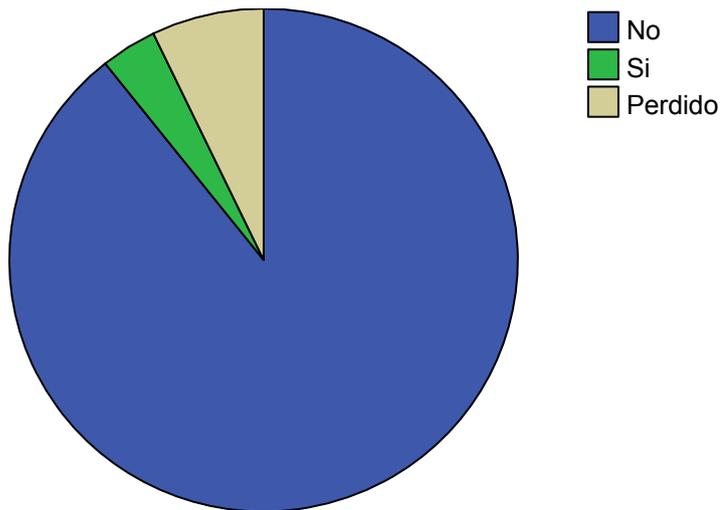
Existe un 73,1% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Recrea la historia” frente a un 26,9% que si la eliminaría.

**1.1.54. Eliminación de la actividad “La frase de la semana”**

La frase de la semana

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	89,3	96,2	96,2
	Si	1	3,6	3,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



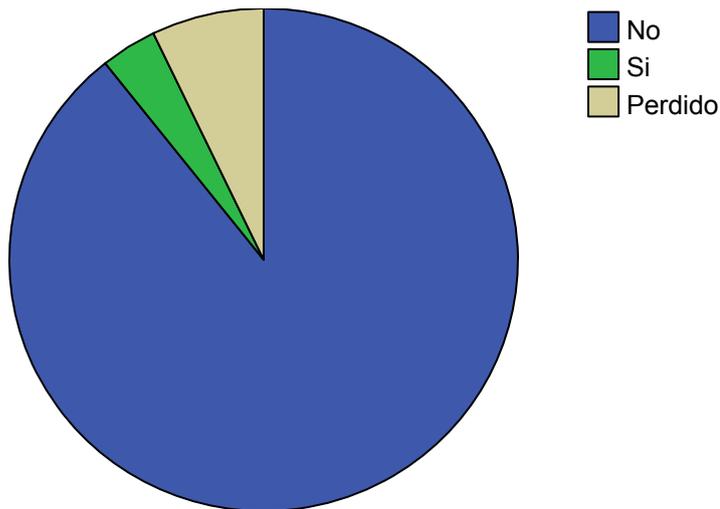
Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “La frase de la semana” frente a un 3,8% que si la eliminaría.

**1.1.55. Eliminación de la actividad “La palabra de la semana”**

La palabra de la semana

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	89,3	96,2	96,2
	Si	1	3,6	3,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



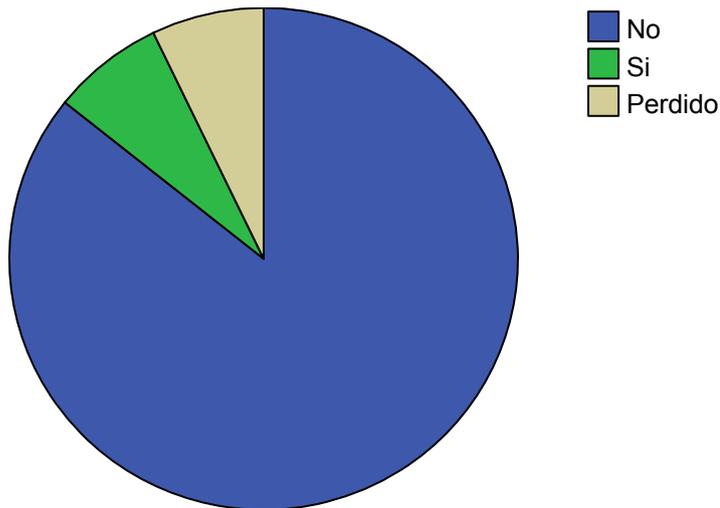
Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “La palabra de la semana” frente a un 3,8% que si la eliminaría.

**1.1.56. Eliminación de la actividad “Discriminación auditiva”**

Discriminación auditiva

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	24	85,7	92,3	92,3
	Si	2	7,1	7,7	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



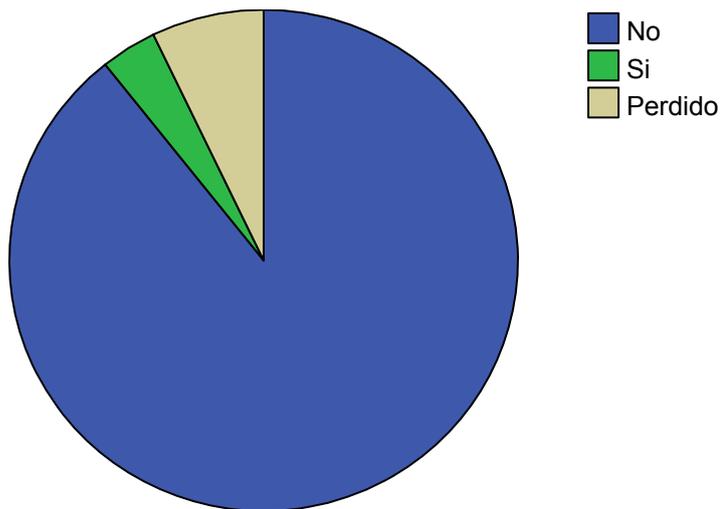
Existe un 92,3% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Discriminación auditiva” frente a un 7,7% que si la eliminaría.

**1.1.57. Eliminación de la actividad “Segmentación auditiva”**

Segmentación de la palabra

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	89,3	96,2	96,2
	Si	1	3,6	3,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



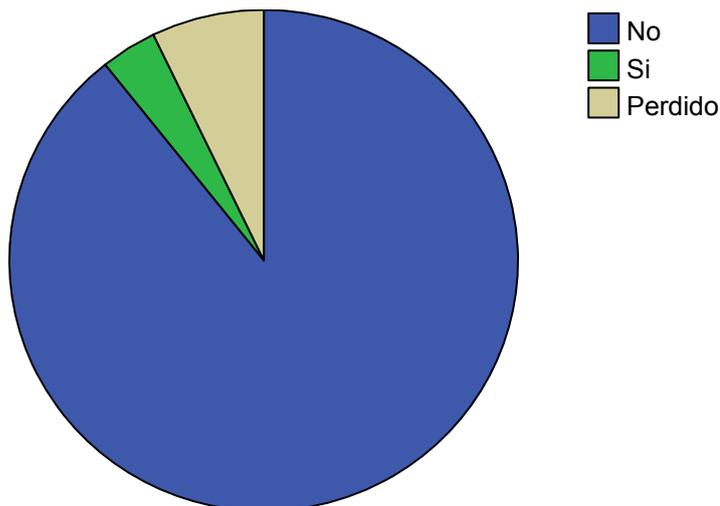
Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Segmentación de la palabra” frente a un 3,8% que si la eliminaría.

**1.1.58. Eliminación de la actividad “Grafía del fonema”**

Grafía del fonema

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	89,3	96,2	96,2
	Si	1	3,6	3,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



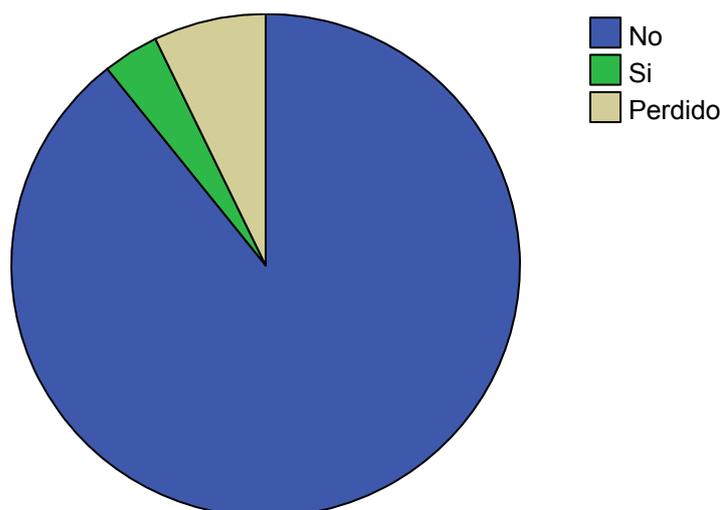
Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Grafía del fonema” frente a un 3,8% que si la eliminaría.

### 1.1.59. Eliminación de la actividad “Grafía de la palabra”

Grafía de la palabra

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	89,3	96,2	96,2
	Si	1	3,6	3,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



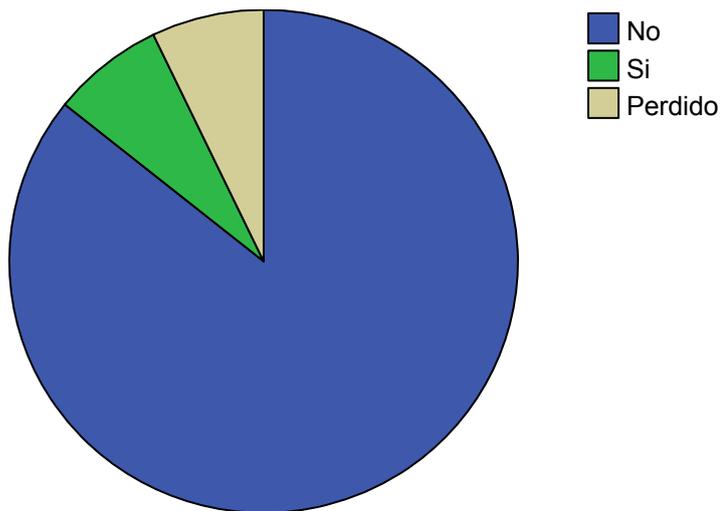
Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Grafía de la palabra” frente a un 3,8% que si la eliminaría.

**1.1.60. Eliminación de la actividad “Percepción visual-gráfica”**

Percepción visual-gráfica

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	24	85,7	92,3	92,3
	Si	2	7,1	7,7	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



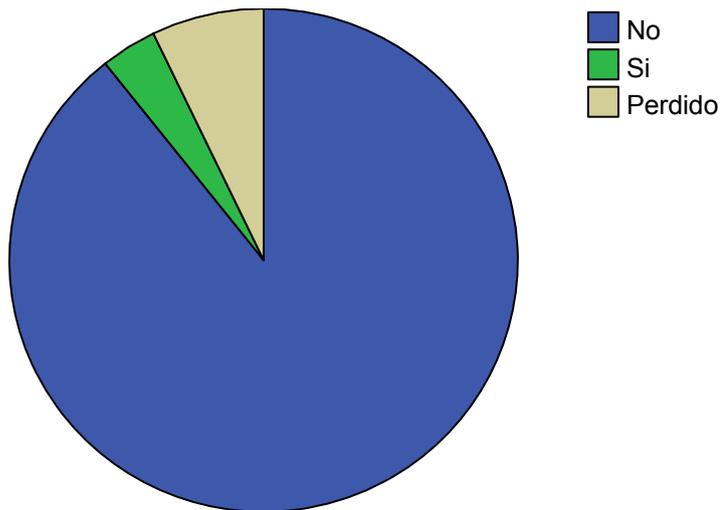
Existe un 92,3% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Percepción visual-gráfica” frente a un 7,7% que si la eliminaría.

**1.1.61. Eliminación de la actividad “Asociación imagen-palabra”**

Asociación imagen-palabra

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	89,3	96,2	96,2
	Si	1	3,6	3,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



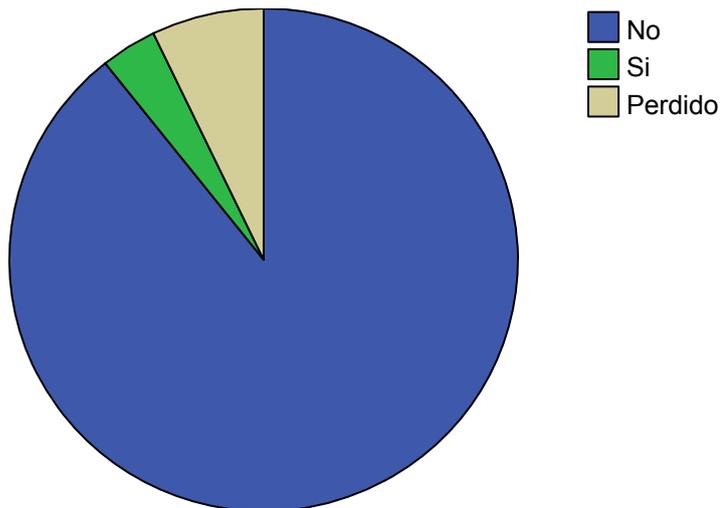
Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Asociación imagen-palabra” frente a un 3,8% que si la eliminaría.

**1.1.62. Eliminación de la actividad “Lectura de palabras”**

Lectura palabras

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	89,3	96,2	96,2
	Si	1	3,6	3,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



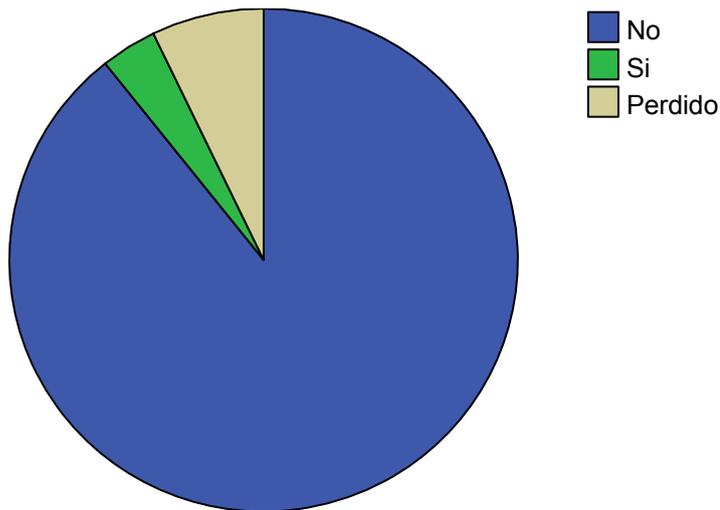
Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Lectura de palabras” frente a un 3,8% que si la eliminaría.

**1.1.63. Eliminación de la actividad “Dictado auditivo-visual”**

Dictado auditivo y visual

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	89,3	96,2	96,2
	Si	1	3,6	3,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



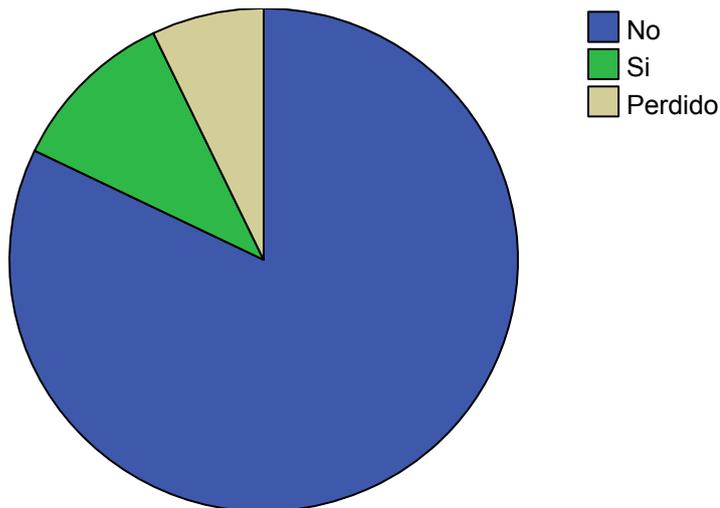
Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Dictado auditivo-visual” frente a un 3,8% que si la eliminaría.

**1.1.64. Eliminación de la actividad “Expresión libre”**

Expresión libre

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	23	82,1	88,5	88,5
	Si	3	10,7	11,5	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



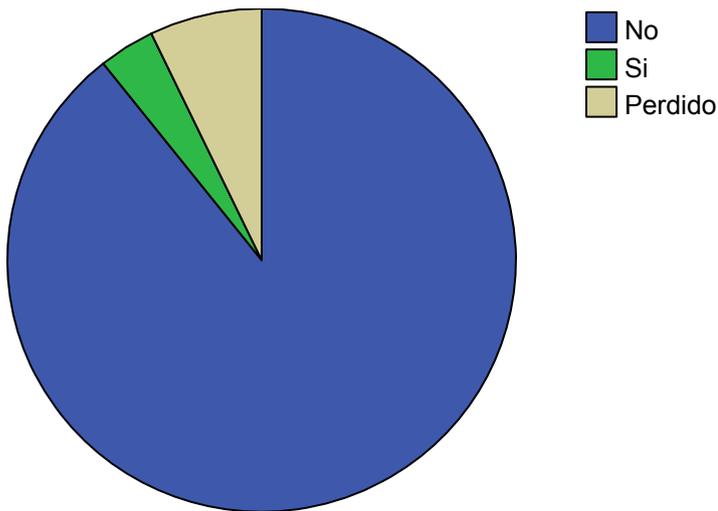
Existe un 88,5% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Expresión libre” frente a un 11,5% que si la eliminaría.

**1.1.65. Eliminación de la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas”**

Lectura frases, palabras y sílabas

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	89,3	96,2	96,2
	Si	1	3,6	3,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



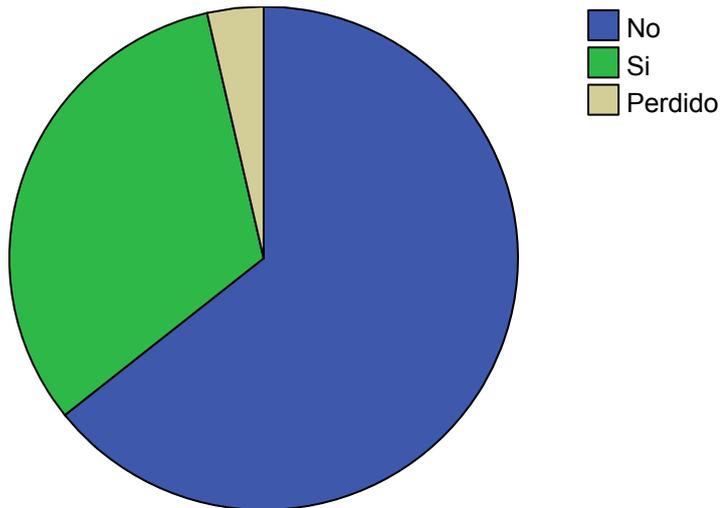
Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas” frente a un 3,8% que si la eliminaría.

**1.1.66. Eliminación de la actividad “Vive tu aventura”**

Vive tu aventura

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	18	64,3	66,7	66,7
	Si	9	32,1	33,3	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



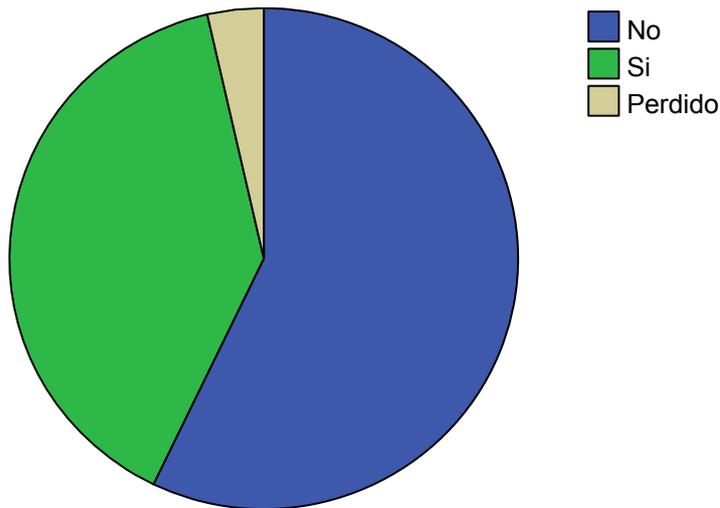
Existe un 66,7% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Vive tu aventura” frente a un 33,3% que si la eliminaría.

**1.1.67. Eliminación de la actividad “Con la mochila llena”**

Con la mochila llena

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	16	57,1	59,3	59,3
	Si	11	39,3	40,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



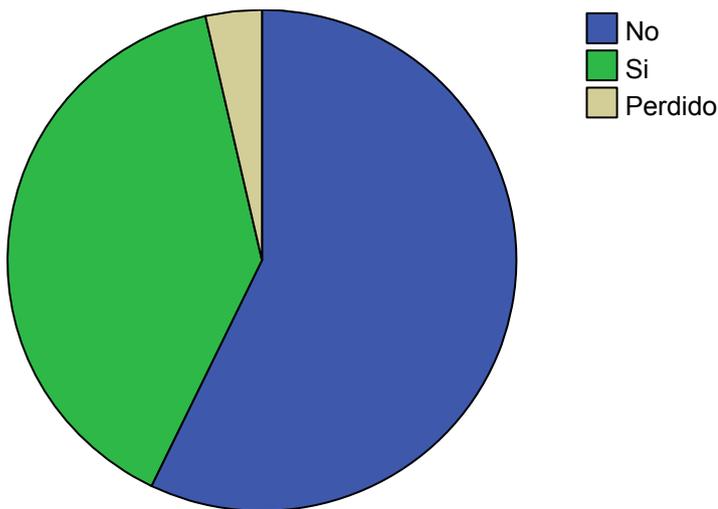
Existe un 59,3% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Con la mochila llena” frente a un 40,7% que si la eliminaría.

**1.1.68. Eliminación de la actividad “La jungla de las palabras”**

La jungla de las palabras

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	16	57,1	59,3	59,3
	Si	11	39,3	40,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



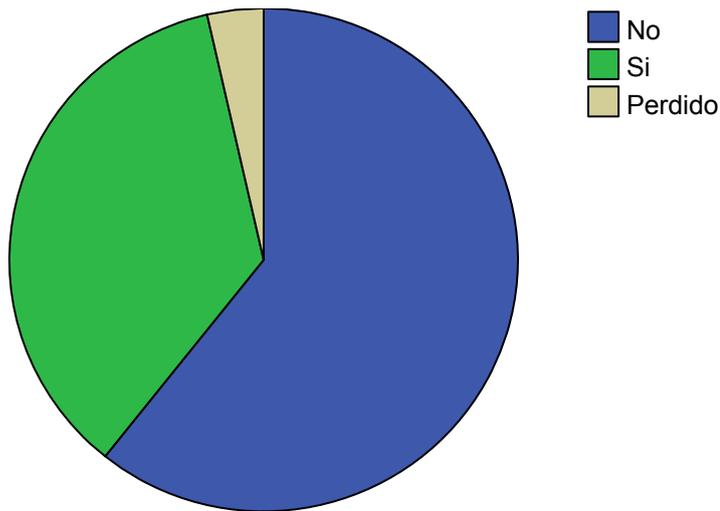
Existe un 59,3% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “La jungla de las palabras” frente a un 40,7% que si la eliminaría.

**1.1.69. Reforzar con otro material la actividad “Motivación”**

Motivación

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	60,7	63,0	63,0
	Si	10	35,7	37,0	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



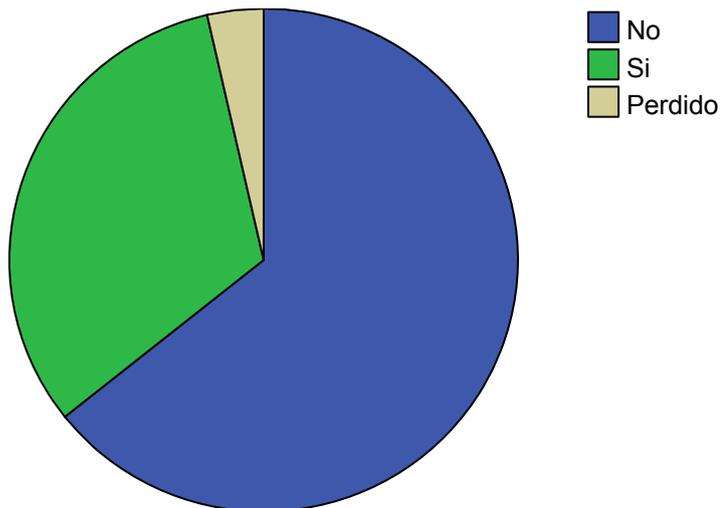
El 63% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Motivación” no es necesario reforzar con otro material y un 37% piensa que si es necesario.

**1.1.70. Reforzar con otro material la actividad “Ideas previas”**

Ideas previas

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	18	64,3	66,7	66,7
	Si	9	32,1	33,3	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



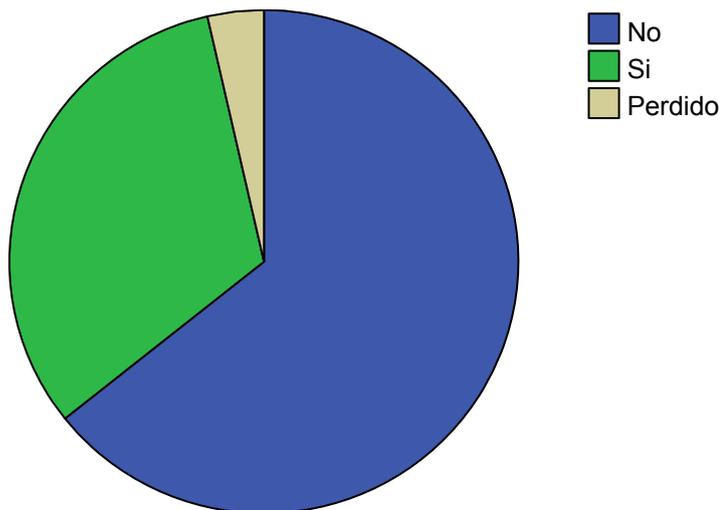
El 66,7% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Ideas previas” no es necesario reforzar con otro material y un 33,3% piensa que si es necesario.

**1.1.71. Reforzar con otro material la actividad “El rincón del titiritero”**

El rincón del Titiritero

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	18	64,3	66,7	66,7
	Si	9	32,1	33,3	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



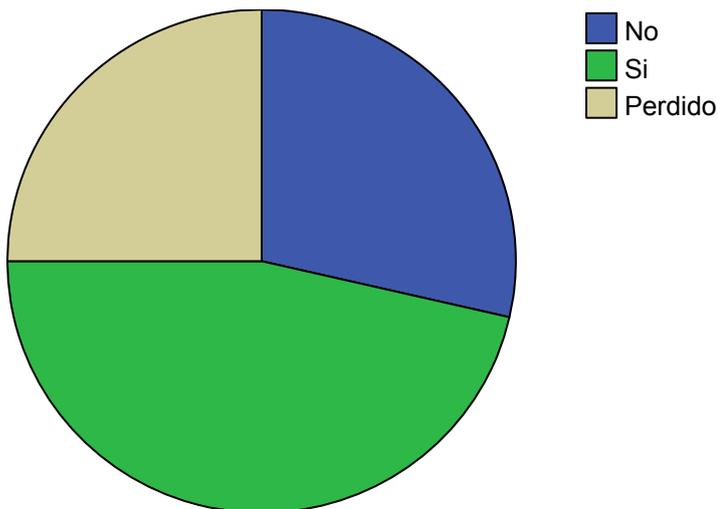
El 66,7% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “El rincón del titiritero” no es necesario reforzar con otro material y un 33,3% piensa que si es necesario.

**1.1.72. Reforzar con otro material la actividad “Viaje a lo desconocido”**

Viaje a lo desconocido

N	Válidos	21
	Perdidos	7
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	8	28,6	38,1	38,1
	Si	13	46,4	61,9	100,0
	Total	21	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	7	25,0		
Total		28	100,0		



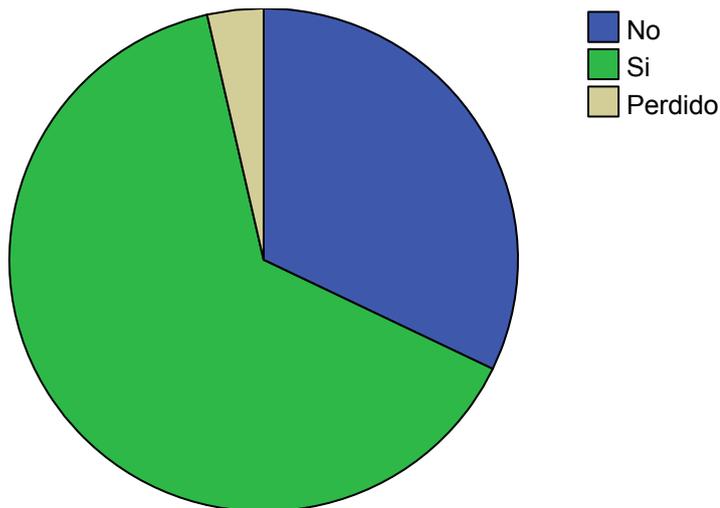
El 38,1% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Viaje a lo desconocido” no es necesario reforzar con otro material y un 61,9% piensa que si es necesario.

**1.1.73. Reforzar con otro material la actividad “Recrea la historia”**

Recrea la historia

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	32,1	33,3	33,3
	Si	18	64,3	66,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



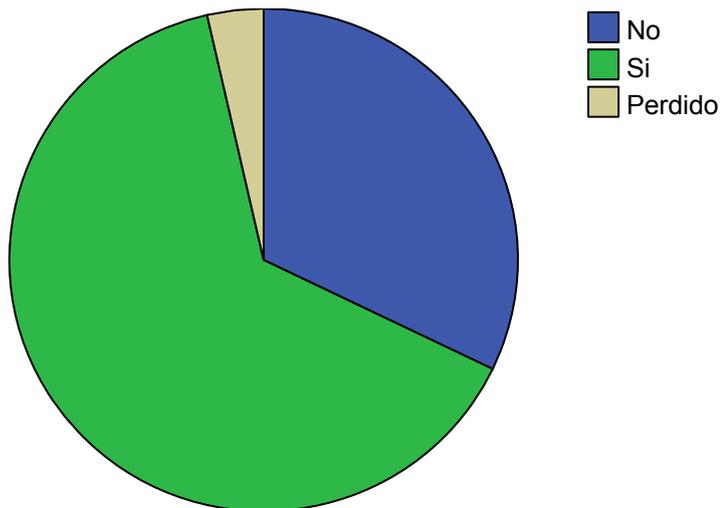
El 33,3% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Recrea la historia” no es necesario reforzar con otro material y un 66,7% piensa que si es necesario.

**1.1.74. Reforzar con otro material la actividad “La frase de la semana”**

La frase de la semana

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	32,1	33,3	33,3
	Si	18	64,3	66,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



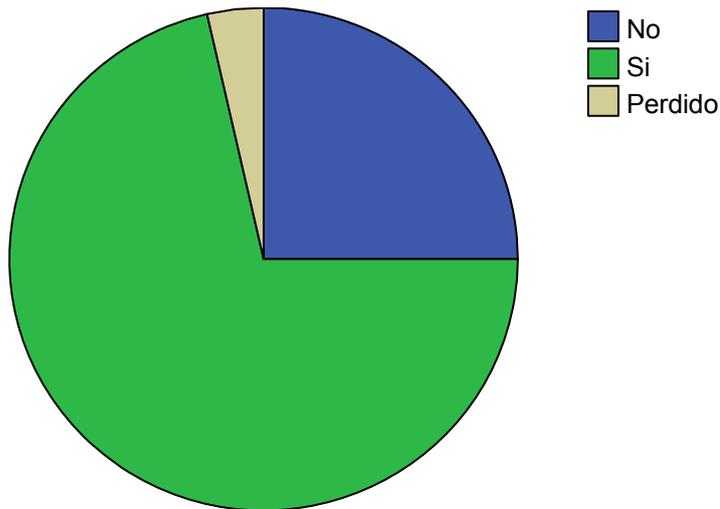
El 33,3% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “La frase de la semana” no es necesario reforzar con otro material y un 66,7% piensa que si es necesario.

**1.1.75. Reforzar con otro material la actividad “La palabra de la semana”**

La palabra de la semana

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	7	25,0	25,9	25,9
	Si	20	71,4	74,1	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



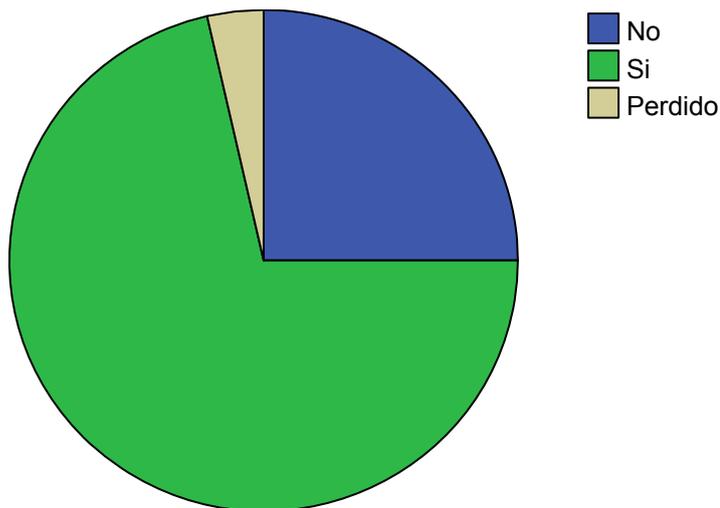
El 25,9% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “La palabra de la semana” no es necesario reforzar con otro material y un 74,1% piensa que si es necesario.

**1.1.76. Reforzar con otro material la actividad “Discriminación auditiva”**

Discriminación auditiva

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	7	25,0	25,9	25,9
	Si	20	71,4	74,1	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



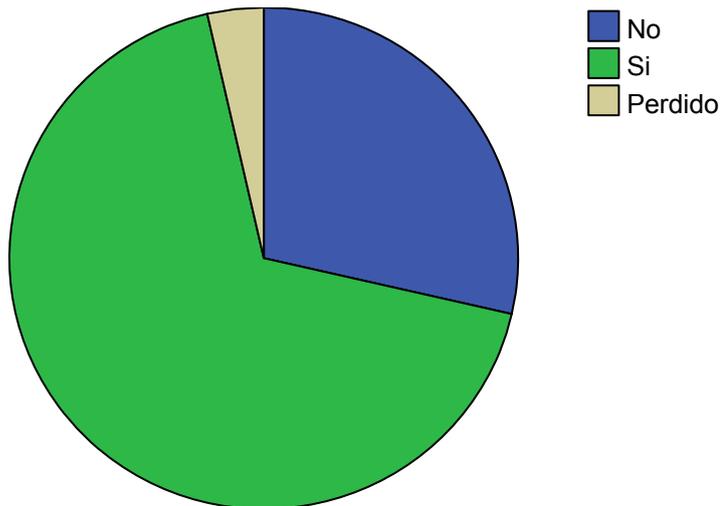
El 25,9% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Discriminación auditiva” no es necesario reforzar con otro material y un 74,1% piensa que si es necesario.

**1.1.77. Reforzar con otro material la actividad “Segmentación de la palabra”**

Segmentación de la palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	8	28,6	29,6	29,6
	Si	19	67,9	70,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



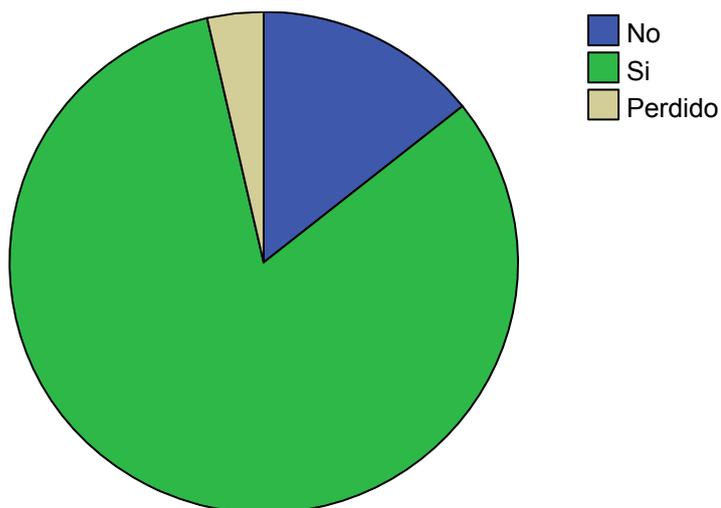
El 29,6% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Segmentación de la palabra” no es necesario reforzar con otro material y un 70,4% piensa que si es necesario.

**1.1.78. Reforzar con otro material la actividad “Grafía del fonema”**

Grafía del fonema

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	4	14,3	14,8	14,8
	Si	23	82,1	85,2	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



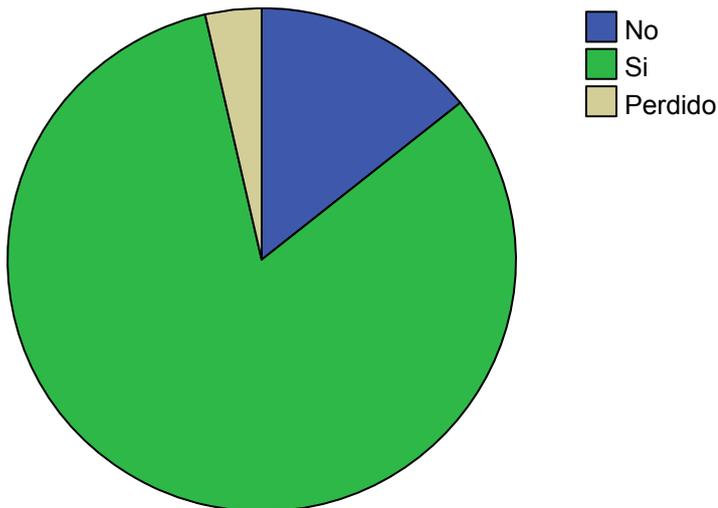
El 14,8% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Grafía del fonema” no es necesario reforzar con otro material y un 85,2% piensa que si es necesario.

**1.1.79. Reforzar con otro material la actividad “Grafía de la palabra”**

Grafía de la palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	4	14,3	14,8	14,8
	Si	23	82,1	85,2	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



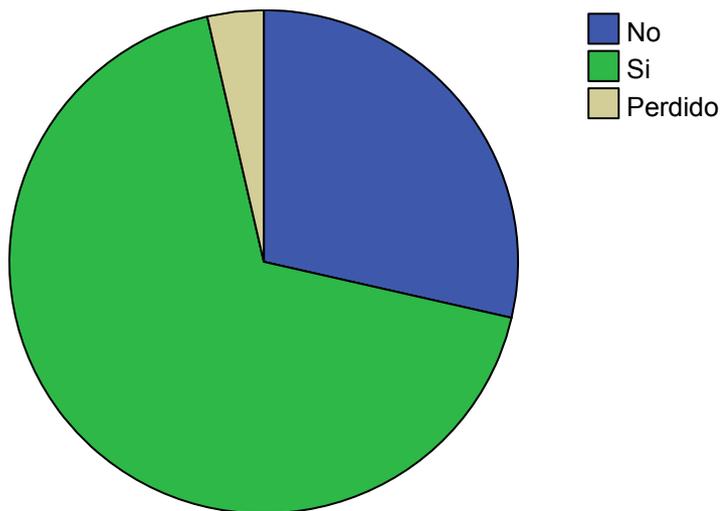
El 14,8% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Grafía de la palabra” no es necesario reforzar con otro material y un 85,2% piensa que si es necesario.

**1.1.80. Reforzar con otro material la actividad “Percepción visual-gráfica”**

Percepción visual-gráfica

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	8	28,6	29,6	29,6
	Si	19	67,9	70,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



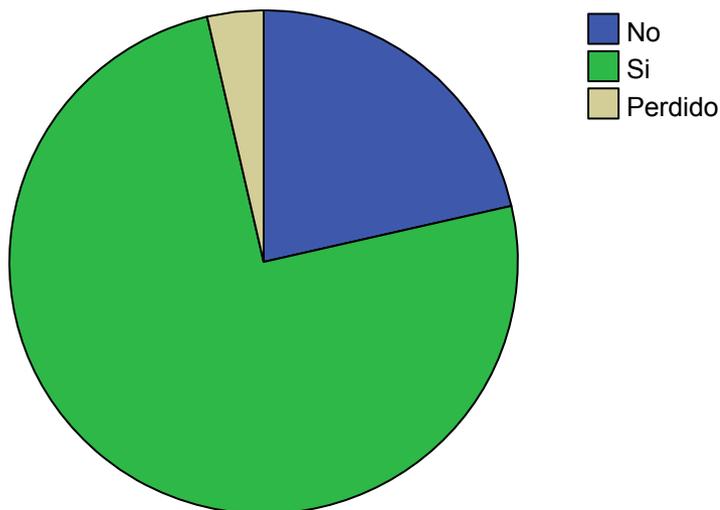
El 29,6% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Percepción visual-gráfica” no es necesario reforzar con otro material y un 70,4% piensa que si es necesario.

**1.1.81. Reforzar con otro material la actividad “Asociación imagen-palabra”**

Asociación imagen-palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	6	21,4	22,2	22,2
	Si	21	75,0	77,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



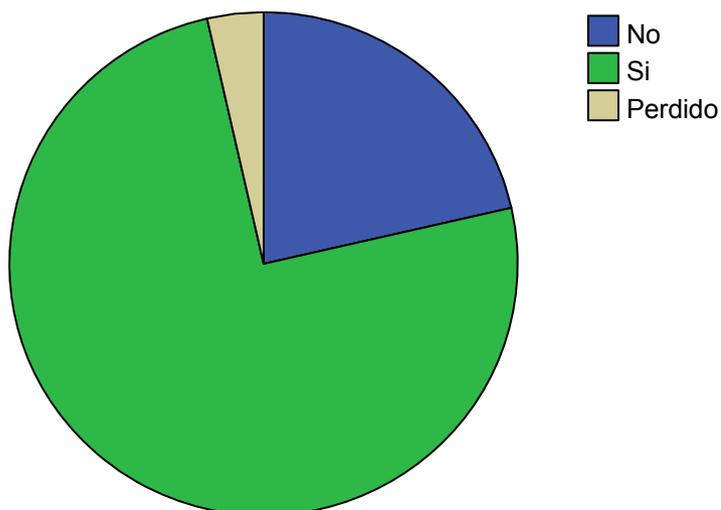
El 22,2% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Asociación imagen-palabra” no es necesario reforzar con otro material y un 77,8% piensa que si es necesario.

**1.1.82. Reforzar con otro material la actividad “Lectura de palabras”**

Lectura palabras

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	6	21,4	22,2	22,2
	Si	21	75,0	77,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



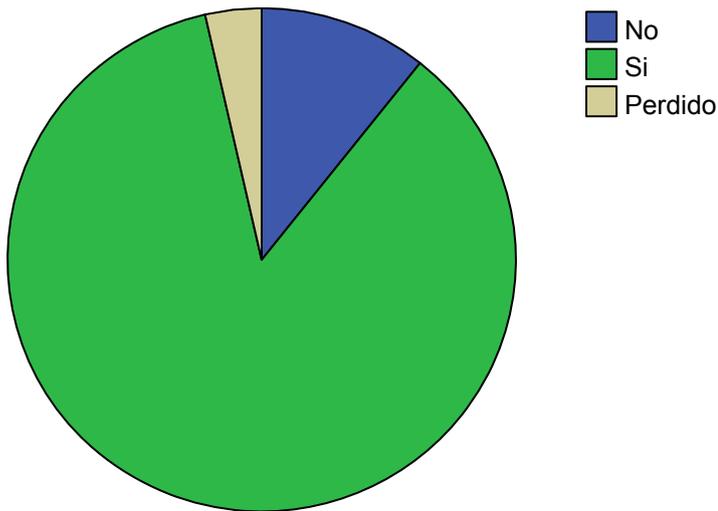
El 22,2% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Lectura de palabras” no es necesario reforzar con otro material y un 77,8% piensa que si es necesario.

**1.1.83. Reforzar con otro material la actividad “Dictado auditivo-visual”**

Dictado auditivo y visual

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	10,7	11,1	11,1
	Si	24	85,7	88,9	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



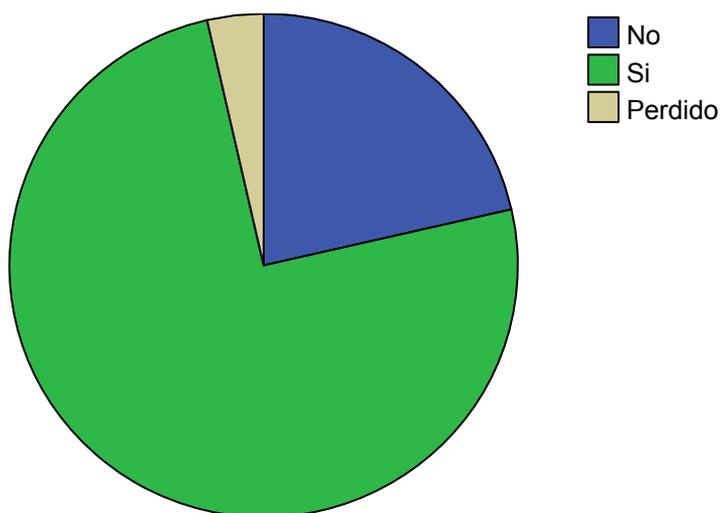
El 11,1% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Dictado auditivo-visual” no es necesario reforzar con otro material y un 88,9% piensa que si es necesario.

**1.1.84. Reforzar con otro material la actividad “Expresión libre”**

Expresión libre

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	6	21,4	22,2	22,2
	Si	21	75,0	77,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



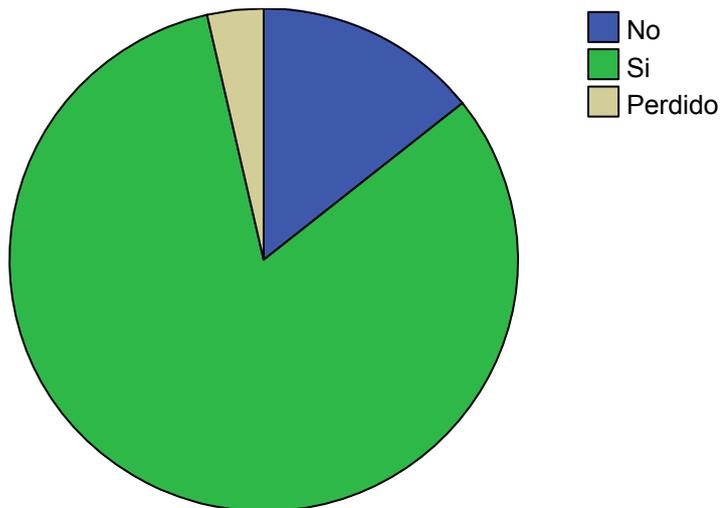
El 22,2% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Expresión libre” no es necesario reforzar con otro material y un 77,8% piensa que si es necesario.

**1.1.85. Reforzar con otro material la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas”**

Lectura frases, palabras y sílabas

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	4	14,3	14,8	14,8
	Si	23	82,1	85,2	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



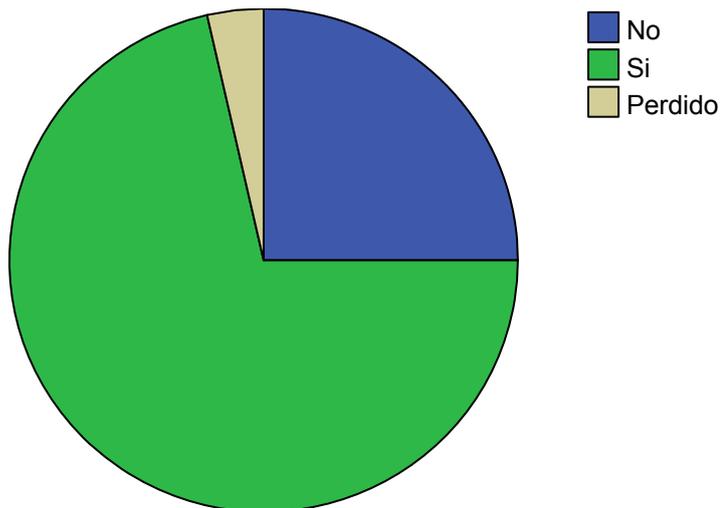
El 14,8% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas” no es necesario reforzar con otro material y un 85,2% piensa que si es necesario.

**1.1.86. Reforzar con otro material la actividad “Vive tu aventura”**

Vive tu aventura

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	7	25,0	25,9	25,9
	Si	20	71,4	74,1	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



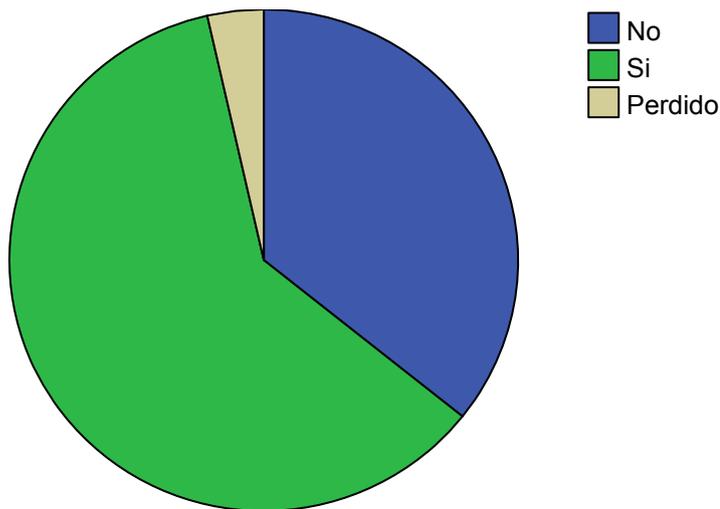
El 25,9% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Vive tu aventura” no es necesario reforzar con otro material y un 74,1% piensa que si es necesario.

**1.1.87. Reforzar con otro material la actividad “Con la mochila llena”**

Con la mochila llena

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	10	35,7	37,0	37,0
	Si	17	60,7	63,0	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



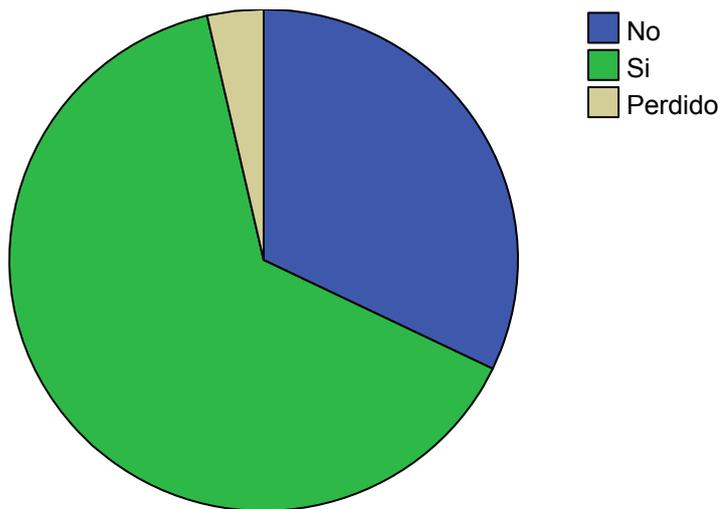
El 37% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Con la mochila llena” no es necesario reforzar con otro material y un 63% piensa que si es necesario.

**1.1.88. Reforzar con otro material la actividad “La jungla de las palabras”**

La jungla de las palabras

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	32,1	33,3	33,3
	Si	18	64,3	66,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



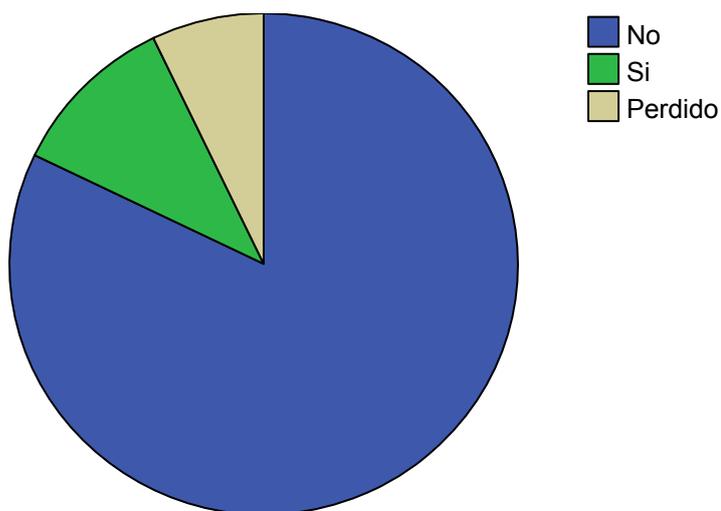
El 33,3% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “La jungla de las palabras” no es necesario reforzar con otro material y un 66,7% piensa que si es necesario.

**1.1.89. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Motivación”**

Motivación

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	23	82,1	88,5	88,5
	Si	3	10,7	11,5	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



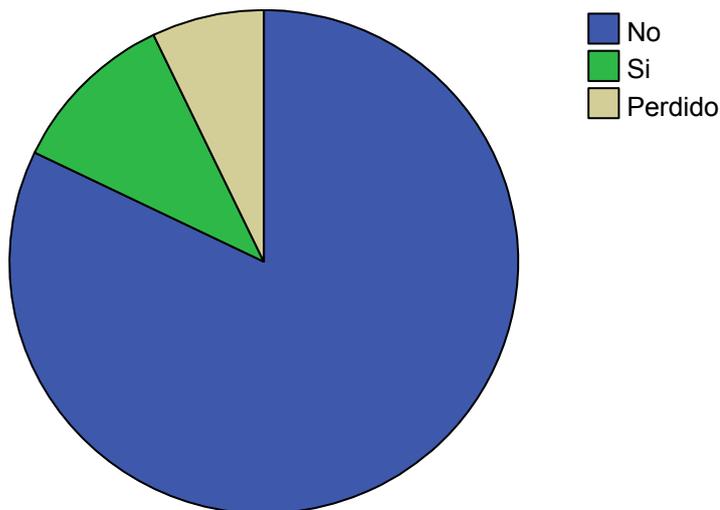
El 88,5% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Motivación” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 11,5% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.90. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Ideas previas”**

Ideas previas

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	23	82,1	88,5	88,5
	Si	3	10,7	11,5	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



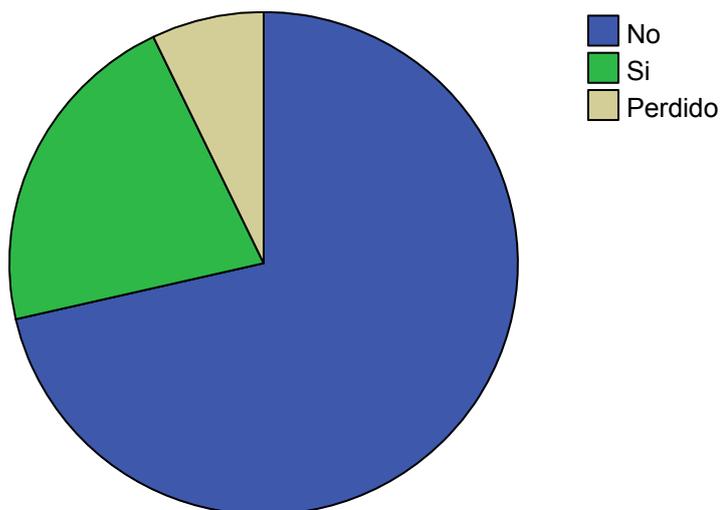
El 88,5% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Ideas previas” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 11,5% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.91. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “El rincón del titiritero”**

El rincón del Titiritero

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	20	71,4	76,9	76,9
	Si	6	21,4	23,1	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



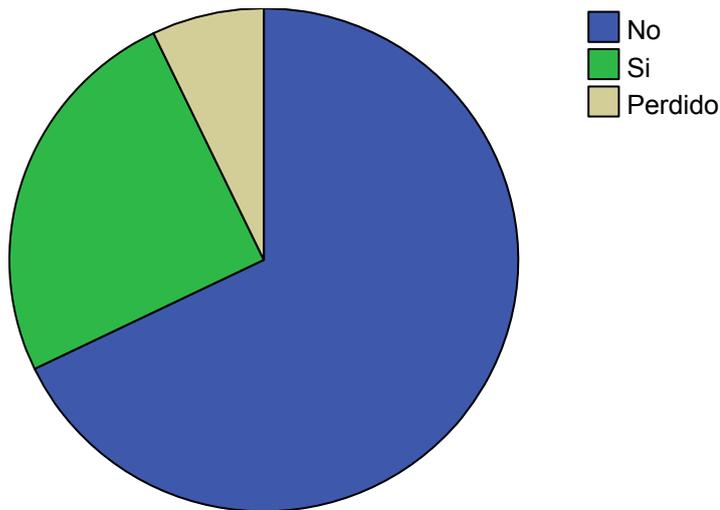
El 76,9% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “El rincón del titiritero” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 23,1% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.92. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Viaje a lo desconocido”**

Viaje a lo desconocido

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	19	67,9	73,1	73,1
	Si	7	25,0	26,9	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



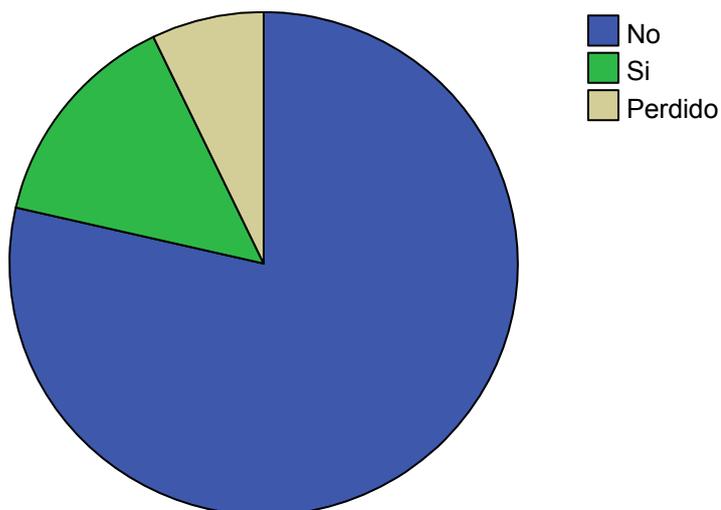
El 73,1% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Viaje a lo desconocido” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 26,9% si ha tenido que repetir dicha actividad.

### 1.1.93. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Recrea la historia”

Recrea la historia

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	22	78,6	84,6	84,6
	Si	4	14,3	15,4	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



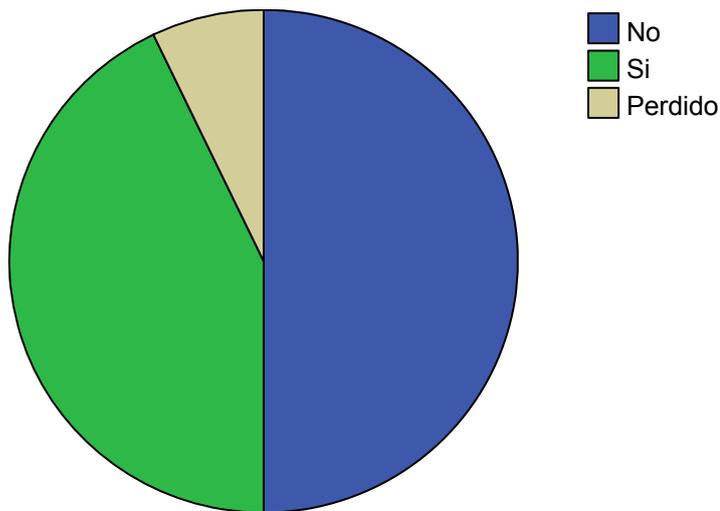
El 84,6% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Recrea la historia” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 15,4% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.94. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “La frase de la semana”**

La frase de la semana

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	14	50,0	53,8	53,8
	Si	12	42,9	46,2	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



El 53,8% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “La frase de la semana” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 46,2% si ha tenido que repetir dicha actividad.

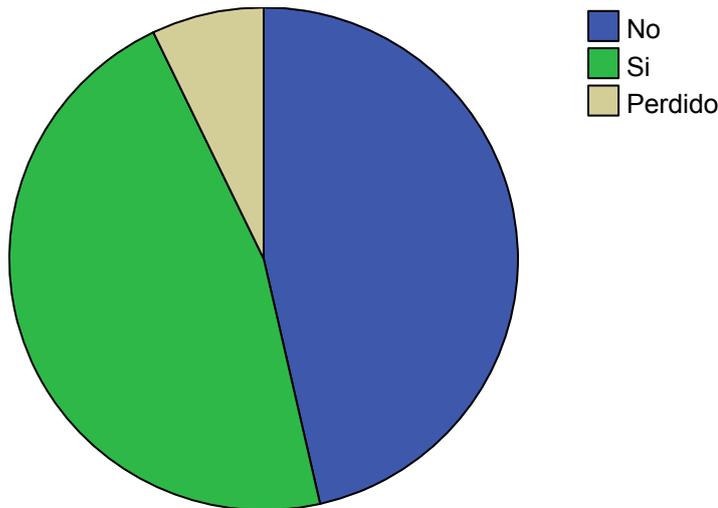
**1.1.95. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “La palabra de la semana”**

La palabra de la semana

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0(a)

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	46,4	50,0	50,0
	Si	13	46,4	50,0	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



El 50% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “La palabra de la semana” debido a la dificultad que presenta para el alumnado y el otro 50% si ha tenido que repetir dicha actividad.

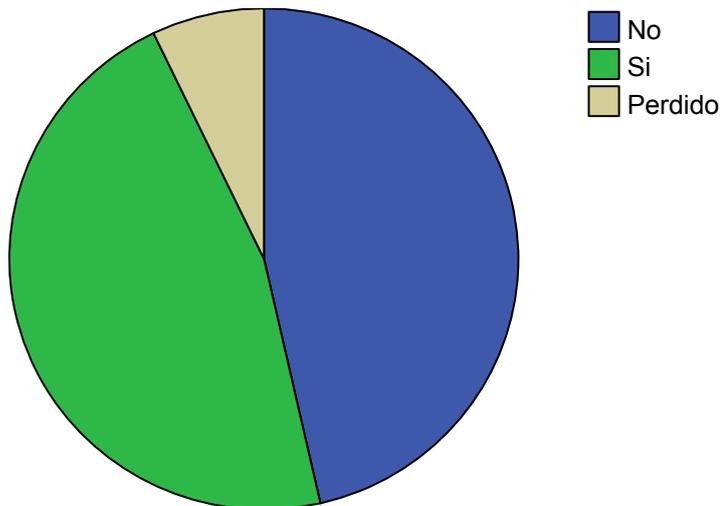
**1.1.96. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Discriminación auditiva”**

Discriminación auditiva

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0(a)

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	46,4	50,0	50,0
	Si	13	46,4	50,0	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



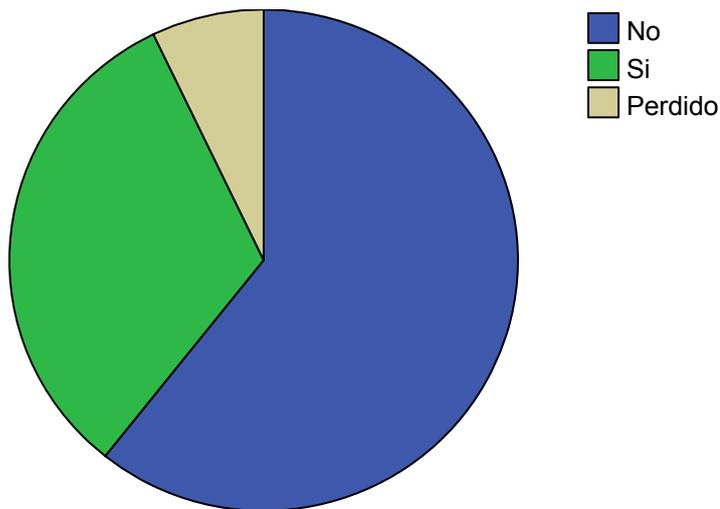
El 50% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Discriminación auditiva” debido a la dificultad que presenta para el alumnado y el otro 50% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.97. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Segmentación de la palabra”**

Segmentación de la palabra

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	60,7	65,4	65,4
	Si	9	32,1	34,6	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



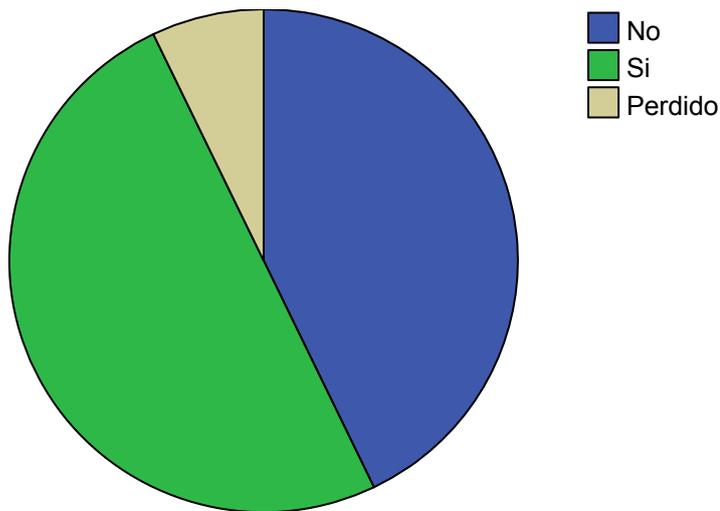
El 65,4% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Segmentación de la palabra” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 34,6% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.98. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Grafía del fonema”**

Grafía del fonema

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	12	42,9	46,2	46,2
	Si	14	50,0	53,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



El 46,2% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Grafía del fonema” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 53,8% si ha tenido que repetir dicha actividad.

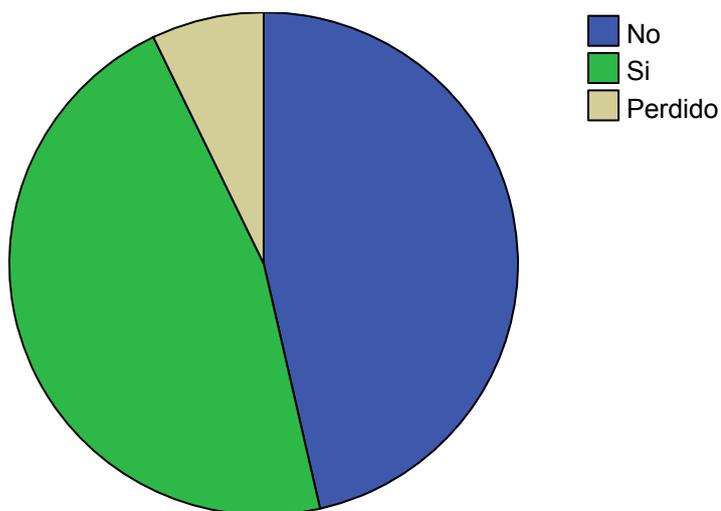
**1.1.99. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Grafía de la palabra”**

Grafía de la palabra

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0(a)

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	46,4	50,0	50,0
	Si	13	46,4	50,0	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



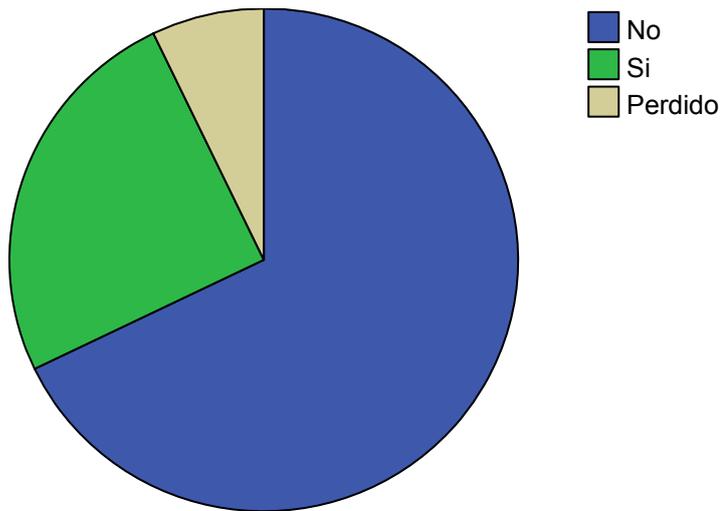
El 50% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Grafía de la palabra” debido a la dificultad que presenta para el alumnado y el otro 50% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.100. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Percepción visual-gráfica”**

Percepción visual-gráfica

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	19	67,9	73,1	73,1
	Si	7	25,0	26,9	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



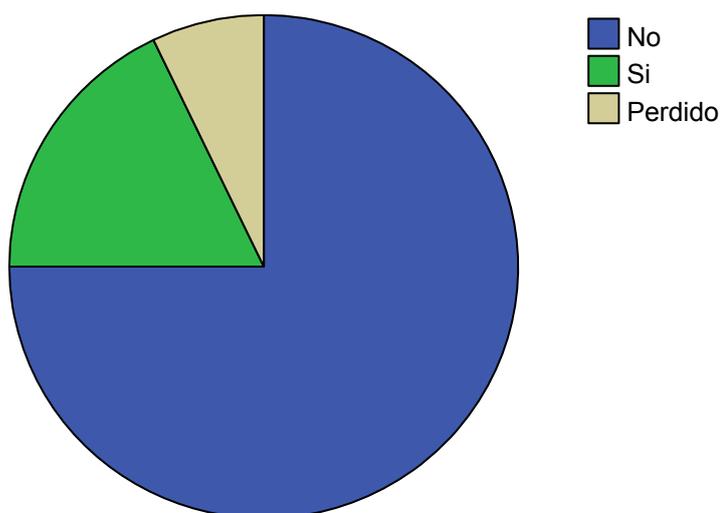
El 73,1% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Percepción visual-gráfica” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 26,9% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.101. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Asociación imagen-palabra”**

Asociación imagen-palabra

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	21	75,0	80,8	80,8
	Si	5	17,9	19,2	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



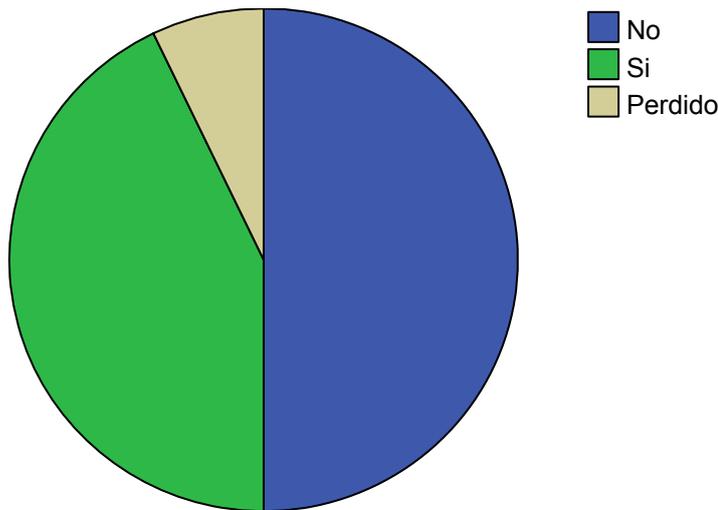
El 80,8% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Asociación imagen-palabra” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 19,2% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.102. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Lectura de palabras”**

Lectura palabras

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	14	50,0	53,8	53,8
	Si	12	42,9	46,2	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



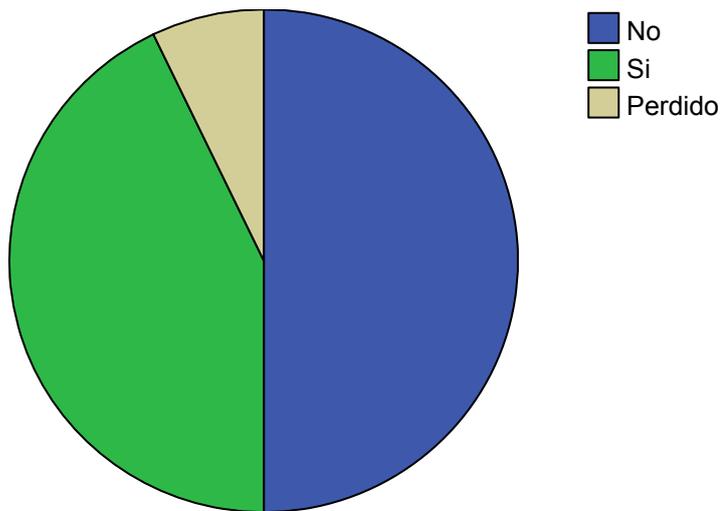
El 53,8% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Lectura de palabras” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 46,2% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.103. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Dictado auditivo-visual”**

Dictado auditivo y visual

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	14	50,0	53,8	53,8
	Si	12	42,9	46,2	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



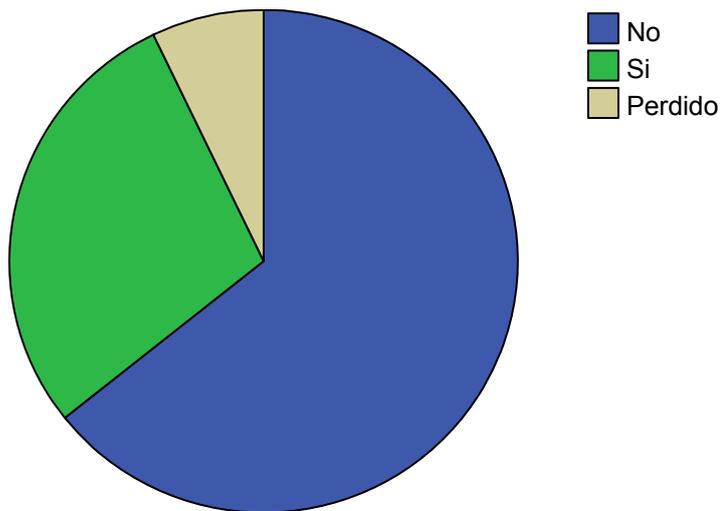
El 53,8% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Dictado auditivo-visual” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 46,2% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.104. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Expresión libre”**

Expresión libre

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	18	64,3	69,2	69,2
	Si	8	28,6	30,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



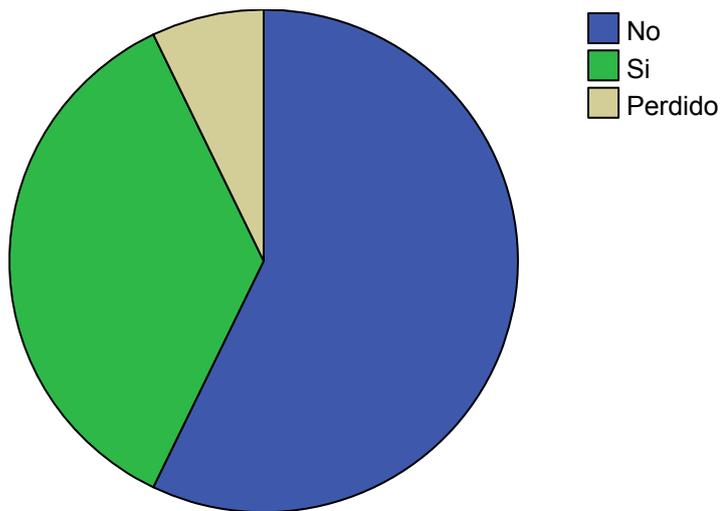
El 69,2% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Expresión libre” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 30,8% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.105. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas”**

Lectura frases, palabras y sílabas

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	16	57,1	61,5	61,5
	Si	10	35,7	38,5	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



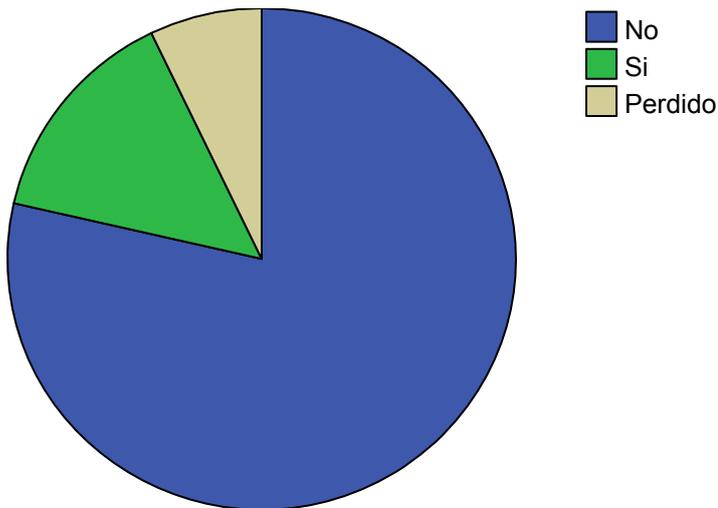
El 61,5% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 38,5% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.106. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Vive tu aventura”**

Vive tu aventura

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	22	78,6	84,6	84,6
	Si	4	14,3	15,4	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



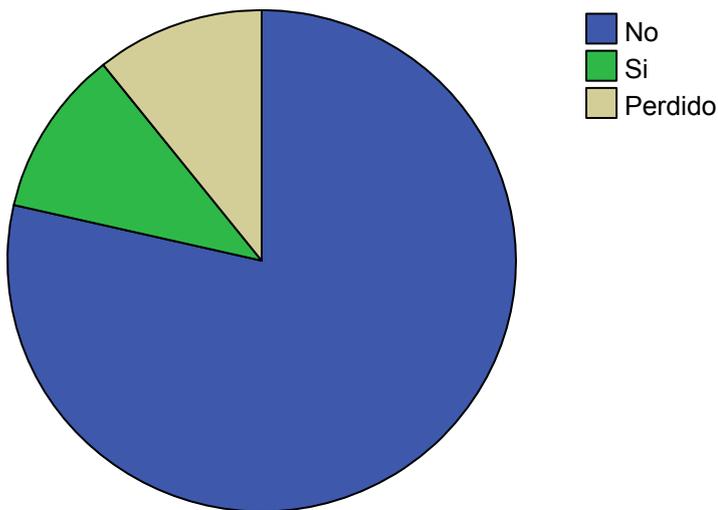
El 84,6% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Vive tu aventura” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 15,4% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.107. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “Con la mochila llena”**

Con la mochila llena

N	Válidos	25
	Perdidos	3
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	22	78,6	88,0	88,0
	Si	3	10,7	12,0	100,0
	Total	25	89,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	10,7		
Total		28	100,0		



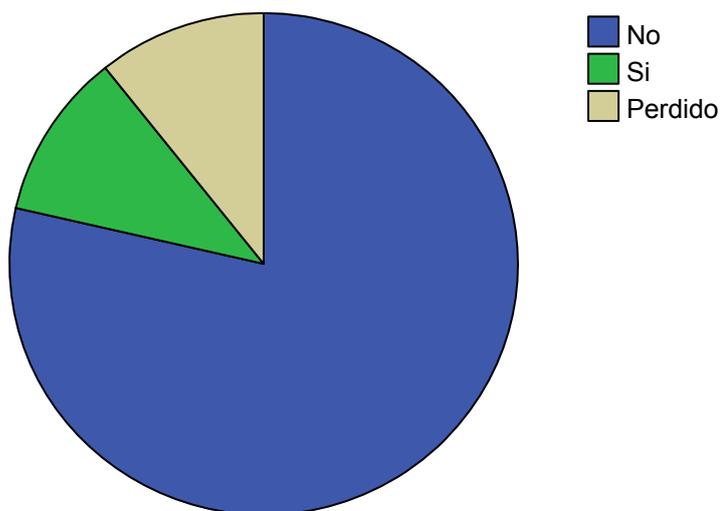
El 88% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Con la mochila llena” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 12% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.108. Repetición debido a la dificultad para el alumnado de la actividad “La jungla de las palabras”**

La jungla de las palabras

N	Válidos	25
	Perdidos	3
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	22	78,6	88,0	88,0
	Si	3	10,7	12,0	100,0
	Total	25	89,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	10,7		
Total		28	100,0		



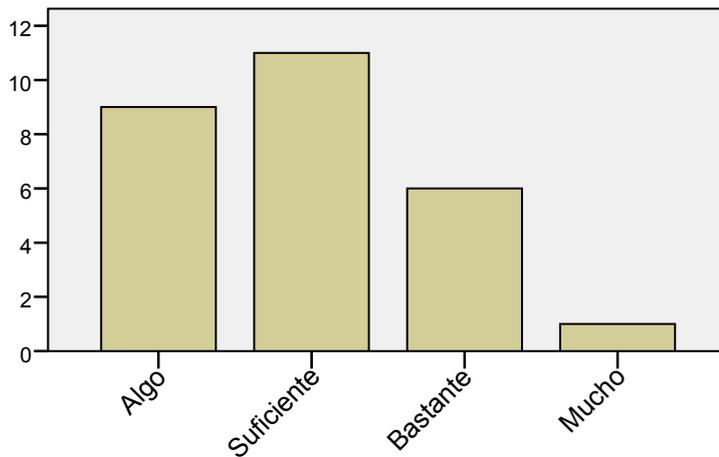
El 88% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “La jungla de las palabras” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras que un 12% si ha tenido que repetir dicha actividad.

**1.1.109. Adecuación de las actividades de conciencia fonológica**

Conciencia fonológica adecuación

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	9	32,1	33,3	33,3
	Suficiente	11	39,3	40,7	74,1
	Bastante	6	21,4	22,2	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



El 40,7% de los docentes encuestados consideran que las actividades de conciencia fonológica que el método tiene diseñadas son suficientemente adecuadas, un 33,3% piensa que son solo algo adecuadas, un 22,2% que son bastante adecuadas y un 3,7% piensa que son muy adecuadas.

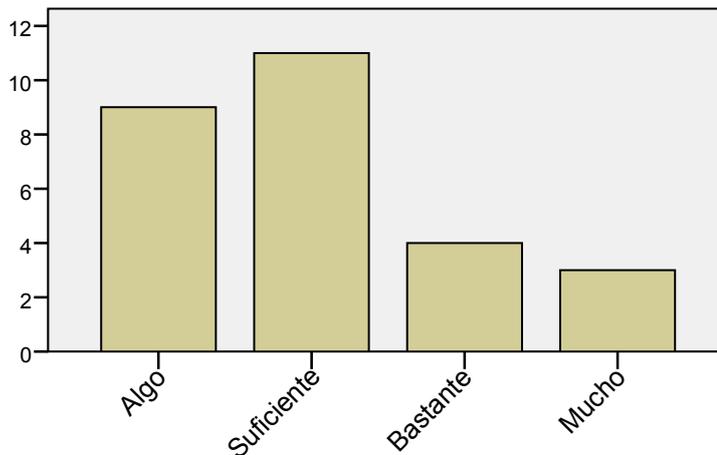
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.110. Cantidad de las actividades de conciencia fonológica**

Conciencia fonológica cantidad

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	9	32,1	33,3	33,3
	Suficiente	11	39,3	40,7	74,1
	Bastante	4	14,3	14,8	88,9
	Mucho	3	10,7	11,1	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Un 40% de los docentes encuestados piensa que la cantidad de actividades de conciencia fonológica que dicho método presenta es suficiente, un 33,3% piensa que la cantidad es algo adecuada, un 14,8% piensa que la cantidad de actividades es bastante adecuada y solo un 11,1% piensa que es muy adecuada la cantidad de actividades.

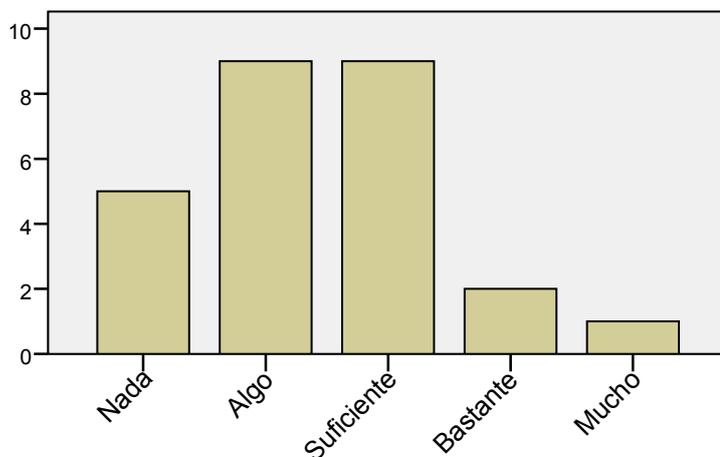
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.111. Desarrollo de la creatividad y la imaginación del alumnado

Desarrollo de la creatividad y la imaginación

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Mediana		2,00
Percentiles	25	2,00
	50	2,00
	75	3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	17,9	19,2	19,2
	Algo	9	32,1	34,6	53,8
	Suficiente	9	32,1	34,6	88,5
	Bastante	2	7,1	7,7	96,2
	Mucho	1	3,6	3,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



Existe un 34,6% de los docentes encuestados que piensa que el método desarrolla la creatividad y la motivación suficientemente, otro 34,6% piensa que desarrolla algo dichas cualidades, un 19,2% piensa que no desarrolla nada la creatividad y la motivación, un 7,7% que lo desarrolla bastante y un 3,8% piensan que las desarrolla mucho.

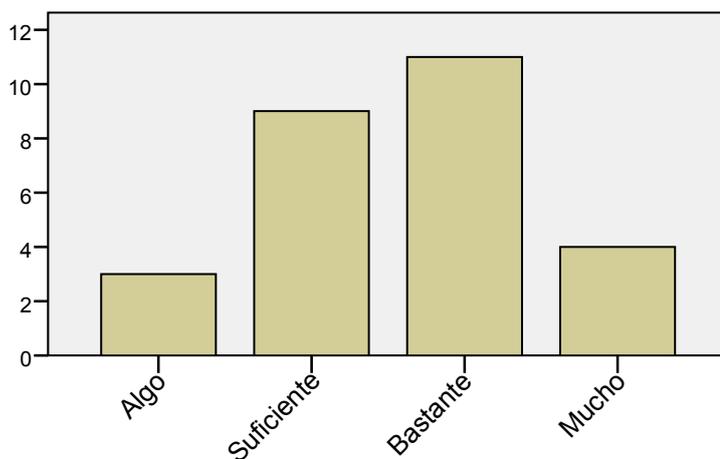
Como dato relevante, estadísticamente comprobamos que el 75% de la muestra valora la potenciación de la creatividad y la imaginación como negativa. Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de algo.

**1.1.112. Potenciación de la expresión oral**

Expresión oral

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		4,00
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	3	10,7	11,1	11,1
	Suficiente	9	32,1	33,3	44,4
	Bastante	11	39,3	40,7	85,2
	Mucho	4	14,3	14,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Existe un 40,7% de los docentes encuestados que piensan que el método potencia bastante la expresión oral, un 33,3% piensa que la potencia suficientemente, un 14,8% piensa que la potencia mucho y un 11,1% piensa que la potencia algo.

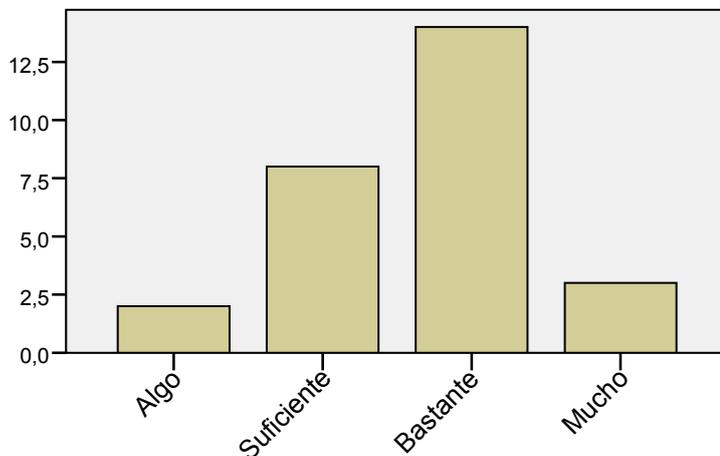
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítems es de bastante.

### 1.1.113. Potenciación de la expresión escrita

Expresión escrita

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		4,00
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	2	7,1	7,4	7,4
	Suficiente	8	28,6	29,6	37,0
	Bastante	14	50,0	51,9	88,9
	Mucho	3	10,7	11,1	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Un 51,9% de los docentes encuestados piensan que el método potencia bastante la expresión escrita en el alumnado, un 29,6% piensa que la potencia suficientemente, un 11,1% que la potencia mucho y un 7,4% que la potencia algo.

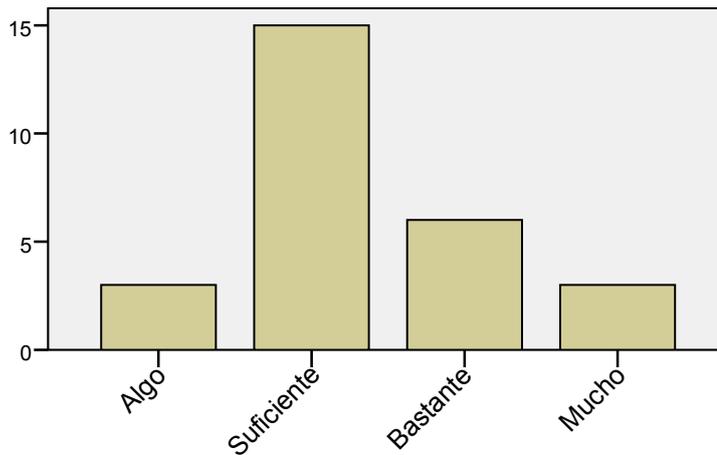
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítems es de bastante.

**1.1.114. Potenciación de la comprensión oral**

Comprensión oral

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	3	10,7	11,1	11,1
	Suficiente	15	53,6	55,6	66,7
	Bastante	6	21,4	22,2	88,9
	Mucho	3	10,7	11,1	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Un 55,6% de los docentes encuestados piensan que el método potencia suficientemente la comprensión oral en el alumnado, un 22,2% piensa que la potencia bastante, un 11,1% que la potencia mucho y otro 11,1% que la potencia algo.

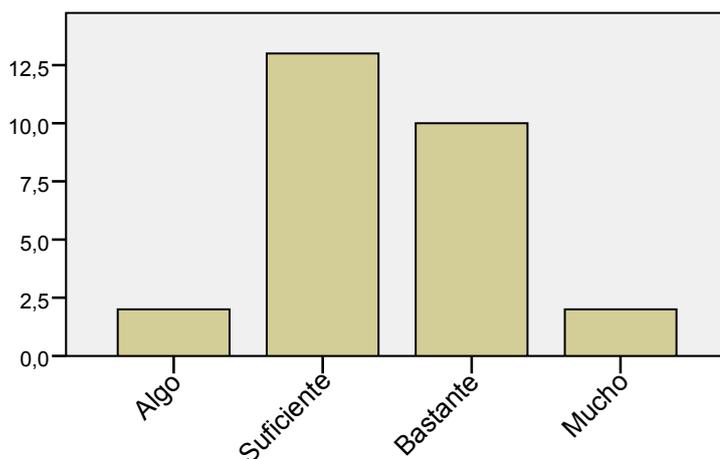
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

### 1.1.115. Potenciación de la comprensión escrita

Comprensión escrita

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	2	7,1	7,4	7,4
	Suficiente	13	46,4	48,1	55,6
	Bastante	10	35,7	37,0	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Un 48,1% de los docentes encuestados piensan que el método potencia suficientemente la comprensión escrita en el alumnado, un 37% piensa que la potencia bastante, un 7,4% que la potencia mucho y otro 7,4% que la potencia algo.

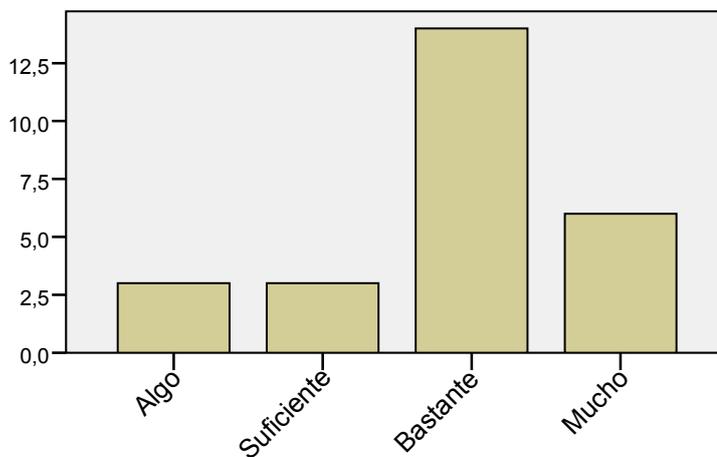
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.116. Valoración de la adecuación de los pasos seguidos hasta el estudio de la letra.**

Adecuación de los pasos seguidos

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Mediana		4,00
Percentiles	25	3,75
	50	4,00
	75	4,25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	3	10,7	11,5	11,5
	Suficiente	3	10,7	11,5	23,1
	Bastante	14	50,0	53,8	76,9
	Mucho	6	21,4	23,1	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



Existe un 53,8% de los encuestados que piensan que los pasos seguidos hasta el estudio de la letra son bastante adecuados, un 23,1% piensa que son muy adecuados, un 11,5% piensa que son suficientemente adecuados y otro 11,5% que son algo adecuados.

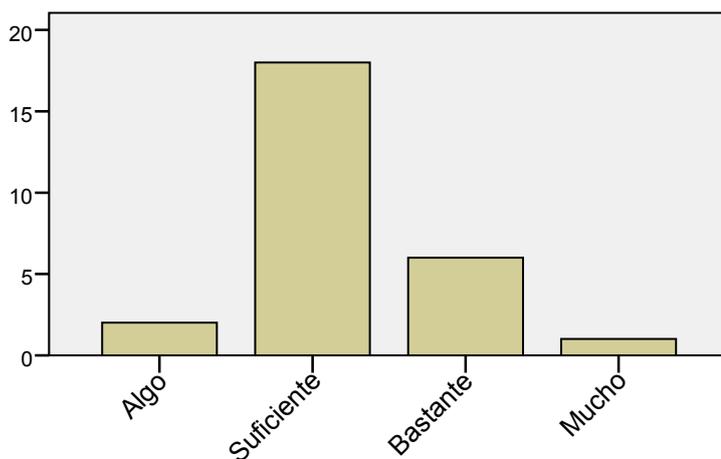
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítems es de bastante.

### 1.1.117. Adecuación al nivel del alumnado del vocabulario empleado

Vocabulario empleado

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	2	7,1	7,4	7,4
	Suficiente	18	64,3	66,7	74,1
	Bastante	6	21,4	22,2	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Existe un 66,7% de los docentes encuestados que piensan que el vocabulario es suficientemente adecuado al nivel del alumnado, un 22,2% piensa que es bastante adecuado, un 7,4% piensa que es algo adecuado y un 3,7% que es muy adecuado.

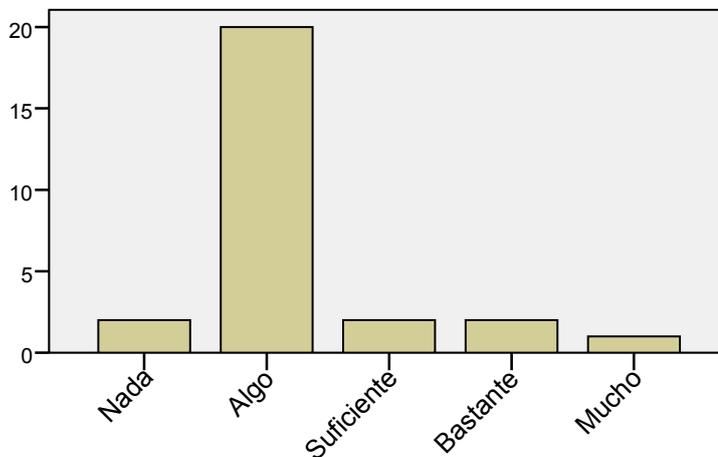
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.118. Adecuación de las ilustraciones que se presentan en todas las Unidades Didácticas**

Ilustraciones empleadas

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		2,00
Percentiles	25	2,00
	50	2,00
	75	2,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	7,1	7,4	7,4
	Algo	20	71,4	74,1	81,5
	Suficiente	2	7,1	7,4	88,9
	Bastante	2	7,1	7,4	96,3
	Mucho	1	3,6	3,7	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Un 74,1% de los docentes encuestados considera que las ilustraciones que utiliza el método en sus Unidades Didácticas son algo adecuadas, un 7,4% considera que son bastantes adecuadas, otro 7,4% que son suficientemente adecuadas, otro 7,4% que no son nada adecuadas y un 3,7% que son muy adecuadas.

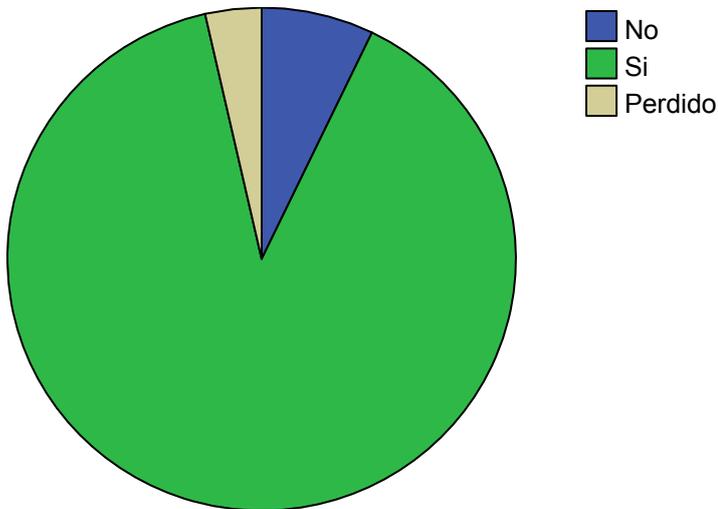
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de algo.

**1.1.119. Adecuación de los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Grafía del fonema”**

Espacios para la escritura grafía del fonema

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	2	7,1	7,4	7,4
	Si	25	89,3	92,6	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



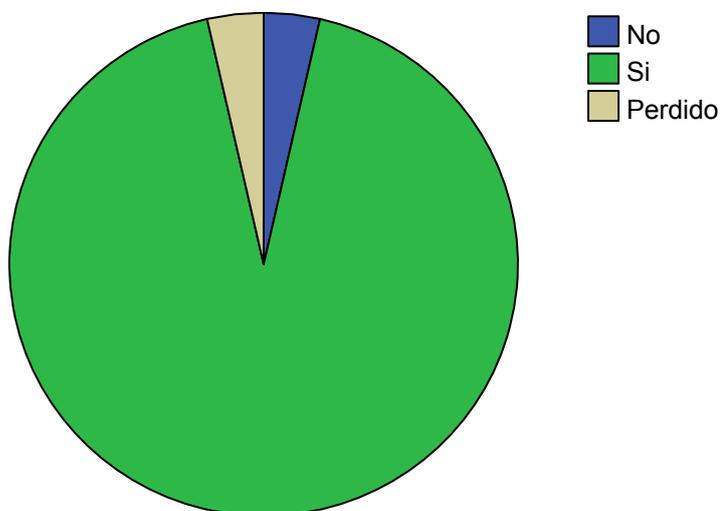
Existe un 92,6% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Grafía del fonema” son adecuados.

**1.1.120. Adecuación de los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Grafía de la palabra”**

Espacios para la escritura grafía de la palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	1	3,6	3,7	3,7
	Si	26	92,9	96,3	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



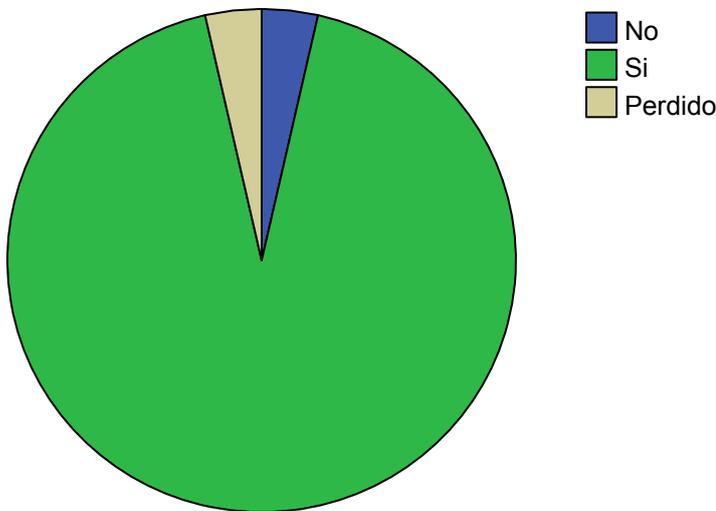
Existe un 96,3% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Grafía de la palabra” son adecuados.

**1.1.121. Adecuación de los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Asociación imagen-palabra”**

Espacios para la escritura asociación imagen-palabra

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	1	3,6	3,7	3,7
	Si	26	92,9	96,3	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



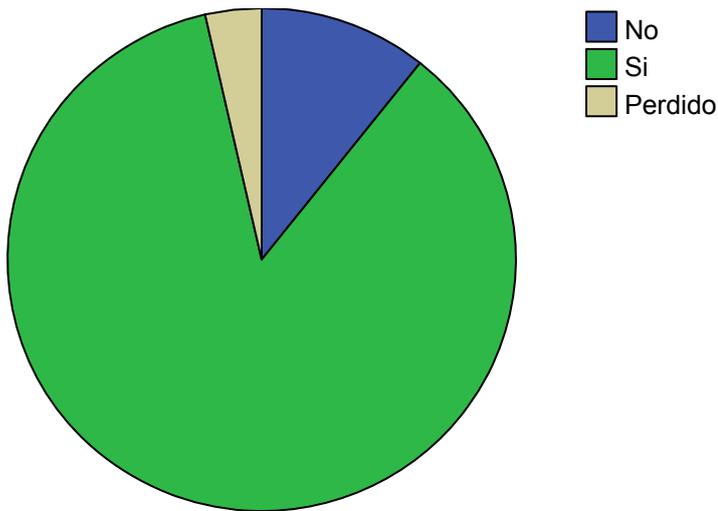
Existe un 96,3% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Asociación imagen-palabra” son adecuados.

**1.1.122. Adecuación de los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Dictado auditivo y visual”**

Espacios para la escritura dictado auditivo y visual

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	10,7	11,1	11,1
	Si	24	85,7	88,9	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



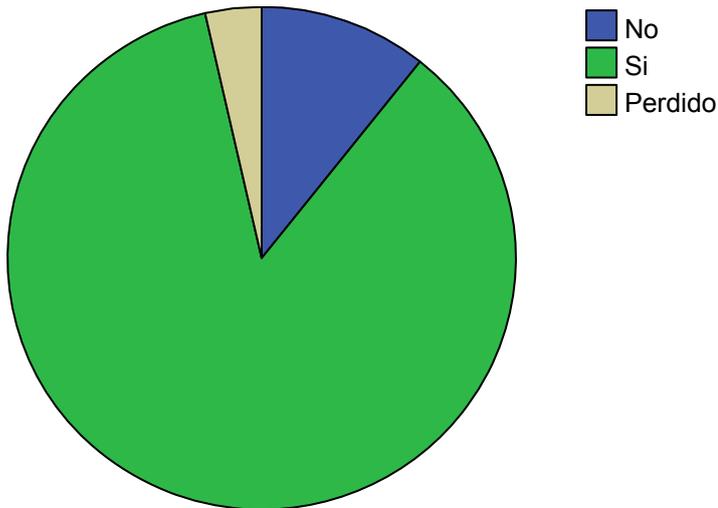
Existe un 88,9% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Dictado auditivo-visual” son adecuados.

**1.1.123. Adecuación de los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Expresión libre”**

Espacios para la escritura expresión libre

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	10,7	11,1	11,1
	Si	24	85,7	88,9	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



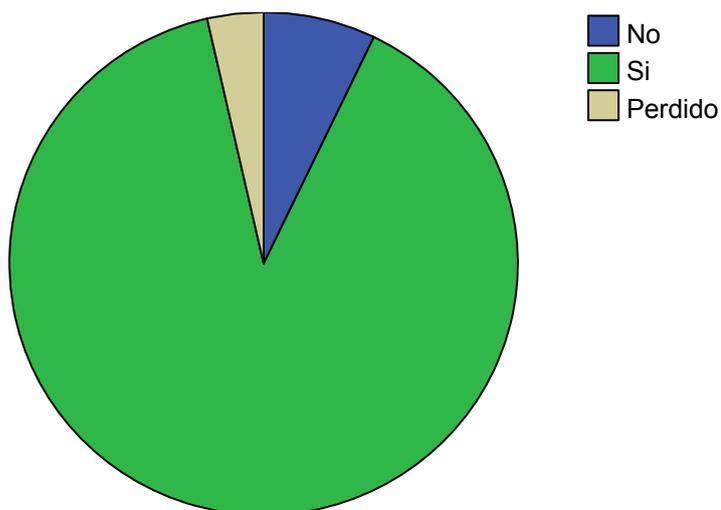
Existe un 88,9% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Expresión libre” son adecuados.

**1.1.124. Adecuación de los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Vive tu aventura”**

Espacios para la escritura vive tu aventura

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	2	7,1	7,4	7,4
	Si	25	89,3	92,6	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



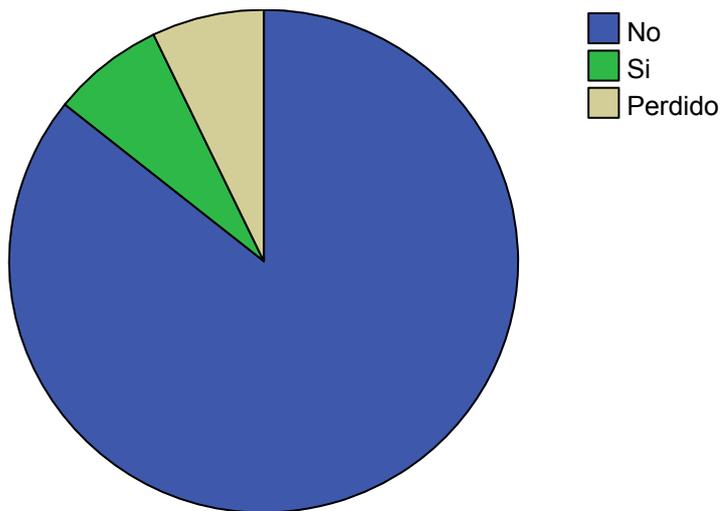
Existe un 92,6% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Vive tu aventura” son adecuados.

**1.1.125. Realización por el alumnado de la actividad “Motivación” sin necesidad de ayuda**

Motivación

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	24	85,7	92,3	92,3
	Si	2	7,1	7,7	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



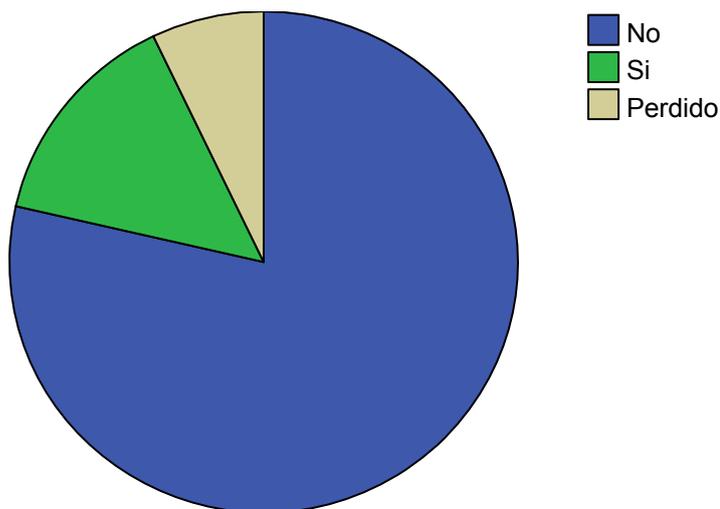
Existe un 92,3% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Motivación” sin la ayuda adecuada.

**1.1.126. Realización por el alumnado de la actividad “Ideas previas” sin necesidad de ayuda**

Ideas previas

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	22	78,6	84,6	84,6
	Si	4	14,3	15,4	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



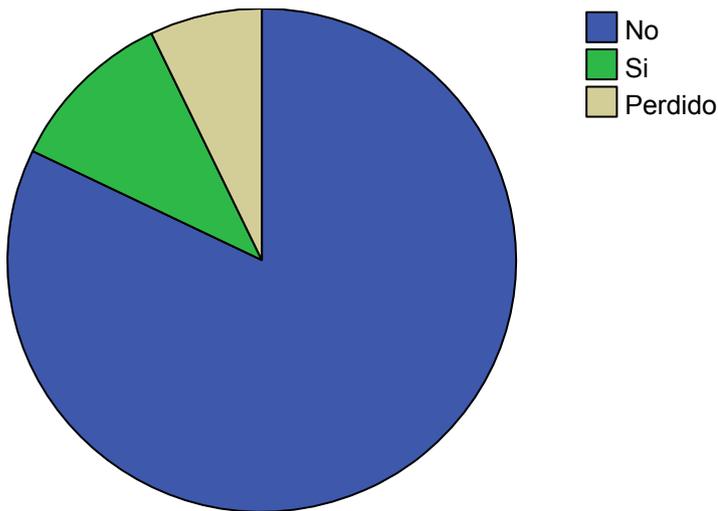
Existe un 84,6% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Ideas previas” sin la ayuda adecuada.

**1.1.127. Realización por el alumnado de la actividad “El rincón del titiritero” sin necesidad de ayuda**

El rincón del Titiritero

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	23	82,1	88,5	88,5
	Si	3	10,7	11,5	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



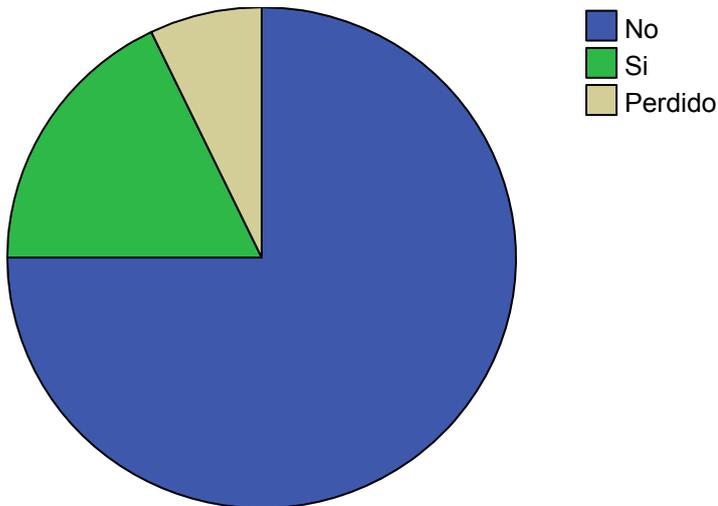
Existe un 88,5% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “El rincón del titiritero” sin la ayuda adecuada.

**1.1.128. Realización por el alumnado de la actividad “Viaje a lo desconocido” sin necesidad de ayuda**

Viaje a lo desconocido

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	21	75,0	80,8	80,8
	Si	5	17,9	19,2	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



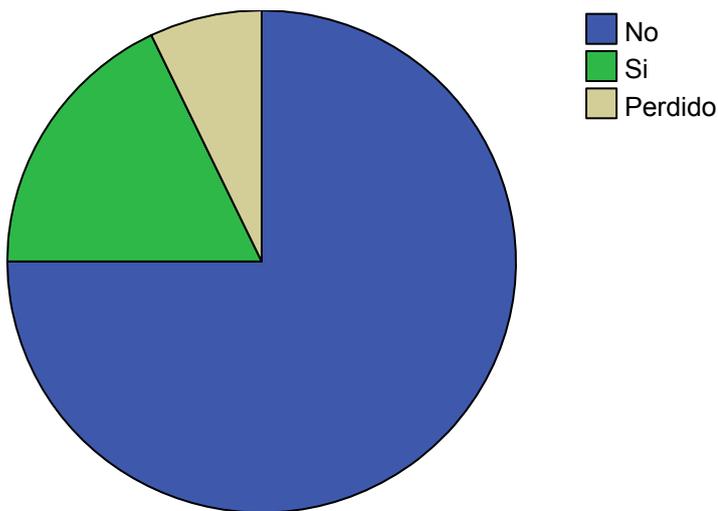
Existe un 80,8% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Viaje a lo desconocido” sin la ayuda adecuada.

**1.1.129. Realización por el alumnado de la actividad “Recrea la historia” sin necesidad de ayuda**

Recrea la historia

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	21	75,0	80,8	80,8
	Si	5	17,9	19,2	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



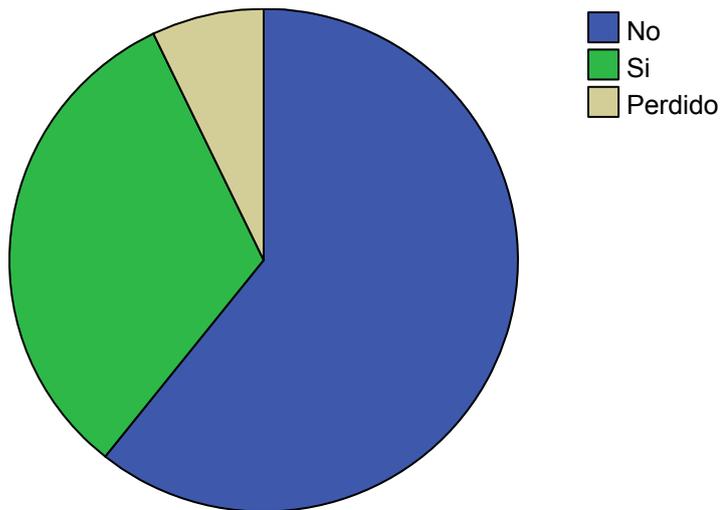
Existe un 80,8% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Recrea la historia” sin la ayuda adecuada.

**1.1.130. Realización por el alumnado de la actividad “La frase de la semana” sin necesidad de ayuda**

La frase de la semana

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	60,7	65,4	65,4
	Si	9	32,1	34,6	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



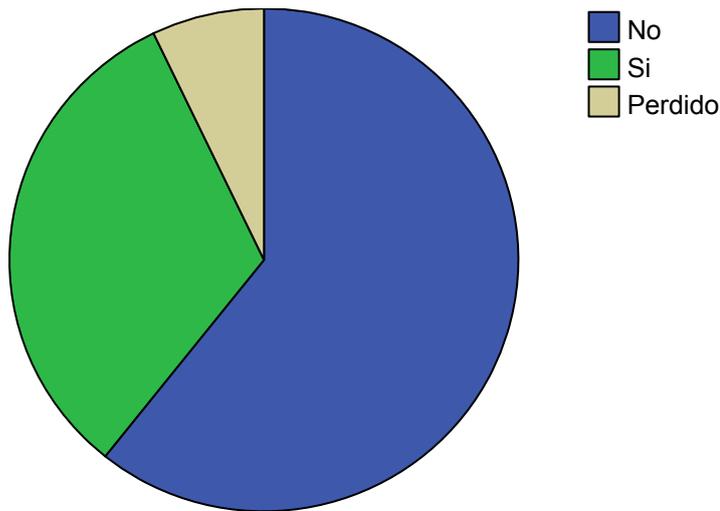
Existe un 65,4% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “La frase de la semana” sin la ayuda adecuada.

**1.1.131. Realización por el alumnado de la actividad “La palabra de la semana” sin necesidad de ayuda**

La palabra de la semana

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	60,7	65,4	65,4
	Si	9	32,1	34,6	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



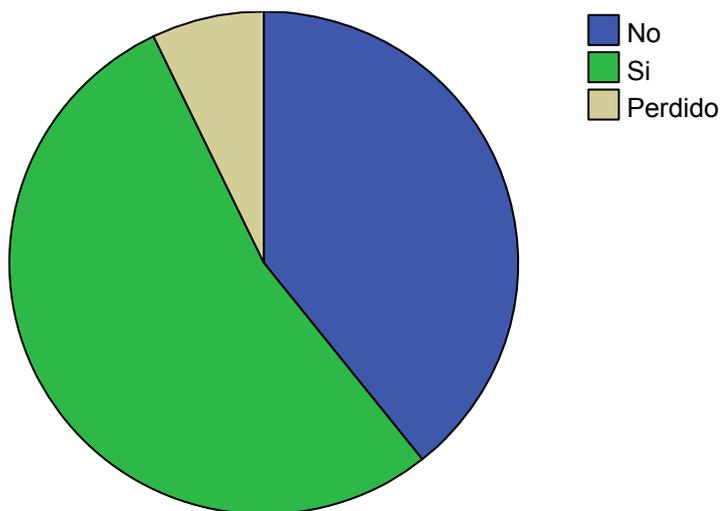
Existe un 65,4% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “La palabra de la semana” sin la ayuda adecuada.

**1.1.132. Realización por el alumnado de la actividad “Discriminación auditiva” sin necesidad de ayuda**

Discriminación auditiva

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	11	39,3	42,3	42,3
	Si	15	53,6	57,7	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



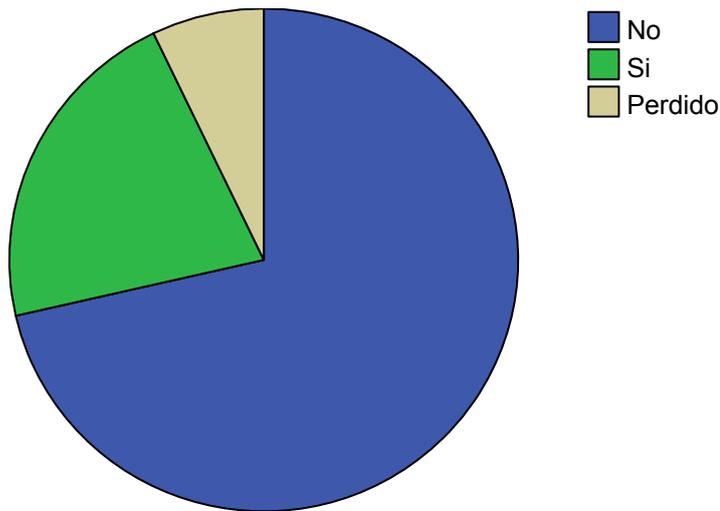
Existe un 57,7% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado es capaz de realizar la actividad “Discriminación auditiva” sin la ayuda del docente.

**1.1.133. Realización por el alumnado de la actividad “Segmentación de la palabra” sin necesidad de ayuda**

Segmentación de la palabra

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	20	71,4	76,9	76,9
	Si	6	21,4	23,1	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



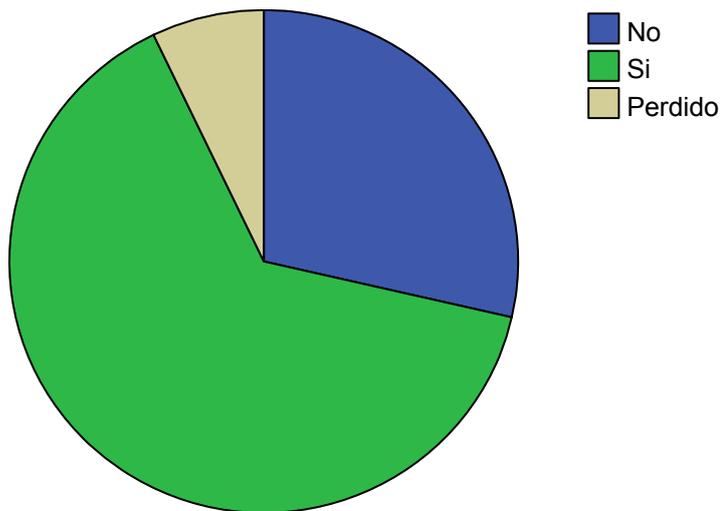
Existe un 76,9% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Segmentación de la palabra” sin la ayuda adecuada.

**1.1.134. Realización por el alumnado de la actividad “Grafía del fonema” sin necesidad de ayuda**

Grafía del fonema

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	8	28,6	30,8	30,8
	Si	18	64,3	69,2	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



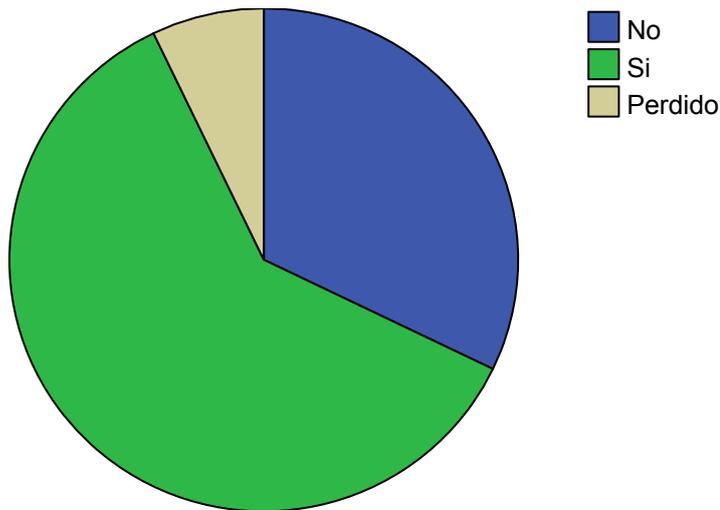
Existe un 69,2% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado es capaz de realizar la actividad “Grafía del fonema” sin la ayuda del docente.

**1.1.135. Realización por el alumnado de la actividad “Grafía de la palabra” sin necesidad de ayuda**

Grafía de la palabra

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	32,1	34,6	34,6
	Si	17	60,7	65,4	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



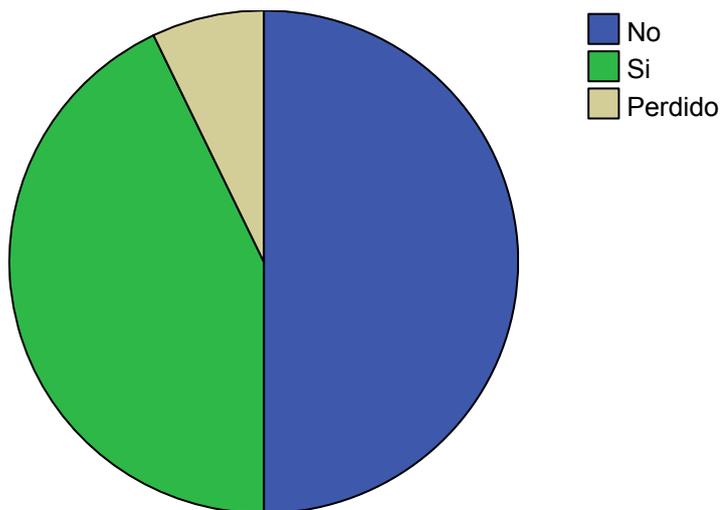
Existe un 65,4% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado es capaz de realizar la actividad “Grafía de la palabra” sin la ayuda del docente.

**1.1.136. Realización por el alumnado de la actividad “Percepción visual-gráfica” sin necesidad de ayuda**

Percepción visual-gráfica

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	14	50,0	53,8	53,8
	Si	12	42,9	46,2	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



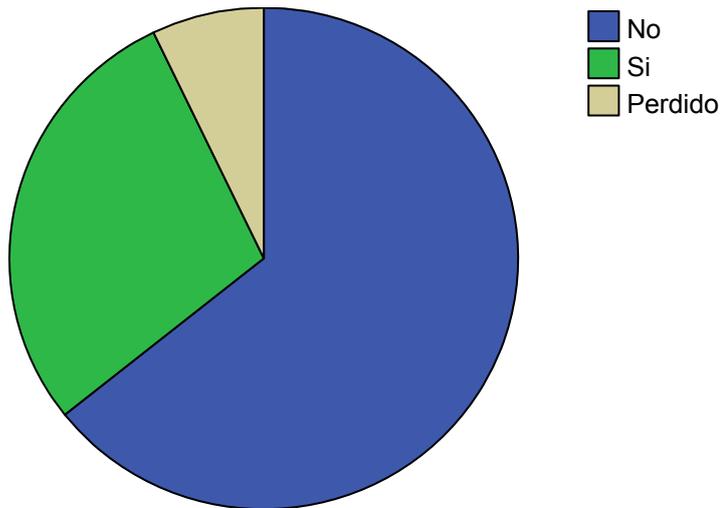
Existe un 53,8% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Percepción visual-gráfica” sin la ayuda adecuada.

**1.1.137. Realización por el alumnado de la actividad “Asociación imagen-palabra” sin necesidad de ayuda**

Asociación imagen-palabra

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	18	64,3	69,2	69,2
	Si	8	28,6	30,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



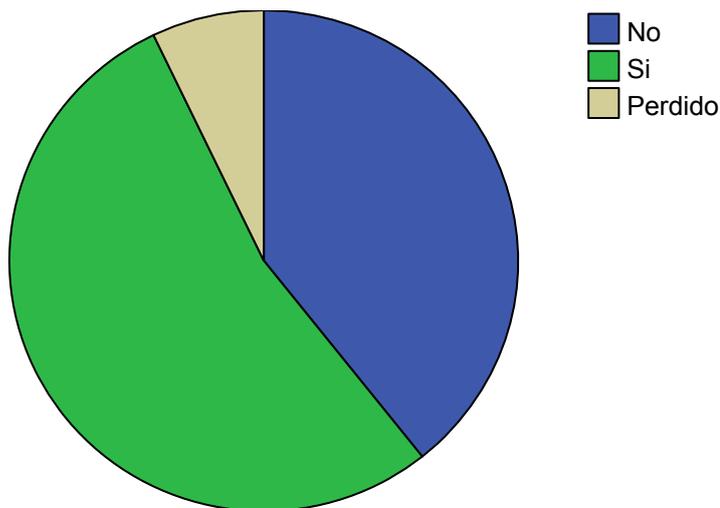
Existe un 69,2% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Asociación imagen-palabra” sin la ayuda adecuada.

**1.1.138. Realización por el alumnado de la actividad “Lectura de palabras” sin necesidad de ayuda**

Lectura palabras

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	11	39,3	42,3	42,3
	Si	15	53,6	57,7	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



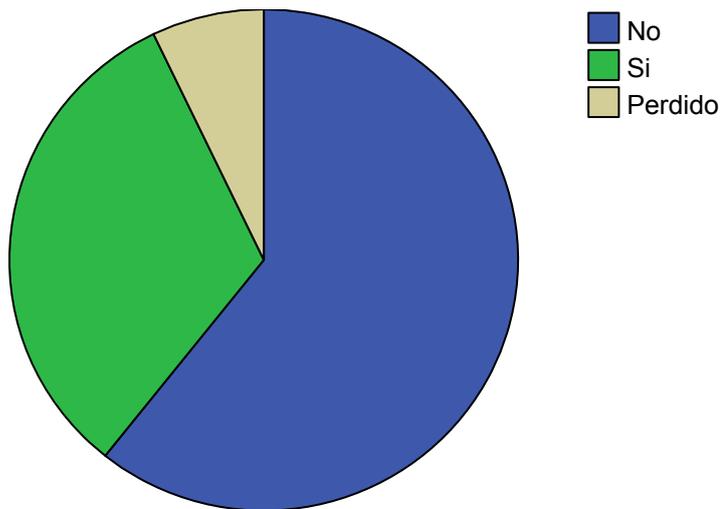
Existe un 57,7% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado es capaz de realizar la actividad “Lectura de palabras” sin la ayuda del docente.

**1.1.139. Realización por el alumnado de la actividad “Dictado auditivo y visual” sin necesidad de ayuda**

Dictado auditivo y visual

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	60,7	65,4	65,4
	Si	9	32,1	34,6	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



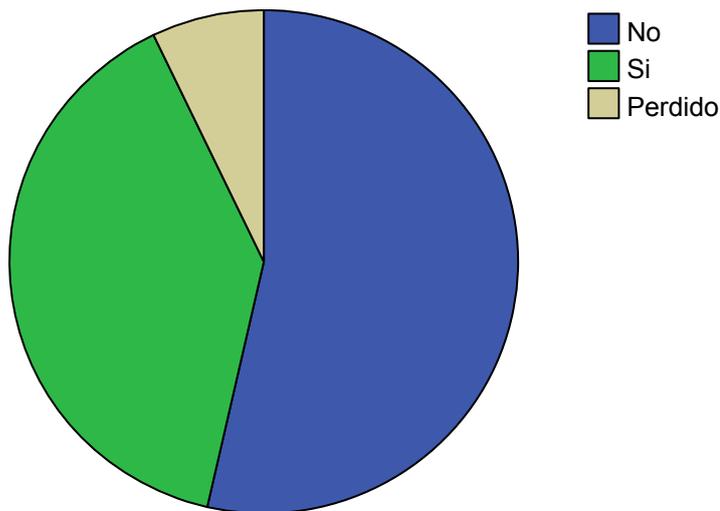
Existe un 65,4% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Dictado auditivo y visual” sin la ayuda adecuada.

**1.1.140. Realización por el alumnado de la actividad “Expresión libre” sin necesidad de ayuda**

Expresión libre

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	15	53,6	57,7	57,7
	Si	11	39,3	42,3	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



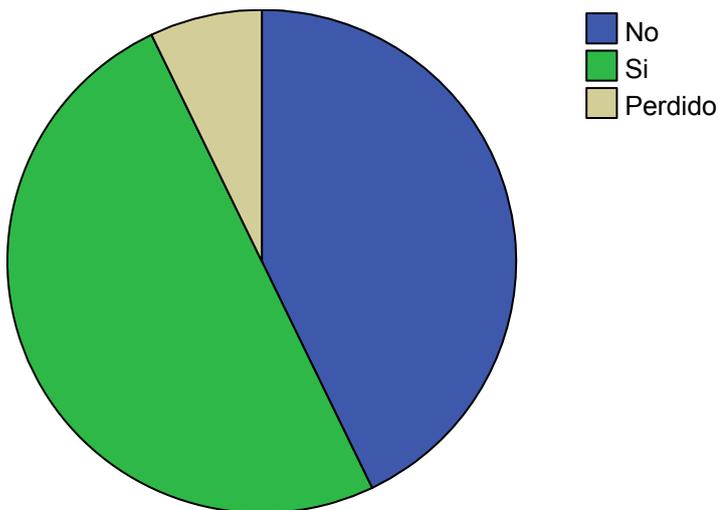
Existe un 57,7% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Expresión libre” sin la ayuda adecuada.

**1.1.141. Realización por el alumnado de la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas” sin necesidad de ayuda**

Lectura frases, palabras y sílabas

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	12	42,9	46,2	46,2
	Si	14	50,0	53,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



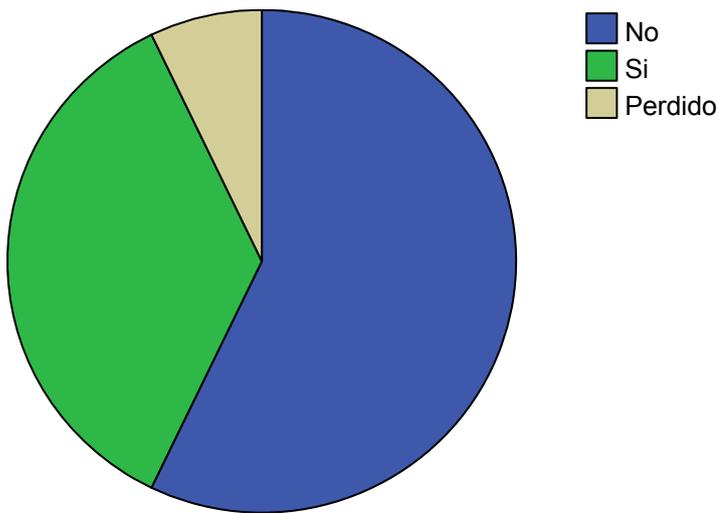
Existe un 53,8% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado es capaz de realizar la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas” sin la ayuda del docente.

**1.1.142. Realización por el alumnado de la actividad “Vive tu aventura” sin necesidad de ayuda**

Vive tu aventura

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	16	57,1	61,5	61,5
	Si	10	35,7	38,5	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



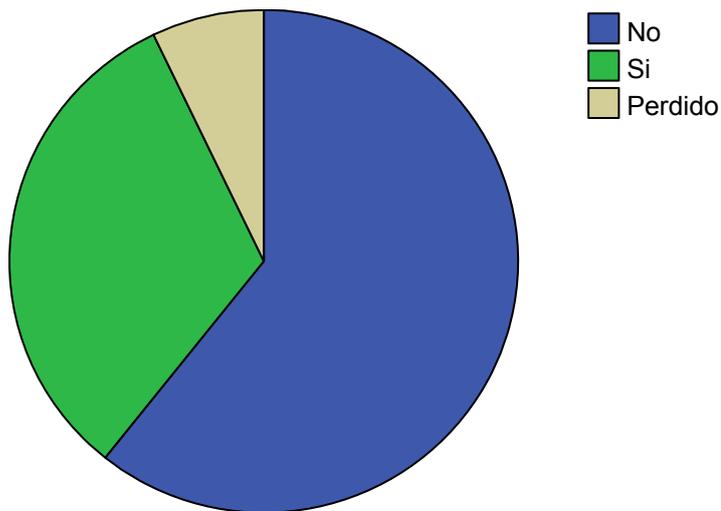
Existe un 61,5%% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Vive tu aventura” sin la ayuda adecuada.

**1.1.143. Realización por el alumnado de la actividad “Con la mochila llena” sin necesidad de ayuda**

Con la mochila llena

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	60,7	65,4	65,4
	Si	9	32,1	34,6	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



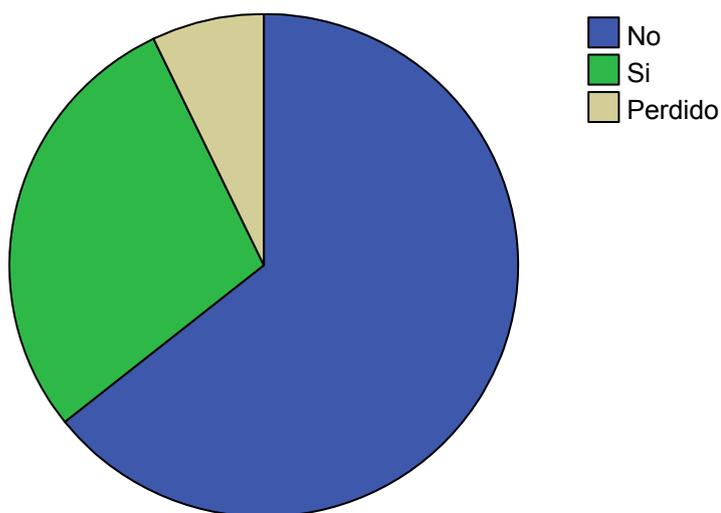
Existe un 65,4% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Con la mochila llena” sin la ayuda adecuada.

**1.1.144. Realización por el alumnado de la actividad “La jungla de las palabras” sin necesidad de ayuda**

La jungla de las palabras

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	18	64,3	69,2	69,2
	Si	8	28,6	30,8	100,0
	Total	26	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



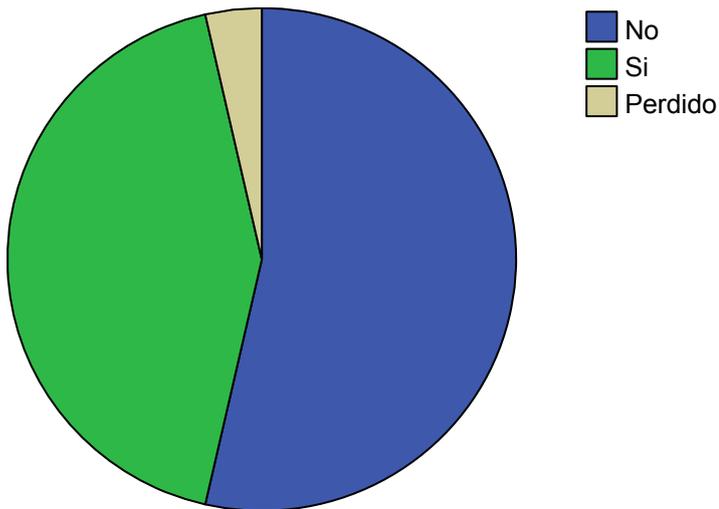
Existe un 69,2% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “La jungla de las palabras” sin la ayuda adecuada.

### 1.1.145. Asequibilidad de la guía didáctica

Guía didáctica asequible

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	15	53,6	55,6	55,6
	Si	12	42,9	44,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



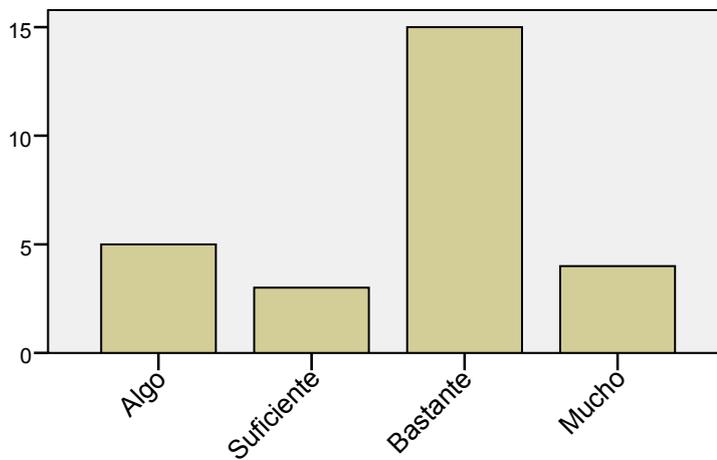
Existe un 55,6% de los docentes encuestados dice que no les resulta asequible la guía didáctica del método.

**1.1.146. Adecuación de los contenidos trabajados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.**

Contenidos trabajados adecuados

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		4,00
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo	5	17,9	18,5	18,5
	Suficiente	3	10,7	11,1	29,6
	Bastante	15	53,6	55,6	85,2
	Mucho	4	14,3	14,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Un 55,6% de los docentes encuestados piensa que los contenidos trabajados con el método son bastante adecuados, un 18,5% piensa que son algo adecuados, un 14,8% que son muy adecuados y un 11,1% que son suficientes.

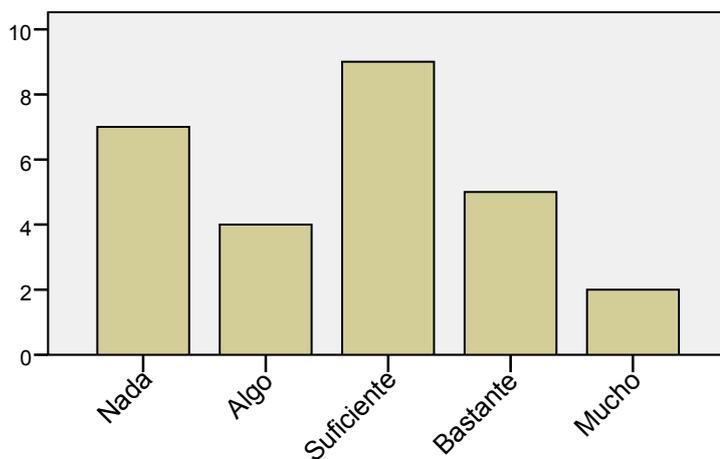
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítems es de bastante.

### 1.1.147. Flexibilidad del método

Flexibilidad del método

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		3,00
Percentiles	25	1,00
	50	3,00
	75	4,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	7	25,0	25,9	25,9
	Algo	4	14,3	14,8	40,7
	Suficiente	9	32,1	33,3	74,1
	Bastante	5	17,9	18,5	92,6
	Mucho	2	7,1	7,4	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Para un 25,9% de los docentes encuestados el método no es nada flexible, para un 33,3% es suficientemente flexible, para un 18,5% es bastante flexible, para un 14,8% es algo flexible y para el 7,4% es muy flexible.

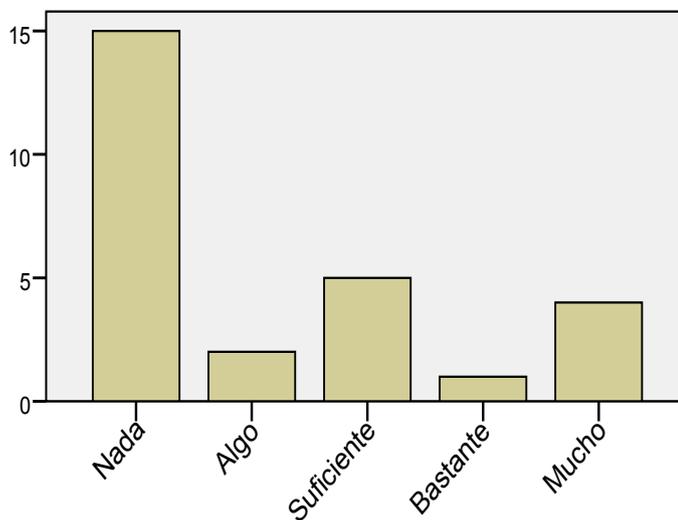
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de suficiente.

**1.1.148. Posibilidades de la participación espontánea del alumnado.**

Participación espontánea

N	Válidos	27
	Perdidos	1
Mediana		1,00
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	15	53,6	55,6	55,6
	Algo	2	7,1	7,4	63,0
	Suficiente	5	17,9	18,5	81,5
	Bastante	1	3,6	3,7	85,2
	Mucho	4	14,3	14,8	100,0
	Total	27	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,6		
Total		28	100,0		



Para un 55,6% de los docentes el método no posibilita para nada la participación espontánea del alumnado, para un 18,5% las posibilidades de la espontaneidad son suficientes, para un 14,8% posibilita mucho la espontaneidad, para un 7,4% posibilita solo algo la espontaneidad y para un 3,7% la posibilita bastante.

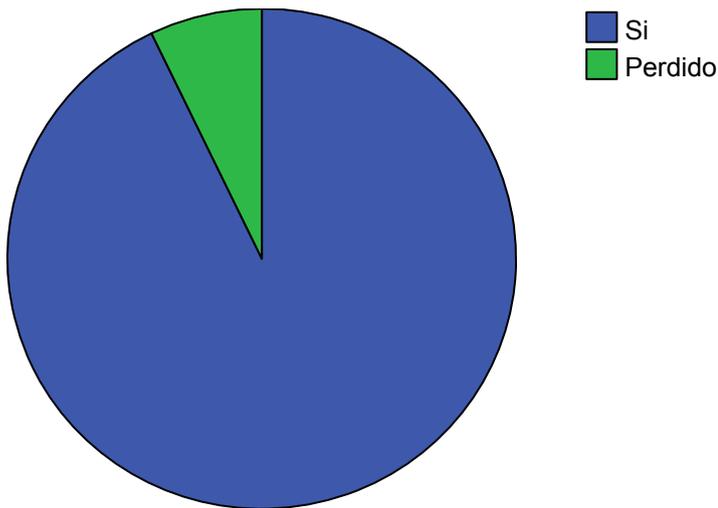
Observado en segundo y tercer percentil el valor más representativo de la muestra en este ítem es de nada.

**1.1.149. Utilización de otras actividades para reforzar o ampliar ciertos contenidos**

Actividades de refuerzo y ampliación

N	Válidos	26
	Perdidos	2
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	26	92,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	2	7,1		
Total		28	100,0		



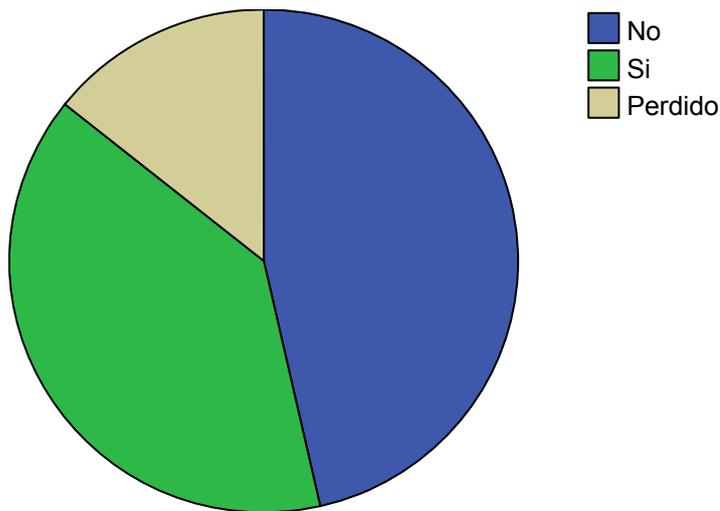
El 100% de los docentes encuestados han utilizado otras actividades diferentes a las que oferta el método para reforzar y ampliar ciertos contenidos.

**1.1.150. Utilización de otro material como mural, tarjetas que dicho método no indica.**

Utilización de otros materiales, tarjetas, murales, etc.

N	Válidos	24
	Perdidos	4
Moda		0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	46,4	54,2	54,2
	Si	11	39,3	45,8	100,0
	Total	24	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	14,3		
Total		28	100,0		



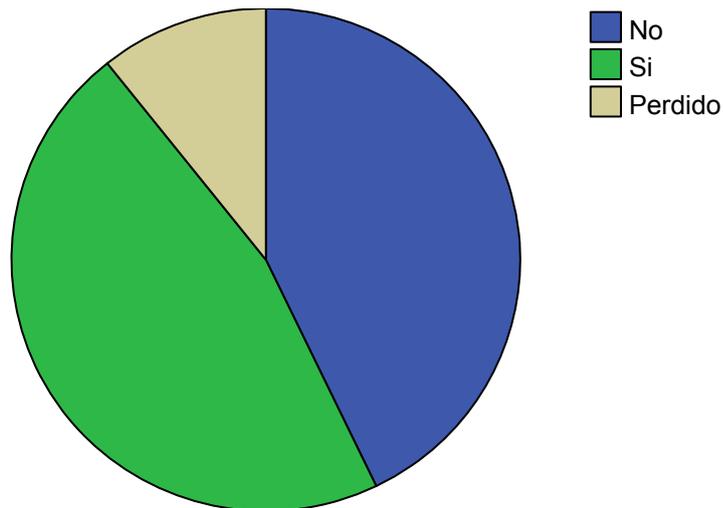
Un 54,2% de los docentes encuestados no han utilizado otros materiales como tarjetas, murales... durante el desarrollo de las Unidades Didácticas que dicho método no indica.

### 1.1.151. Adecuación de las palabras generatrices

Adecuación de las palabras generatrices

N	Válidos	25
	Perdidos	3
Moda		1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	12	42,9	48,0	48,0
	Si	13	46,4	52,0	100,0
	Total	25	89,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	10,7		
Total		28	100,0		



Un 52% de los docentes encuestados opina que la palabra generatriz de cada una de las Unidades didácticas es adecuada.

## **1.2. Resumen de los resultados del análisis de los datos de las encuestas de los docentes.**

Para realizar este resumen, a continuación se expondrán los resultados más relevantes de cada una de las variables analizadas, lo que nos ayudará para posteriormente redactar las conclusiones de la investigación. Para ello, tendremos en cuenta cada uno de los grupos de las preguntas de la encuesta, es decir cada grupo de variables será detallado con el epígrafe correspondiente.

En este apartado solo expondremos las gráficas y tablas estadísticas representativas. En los comentarios de cada gráfica solo destacaremos los resultados estadísticos y en el siguiente apartado “resumen del análisis” realizaremos un análisis más exhaustivo de cada calificación del alumnado.

### **1.2.1. Edad**

Se puede observar en el análisis de los datos que la edad de los docentes encuestados está comprendida entre los 25 y los 53 años, teniendo en cuenta que muchos docentes no aportaron el valor de esta variable, pero con ello podemos llegar a la conclusión de que en el primer ciclo existen docentes de muy variada edad, tanto jóvenes de 25 y 28 años como no tan jóvenes de 50, 51,52 y 53 años con lo que los datos que dichos encuestados han aportado, no solo proceden de un sector de la población con mucha experiencia en educación sino que también tenemos información de los docentes más jóvenes.

### **1.2.2. Sexo**

De los veintiocho docentes encuestados quince son mujeres y trece hombres, este dato no nos aporta un valor significativo para nuestras conclusiones solo es un dato de información general.

### **1.2.3. Nivel educativo**

Dos de los docentes encuestados no imparten docencia en ninguno de los niveles del primer ciclo de Educación Primaria (E.P.), catorce docentes en la actualidad imparte docencia en 1º de E.P., un docente imparte docencia tanto en 1º como en 2º y once imparten en 2º E.P. Por tanto, de todos los docentes encuestados la mayoría imparte docencia en primero de Educación Primaria, que es lo que más interesa para los objetivos de esta investigación, aunque todos los docentes conocen igualmente el método.

### **1.2.4. Localidad**

El centro en el que hay mayor número de docentes participantes es el de Andújar, ya que han participado seis docentes de dicho centro, seguido del de Alcalá la Real y Almería con cuatro docentes participantes en cada centro; del centro de Alcalá de los Gazules han participado tres docentes, de los centros de Huelva y Villanueva del Arzobispo han participado dos docentes y de los centros de Écija, Jerez de la Frontera, Las Lomas, Linares, Sevilla, Úbeda y Villacarrillo solo ha participado un docente de cada uno de ellos. Por tanto, existe una alta participación docente puesto que al menos existe participación de la mitad de los centros que componen dicha institución (SAFA). La participación docente se extiende por toda la zona geográfica de Andalucía desde varios centros de Andalucía Occidental como Cádiz, Sevilla, Huelva hasta otros de la zona de Andalucía Oriental como Jaén y Almería.

### **1.2.5. Tiempo de docentes**

El tiempo como docentes de la muestra de la encuesta está comprendido entre los cinco años de docentes hasta los treinta y uno. El dato más relevante es que existen tres docentes que llevan 25 años como docentes, le siguen dos docentes con 28 años de docentes y del resto de años 5, 7, 10, 11, 12, 18, 22, 30 y 31 solo existe un docente por edad. Este dato es similar al de la edad de los encuestados, por tanto las conclusiones de este valor son semejantes puesto que existe mayor número de docentes encuestados con mayor experiencia en el ámbito educativo.

### **1.2.6. Antigüedad en el primer ciclo de Educación Primaria**

Tres de los docentes participantes llevan 20 años impartiendo docencia en el primer ciclo de Educación Primaria, del resto de los años de antigüedad solo existe un docente de cada una de ellas, los años de antigüedad son: dos, cinco, seis, diez, once, dieciséis, diecisiete, veinticuatro, veinticinco y veintisiete. Podemos decir, que de los docentes participantes al menos nueve, han impartido clase en otros ciclos educativos por lo que tienen experiencia en otros niveles y ello puede derivar en ocasiones en la exigencia por parte del docente de ciertos aspectos para la educación del alumnado y dirigir la misma hacia un objetivo que será la mejora para estudios posteriores. Es decir, que los docentes conocen que nivel de lectoescritura deben de alcanzar con sus educandos y qué es lo que en años posteriores les va a beneficiar en el resto de aprendizajes.

### **1.2.7. Cursos realizados sobre lectoescritura**

Excepto un docente, todos los participantes de la encuesta han realizado, al menos una vez durante su periodo como docentes, un curso sobre lectoescritura. Con ello podemos decir que todos los docentes están interesados con el tema y por tanto, han intentado completar en la medida de lo posible su formación de magisterio con cursos de la temática que realmente es relevante en su labor docente. Esto nos hace resaltar que en todos los casos los docentes están bastante informados sobre el mundo de la lectoescritura, aparte de que todos son conocedores del método de lectoescritura sobre el que gira dicha investigación. Esto nos garantiza que los datos obtenidos de cada uno de los docentes son fiables y poseen una gran cantidad de valor.

### **1.2.8. Cursos escolares en los que han llevado a cabo el método**

Tres docentes lo han llevado a cabo durante cinco años escolares, otros tres durante nueve, dos docentes durante un curso y otros dos durante diez cursos, un docente durante dos cursos, otro durante seis y otro durante nueve. Por tanto, todos los docentes además de conocer teóricamente el método lo han aplicado con el alumnado y son conocedores de cada uno de los detalles de las actividades y demás aspectos relevantes de éste. Por ello, podemos decir que los docentes son conocedores tanto en la teoría como en la práctica del método y sus aportaciones en dichas encuestas serán muy positivas porque sus contestaciones serán concienzudas sobre lo que se les está preguntando.

### 1.2.9. Nivel de motivación de las actividades del método

En la siguiente tabla aparece el porcentaje más representativo de los docentes teniendo en cuenta la valoración aportada por ellos en cuanto a la motivación de cada una de las actividades.

Motivación de las actividades		
Actividades	Porcentaje	Valoración
Motivación	70,4%	Suficiente
Ideas previas	55,6%	Suficiente
El rincón del titiritero	70,4%	Suficiente
Viaje a lo desconocido	70,4%	Suficiente
Recrea la historia	59,3%	Suficiente
La frase de la semana	59,3%	Suficiente
La palabra de la semana	48,1%	Bastante
Discriminación auditiva	59,3%	Suficiente
Segmentación de la palabra	66,7%	Suficiente
Grafía del fonema	48,1%	Suficiente
Grafía de la palabra	40,7%	Bastante
Percepción visual-gráfica	55,6%	Suficiente
Asociación imagen-palabra	37%	Bastante
Lectura de palabras	59,3%	Suficiente
Dictado auditivo-visual	59,3%	Suficiente
Expresión libre	77,8%	Suficiente
Lectura frases, palabras y sílabas	59,9%	Suficiente
Vive tu aventura	66,7%	Suficiente
Con la mochila llena	63%	Suficiente
La jungla de las palabras	59,3%	Suficiente

Según el 70,4% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Motivación” es suficiente.

Según el 55,6% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Ideas previas” es suficiente.

Según el 70,4% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “El rincón del titiritero” es suficiente.

Según el 70,4% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Viaje a lo desconocido” es suficiente.

Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Recrea la historia” es suficiente.

Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “La frase de la semana” es suficiente.

Según el 48,1% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “La palabra de la semana” es suficiente. Según los datos estadísticos el valor más representativo es más que suficiente, es decir bastante.

Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Discriminación auditiva” es suficiente.

Según el 66,7% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Segmentación de la palabra” es suficiente.

Según el 48,1% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Grafía del fonema” es suficiente.

Según el 40,7% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Grafía de la palabra” es suficiente. Según los datos estadísticos el valor más representativo es más que suficiente, es decir bastante.

Según el 55,6% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Percepción visual-gráfica” es suficiente.

Según el 37% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Asociación imagen-palabra” es bastante. Según los datos estadísticos el valor más representativo es más que suficiente, es decir bastante.

Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Lectura de palabras” es suficiente.

Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Dictado auditivo-visual” es suficiente.

Según el 77,8% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Expresión libre” es suficiente.

Según el 59,9% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas” es suficiente.

Según el 66,7% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Vive tu aventura” es suficiente.

Según el 63% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “Con la mochila llena” es suficiente.

Según el 59,3% de los docentes encuestados el nivel de motivación de la actividad “La jungla de las palabras” es suficiente.

#### **1.2.10. Grado de dificultad de las actividades para el alumnado.**

En la siguiente tabla aparece el porcentaje más representativo de los docentes teniendo en cuenta la valoración aportada por ellos en cuanto a la dificultad de cada una de las actividades.

Dificultad de las actividades para el alumnado		
Actividades	Porcentaje	Valoración
Motivación	33,3%	Algo
Ideas previas	37%	Algo
El rincón del titiritero	29,6%	Bastante
Viaje a lo desconocido	33,3%	Bastante
Recrea la historia	70,4%	Bastante
La frase de la semana	40,7%	Suficiente
La palabra de la semana	33,3%	Suficiente
Discriminación auditiva	44,4%	Suficiente
Segmentación de la palabra	40,7%	Suficiente
Grafía del fonema	44,4%	Suficiente
Grafía de la palabra	37%	Bastante
Percepción visual-gráfica	33,3%	Suficiente
Asociación imagen-palabra	33,3%	Suficiente
Lectura de palabras	33,3%	Algo
Dictado auditivo-visual	51,9%	Suficiente
Expresión libre	48,1%	Bastante
Lectura frases, palabras y sílabas	48,1%	Suficiente
Vive tu aventura	63%	Suficiente
Con la mochila llena	40,7%	Suficiente
La jungla de las palabras	37%	Suficiente

Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran algo difícil para el alumnado la actividad “Motivación”.

Según el 37% de los docentes encuestados consideran algo difícil para el alumnado la actividad “Ideas previas”.

Según el 29,6% de los docentes encuestados consideran bastante difícil para el alumnado la actividad “El rincón del titiritero”. Estadísticamente el valor más representativo es el de suficiente.

Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran bastante difícil para el alumnado de la actividad “Viaje a lo desconocido”. Estadísticamente el valor más representativo es el de suficiente.

Según el 70,4% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Recrea la historia”.

Según el 40,7% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “La frase de la semana”.

Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “La palabra de la semana”.

Según el 44,4% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Discriminación auditiva”.

Según el 40,7% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Segmentación auditiva”.

Según el 44,4% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Grafía del fonema”.

Según el 37% de los docentes encuestados piensan que es bastante difícil para el alumnado la actividad “Grafía de la palabra”. Estadísticamente el valor más representativo es el de suficiente.

Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Percepción visual-gráfica”.

Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Asociación imagen-palabra”.

Según el 33,3% de los docentes encuestados consideran que es algo difícil para el alumnado la actividad “Lectura de palabras”. Estadísticamente el valor más representativo es el de suficiente.

Según el 51,9% de los docentes encuestados consideran que es suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Dictado auditivo-visual”.

Según el 48,1% de los docentes encuestados consideran que es bastante difícil para el alumnado la actividad “Expresión libre”.

Según el 48,1% de los docentes encuestados consideran que es suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Lectura de frases”.

Según el 63% de los docentes encuestados consideran que es suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Vive tu aventura”.

Según el 40,7% de los docentes encuestados consideran que es suficientemente difícil para el alumnado la actividad “Con la mochila llena”.

Según el 37% de los docentes encuestados consideran que es suficientemente difícil para el alumnado la actividad “La jungla de las palabras”.

#### **1.2.11. Eliminación de actividades del método**

En la siguiente tabla aparece el porcentaje más representativo de los docentes teniendo en cuenta la valoración aportada por ellos en cuanto a la eliminación o no de cada una de las actividades.

Eliminación de las actividades		
Actividad	Porcentaje	Valoración
Motivación	77,8%	No
Ideas previas	81,5%	No
El rincón del titiritero	74,1%	No
Viaje a lo desconocido	59,3%	No
Recrea la historia	73,1%	No
La frase de la semana	96,2%	No
La palabra de la semana	96,2%	No
Discriminación auditiva	92,3%	No
Segmentación de la palabra	96,2%	No
Grafía del fonema	96,2%	No
Grafía de la palabra	96,2%	No
Percepción visual-gráfica	92,3%	No
Asociación imagen-palabra	96,2%	No
Lectura de palabras	96,2%	No
Dictado auditivo-visual	96,2%	No
Expresión libre	88,5%	No
Lectura frases, palabras y sílabas	96,2%	No
Vive tu aventura	66,7%	No
Con la mochila llena	59,3%	No
La jungla de las palabras	59,3%	No

Existe un 77,8% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Motivación”.

Existe un 81,5% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Ideas previas”.

Existe un 74,1% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “El rincón del titiritero”.

Existe un 59,3% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Viaje a lo desconocido”.

Existe un 73,1% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Recrea la historia”.

Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “La frase de la semana”.

Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “La palabra de la semana”.

Existe un 92,3% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Discriminación auditiva”.

Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Segmentación de la palabra”.

Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Grafía del fonema”.

Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Grafía de la palabra”.

Existe un 92,3% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Percepción visual-gráfica”.

Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Asociación imagen-palabra”.

Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Lectura de palabras”.

Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Dictado auditivo-visual”.

Existe un 88,5% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Expresión libre”.

Existe un 96,2% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas”.

Existe un 66,7% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Vive tu aventura”.

Existe un 59,3% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “Con la mochila llena”.

Existe un 59,3% de los docentes encuestados que no eliminaría la actividad “La jungla de las palabras”.

#### **1.2.12. Utilización de otro material para reforzar las actividades**

En la siguiente tabla aparece el porcentaje más representativo de los docentes teniendo en cuenta la valoración aportada por ellos en cuanto a la utilización o no de otro material para reforzar cada una de las actividades.

Utilización de otro material para reforzar la actividad		
Actividad	Porcentaje	Valoración
Motivación	63%	No
Ideas previas	66,7%	No
El rincón del titiritero	66,7%	No
Viaje a lo desconocido	61,9%	Si
Recrea la historia	66,7%	Si
La frase de la semana	66,7%	Si
La palabra de la semana	74,1%	Si
Discriminación auditiva	74,1%	Si
Segmentación de la palabra	70,4%	Si
Grafía del fonema	85,2%	Si
Grafía de la palabra	85,2%	Si
Percepción visual-gráfica	70,4%	Si
Asociación imagen-palabra	77,8%	Si
Lectura de palabras	77,8%	Si
Dictado auditivo-visual	88,9%	Si
Expresión libre	77,8%	Si
Lectura frases, palabras y sílabas	85,2%	Si
Vive tu aventura	74,1%	Si
Con la mochila llena	63%	Si
La jungla de las palabras	66,7%	Si

El 63% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Motivación” no es necesario reforzar con otro material.

El 66,7% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Ideas previas” no es necesario reforzar con otro material.

El 66,7% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “El rincón del titiritero” no es necesario reforzar con otro material.

El 61,9% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Viaje a lo desconocido” es necesario reforzar con otro material.

El 66,7% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Recrea la historia” es necesario reforzar con otro material.

El 66,7% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “La frase de la semana” es necesario reforzar con otro material.

El 74,1% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “La palabra de la semana” es necesario reforzar con otro material.

El 74,1% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Discriminación auditiva” es necesario reforzar con otro material.

El 70,4% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Segmentación de la palabra” es necesario reforzar con otro material.

El 85,2% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Grafía del fonema” es necesario reforzar con otro material.

El 85,2% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Grafía de la palabra” es necesario reforzar con otro material.

El 70,4% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Percepción visual-gráfica” es necesario reforzar con otro material.

El 77,8% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Asociación imagen-palabra” es necesario reforzar con otro material.

El 77,8% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Lectura de palabras” es necesario reforzar con otro material.

El 88,9% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Dictado auditivo-visual” si es necesario reforzar con otro material.

El 77,8% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Expresión libre” es necesario reforzar con otro material.

El 85,2% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas” es necesario reforzar con otro material.

El 74,1% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Vive tu aventura” es necesario reforzar con otro material.

El 63% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “Con la mochila llena” es necesario reforzar con otro material.

El 66,7% de los docentes encuestados piensan que para la actividad “La jungla de las palabras” es necesario reforzar con otro material.

### **1.2.13. Repetición de las actividades debido a la dificultad que presenta para el alumnado**

En la siguiente tabla aparece el porcentaje más representativo de los docentes teniendo en cuenta la valoración aportada por ellos en cuanto a la repetición o no de cada una de las actividades.

Repetición de la actividad debido a su dificultad		
Actividad	Porcentaje	Valoración
Motivación	88,5%	No
Ideas previas	88,5%	No
El rincón del titiritero	76,9%	No
Viaje a lo desconocido	73,1%	No
Recrea la historia	84,6%	No
La frase de la semana	53,8%	No
La palabra de la semana	50%	No
Discriminación auditiva	50%	No
Segmentación de la palabra	65,4%	No
Grafía del fonema	53,8%	Si
Grafía de la palabra	50%	No
Percepción visual-gráfica	73,1%	No
Asociación imagen-palabra	80,8%	No
Lectura de palabras	53,8%	No
Dictado auditivo-visual	53,8%	No
Expresión libre	69,2%	No
Lectura frases, palabras y sílabas	61,5%	No
Vive tu aventura	84,6%	No
Con la mochila llena	88%	No
La jungla de las palabras	88%	No

El 88,5% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Motivación” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 88,5% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Ideas previas” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 76,9% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “El rincón del titiritero” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 73,1% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Viaje a lo desconocido” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 84,6% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Recrea la historia” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 53,8% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “La frase de la semana” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 50% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “La palabra de la semana” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 50% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Discriminación auditiva” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 65,4% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Segmentación de la palabra” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 53,8% de los docentes encuestados ha tenido que volver a repetir la actividad “Grafía del fonema” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 50% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Grafía de la palabra” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 73,1% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Percepción visual-gráfica” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 80,8% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Asociación imagen-palabra” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 53,8% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Lectura de palabras” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras.

El 53,8% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Dictado auditivo-visual” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras.

El 69,2% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Expresión libre” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras.

El 61,5% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras.

El 84,6% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Vive tu aventura” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

El 88% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “Con la mochila llena” debido a la dificultad que presenta para el alumnado mientras.

El 88% de los docentes encuestados no ha tenido que volver a repetir la actividad “La jungla de las palabras” debido a la dificultad que presenta para el alumnado.

#### 1.2.14. Actividades de conciencia fonológica

El 40,7% de los docentes encuestados consideran que las actividades de conciencia fonológica que el método tiene diseñadas son suficientemente adecuadas.

Un 40% de los docentes encuestados piensa que la cantidad de actividades de conciencia fonológica que dicho método presenta es suficiente.

#### 1.2.15. Potenciación de la creatividad e imaginación

Existe un 34,6% de los docentes encuestados que piensa que el método desarrolla la creatividad y la motivación suficientemente, otro 34,6% piensa que desarrolla algo dichas cualidades.

#### 1.2.16. Macrohabilidades lingüísticas

En la siguiente tabla aparece el porcentaje más representativo de los docentes teniendo en cuenta la valoración aportada por ellos en cuanto al desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas.

Potenciación de las macrohabilidades lingüísticas		
Macrohabilidades	Porcentaje	Valoración
Expresión oral	40,7%	Bastante
Expresión escrita	51,9%	Bastante
Comprensión oral	55,6%	Suficiente
Comprensión escrita	48,1%	Suficiente

Existe un 40,7% de los docentes encuestados que piensan que el método potencia bastante la expresión oral, un 33,3% piensa que la potencia suficientemente.

Un 51,9% de los docentes encuestados piensan que el método potencia bastante la expresión escrita en el alumnado, un 29,6% piensa que la potencia suficientemente.

Un 55,6% de los docentes encuestados piensan que el método potencia suficientemente la comprensión oral en el alumnado, un 22,2% piensa que la potencia bastante.

Un 48,1% de los docentes encuestados piensan que el método potencia suficientemente la comprensión escrita en el alumnado, un 37% piensa que la potencia bastante.

#### **1.2.17. Pasos seguidos hasta el estudio de la letra**

Existe un 53,8% de los encuestados que piensan que los pasos seguidos hasta el estudio de la letra son bastante adecuados, un 23,1% piensa que son muy adecuados.

#### **1.2.18. Adecuación del vocabulario empleado**

Existe un 66,7% de los docentes encuestados que piensan que el vocabulario es suficientemente adecuado al nivel del alumnado, un 22,2% piensa que es bastante adecuado.

#### **1.2.19. Adecuación de las ilustraciones presentadas**

Un 74,1% de los docentes encuestados considera que las ilustraciones que utiliza el método en sus Unidades Didácticas son algo adecuadas, un 7,4% considera que son bastantes adecuadas.

#### **1.2.20. Adecuación de los espacios para la escritura**

En la siguiente tabla aparece el porcentaje más representativo de los docentes teniendo en cuenta la valoración aportada por ellos en cuanto a la adecuación de los espacios para la escritura de las actividades.

Espacios para la escritura adecuados		
Actividad	Porcentaje	Valoración
Grafía del fonema	92,6%	Si
Grafía de la palabra	96,3%	Si
Asociación imagen-palabra	96,3%	Si
Dictado auditivo-visual	88,9%	Si
Expresión libre	88,9%	Si
Vive tu aventura	92,6%	Si

Existe un 92,6% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Grafía del fonema” son adecuados.

Existe un 96,3% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Grafía de la palabra” son adecuados.

Existe un 96,3% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Asociación imagen-palabra” son adecuados.

Existe un 88,9% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Dictado auditivo-visual” son adecuados.

Existe un 88,9% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Expresión libre” son adecuados.

Existe un 92,6% de los docentes encuestados que considera que los espacios para escribir las respuestas de la actividad “Vive tu aventura” son adecuados.

### 1.2.21. Realización de las actividades por parte del alumnado sin necesidad de ayuda

En la siguiente tabla aparece el porcentaje más representativo de los docentes teniendo en cuenta la valoración aportada por ellos en cuanto a la realización sin necesidad de ayuda de cada una de las actividades.

Realización de la actividades sin necesidad de ayuda		
Actividad	Porcentaje	Valoración
Motivación	92,3%	No
Ideas previas	84,6%	No
El rincón del titiritero	88,5%	No
Viaje a lo desconocido	80,8%	No
Recrea la historia	80,8%	No
La frase de la semana	65,4%	No
La palabra de la semana	65,4%	No
Discriminación auditiva	57,7%	Si
Segmentación de la palabra	76,9%	No
Grafía del fonema	69,2%	Si
Grafía de la palabra	65,4%	Si
Percepción visual-gráfica	53,8%	No
Asociación imagen-palabra	69,2%	No
Lectura de palabras	57,7%	Si
Dictado auditivo-visual	65,4%	No
Expresión libre	57,7%	No
Lectura frases, palabras y sílabas	53,8%	Si
Vive tu aventura	61,5%	No
Con la mochila llena	65,4%	No
La jungla de las palabras	69,2%	No

Existe un 92,3% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Motivación” sin la ayuda adecuada.

Existe un 84,6% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Ideas previas” sin la ayuda adecuada.

Existe un 88,5% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “El rincón del titiritero” sin la ayuda adecuada.

Existe un 80,8% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Viaje a lo desconocido” sin la ayuda adecuada.

Existe un 80,8% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Recrea la historia” sin la ayuda adecuada.

Existe un 65,4% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “La frase de la semana” sin la ayuda adecuada.

Existe un 65,4% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “La palabra de la semana” sin la ayuda adecuada.

Existe un 57,7% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado es capaz de realizar la actividad “Discriminación auditiva” sin la ayuda del docente.

Existe un 76,9% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Segmentación de la palabra” sin la ayuda adecuada.

Existe un 69,2% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado es capaz de realizar la actividad “Grafía del fonema” sin la ayuda del docente.

Existe un 65,4% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado es capaz de realizar la actividad “Grafía de la palabra” sin la ayuda del docente.

Existe un 53,8% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Percepción visual-gráfica” sin la ayuda adecuada.

Existe un 69,2% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Asociación imagen-palabra” sin la ayuda adecuada.

Existe un 57,7% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado es capaz de realizar la actividad “Lectura de palabras” sin la ayuda del docente.

Existe un 65,4% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Dictado auditivo y visual” sin la ayuda adecuada.

Existe un 57,7% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Expresión libre” sin la ayuda adecuada.

Existe un 53,8% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado es capaz de realizar la actividad “Lectura de frases, palabras y sílabas” sin la ayuda del docente.

Existe un 61,5%% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Vive tu aventura” sin la ayuda adecuada.

Existe un 65,4% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “Con la mochila llena” sin la ayuda adecuada.

Existe un 69,2% de los docentes encuestados que piensan que el alumnado no es capaz de realizar la actividad “La jungla de las palabras” sin la ayuda adecuada.

#### **1.2.22. Asequibilidad de la guía didáctica**

Existe un 55,6% de los docentes encuestados dice que no les resulta asequible la guía didáctica del método.

#### **1.2.23. Adecuación de los contenidos trabajados en las Unidades Didácticas**

Un 55,6% de los docentes encuestados piensa que los contenidos trabajados con el método son bastante adecuados, un 18,5% piensa que son algo adecuados.

#### **1.2.24. Flexibilidad para la labor docente**

Para un 25,9% de los docentes encuestados el método no es nada flexible, para un 33,3% es suficientemente flexible.

### **1.2.25. Potenciación de la participación espontánea del alumnado**

Para un 55,6% de los docentes el método no posibilita para nada la participación espontánea del alumnado, para un 18,5% las posibilidades de la espontaneidad son suficientes.

### **1.2.26. Utilización de otras actividades para reforzar o ampliar ciertos contenidos.**

El 100% de los docentes encuestados han utilizado otras actividades diferentes a las que oferta el método para reforzar y ampliar ciertos contenidos.

### **1.2.27. Utilización de otros materiales**

Un 54,2% de los docentes encuestados no han utilizado otros materiales como tarjetas, murales... durante el desarrollo de las Unidades Didácticas que dicho método no indica.

### **1.2.28. Adecuación de la palabra generatriz**

Un 52% de los docentes encuestados opina que la palabra generatriz de cada una de las Unidades didácticas es adecuada.

## **2. Entrevistas de los docentes**

El análisis realizado de las entrevistas se recoge en el siguiente cuadro en el que aparecen las distintas preguntas de las mismas y el resumen de las respuestas aportadas por los docentes entrevistados. En este cuadro no se ha incluido la entrevista de un docente entrevistado, ya que éste es un coeditor del método de lectoescritura y evidentemente las preguntas que le realizamos fueron diferentes de las del resto de docentes. Las entrevistas se podrán ver en el anexo de la Tesis.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS DOCENTES						
	EN	MDRM	IMMP	MCF	MJAS	MJAR
Nivel de motivación	Disminuye conforme se avanza de unidad	Normal	Bajo	Alto	Es bastante motivante.	Regular
Dificultades	Generadas por la desmotivación	No	Sí	Pocas	Cuando es necesario lectura comprensiva.	Sí
Actividades reforzadas	Las de lectura y escritura	Conciencia fonológica, grafía y lectura.	Todas	Las de escritura.	Las de asociación imagen-palabra.	Las de escritura.
Repetición de actividades	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Actividades de conciencia fonológica apropiadas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Desarrollo de la creatividad y la imaginación	No	Según la manera de presentación de algunas actividades por parte del profesorado.	No	Sí	Sí	No
Potenciación de las macrohabilidades discursivas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Adecuación de los pasos seguidos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Vocabulario adecuado al nivel	Sí	Regular	Regular	Sí	Sí	Sí
Ilustraciones adecuadas	No	Solo algunas de ellas.	No	Adecuadas	Sí	Sí
Espacios para la escritura adecuados	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Existencia de actividades que pueden ser realizada sin necesidad de ayuda	Pocas	Pocas	Muy pocas	A medida que el proceso se va sistematizando van necesitando menos ayuda.	Las de escritura	Pocas
Guía didáctica adecuada	Sí	No	Es muy densa y compleja.	Sí	No	Sí
Adecuación de los contenidos trabajados	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Método flexible	No	No	No	Sí	Sí	No
Posibilita la participación espontánea	No	No	Sí	Regular	Sí	No
Utilización de otras actividades para reforzar	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Utilización de otros materiales para reforzar	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Adecuación de las palabras generatrices	No	No	Regular	Sí	Sí	Regular
Es motivante para el profesorado	No		Para nada	Sí	Sí	Regular
Asistencia a cursos de formación sobre el método	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

### 3. Cuestionario del alumnado

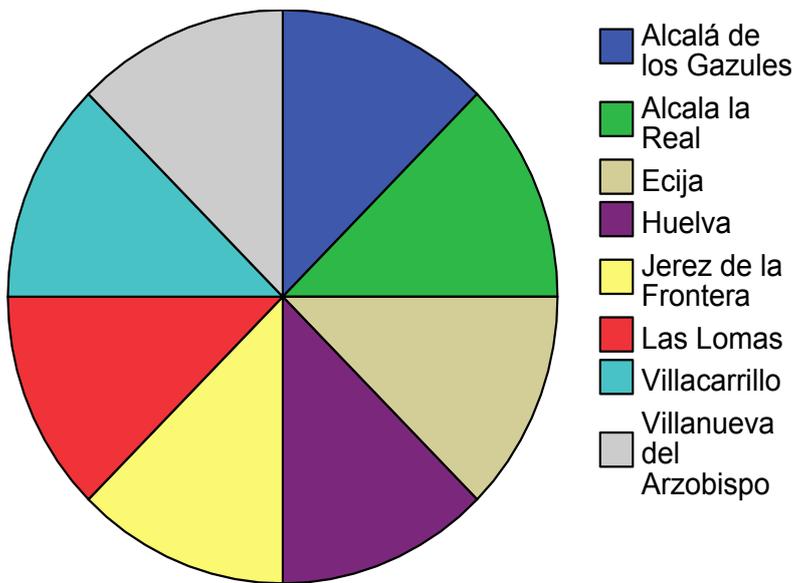
A continuación, aparece el análisis realizado a los cuestionarios del alumnado y por tanto los resultados de cada una de las variables, teniendo en cuenta el nivel del alumnado así como la utilización del método de lectoescritura o no.

#### 3.1. Resultados del alumnado

##### 3.1.1. Número de alumnado participante de cada centro educativo

Centro Educativo		
N	Válidos	160
	Perdidos	0

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Alcalá de los Gazules	20	12,5	12,5	12,5
Alcala la Real	20	12,5	12,5	25,0
Ecija	20	12,5	12,5	37,5
Huelva	20	12,5	12,5	50,0
Jerez de la Frontera	20	12,5	12,5	62,5
Las Lomas	20	12,5	12,5	75,0
Villacarrillo	20	12,5	12,5	87,5
Villanueva del Arzobispo	20	12,5	12,5	100,0
Total	160	100,0	100,0	



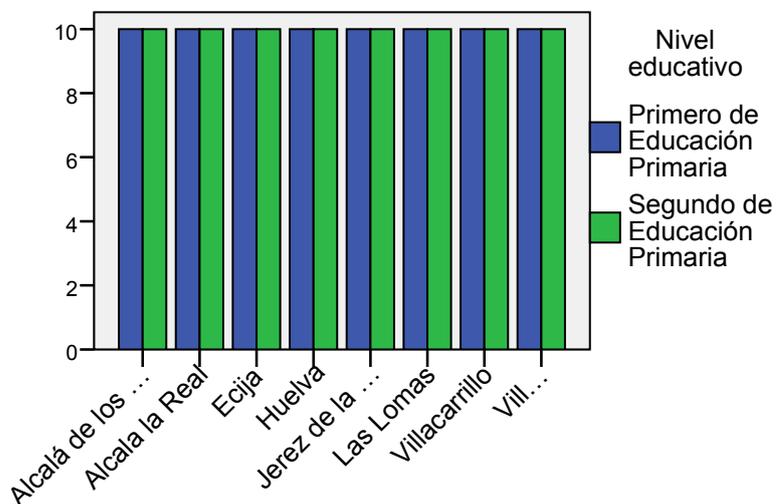
En esta parte de la investigación han participado, según lo programado, veinte alumnos/as de cada uno de los centros SAFA participantes.

**3.1.2. Número de alumnado de cada nivel en cada uno de los centros educativos.**

Recuento

		Nivel educativo		Total
		Primero de Educación Primaria	Segundo de Educación Primaria	
Centro Educativo	Alcalá de los Gazules	10	10	20
	Alcala la Real	10	10	20
	Ecija	10	10	20
	Huelva	10	10	20
	Jerez de la Frontera	10	10	20
	Las Lomas	10	10	20
	Villacarrillo	10	10	20
	Villanueva del Arzobispo	10	10	20
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>160</b>	

Gráfico de barras



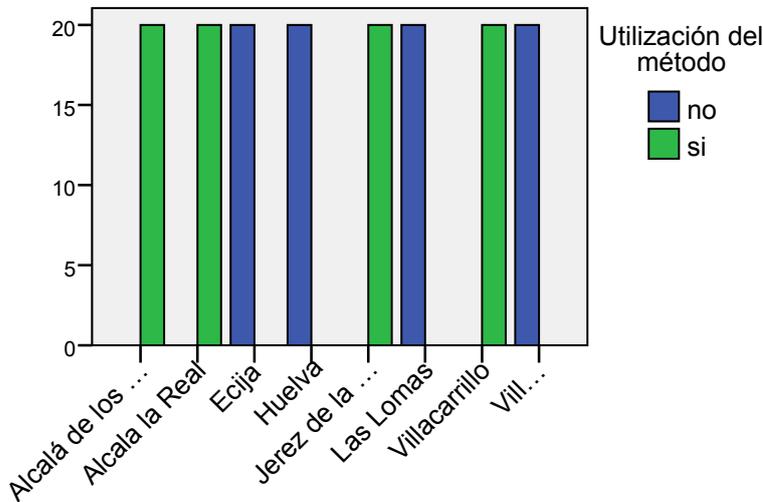
Como podemos observar en la gráfica anterior en cada uno de los centros participantes de los veinte alumnos/as participantes, existen 10 alumnos/as del nivel de primero y otros 10 del nivel de segundo de Educación Primaria.

**3.1.3. Relación de centros educativos en los que se ha utilizado el método y de centros en los que no se ha utilizado**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Centro Educativo * Utilización del método	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Recuento

	Utilización del método	Utilización del método		Total
		no	si	
Centro Educativo	Alcalá de los Gazules	0	20	20
	Alcala la Real	0	20	20
	Ecija	20	0	20
	Huelva	20	0	20
	Jerez de la Frontera	0	20	20
	Las Lomas	20	0	20
	Villacarrillo	0	20	20
	Villanueva del Arzobispo	20	0	20
Total		80	80	160



Los centros que han llevado a cabo el método con sus alumnado de 1º y 2º de E.P. durante el curso escolar han sido: Alcalá de los Gazules, Alcalá la Real, Jerez de la Frontera y Villacarrillo.

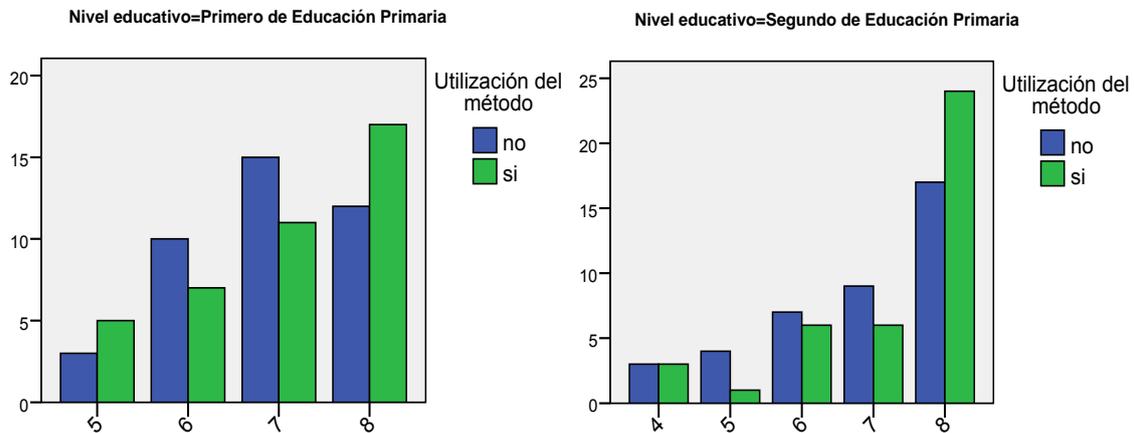
### 3.1.4. Discriminación auditiva (pr)

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Discriminación auditiva-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Discriminación auditiva-pr	5	Recuento	3	5	8
			% del total	3,8%	6,3%	10,0%
		6	Recuento	10	7	17
			% del total	12,5%	8,8%	21,3%
		7	Recuento	15	11	26
			% del total	18,8%	13,8%	32,5%
	8	Recuento	12	17	29	
		% del total	15,0%	21,3%	36,3%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Discriminación auditiva-pr	4	Recuento	3	3	6
			% del total	3,8%	3,8%	7,5%
		5	Recuento	4	1	5
			% del total	5,0%	1,3%	6,3%
		6	Recuento	7	6	13
			% del total	8,8%	7,5%	16,3%
	7	Recuento	9	6	15	
		% del total	11,3%	7,5%	18,8%	
	8	Recuento	17	24	41	
		% del total	21,3%	30,0%	51,3%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,507 <sup>a</sup>	3	,474
	Razón de verosimilitudes	2,522	3	,471
	Asociación lineal por lineal	,203	1	,652
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	3,672 <sup>b</sup>	4	,452
	Razón de verosimilitudes	3,810	4	,432
	Asociación lineal por lineal	1,512	1	,219
	N de casos válidos	80		

- a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,00.
- b. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,50.



Como podemos comprobar, tanto en los gráficos como en las tablas de la estadística, en la realización de esta actividad “Discriminación auditiva” existen distintos números de aciertos. En cuanto al alumnado de 1º de E.P. que ha utilizado el método, se observa un aumento en el porcentaje del alumnado conforme el número de aciertos es mayor, mientras que en el alumnado de 1º que no ha utilizado el método existe un mantenimiento en el porcentaje, es decir no varían mucho los valores del alumnado con respecto a los aciertos. En cuanto a la comparación del alumnado que ha utilizado el método con los que no lo han utilizado comprobamos que en el mayor número de aciertos, es decir 8 aciertos, existe un 15% del alumnado que no ha utilizado el método y un 21,3% de alumnado que si ha utilizado el método.

Existe un 21,3% de alumnado que no han utilizado el método frente a un 30% de alumnado que si han utilizado el método, que han obtenido una puntuación de 8 aciertos.

No existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable según la muestra Chi-cuadrado.

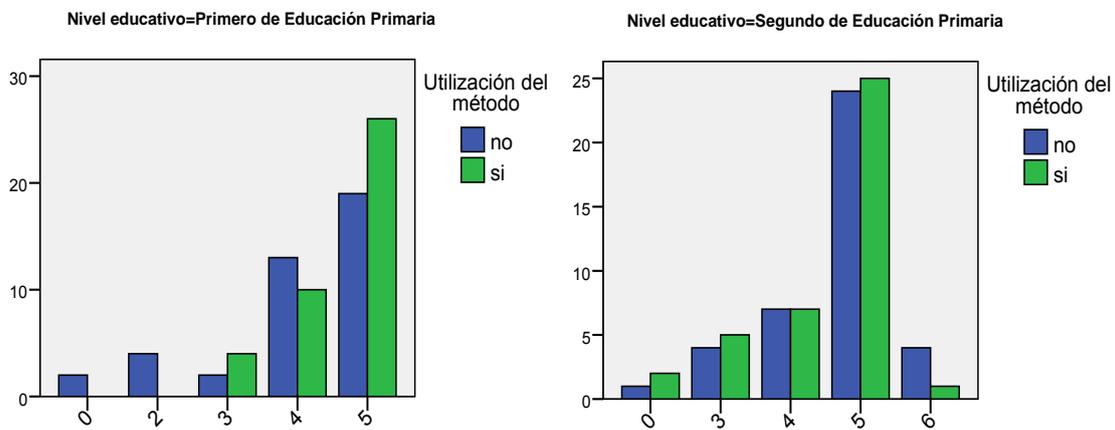
### 3.1.5. Segmentación de las palabras (pr)

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Segmentación de la palabra-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Segmentación de la palabra-pr	0	Recuento	2	0	2
			% del total	2,5%	,0%	2,5%
		2	Recuento	4	0	4
			% del total	5,0%	,0%	5,0%
		3	Recuento	2	4	6
			% del total	2,5%	5,0%	7,5%
		4	Recuento	13	10	23
		% del total	16,3%	12,5%	28,8%	
	5	Recuento	19	26	45	
		% del total	23,8%	32,5%	56,3%	
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Segmentación de la palabra-pr	0	Recuento	1	2	3
			% del total	1,3%	2,5%	3,8%
		3	Recuento	4	5	9
			% del total	5,0%	6,3%	11,3%
		4	Recuento	7	7	14
			% del total	8,8%	8,8%	17,5%
		5	Recuento	24	25	49
		% del total	30,0%	31,3%	61,3%	
	6	Recuento	4	1	5	
		% del total	5,0%	1,3%	6,3%	
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	8,147 <sup>a</sup>	4	,086
	Razón de verosimilitudes	10,483	4	,033
	Asociación lineal por lineal	4,714	1	,030
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,265 <sup>b</sup>	4	,687
	Razón de verosimilitudes	2,399	4	,663
	Asociación lineal por lineal	,915	1	,339
	N de casos válidos	80		

- a. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.
- b. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.



En cuanto al alumnado de 1º de E.P., existe un 23,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 32,5% de alumnado que si ha utilizado el método en el mayor número de aciertos de esta variable, es decir con una puntuación de 5 aciertos. En cuanto al porcentaje del alumnado que ha tenido 4 aciertos el porcentaje es mayor en el alumnado que no ha utilizado el método, ya que existe un 16,3% frente a un 12,5% de alumnado que ha utilizado el método.

En el caso del alumnado de 2º de E.P. podemos observar que existe un bajo porcentaje de alumnado que ha tenido 6 aciertos en esta variable siendo un 5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 1,3% del alumnado que ha utilizado el método. Otro dato relevante es el porcentaje del alumnado que ha tenido 5 aciertos, que era el máximo de aciertos del alumnado de 1º de E.P., en este caso, en el alumnado de 2º existe un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 31,3% de alumnado que ha utilizado el método.

### 3.1.6. Precisión de la grafía de sílabas y palabras con “pr”

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grafía-precisión-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

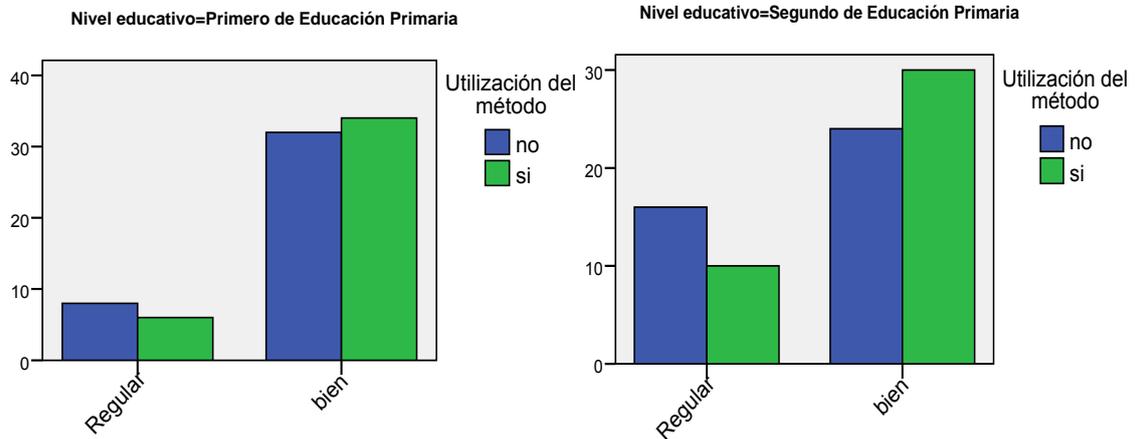
Nivel educativo	Grafía-precisión-pr	Regular	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Grafía-precisión-pr	Regular	Recuento	8	6	14
			% del total	10,0%	7,5%	17,5%
	bien	Recuento	32	34	66	
		% del total	40,0%	42,5%	82,5%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Grafía-precisión-pr	Regular	Recuento	16	10	26
			% del total	20,0%	12,5%	32,5%
	bien	Recuento	24	30	54	
		% del total	30,0%	37,5%	67,5%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,346 <sup>b</sup>	1	,556		
	Corrección por continuidad	,087	1	,769		
	Razón de verosimilitudes	,347	1	,556		
	Estadístico exacto de Fisher				,770	,385
	Asociación lineal por lineal	,342	1	,559		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,051 <sup>c</sup>	1	,152		
	Corrección por continuidad	1,425	1	,233		
	Razón de verosimilitudes	2,065	1	,151		
	Estadístico exacto de Fisher				,232	,116
	Asociación lineal por lineal	2,026	1	,155		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,00.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 10% del alumnado que no ha utilizado el método y un 7,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de la actividad como regular y un 40% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 20% del alumnado que no ha utilizado el método y un 12,5% de alumnado que si ha utilizado el método en la valoración de regular y un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 37,5% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien.

### 3.1.7. Postura de la grafía de sílabas y palabras con “pr”

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grafía-postura_pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

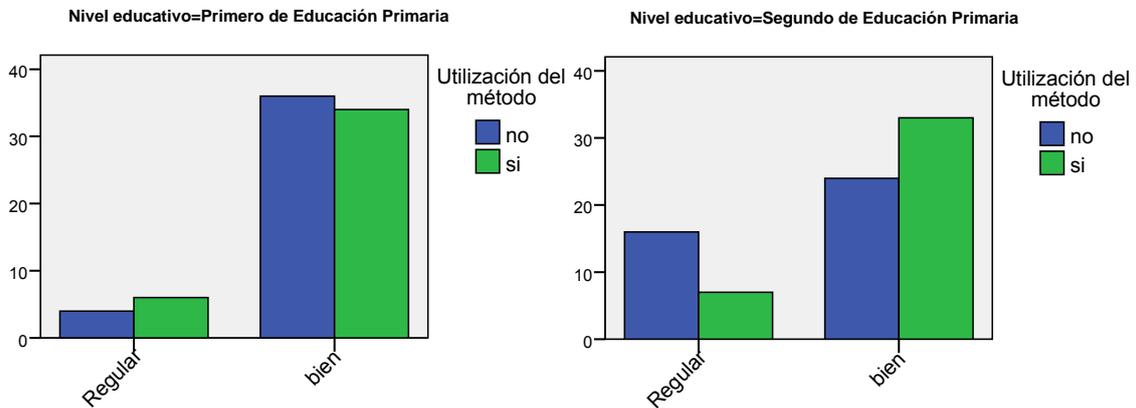
Nivel educativo	Grafía-postura_pr	Regular	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria		bien	Recuento	4	6	10
			% del total	5,0%	7,5%	12,5%
	Total	Recuento	36	34	70	
		% del total	45,0%	42,5%	87,5%	
Segundo de Educación Primaria		bien	Recuento	16	7	23
			% del total	20,0%	8,8%	28,8%
	Total	Recuento	24	33	57	
		% del total	30,0%	41,3%	71,3%	
			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,457 <sup>b</sup>	1	,499		
	Corrección por continuidad	,114	1	,735		
	Razón de verosimilitudes	,460	1	,498		
	Estadístico exacto de Fisher				,737	,369
	Asociación lineal por lineal	,451	1	,502		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	4,943 <sup>c</sup>	1	,026		
	Corrección por continuidad	3,905	1	,048		
	Razón de verosimilitudes	5,045	1	,025		
	Estadístico exacto de Fisher				,047	,023
	Asociación lineal por lineal	4,881	1	,027		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,50.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 7,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de la actividad como regular y un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 20% del alumnado que no ha utilizado el método y un 8,8% de alumnado que si ha utilizado el método en la valoración de regular y un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 41,3% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien.

### 3.1.8. Ligazón de la grafía de sílabas y palabras con “pr”

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grafía-ligazón_pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

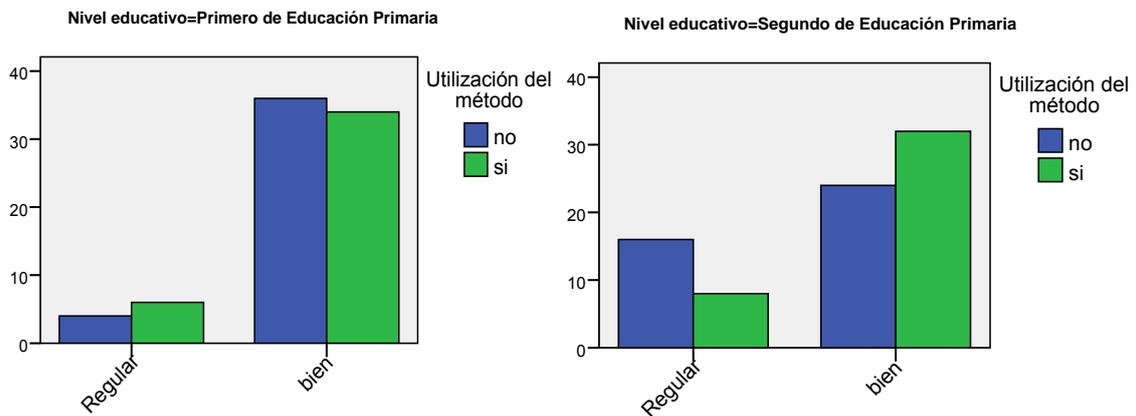
Nivel educativo	Grafía-ligazón_pr	Regular	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria			4	6	10	
		% del total	5,0%	7,5%	12,5%	
	bien	Recuento	36	34	70	
		% del total	45,0%	42,5%	87,5%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria			16	8	24	
		% del total	20,0%	10,0%	30,0%	
	bien	Recuento	24	32	56	
		% del total	30,0%	40,0%	70,0%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,457 <sup>b</sup>	1	,499		
	Corrección por continuidad <sup>a</sup>	,114	1	,735		
	Razón de verosimilitudes	,460	1	,498		
	Estadístico exacto de Fisher				,737	,369
	Asociación lineal por lineal	,451	1	,502		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	3,810 <sup>c</sup>	1	,051		
	Corrección por continuidad <sup>a</sup>	2,917	1	,088		
	Razón de verosimilitudes	3,865	1	,049		
	Estadístico exacto de Fisher				,087	,043
	Asociación lineal por lineal	3,762	1	,052		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,00.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 7,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de la actividad como regular y un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 20% del alumnado que no ha utilizado el método y un 10% de alumnado que si ha utilizado el método en la valoración de regular y un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien.

### 3.1.9. Tamaño de la grafía de sílabas y palabras con “pr”

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grafía-tamaño-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

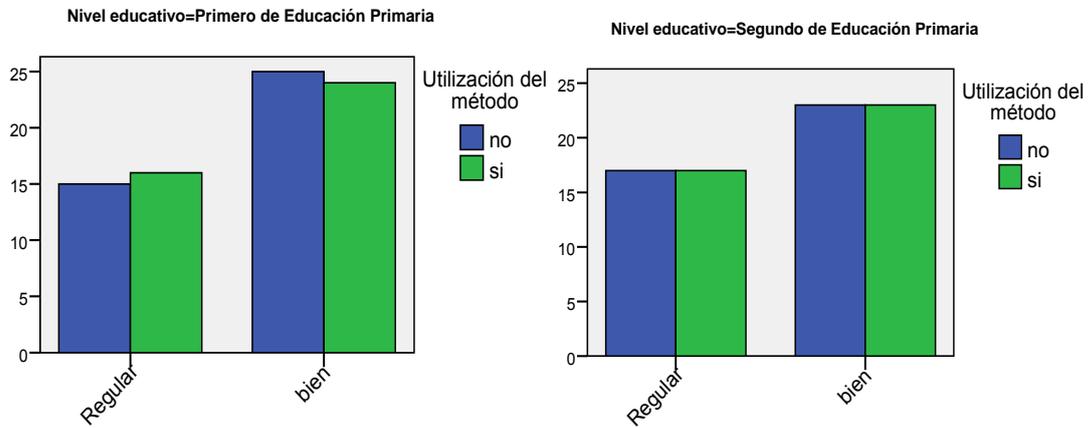
Nivel educativo	Grafía-tamaño-pr	Regular	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria		Regular	Recuento	15	16	31
			% del total	18,8%	20,0%	38,8%
			bien	25	24	49
			% del total	31,3%	30,0%	61,3%
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria		Regular	Recuento	17	17	34
			% del total	21,3%	21,3%	42,5%
			bien	23	23	46
			% del total	28,8%	28,8%	57,5%
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,053 <sup>b</sup>	1	,818		
	Corrección por continuidad	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitudes	,053	1	,818		
	Estadístico exacto de Fisher				1,000	,500
	Asociación lineal por lineal	,052	1	,820		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,000 <sup>c</sup>	1	1,000		
	Corrección por continuidad	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitudes	,000	1	1,000		
	Estadístico exacto de Fisher				1,000	,589
	Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,50.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17,00.



En el alumnado de 1° de E.P. existe un 18,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 20% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de la actividad como regular y un 31,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 30% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien.

En el alumnado de 2° de E.P. existe un 21,3% del alumnado que no ha utilizado el método y un 21,3% de alumnado que si ha utilizado el método en la valoración de regular y un 28,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 28,8% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien.

### 3.1.10. Linealidad de la grafía de sílabas y palabras con “pr”

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grafía-linealidad-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

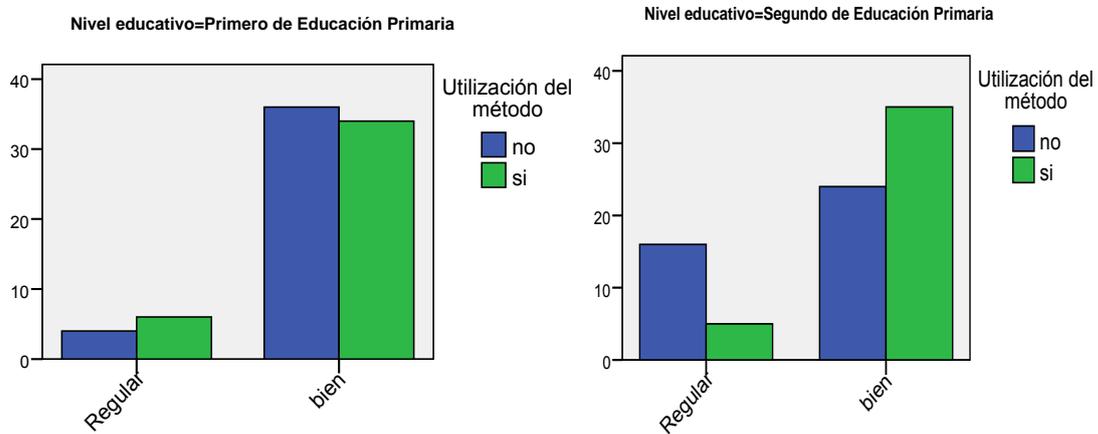
Nivel educativo	Grafía-linealidad-pr	Regular	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Grafía-linealidad-pr	Regular	Recuento	4	6	10
			% del total	5,0%	7,5%	12,5%
	bien	Recuento	36	34	70	
		% del total	45,0%	42,5%	87,5%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Grafía-linealidad-pr	Regular	Recuento	16	5	21
			% del total	20,0%	6,3%	26,3%
	bien	Recuento	24	35	59	
		% del total	30,0%	43,8%	73,8%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,457 <sup>b</sup>	1	,499		
	Corrección por continuidad	,114	1	,735		
	Razón de verosimilitudes	,460	1	,498		
	Estadístico exacto de Fisher				,737	,369
	Asociación lineal por lineal	,451	1	,502		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	7,813 <sup>c</sup>	1	,005		
	Corrección por continuidad	6,457	1	,011		
	Razón de verosimilitudes	8,122	1	,004		
	Estadístico exacto de Fisher				,010	,005
	Asociación lineal por lineal	7,715	1	,005		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,50.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 7,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de la actividad como regular y un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 20% del alumnado que no ha utilizado el método y un 6,3% de alumnado que si ha utilizado el método en la valoración de regular y un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 43,8% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien.

### 3.1.11. Errores de omisión en la copia de sílabas y palabras con “pr”

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Copia-omisión-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

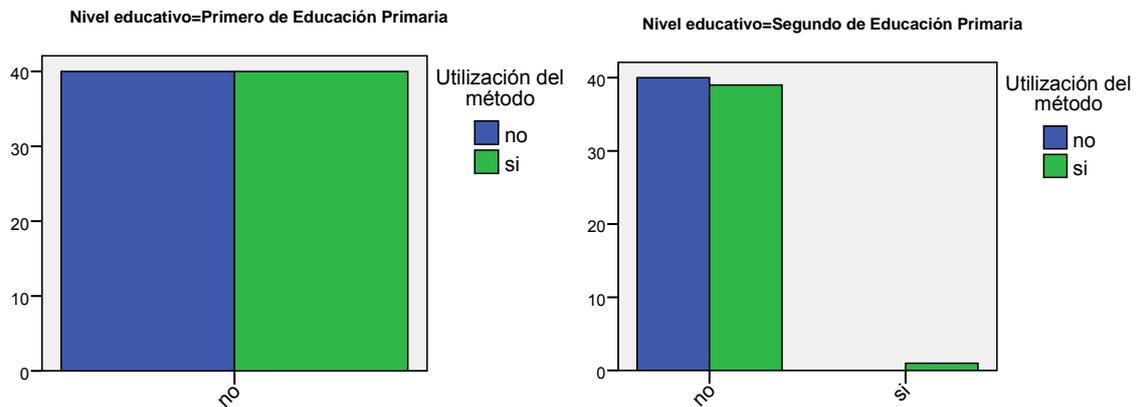
Nivel educativo	Copia-omisión-pr	no	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Copia-omisión-pr	no	Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
	Total	Recuento	40	40	80	
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Copia-omisión-pr	no	Recuento	40	39	79
			% del total	50,0%	48,8%	98,8%
	si	Recuento	0	1	1	
		% del total	,0%	1,3%	1,3%	
	Total	Recuento	40	40	80	
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	. <sup>b</sup>				
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	1,013 <sup>c</sup>	1	,314		
	Corrección por continuidad	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitudes	1,399	1	,237		
	Estadístico exacto de Fisher				1,000	,500
	Asociación lineal por lineal	1,000	1	,317		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. No se calculará ningún estadístico porque Copia-omisión-pr es una constante.

c. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 50% de alumnado que no ha utilizado el método y un 50% de alumnado que ha utilizado el método que no realizan omisión en la copia.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 50% de alumnado que no ha utilizado el método y un 48,8% de alumnado que ha utilizado el método que no realizan omisión en la copia y un 0% de alumnado que no ha utilizado el método y un 1,3% de alumnado que ha utilizado el método que si realiza omisión en la copia.

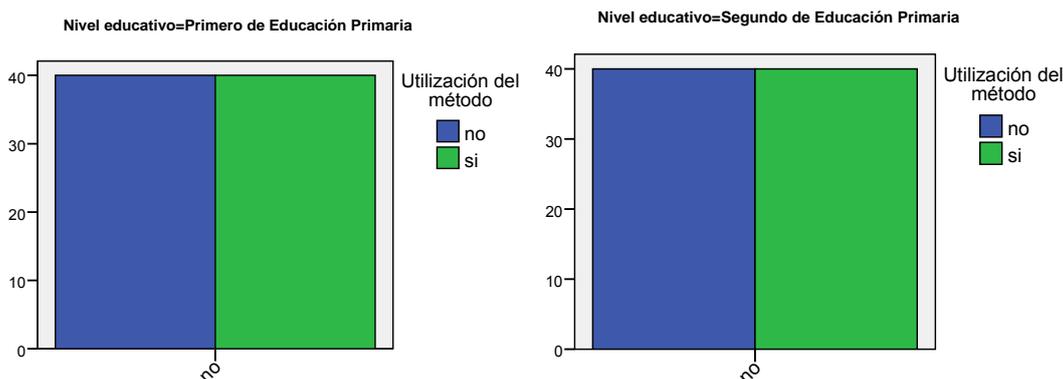
**3.1.12. Errores de adición en la copia de sílabas y palabras con “pr”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Copia-adición-pr *	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%
Utilización del método						
* Nivel educativo						

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Copia-adición-pr	no	Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
	Total	Recuento	40	40	80	
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Copia-adición-pr	no	Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
	Total	Recuento	40	40	80	
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	. <sup>a</sup>
	N de casos válidos	80
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	. <sup>a</sup>
	N de casos válidos	80

a. No se calculará ningún estadístico porque Copia-adición-pr es una constante.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 50% de alumnado que no ha utilizado el método y un 50% de alumnado que ha utilizado el método que no realizan adición en la copia.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 50% de alumnado que no ha utilizado el método y un 50% de alumnado que ha utilizado el método que no realizan adición en la copia.

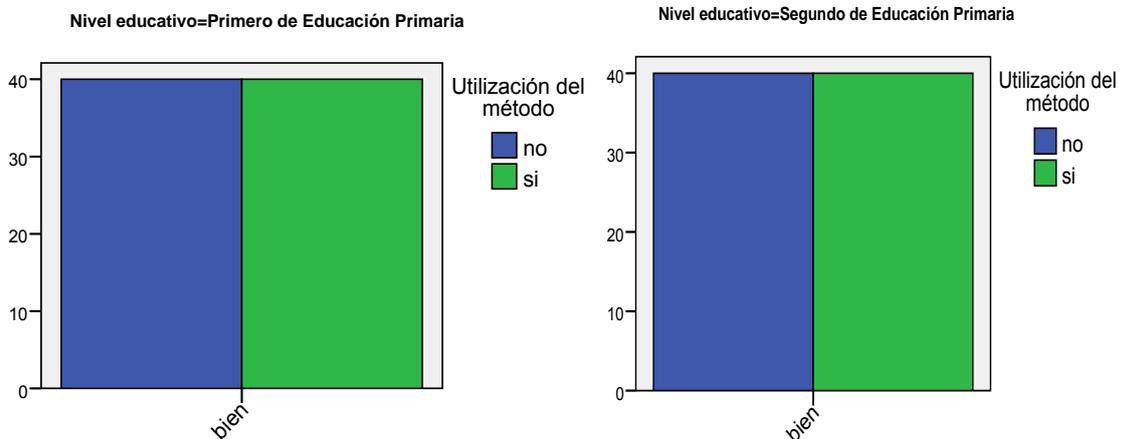
### 3.1.13. Separación de palabras en la copia de sílabas palabras con “pr”

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Copia separación de palabras pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Copia separación de palabras pr	bien	Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
	Total	Recuento	40	40	80	
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Copia separación de palabras pr	bien	Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
	Total	Recuento	40	40	80	
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	. <sup>a</sup>
	N de casos válidos	80
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	. <sup>a</sup>
	N de casos válidos	80

a. No se calculará ningún estadístico porque Copia separación de palabras pr es una constante.



Según el análisis de los datos, todos los alumnos encuestados separan las palabras de forma adecuada en esta actividad.

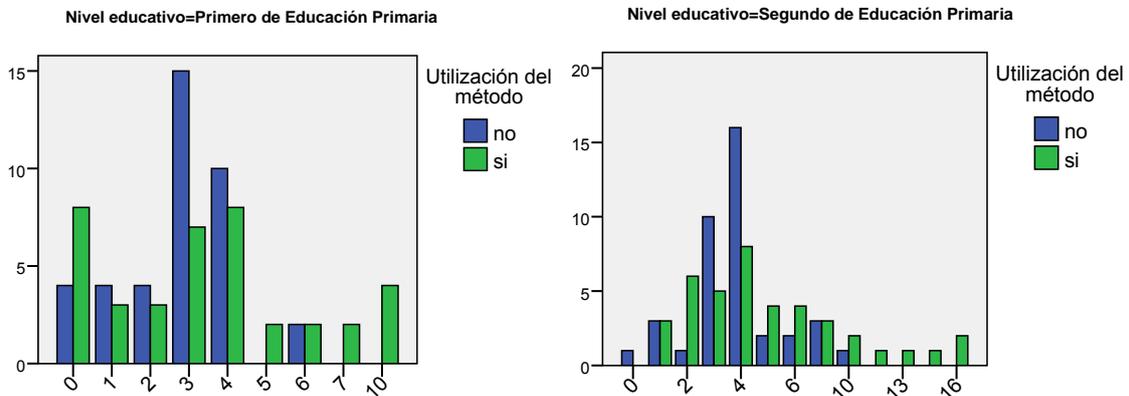
### 3.1.14. Formación de palabras con las sílabas dadas

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Formar palabras con las sílabas-pr * Utilización del método * Nivel educativo	157	98,1%	3	1,9%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Formar palabras con las sílabas-pr	0	Recuento	4	8	12
			% del total	5,1%	10,3%	15,4%
		1	Recuento	4	3	7
			% del total	5,1%	3,8%	9,0%
		2	Recuento	4	3	7
			% del total	5,1%	3,8%	9,0%
		3	Recuento	15	7	22
			% del total	19,2%	9,0%	28,2%
		4	Recuento	10	8	18
			% del total	12,8%	10,3%	23,1%
		5	Recuento	0	2	2
	% del total	,0%	2,6%	2,6%		
6	Recuento	2	2	4		
	% del total	2,6%	2,6%	5,1%		
7	Recuento	0	2	2		
	% del total	,0%	2,6%	2,6%		
10	Recuento	0	4	4		
	% del total	,0%	5,1%	5,1%		
Total		Recuento		39	39	78
		% del total		50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Formar palabras con las sílabas-pr	0	Recuento	1	0	1
			% del total	1,3%	,0%	1,3%
		1	Recuento	3	3	6
			% del total	3,8%	3,8%	7,6%
		2	Recuento	1	6	7
			% del total	1,3%	7,6%	8,9%
		3	Recuento	10	5	15
			% del total	12,7%	6,3%	19,0%
		4	Recuento	16	8	24
			% del total	20,3%	10,1%	30,4%
		5	Recuento	2	4	6
			% del total	2,5%	5,1%	7,6%
		6	Recuento	2	4	6
			% del total	2,5%	5,1%	7,6%
		7	Recuento	3	3	6
			% del total	3,8%	3,8%	7,6%
10	Recuento	1	2	3		
	% del total	1,3%	2,5%	3,8%		
11	Recuento	0	1	1		
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
13	Recuento	0	1	1		
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
14	Recuento	0	1	1		
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
16	Recuento	0	2	2		
	% del total	,0%	2,5%	2,5%		
Total		Recuento		39	40	79
		% del total		49,4%	50,6%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	12,750 <sup>a</sup>	8	,121
	Razón de verosimilitudes	15,936	8	,043
	Asociación lineal por lineal	1,927	1	,165
	N de casos válidos	78		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	15,561 <sup>b</sup>	12	,212
	Razón de verosimilitudes	18,384	12	,105
	Asociación lineal por lineal	4,564	1	,033
	N de casos válidos	79		

- a. 12 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.
- b. 22 casillas (84,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.



En el alumnado de 1º de E.P. el máximo de palabras formadas ha sido de 10 y en tal valoración existe un 0% de alumnado que no ha utilizado el método y un 5,1% de alumnado que si ha utilizado el método. En el caso de siete aciertos sucede lo mismo, es decir existe más alumnado que ha utilizado el método que alumnado que no lo ha utilizado y en seis aciertos el porcentaje de alumnado es el mismo.

En el alumnado de 2º de E.P. el máximo de palabras formadas ha sido de 16 con un 0% de alumnado que no ha utilizado el método y un 2,5% de alumnado que si lo ha utilizado. El máximo número de palabras formadas por el alumnado que no ha utilizado el método ha sido de 10 con solo un 1,3% de alumnado. El valor medio de aciertos en ambos grupos es de 4 aciertos.

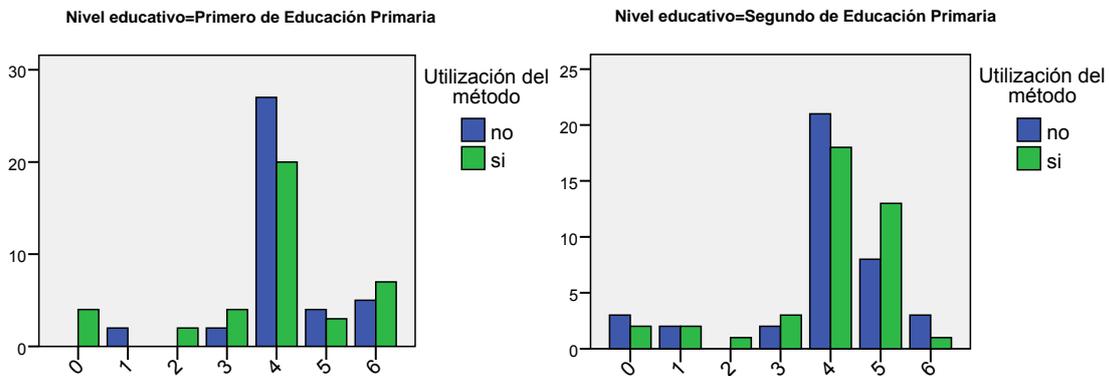
**3.1.15. Discriminación visual-gráfica, rodear la sílaba con “pr”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Discriminación visual-gráfica, rodear sílaba-pr * Utilización del método * Nivel educativo	159	99,4%	1	,6%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Discriminación visual-gráfica, rodear sílaba-pr	0	Recuento	0	4	4
			% del total	,0%	5,0%	5,0%
		1	Recuento	2	0	2
			% del total	2,5%	,0%	2,5%
		2	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	2,5%	2,5%
		3	Recuento	2	4	6
			% del total	2,5%	5,0%	7,5%
4	Recuento	27	20	47		
	% del total	33,8%	25,0%	58,8%		
5	Recuento	4	3	7		
	% del total	5,0%	3,8%	8,8%		
6	Recuento	5	7	12		
	% del total	6,3%	8,8%	15,0%		
Total		Recuento	40	40	80	
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%	
Segundo de Educación Primaria	Discriminación visual-gráfica, rodear sílaba-pr	0	Recuento	3	2	5
			% del total	3,8%	2,5%	6,3%
		1	Recuento	2	2	4
			% del total	2,5%	2,5%	5,1%
		2	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	1,3%	1,3%
		3	Recuento	2	3	5
			% del total	2,5%	3,8%	6,3%
4	Recuento	21	18	39		
	% del total	26,6%	22,8%	49,4%		
5	Recuento	8	13	21		
	% del total	10,1%	16,5%	26,6%		
6	Recuento	3	1	4		
	% del total	3,8%	1,3%	5,1%		
Total		Recuento	39	40	79	
		% del total	49,4%	50,6%	100,0%	

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	10,185 <sup>a</sup>	6	,117
	Razón de verosimilitudes	13,295	6	,039
	Asociación lineal por lineal	1,105	1	,293
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	3,809 <sup>b</sup>	6	,702
	Razón de verosimilitudes	4,256	6	,642
	Asociación lineal por lineal	,028	1	,868
	N de casos válidos	79		

- a. 10 casillas (71,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.
- b. 10 casillas (71,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.



En cuanto al alumnado de 1º de E.P. en la actividad de discriminación visual-gráfica en la que debían rodear la sílaba con pr, la valoración de dicha actividad ha ido de 0 aciertos a 6 aciertos, existe en el máximo número de aciertos un 6,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 8,8% de alumnado que si lo ha utilizado. La puntuación media de ambos grupos es de 4 aciertos.

El alumnado de 2º de E.P. existe un 3,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 1,3% de alumnado que ha utilizado el método con la máxima puntuación de 6 aciertos. En la puntuación de 5 aciertos el porcentaje de alumnado ha sido de un 10,1% de alumnado que no ha utilizado el método y de un 16,5% de alumnado que ha utilizado el método. La puntuación media de ambos grupos es de 4 aciertos.

**3.1.16. Discriminación visual-gráfica, completar las palabras con silabas con “pr”**

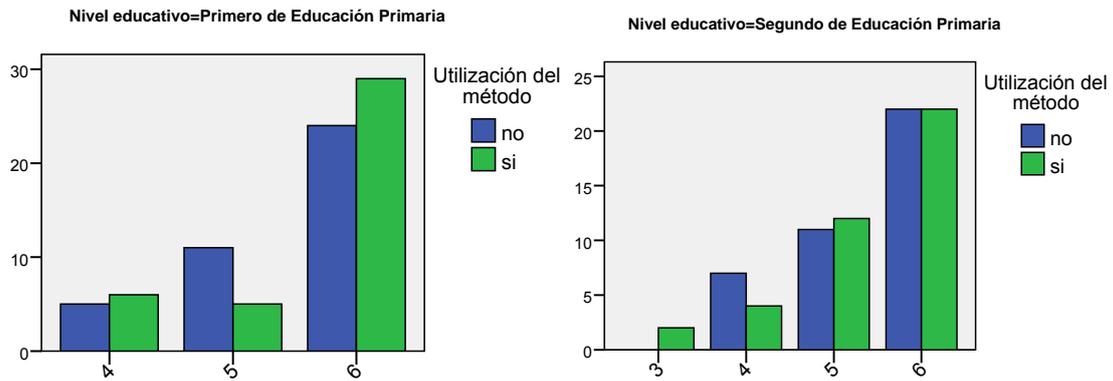
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Discriminación visual-gráfica, completar palabra-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Discriminación visual-gráfica, completar palabra-pr	4	Recuento	5	6	11
			% del total	6,3%	7,5%	13,8%
		5	Recuento	11	5	16
			% del total	13,8%	6,3%	20,0%
		6	Recuento	24	29	53
	% del total	30,0%	36,3%	66,3%		
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Discriminación visual-gráfica, completar palabra-pr	3	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	2,5%	2,5%
		4	Recuento	7	4	11
			% del total	8,8%	5,0%	13,8%
		5	Recuento	11	12	23
	% del total	13,8%	15,0%	28,8%		
6	Recuento	22	22	44		
	% del total	27,5%	27,5%	55,0%		
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,813 <sup>a</sup>	2	,245
	Razón de verosimilitudes	2,869	2	,238
	Asociación lineal por lineal	,377	1	,539
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,862 <sup>b</sup>	3	,413
	Razón de verosimilitudes	3,645	3	,302
	Asociación lineal por lineal	,019	1	,891
	N de casos válidos	80		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,50.

b. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 36,3% de alumnado que ha utilizado el método en cuanto a la obtención de 6 aciertos en la actividad de discriminación visual-gráfica.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 27,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 27,5% de alumnado que ha utilizado el método en cuanto a la obtención del máximo número de aciertos de esta actividad de discriminación visual-gráfica.

### 3.1.17. Asociación imagen-palabra

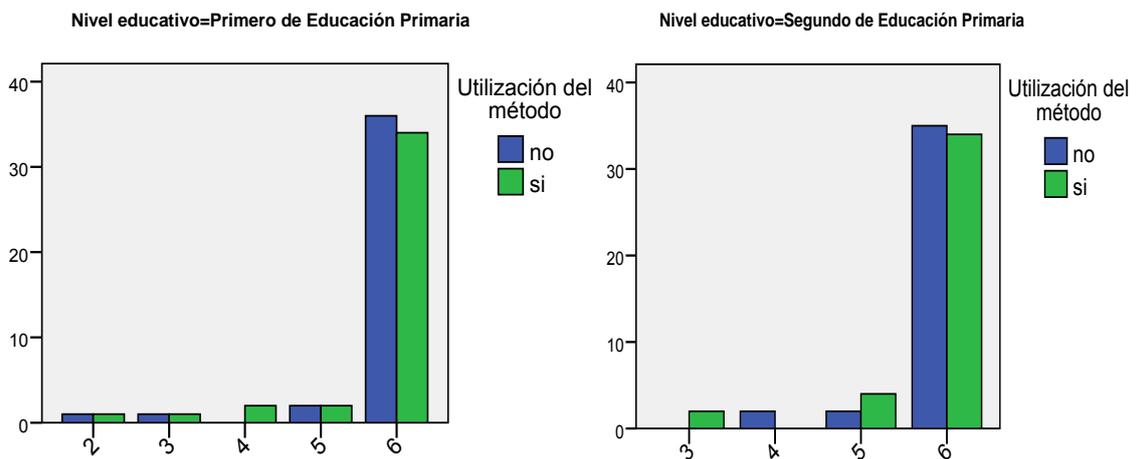
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Asociación imagen-palabra-pr * Utilización del método * Nivel educativo	159	99,4%	1	,6%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Asociación imagen-palabra-pr	2	Recuento	1	1	2
			% del total	1,3%	1,3%	2,5%
		3	Recuento	1	1	2
			% del total	1,3%	1,3%	2,5%
		4	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	2,5%	2,5%
		5	Recuento	2	2	4
	% del total	2,5%	2,5%	5,0%		
	6	Recuento	36	34	70	
	% del total	45,0%	42,5%	87,5%		
	Total	Recuento	40	40	80	
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%	
Segundo de Educación Primaria	Asociación imagen-palabra-pr	3	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	2,5%	2,5%
		4	Recuento	2	0	2
			% del total	2,5%	,0%	2,5%
		5	Recuento	2	4	6
			% del total	2,5%	5,1%	7,6%
	6	Recuento	35	34	69	
	% del total	44,3%	43,0%	87,3%		
	Total	Recuento	39	40	79	
		% del total	49,4%	50,6%	100,0%	

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,057 <sup>a</sup>	4	,725
	Razón de verosimilitudes	2,830	4	,587
	Asociación lineal por lineal	,282	1	,595
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	4,669 <sup>b</sup>	3	,198
	Razón de verosimilitudes	6,227	3	,101
	Asociación lineal por lineal	,495	1	,482
	N de casos válidos	79		

a. 8 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

b. 6 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,99.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en cuanto a la obtención de 6 aciertos en la actividad de Asociación imagen-palabra.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 44,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 43% de alumnado que ha utilizado el método en cuanto a la obtención del máximo número de aciertos de esta actividad de Asociación imagen-palabra.

**3.1.18. Errores de sustitución en el dictado de frases con palabras con “pr”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Dictado sustitución-pr * Utilización del método * Nivel educativo	152	95,0%	8	5,0%	160	100,0%

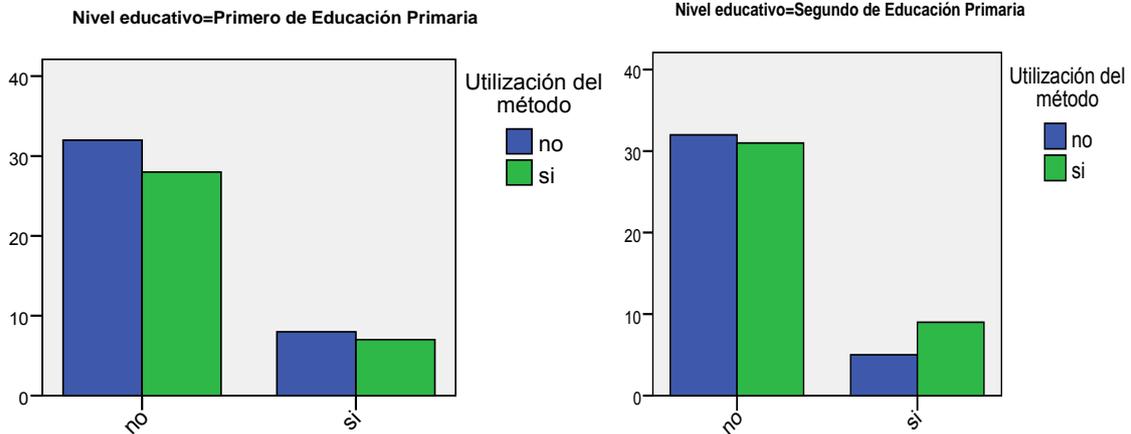
Nivel educativo	Dictado sustitución-pr		Utilización del método	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	no	Recuento	32	28	60	
		% del total	42,7%	37,3%		
	si	Recuento	8	7	15	
		% del total	10,7%	9,3%	20,0%	
Total		Recuento	40	35	75	
		% del total	53,3%	46,7%	100,0%	
Segundo de Educación Primaria	no	Recuento	32	31	63	
		% del total	41,6%	40,3%		
	si	Recuento	5	9	14	
		% del total	6,5%	11,7%	18,2%	
Total		Recuento	37	40	77	
		% del total	48,1%	51,9%	100,0%	

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,000 <sup>b</sup>	1	1,000	1,000	,615
	Corrección por continuidad	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitudes	,000	1	1,000		
	Estadístico exacto de Fisher					
	Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000		
	N de casos válidos	75				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	1,043 <sup>c</sup>	1	,307	,382	,235
	Corrección por continuidad	,527	1	,468		
	Razón de verosimilitudes	1,058	1	,304		
	Estadístico exacto de Fisher					
	Asociación lineal por lineal	1,030	1	,310		
	N de casos válidos	77				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,73.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 42,7% del alumnado que no ha utilizado el método y un 37,3% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores de sustitución en el dictado realizado y un 10,7% de alumnado que no ha utilizado el método y un 9,3% de alumnado que ha utilizado el método que si ha cometido errores de sustitución en el dictado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 41,6% del alumnado que no ha utilizado en método y un 40,3% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores de sustitución en el dictado realizado y un 6,5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 11,7% de alumnado que si ha utilizado el método que se han cometido errores de sustitución en el dictado.

**3.1.19. Errores de omisión en el dictado de frases con palabras con “pr”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Dictado omisión-pr * Utilización del método * Nivel educativo	152	95,0%	8	5,0%	160	100,0%

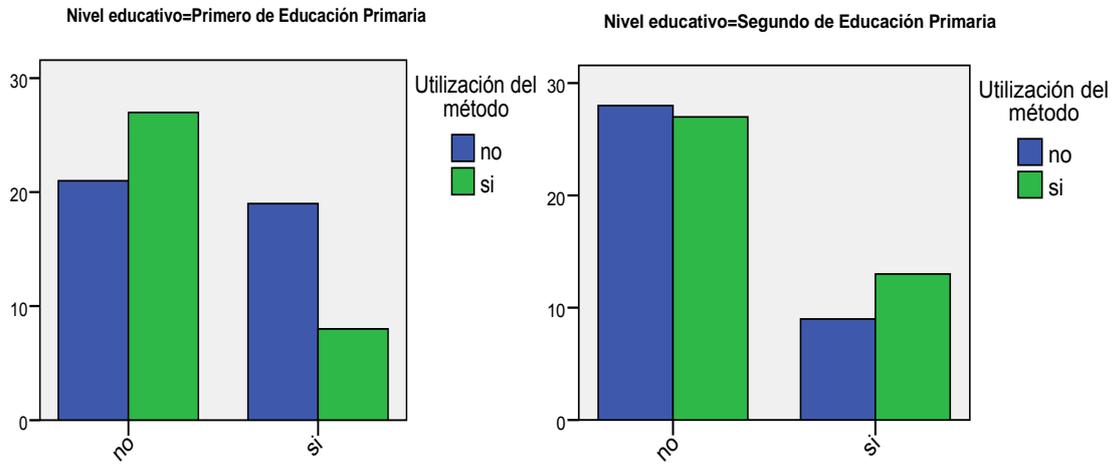
Nivel educativo	Dictado omisión-pr		Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	no	Recuento	21	27	48	
		% del total	28,0%	36,0%	64,0%	
	si	Recuento	19	8	27	
		% del total	25,3%	10,7%	36,0%	
Total		Recuento	40	35	75	
		% del total	53,3%	46,7%	100,0%	
Segundo de Educación Primaria	no	Recuento	28	27	55	
		% del total	36,4%	35,1%	71,4%	
	si	Recuento	9	13	22	
		% del total	11,7%	16,9%	28,6%	
Total		Recuento	37	40	77	
		% del total	48,1%	51,9%	100,0%	

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	4,920 <sup>b</sup>	1	,027		
	Corrección por continuidad <sup>a</sup>	3,909	1	,048		
	Razón de verosimilitudes	5,033	1	,025		
	Estadístico exacto de Fisher				,032	,023
	Asociación lineal por lineal	4,854	1	,028		
	N de casos válidos	75				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,630 <sup>c</sup>	1	,428		
	Corrección por continuidad <sup>a</sup>	,293	1	,589		
	Razón de verosimilitudes	,633	1	,426		
	Estadístico exacto de Fisher				,460	,295
	Asociación lineal por lineal	,621	1	,431		
	N de casos válidos	77				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,60.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,57.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 28% del alumnado que no ha utilizado el método y un 36% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores omisión en el dictado realizado y un 25,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 10,7% de alumnado que ha utilizado el método que si han cometido errores de omisión en el dictado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 36,4% del alumnado que no ha utilizado en método y un 35,1% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores de omisión en el dictado realizado y un 11,7% del alumnado que no ha utilizado el método y un 16,9% de alumnado que si ha utilizado el método que si han cometido errores de omisión en el dictado.

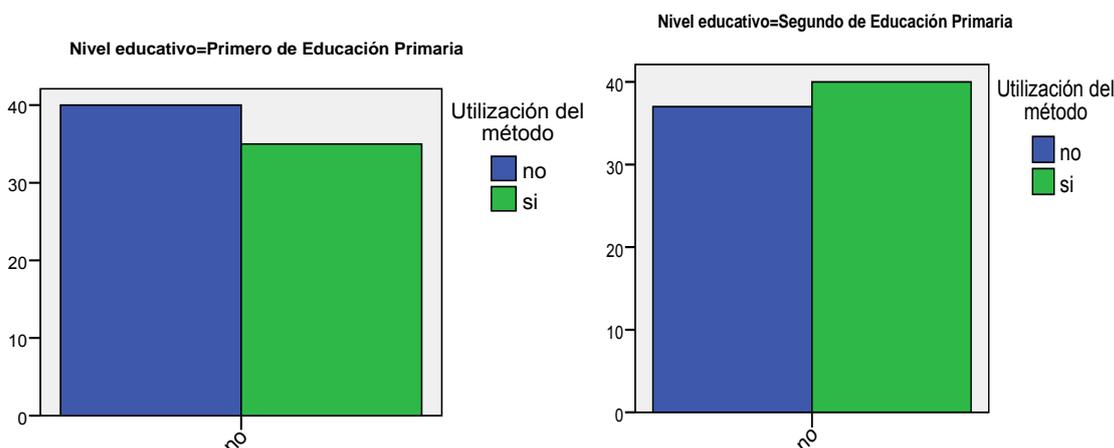
### 3.1.20. Errores de adición en el dictado de frases con palabras con “pr”

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Dictado adición-pr * Utilización del método * Nivel educativo	152	95,0%	8	5,0%	160	100,0%

Nivel educativo	Dictado adición-pr	no	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Dictado adición-pr	no	Recuento	40	35	75
			% del total	53,3%	46,7%	100,0%
	Total		Recuento	40	35	75
			% del total	53,3%	46,7%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Dictado adición-pr	no	Recuento	37	40	77
			% del total	48,1%	51,9%	100,0%
	Total		Recuento	37	40	77
			% del total	48,1%	51,9%	100,0%

Nivel educativo	Valor
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson N de casos válidos
	. <sup>a</sup> 75
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson N de casos válidos
	. <sup>a</sup> 77

a. No se calculará ningún estadístico porque Dictado adición-pr es una constante.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 53,3% del alumnado que no ha utilizado el método y un 46,7% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores adición en el dictado realizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 48,1% del alumnado que no ha utilizado el método y un 51,9% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores de adición en el dictado realizado.

**3.1.21. Escritura de la palabra con “pr” correspondiente a la imagen dada**

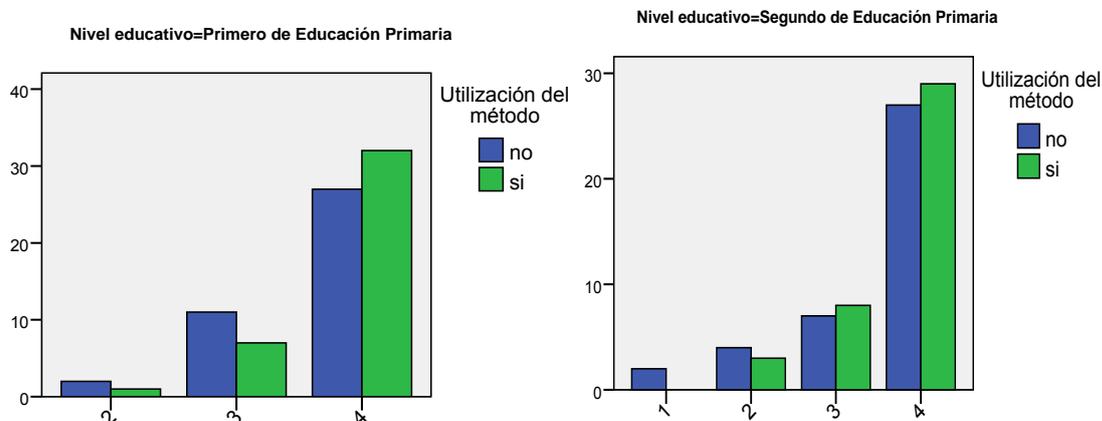
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Escritura imagen-palabra-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Escritura imagen-palabra-pr	2	Recuento	2	1	3
			% del total	2,5%	1,3%	3,8%
		3	Recuento	11	7	18
			% del total	13,8%	8,8%	22,5%
		4	Recuento	27	32	59
	% del total	33,8%	40,0%	73,8%		
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Escritura imagen-palabra-pr	1	Recuento	2	0	2
			% del total	2,5%	,0%	2,5%
		2	Recuento	4	3	7
			% del total	5,0%	3,8%	8,8%
		3	Recuento	7	8	15
	% del total	8,8%	10,0%	18,8%		
4	Recuento	27	29	56		
	% del total	33,8%	36,3%	70,0%		
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	1,646 <sup>a</sup>	2	,439
	Razón de verosimilitudes	1,660	2	,436
	Asociación lineal por lineal	1,559	1	,212
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,281 <sup>b</sup>	3	,516
	Razón de verosimilitudes	3,054	3	,383
	Asociación lineal por lineal	1,059	1	,303
	N de casos válidos	80		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.

b. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.



En alumnado de 1º de E.P. existe un 33,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método que han obtenido una puntuación máxima de cuatro aciertos en la actividad de escritura de la palabra con “pr” debajo de la imagen dada.

En alumnado de 2º de E.P. existe un 33,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 36,3% de alumnado que ha utilizado el método que han obtenido una puntuación máxima de cuatro aciertos en la actividad de escritura de la palabra con “pr” debajo de la imagen dada.

### 3.1.22. Escritura de palabras con “pr”

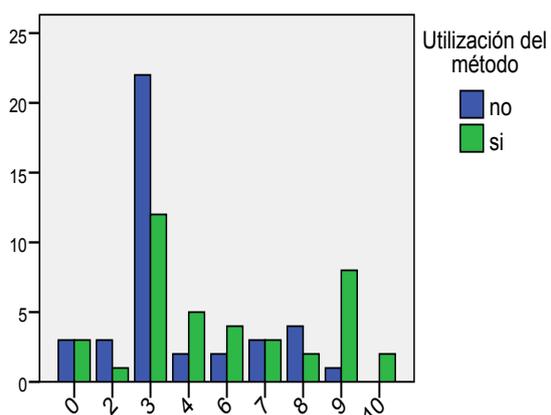
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Escritura de palabras-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total	
				no	si		
Primero de Educación Primaria	Escritura de palabras-pr	0	Recuento	3	3	6	
			% del total	3,8%	3,8%	7,5%	
		2	Recuento	3	1	4	
			% del total	3,8%	1,3%	5,0%	
		3	Recuento	22	12	34	
			% del total	27,5%	15,0%	42,5%	
		4	Recuento	2	5	7	
			% del total	2,5%	6,3%	8,8%	
		6	Recuento	2	4	6	
			% del total	2,5%	5,0%	7,5%	
		7	Recuento	3	3	6	
			% del total	3,8%	3,8%	7,5%	
		8	Recuento	4	2	6	
			% del total	5,0%	2,5%	7,5%	
		9	Recuento	1	8	9	
			% del total	1,3%	10,0%	11,3%	
		10	Recuento	0	2	2	
			% del total	,0%	2,5%	2,5%	
		Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%	
Segundo de Educación Primaria	Escritura de palabras-pr	0	Recuento	2	0	2	
			% del total	2,5%	,0%	2,5%	
		1	Recuento	1	1	2	
			% del total	1,3%	1,3%	2,5%	
		2	Recuento	2	1	3	
			% del total	2,5%	1,3%	3,8%	
		3	Recuento	5	7	12	
			% del total	6,3%	8,8%	15,0%	
		5	Recuento	3	2	5	
			% del total	3,8%	2,5%	6,3%	
		6	Recuento	4	2	6	
			% del total	5,0%	2,5%	7,5%	
		7	Recuento	3	7	10	
			% del total	3,8%	8,8%	12,5%	
		8	Recuento	5	8	13	
			% del total	6,3%	10,0%	16,3%	
		9	Recuento	10	6	16	
	% del total	12,5%	7,5%	20,0%			
10	Recuento	2	1	3			
	% del total	2,5%	1,3%	3,8%			
11	Recuento	0	3	3			
	% del total	,0%	3,8%	3,8%			
12	Recuento	1	1	2			
	% del total	1,3%	1,3%	2,5%			
13	Recuento	0	1	1			
	% del total	,0%	1,3%	1,3%			
15	Recuento	2	0	2			
	% del total	2,5%	,0%	2,5%			
		Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

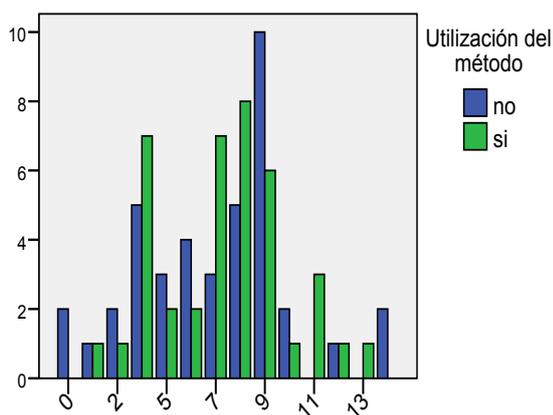
Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	14,005 <sup>a</sup>	8	,082
	Razón de verosimilitudes	15,689	8	,047
	Asociación lineal por lineal	5,422	1	,020
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	13,159 <sup>b</sup>	13	,436
	Razón de verosimilitudes	16,341	13	,231
	Asociación lineal por lineal	,097	1	,756
	N de casos válidos	80		

- a. 16 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.
- b. 20 casillas (71,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.

Nivel educativo=Primero de Educación Primaria



Nivel educativo=Segundo de Educación Primaria



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 0% del alumnado que no ha utilizado el método y un 2,5% de alumnado que ha utilizado el método con un máximo de puntuación en de 10 palabras inventadas.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 2,5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 0% de alumnado que ha utilizado el método con un máximo de puntuación en de 15 palabras inventadas.

**3.1.23. Construcción de frases con la palabra “primavera”**

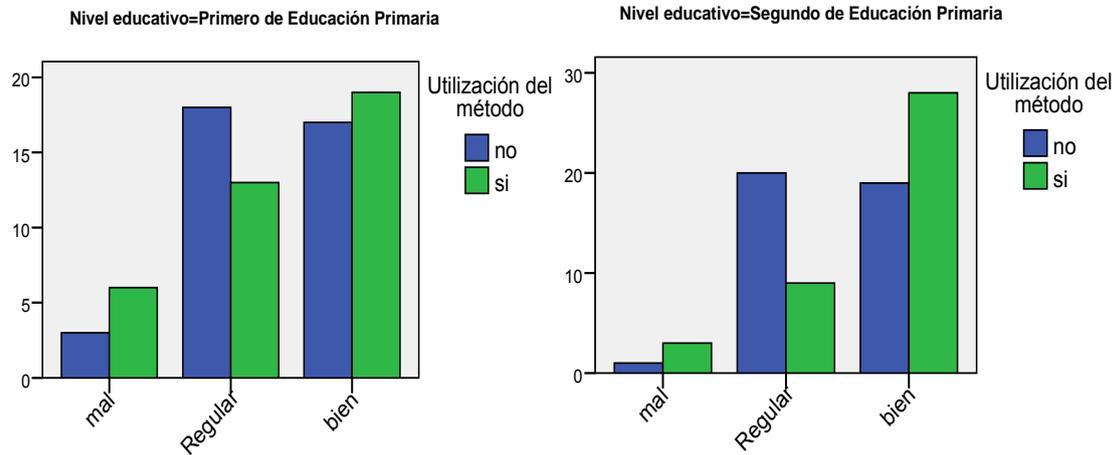
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Construcción de frases-pr * Utilización del método * Nivel educativo	156	97,5%	4	2,5%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Construcción de frases-pr	mal	Recuento	3	6	9
			% del total	3,9%	7,9%	11,8%
		Regular	Recuento	18	13	31
		% del total	23,7%	17,1%	40,8%	
	bien	Recuento	17	19	36	
	% del total	22,4%	25,0%	47,4%		
	Total		Recuento	38	38	76
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Construcción de frases-pr	mal	Recuento	1	3	4
			% del total	1,3%	3,8%	5,0%
		Regular	Recuento	20	9	29
		% del total	25,0%	11,3%	36,3%	
	bien	Recuento	19	28	47	
	% del total	23,8%	35,0%	58,8%		
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	1,918 <sup>a</sup>	2	,383
	Razón de verosimilitudes	1,941	2	,379
	Asociación lineal por lineal	,028	1	,867
	N de casos válidos	76		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	6,896 <sup>b</sup>	2	,032
	Razón de verosimilitudes	7,059	2	,029
	Asociación lineal por lineal	1,735	1	,188
	N de casos válidos	80		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,50.

b. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,00.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 22,4% del alumnado que no ha utilizado el método y un 25% del alumnado que ha utilizado el método que han realizado bien la construcción de frases con la palabra primavera.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 23,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 35% del alumnado que ha utilizado el método que han realizado bien la construcción de frases con la palabra primavera.

**3.1.24. Invencción de frases**

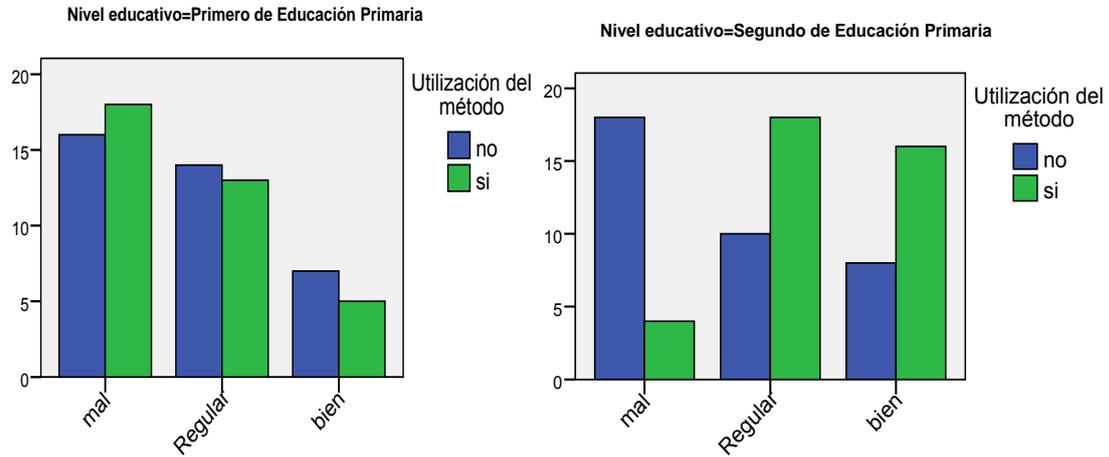
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inventar frases-pr * Utilización del método * Nivel educativo	147	91,9%	13	8,1%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Inventar frases-pr	mal	Recuento	16	18	34
			% del total	21,9%	24,7%	46,6%
		Regular	Recuento	14	13	27
		% del total	19,2%	17,8%	37,0%	
	bien	Recuento	7	5	12	
	% del total	9,6%	6,8%	16,4%		
	Total		Recuento	37	36	73
			% del total	50,7%	49,3%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Inventar frases-pr	mal	Recuento	18	4	22
			% del total	24,3%	5,4%	29,7%
		Regular	Recuento	10	18	28
		% del total	13,5%	24,3%	37,8%	
	bien	Recuento	8	16	24	
	% del total	10,8%	21,6%	32,4%		
	Total		Recuento	36	38	74
			% del total	48,6%	51,4%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,474 <sup>a</sup>	2	,789
	Razón de verosimilitudes	,476	2	,788
	Asociación lineal por lineal	,464	1	,496
	N de casos válidos	73		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	13,818 <sup>b</sup>	2	,001
	Razón de verosimilitudes	14,619	2	,001
	Asociación lineal por lineal	10,348	1	,001
	N de casos válidos	74		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,92.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,70.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 9,6% de alumnado que no ha utilizado el método y un 6,8% de alumnado que ha utilizado el método que ha inventado frases de forma correcta.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 10,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 21,6% de alumnado que si ha utilizado el método que ha inventado frases de forma correcta.

**3.1.25. Discriminación auditiva (pl)**

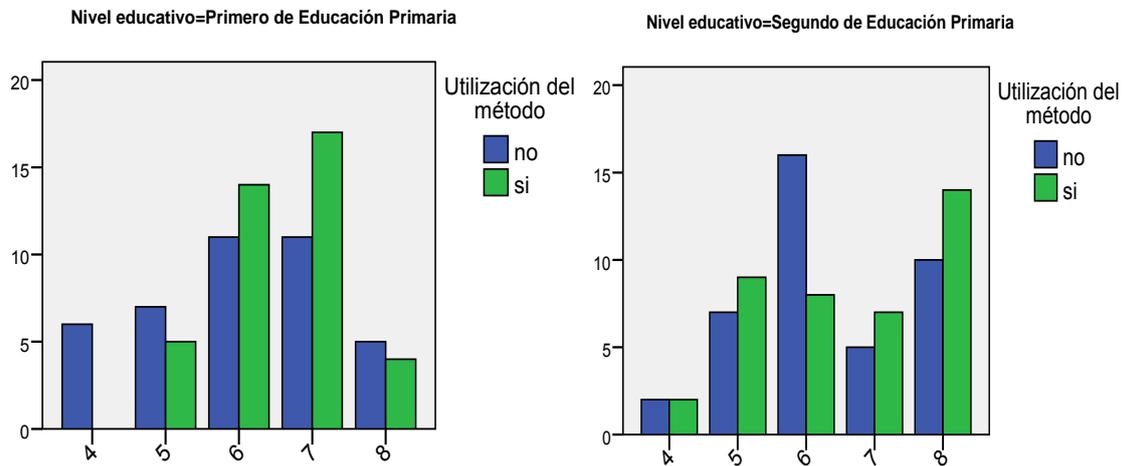
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Discriminación auditiva-pl * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Discriminación auditiva-pl	4	Recuento	6	0	6
			% del total	7,5%	,0%	7,5%
		5	Recuento	7	5	12
			% del total	8,8%	6,3%	15,0%
		6	Recuento	11	14	25
			% del total	13,8%	17,5%	31,3%
		7	Recuento	11	17	28
			% del total	13,8%	21,3%	35,0%
		8	Recuento	5	4	9
			% del total	6,3%	5,0%	11,3%
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Discriminación auditiva-pl	4	Recuento	2	2	4
			% del total	2,5%	2,5%	5,0%
		5	Recuento	7	9	16
			% del total	8,8%	11,3%	20,0%
		6	Recuento	16	8	24
			% del total	20,0%	10,0%	30,0%
		7	Recuento	5	7	12
			% del total	6,3%	8,8%	15,0%
		8	Recuento	10	14	24
			% del total	12,5%	17,5%	30,0%
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	8,090 <sup>a</sup>	4	,088
	Razón de verosimilitudes	10,421	4	,034
	Asociación lineal por lineal	3,406	1	,065
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	3,917 <sup>b</sup>	4	,417
	Razón de verosimilitudes	3,974	4	,410
	Asociación lineal por lineal	,511	1	,475
	N de casos válidos	80		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

b. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,00.



En la actividad de discriminación auditiva de palabras con “pl”, existe en el alumnado de 1º de E.P. un 6,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 5% de alumnado que lo ha utilizado que han tenido un máximo de 8 aciertos y un 13,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 21,3% de alumnado que si lo ha utilizado que ha tenido 7 aciertos.

En esta misma actividad, hay en el alumnado de 2º de E.P. que no ha utilizado el método un 12,5% y en el que lo ha utilizado un 17,5% en el máximo de 8 aciertos y en 7 aciertos un 6,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 8,8% de alumnado que si lo ha utilizado.

**3.1.26. Segmentación de las palabras (pl)**

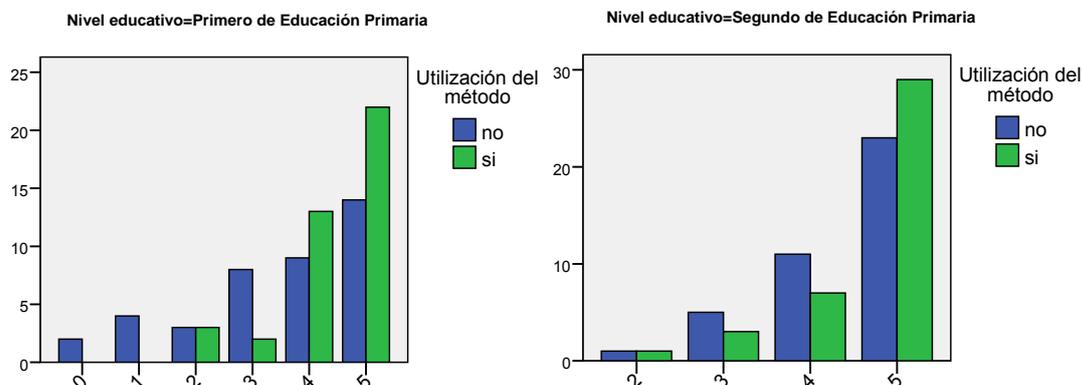
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Segmentación de la palabra-pl * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo	Segmentación de la palabra-pl		Recuento	Utilización del método		Total		
				no	si			
Primero de Educación Primaria	Segmentación de la palabra-pl	0	Recuento	2	0	2		
			% del total	2,5%	,0%	2,5%		
		1	Recuento	4	0	4		
			% del total	5,0%	,0%	5,0%		
		2	Recuento	3	3	6		
			% del total	3,8%	3,8%	7,5%		
		3	Recuento	8	2	10		
			% del total	10,0%	2,5%	12,5%		
		4	Recuento	9	13	22		
			% del total	11,3%	16,3%	27,5%		
	5	Recuento	14	22	36			
		% del total	17,5%	27,5%	45,0%			
	Total		Recuento	40	40	80		
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%		
Segundo de Educación Primaria	Segmentación de la palabra-pl	2	Recuento	1	1	2		
			% del total	1,3%	1,3%	2,5%		
		3	Recuento	5	3	8		
			% del total	6,3%	3,8%	10,0%		
		4	Recuento	11	7	18		
			% del total	13,8%	8,8%	22,5%		
		5	Recuento	23	29	52		
			% del total	28,8%	36,3%	65,0%		
			Total		Recuento	40	40	80
					% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	12,105 <sup>a</sup>	5	,033
	Razón de verosimilitudes	14,697	5	,012
	Asociación lineal por lineal	8,299	1	,004
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,081 <sup>b</sup>	3	,556
	Razón de verosimilitudes	2,096	3	,553
	Asociación lineal por lineal	1,317	1	,251
	N de casos válidos	80		

a. 6 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

b. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 17,5% que no ha utilizado el método y un 27,5% que si lo ha utilizado en el máximo de 5 aciertos, en la actividad de segmentación de la palabra con “pl”, en cuanto a la puntuación de 4 aciertos ha sido de 11,3% de alumnado que no ha utilizado el método y de un 16,3% de alumnado que lo ha utilizado.

Existe un 28,8% de alumnado de 2º de E.P. que no ha utilizado el método frente a un 36,3% de alumnado que si ha utilizado el método en la obtención del máximo de aciertos, mientras que en la obtención de un acierto menos, es decir de cuatro aciertos, existe un 13,8% de alumnado que no ha utilizado el método frente a un 8,8% que si lo ha utilizado.

**3.1.27. Precisión de la grafía de sílabas y palabras con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grafía-precisión-pl * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

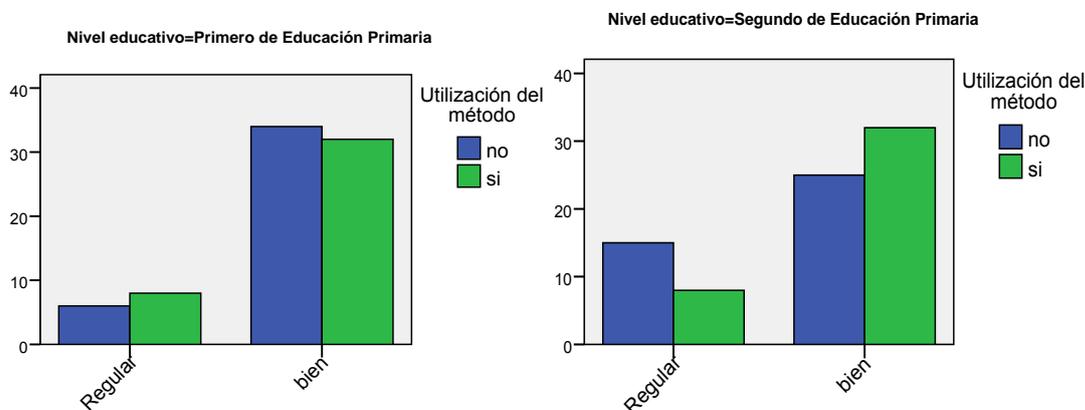
Nivel educativo	Grafía-precisión-pl	Regular	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	bien	Regular	Recuento	6	8	14
			% del total	7,5%	10,0%	17,5%
	Total	bien	Recuento	34	32	66
			% del total	42,5%	40,0%	82,5%
			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	bien	Regular	Recuento	15	8	23
			% del total	18,8%	10,0%	28,8%
	Total	bien	Recuento	25	32	57
			% del total	31,3%	40,0%	71,3%
			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,346 <sup>b</sup>	1	,556		
	Corrección por continuidad	,087	1	,769		
	Razón de verosimilitudes	,347	1	,556		
	Estadístico exacto de Fisher				,770	,385
	Asociación lineal por lineal	,342	1	,559		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,990 <sup>c</sup>	1	,084		
	Corrección por continuidad	2,197	1	,138		
	Razón de verosimilitudes	3,026	1	,082		
	Estadístico exacto de Fisher				,137	,069
	Asociación lineal por lineal	2,953	1	,086		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,50.



En cuanto a la precisión de la grafía de palabras y sílabas con “pl”, en el alumnado de 1º de E.P., existe un 7,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 10% de alumnado que ha utilizado el método cuya calificación ha sido de regular en dicha actividad mientras que en la calificación de dicha actividad como bien, es decir una precisión de la grafía correcta existe un 42,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método.

En el alumnado de 2º de E.P., hay un 18,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 10% de alumnado que ha utilizado el método en la calificación de regular en dicha actividad, mientras que en la calificación de bien existe un 31,3% e alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método.

**3.1.28. Postura de la grafía de sílabas y palabras con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grafía-postura_pr* Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

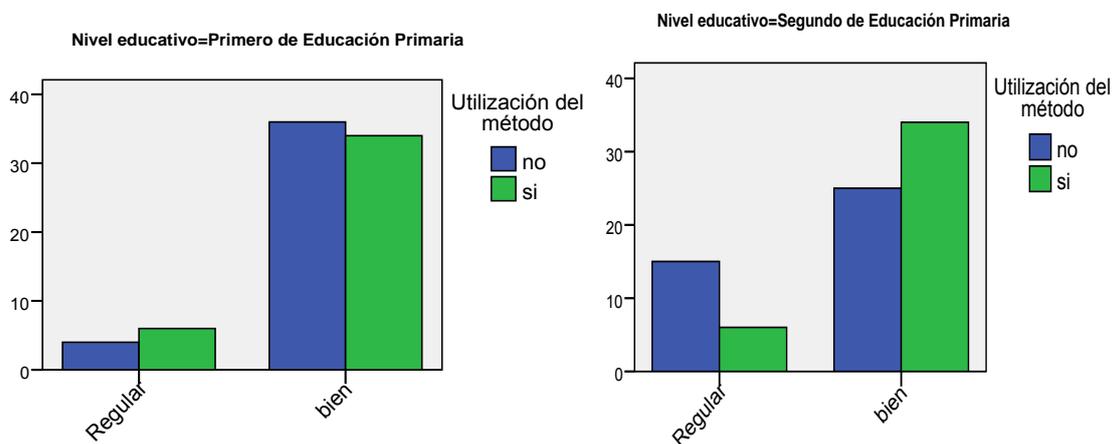
Nivel educativo	Grafía-postura_pr	Regular	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria		bien	4	6	10	
			% del total	5,0%	7,5%	12,5%
	Total		36	34	70	
			% del total	45,0%	42,5%	87,5%
Segundo de Educación Primaria		bien	15	6	21	
			% del total	18,8%	7,5%	26,3%
	Total		25	34	59	
			% del total	31,3%	42,5%	73,8%
Total			40	40	80	
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,457 <sup>b</sup>	1	,499		
	Corrección por continuidad	,114	1	,735		
	Razón de verosimilitudes	,460	1	,498		
	Estadístico exacto de Fisher				,737	,369
	Asociación lineal por lineal	,451	1	,502		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	5,230 <sup>c</sup>	1	,022		
	Corrección por continuidad	4,132	1	,042		
	Razón de verosimilitudes	5,363	1	,021		
	Estadístico exacto de Fisher				,041	,020
	Asociación lineal por lineal	5,165	1	,023		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,50.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 7,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de la actividad como regular y un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 18,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 7,5% de alumnado que si ha utilizado el método en la valoración de regular y un 31,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien.

**3.1.29. Ligazón de la grafía de sílabas y palabras con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grafía-ligazón_pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

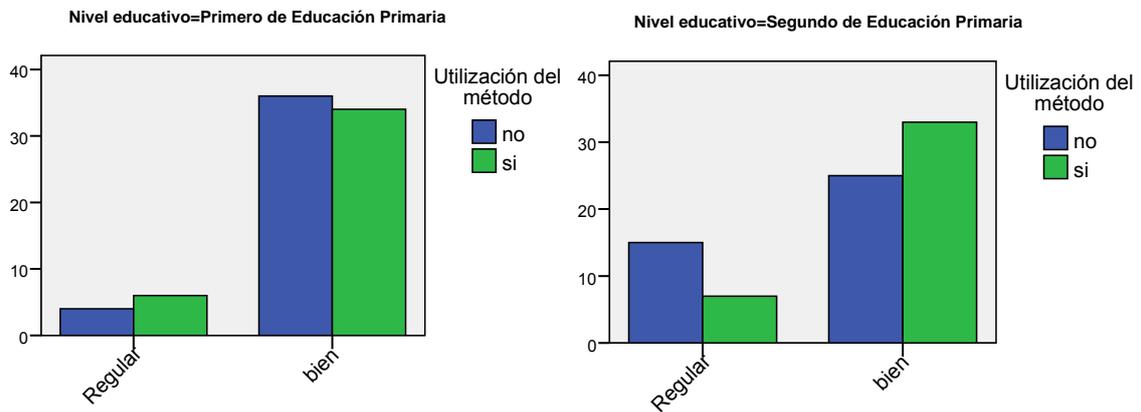
Nivel educativo	Grafía-ligazón_pr	Regular	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria			4	6	10	
		% del total	5,0%	7,5%	12,5%	
	bien	Recuento	36	34	70	
		% del total	45,0%	42,5%	87,5%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria			15	7	22	
		% del total	18,8%	8,8%	27,5%	
	bien	Recuento	25	33	58	
		% del total	31,3%	41,3%	72,5%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,457 <sup>b</sup>	1	,499		
	Corrección por continuidad	,114	1	,735		
	Razón de verosimilitudes	,460	1	,498		
	Estadístico exacto de Fisher				,737	,369
	Asociación lineal por lineal	,451	1	,502		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	4,013 <sup>c</sup>	1	,045		
	Corrección por continuidad	3,072	1	,080		
	Razón de verosimilitudes	4,084	1	,043		
	Estadístico exacto de Fisher				,078	,039
	Asociación lineal por lineal	3,962	1	,047		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,00.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 7,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de la actividad como regular y un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 18,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 8,8% de alumnado que si ha utilizado el método en la valoración de regular y un 31,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 41,3% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien.

**3.1.30. Tamaño de la grafía de sílabas y palabras con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grafía-tamaño-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

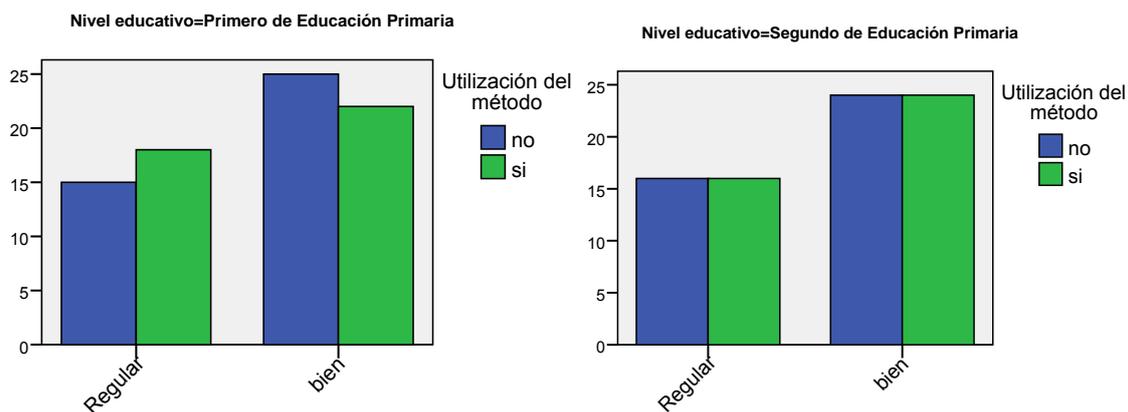
Nivel educativo	Grafía-tamaño-pr	Regular	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Grafía-tamaño-pr	Regular	Recuento	15	18	33
			% del total	18,8%	22,5%	41,3%
	bien	Recuento	25	22	47	
			% del total	31,3%	27,5%	58,8%
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Grafía-tamaño-pr	Regular	Recuento	16	16	32
			% del total	20,0%	20,0%	40,0%
	bien	Recuento	24	24	48	
			% del total	30,0%	30,0%	60,0%
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,464 <sup>b</sup>	1	,496		
	Corrección por continuidad	,206	1	,650		
	Razón de verosimilitudes	,465	1	,495		
	Estadístico exacto de Fisher				,650	,325
	Asociación lineal por lineal	,458	1	,498		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,000 <sup>c</sup>	1	1,000		
	Corrección por continuidad	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitudes	,000	1	1,000		
	Estadístico exacto de Fisher				1,000	,590
	Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,50.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,00.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 18,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 22,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de la actividad como regular y un 31,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 27,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 20% del alumnado que no ha utilizado el método y un 20% de alumnado que si ha utilizado el método en la valoración de regular y un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 30% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien.

**3.1.31. Linealidad de la grafía de sílabas y palabras con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Grafía-linealidad-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

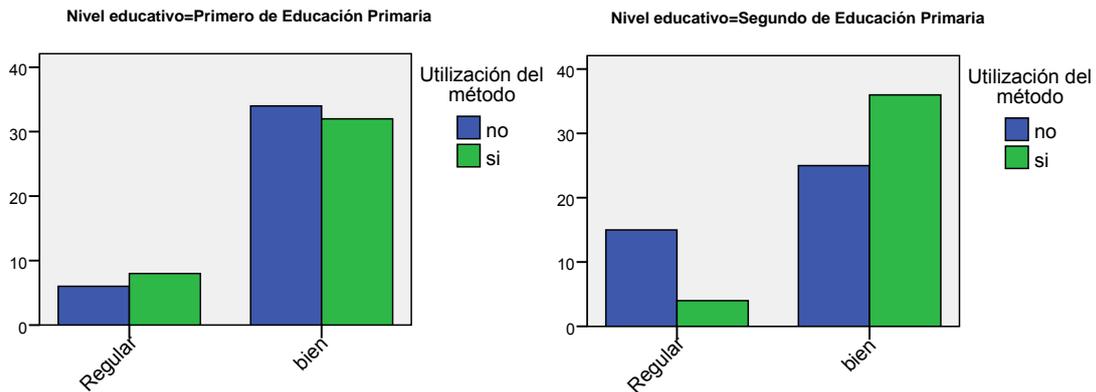
Nivel educativo	Grafía-linealidad-pr	Regular	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Grafía-linealidad-pr	Regular	Recuento	6	8	14
			% del total	7,5%	10,0%	17,5%
	bien	Recuento	34	32	66	
		% del total	42,5%	40,0%	82,5%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Grafía-linealidad-pr	Regular	Recuento	15	4	19
			% del total	18,8%	5,0%	23,8%
	bien	Recuento	25	36	61	
		% del total	31,3%	45,0%	76,3%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,346 <sup>b</sup>	1	,556	,770	,385
	Corrección <sup>a</sup> por continuidad	,087	1	,769		
	Razón de verosimilitudes	,347	1	,556		
	Estadístico exacto de Fisher					
	Asociación lineal por lineal	,342	1	,559		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	8,352 <sup>c</sup>	1	,004	,008	,004
	Corrección <sup>a</sup> por continuidad	6,903	1	,009		
	Razón de verosimilitudes	8,777	1	,003		
	Estadístico exacto de Fisher					
	Asociación lineal por lineal	8,248	1	,004		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,50.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 7,5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 10% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de la actividad como regular y un 42,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 18,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 5% de alumnado que si ha utilizado el método en la valoración de regular y un 31,1% de alumnado que no ha utilizado el método y un 45% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien.

**3.1.32. Errores de omisión en la copia de sílabas y palabras con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Copia-omisión-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

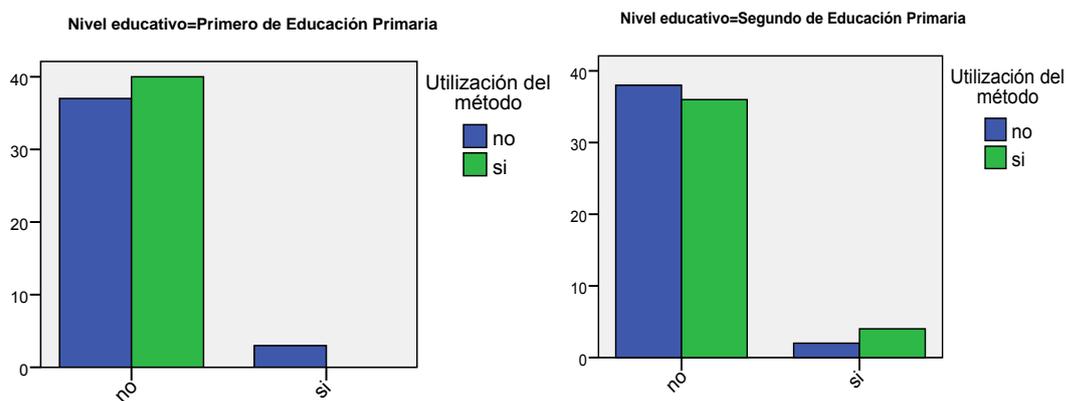
Nivel educativo	Copia-omisión-pr		Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	no	Recuento	37	40	77	
		% del total	46,3%	50,0%	96,3%	
	si	Recuento	3	0	3	
		% del total	3,8%	,0%	3,8%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	no	Recuento	38	36	74	
		% del total	47,5%	45,0%	92,5%	
	si	Recuento	2	4	6	
		% del total	2,5%	5,0%	7,5%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	3,117 <sup>b</sup>	1	,077		
	Corrección por continuidad	1,385	1	,239		
	Razón de verosimilitudes	4,276	1	,039		
	Estadístico exacto de Fisher				,241	,120
	Asociación lineal por lineal	3,078	1	,079		
	N de casos válidos	80				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,721 <sup>c</sup>	1	,396		
	Corrección por continuidad	,180	1	,671		
	Razón de verosimilitudes	,734	1	,392		
	Estadístico exacto de Fisher				,675	,338
	Asociación lineal por lineal	,712	1	,399		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.

c. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 46,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 50% de alumnado que ha utilizado el método que no comenten errores de omisión en la copia y un 3,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 0% de alumnado que ha utilizado el método que si ha cometido errores de omisión en la copia.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 47,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 45% de alumnado que ha utilizado el método que no comenten errores de omisión en la copia y un 2,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 5% de alumnado que ha utilizado el método que si ha cometido errores de omisión en la copia.

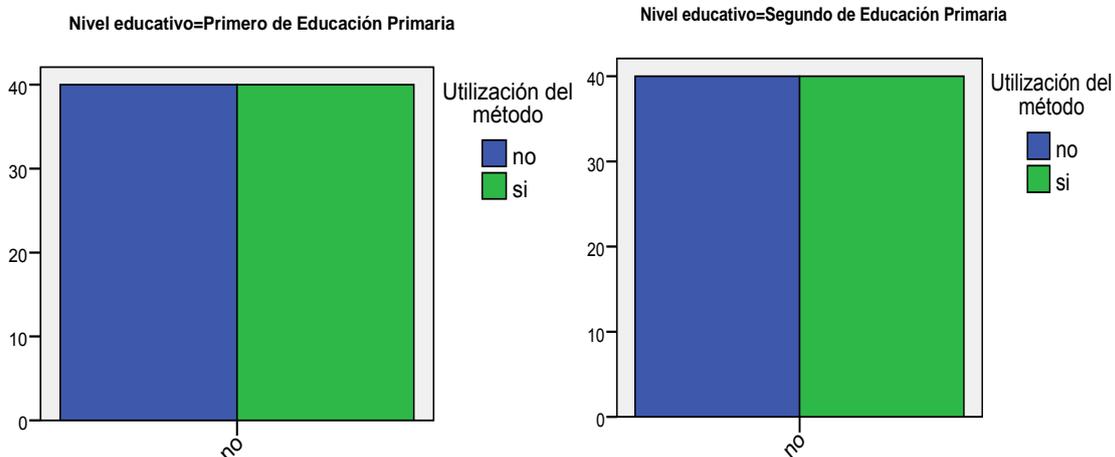
**3.1.33. Errores de adición en la copia de sílabas y palabras con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Copia-adición-pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo	Copia-adición-pr	no	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria			40	40	80	
			50,0%	50,0%	100,0%	
Total			40	40	80	
			50,0%	50,0%	100,0%	
Segundo de Educación Primaria			40	40	80	
			50,0%	50,0%	100,0%	
Total			40	40	80	
			50,0%	50,0%	100,0%	

Nivel educativo	Valor
Primero de Educación Primaria Chi-cuadrado de Pearson N de casos válidos	. <sup>a</sup> 80
Segundo de Educación Primaria Chi-cuadrado de Pearson N de casos válidos	. <sup>a</sup> 80

a. No se calculará ningún estadístico porque Copia-adición-pr es una constante.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 50% de alumnado que no ha utilizado el método y un 50% de alumnado que ha utilizado el método que no comenten errores de adición en la copia.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 50% de alumnado que no ha utilizado el método y un 50% de alumnado que ha utilizado el método que no comenten errores de adición en la copia.

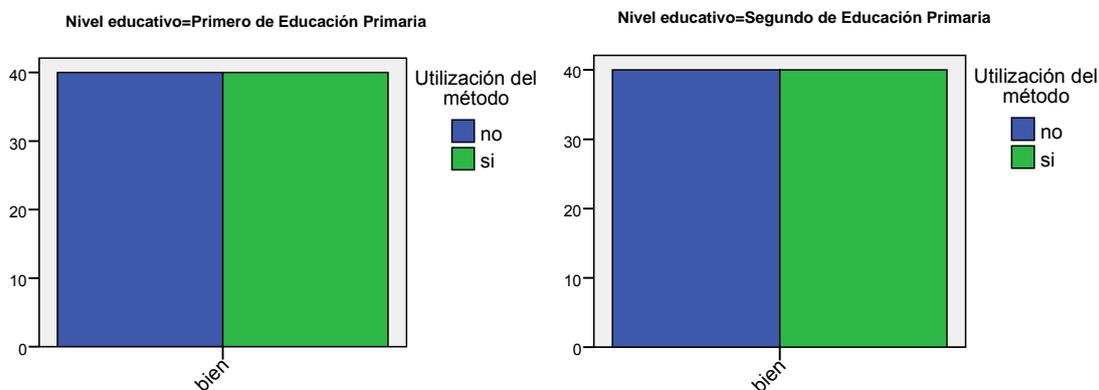
### 3.1.34. Separación de palabras en la copia de sílabas palabras con “pl”

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Copia separación de palabras pr * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo	Copia separación de palabras pr	bien	Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria				40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson N de casos válidos	. <sup>a</sup> 80
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson N de casos válidos	. <sup>a</sup> 80

a. No se calculará ningún estadístico porque Copia separación de palabras pr es una constante.



Como se puede comprobar todo el alumnado evaluado, tanto de 1º de E.P. como de 2º de E.P., separa las palabras en la copia de manera adecuada.

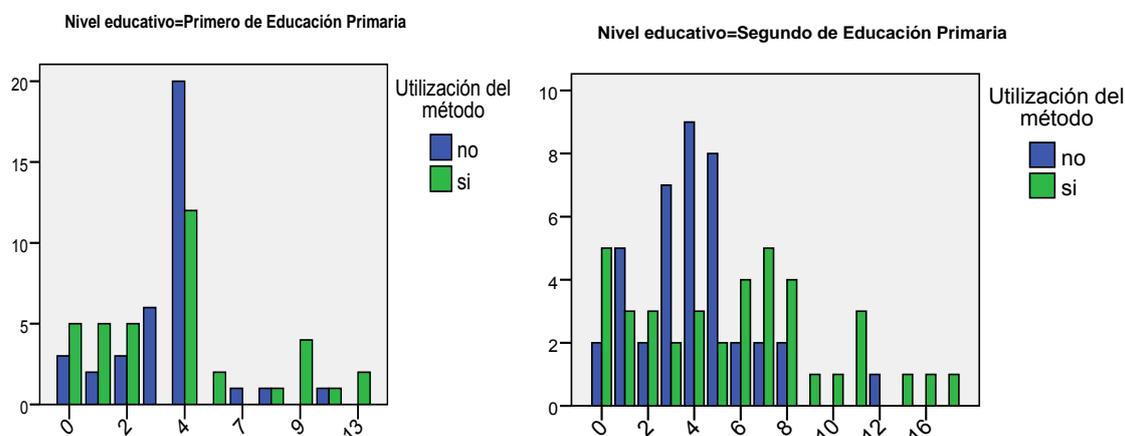
### 3.1.35. Formación de palabras con las sílabas dadas

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Formar palabras con las sílabas-pl * Utilización del método * Nivel educativo	153	95,6%	7	4,4%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Formar palabras con las sílabas-pl	0	Recuento	3	5	8
			% del total	4,1%	6,8%	10,8%
		1	Recuento	2	5	7
			% del total	2,7%	6,8%	9,5%
		2	Recuento	3	5	8
			% del total	4,1%	6,8%	10,8%
		3	Recuento	6	0	6
			% del total	8,1%	,0%	8,1%
		4	Recuento	20	12	32
			% del total	27,0%	16,2%	43,2%
		5	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	2,7%	2,7%
		7	Recuento	1	0	1
			% del total	1,4%	,0%	1,4%
		8	Recuento	1	1	2
	% del total	1,4%	1,4%	2,7%		
9	Recuento	0	4	4		
	% del total	,0%	5,4%	5,4%		
12	Recuento	1	1	2		
	% del total	1,4%	1,4%	2,7%		
13	Recuento	0	2	2		
	% del total	,0%	2,7%	2,7%		
	Total	Recuento		37	37	74
		% del total		50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Formar palabras con las sílabas-pl	0	Recuento	2	5	7
			% del total	2,5%	6,3%	8,9%
		1	Recuento	5	3	8
			% del total	6,3%	3,8%	10,1%
		2	Recuento	2	3	5
			% del total	2,5%	3,8%	6,3%
		3	Recuento	7	2	9
			% del total	8,9%	2,5%	11,4%
		4	Recuento	9	3	12
			% del total	11,4%	3,8%	15,2%
		5	Recuento	8	2	10
			% del total	10,1%	2,5%	12,7%
		6	Recuento	2	4	6
			% del total	2,5%	5,1%	7,6%
		7	Recuento	2	5	7
			% del total	2,5%	6,3%	8,9%
		8	Recuento	2	4	6
			% del total	2,5%	5,1%	7,6%
		9	Recuento	0	1	1
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
10	Recuento	0	1	1		
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
11	Recuento	0	3	3		
	% del total	,0%	3,8%	3,8%		
12	Recuento	1	0	1		
	% del total	1,3%	,0%	1,3%		
14	Recuento	0	1	1		
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
16	Recuento	0	1	1		
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
18	Recuento	0	1	1		
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
	Total	Recuento		40	39	79
		% del total		50,6%	49,4%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	19,286 <sup>a</sup>	10	,037
	Razón de verosimilitudes	25,155	10	,005
	Asociación lineal por lineal	,722	1	,395
	N de casos válidos	74		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	22,974 <sup>b</sup>	15	,085
	Razón de verosimilitudes	27,123	15	,028
	Asociación lineal por lineal	4,988	1	,026
	N de casos válidos	79		

- a. 20 casillas (90,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.
- b. 29 casillas (90,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.



En el alumnado de 1º de E.P. el máximo de palabras formadas es de 13 siendo el único alumnado con tal puntuación el que ha utilizado el método con un 2,7% del mismo y con la puntuación de 12 palabras formadas existe un 1,4% tanto en el alumnado que ha utilizado el método como en el alumnado que lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. el máximo de palabras formadas es de 18 siendo el único alumnado con tal puntuación el que ha utilizado el método con un 1,3% del mismo, con una puntuación de 16 palabras solo encontramos también un 1,3% de alumnado que ha utilizado el método, lo mismo sucede con la puntuación de 14 palabras. Es en la puntuación de 12 palabras donde encontramos un 1,3% de alumnado que no ha utilizado el método frente a un 0% de alumnado que ha utilizado el método.

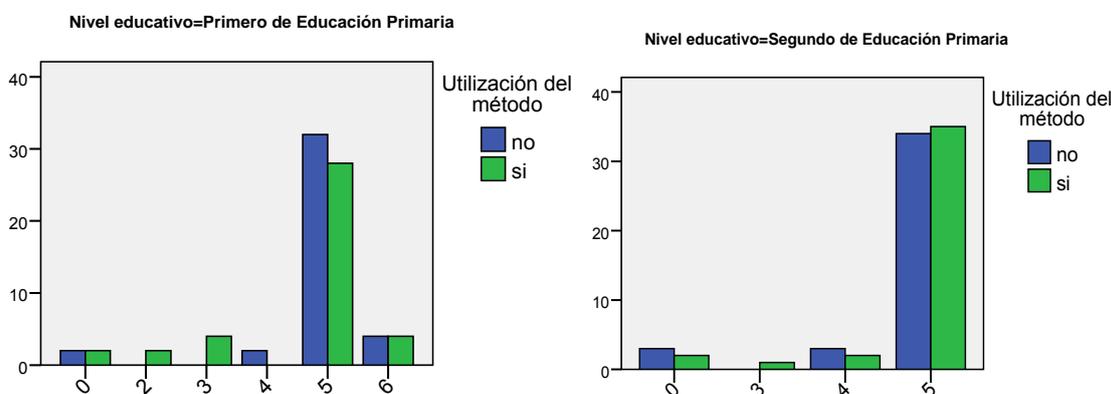
**3.1.36. Discriminación visual-gráfica, rodear la sílaba con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Discriminación visual-gráfica, rodear sílaba-pl * Utilización del método * Nivel educativo	160	100,0%	0	,0%	160	100,0%

Nivel educativo			Utilización del método		Total	
			no	si		
Primero de Educación Primaria	Discriminación visual-gráfica, rodear sílaba-pl	0	Recuento	2	2	4
			% del total	2,5%	2,5%	5,0%
		2	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	2,5%	2,5%
		3	Recuento	0	4	4
			% del total	,0%	5,0%	5,0%
		4	Recuento	2	0	2
	% del total	2,5%	,0%	2,5%		
	5	Recuento	32	28	60	
	% del total	40,0%	35,0%	75,0%		
	6	Recuento	4	4	8	
	% del total	5,0%	5,0%	10,0%		
	<b>Total</b>	Recuento	40	40	80	
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%	
Segundo de Educación Primaria	Discriminación visual-gráfica, rodear sílaba-pl	0	Recuento	3	2	5
			% del total	3,8%	2,5%	6,3%
		3	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	1,3%	1,3%
		4	Recuento	3	2	5
	% del total	3,8%	2,5%	6,3%		
	5	Recuento	34	35	69	
	% del total	42,5%	43,8%	86,3%		
	<b>Total</b>	Recuento	40	40	80	
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	8,267 <sup>a</sup>	5	,142
	Razón de verosimilitudes	11,357	5	,045
	Asociación lineal por lineal	1,060	1	,303
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	1,414 <sup>b</sup>	3	,702
	Razón de verosimilitudes	1,803	3	,614
	Asociación lineal por lineal	,130	1	,718
	N de casos válidos	80		

- a. 10 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.
- b. 6 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.



En la actividad de rodear la sílaba con “pl” existe el mismo porcentaje del alumnado de 1º de E.P. que no ha utilizado el método y que si ha utilizado el método, siendo este de un 5% del alumnado, en la máxima puntuación, es decir en 6 aciertos, mientras que cuanto menor es el número de aciertos, sobre todo a partir de 4 aciertos hasta 0 aciertos, existe un porcentaje mayor de alumnado que si ha utilizado el método.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 42,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 43,8% de alumnado que si ha utilizado el método en la máxima puntuación de este alumnado que ha sido de 5 aciertos.

**3.1.37. Discriminación visual-gráfica, completar las palabras con sílabas con “pl”**

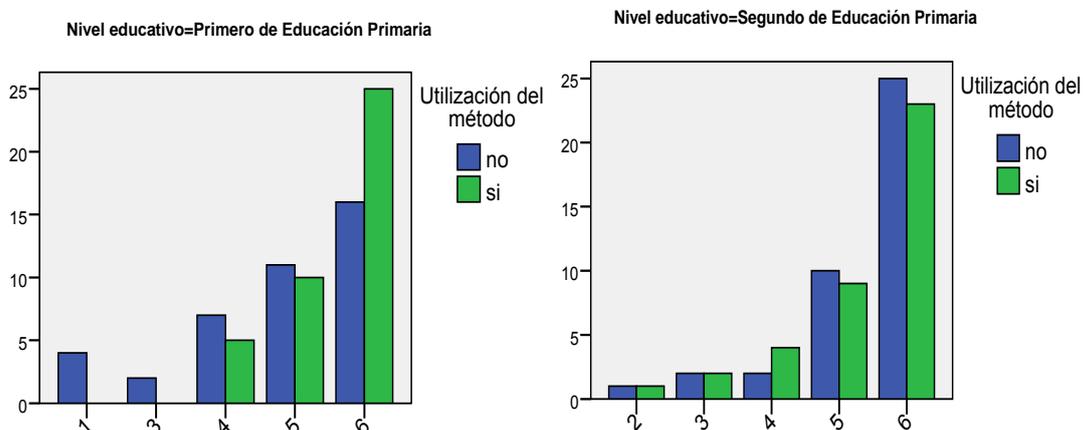
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Discriminación visual-gráfica, completar palabra-pl * Utilización del método * Nivel educativo	159	99,4%	1	,6%	160	100,0%

Nivel educativo			Utilización del método		Total	
			no	si		
Primero de Educación Primaria	Discriminación visual-gráfica, completar palabra-pl	1	Recuento	4	0	4
			% del total	5,0%	,0%	5,0%
		3	Recuento	2	0	2
			% del total	2,5%	,0%	2,5%
		4	Recuento	7	5	12
			% del total	8,8%	6,3%	15,0%
	5	Recuento	11	10	21	
	% del total	13,8%	12,5%	26,3%		
6	Recuento	16	25	41		
	% del total	20,0%	31,3%	51,3%		
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Discriminación visual-gráfica, completar palabra-pl	2	Recuento	1	1	2
			% del total	1,3%	1,3%	2,5%
		3	Recuento	2	2	4
			% del total	2,5%	2,5%	5,1%
		4	Recuento	2	4	6
			% del total	2,5%	5,1%	7,6%
	5	Recuento	10	9	19	
	% del total	12,7%	11,4%	24,1%		
6	Recuento	25	23	48		
	% del total	31,6%	29,1%	60,8%		
Total			Recuento	40	39	79
			% del total	50,6%	49,4%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	8,357 <sup>a</sup>	4	,079
	Razón de verosimilitudes	10,692	4	,030
	Asociación lineal por lineal	7,654	1	,006
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,790 <sup>b</sup>	4	,940
	Razón de verosimilitudes	,803	4	,938
	Asociación lineal por lineal	,168	1	,682
	N de casos válidos	79		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

b. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,99.



En la actividad de completar las palabras con sílabas con “pl” existe un 20% de alumnado que no ha utilizado el método de 1º de E.P. y un 31,3% de alumnado que si lo ha utilizado que han obtenido una puntuación máxima de 6 aciertos.

En cuanto al alumnado de 2º de E.P. existe un 31,6% de alumnado que no ha utilizado el método y un 29,1% de alumnado que si ha utilizado el método en la puntuación máxima de 6 aciertos.

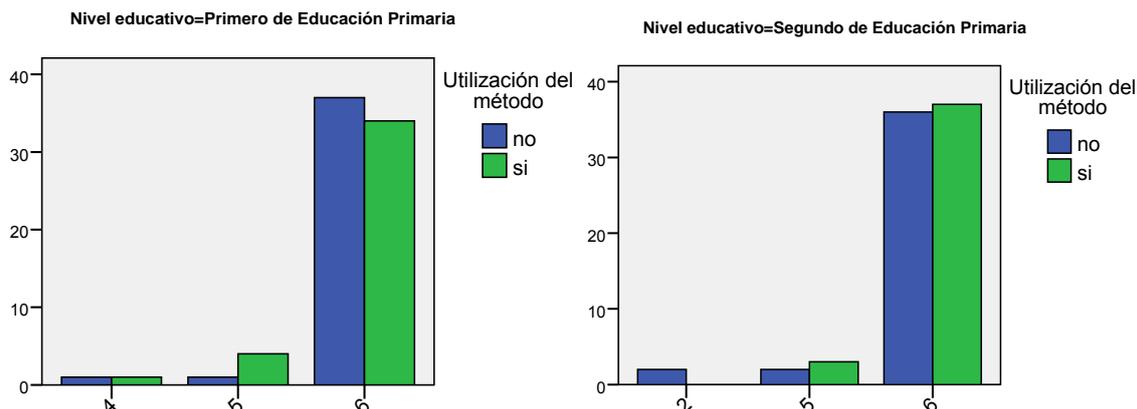
**3.1.38. Asociación imagen-palabra**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Asociación imagen-palabra-pl * Utilización del método * Nivel educativo	158	98,8%	2	1,3%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Asociación imagen-palabra-pl	4	Recuento	1	1	2
			% del total	1,3%	1,3%	2,6%
		5	Recuento	1	4	5
			% del total	1,3%	5,1%	6,4%
		6	Recuento	37	34	71
	% del total	47,4%	43,6%	91,0%		
	Total		Recuento	39	39	78
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Asociación imagen-palabra-pl	2	Recuento	2	0	2
			% del total	2,5%	,0%	2,5%
		5	Recuento	2	3	5
			% del total	2,5%	3,8%	6,3%
		6	Recuento	36	37	73
	% del total	45,0%	46,3%	91,3%		
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	1,927 <sup>a</sup>	2	,382
	Razón de verosimilitudes	2,054	2	,358
	Asociación lineal por lineal	,743	1	,389
	N de casos válidos	78		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,214 <sup>a</sup>	2	,331
	Razón de verosimilitudes	2,988	2	,225
	Asociación lineal por lineal	1,387	1	,239
	N de casos válidos	80		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.



Existe un 47,4% de alumnado que no ha utilizado el método de 1º de E.P. y un 43,6% de alumnado que si lo ha utilizado que ha obtenido una máxima puntuación de 6 aciertos en la asociación de la imagen con la palabra dada.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 46,3% de alumnado que ha utilizado el método que han obtenido la máxima puntuación de 6 aciertos en ésta actividad.

### 3.1.39. Errores de sustitución en el dictado de frases con palabras con “pl”

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Dictado sustitución-pl * Utilización del método * Nivel educativo	151	94,4%	9	5,6%	160	100,0%

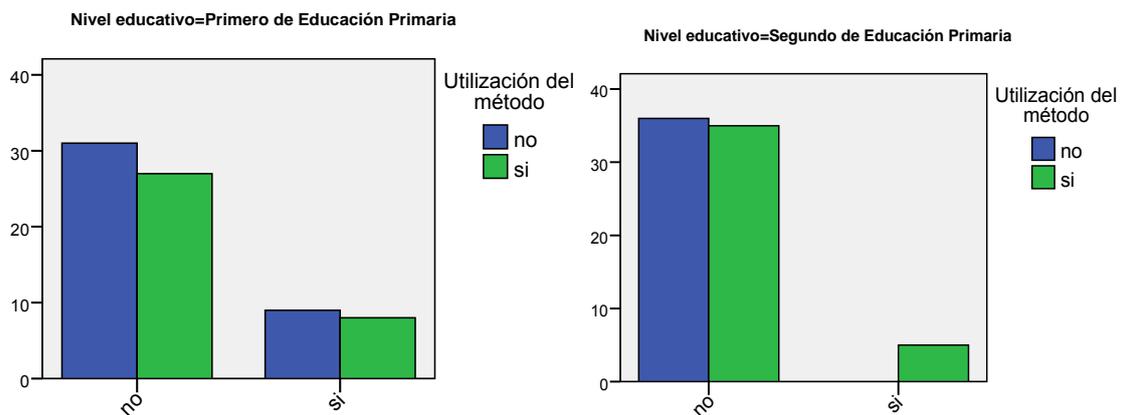
Nivel educativo	Dictado sustitución-pl	Utilización del método	Utilización del método		Total
			no	si	
Primero de Educación Primaria	no	Recuento	31	27	58
		% del total	41,3%	36,0%	77,3%
	si	Recuento	9	8	17
		% del total	12,0%	10,7%	22,7%
Total		Recuento	40	35	75
		% del total	53,3%	46,7%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	no	Recuento	36	35	71
		% del total	47,4%	46,1%	93,4%
	si	Recuento	0	5	5
		% del total	,0%	6,6%	6,6%
Total		Recuento	36	40	76
		% del total	47,4%	52,6%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,001 <sup>b</sup>	1	,971	1,000	,593
	Corrección por continuidad <sup>a</sup>	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitudes	,001	1	,971		
	Estadístico exacto de Fisher					
	Asociación lineal por lineal	,001	1	,971		
	N de casos válidos	75				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	4,817 <sup>c</sup>	1	,028	,056	,036
	Corrección por continuidad	2,998	1	,083		
	Razón de verosimilitudes	6,735	1	,009		
	Estadístico exacto de Fisher					
	Asociación lineal por lineal	4,754	1	,029		
	N de casos válidos	76				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,93.

c. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,37.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 41,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 36% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de sustitución en el dictado, mientras que el 12% del alumnado que no ha utilizado el método y el 10,7% de alumnado que si lo ha utilizado que si comete errores de sustitución en el dictado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 47,4% de alumnado que no ha utilizado el método y un 46,1% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de sustitución en el dictado, mientras que el 0% del alumnado que no ha utilizado el método y el 6,6% de alumnado que si lo ha utilizado que si comete errores de sustitución en el dictado.

**3.1.40. Errores de omisión en el dictado de frases con palabras con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Dictado omisión-pl * Utilización del método * Nivel educativo	151	94,4%	9	5,6%	160	100,0%

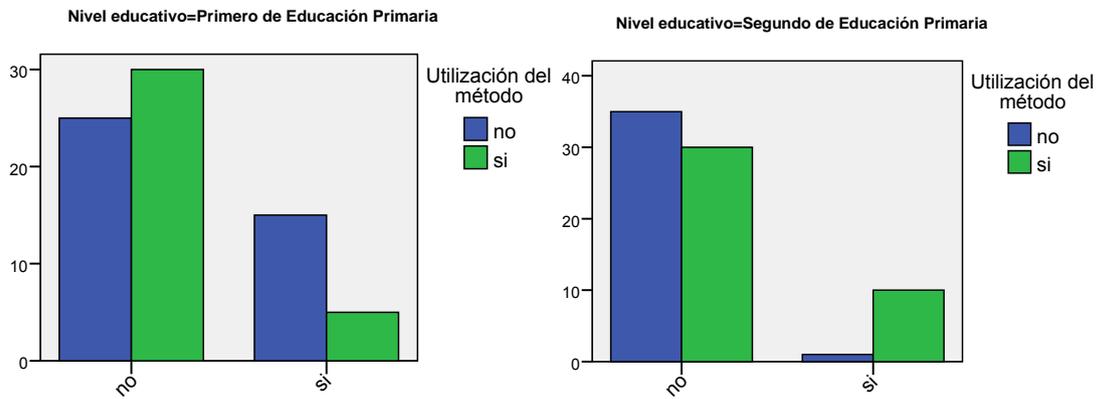
Nivel educativo	Dictado omisión-pl		Utilización del método	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Dictado omisión-pl	no	Recuento	25	30	55
			% del total	33,3%	40,0%	73,3%
	si	Recuento	15	5	20	
		% del total	20,0%	6,7%	26,7%	
Total			Recuento	40	35	75
			% del total	53,3%	46,7%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Dictado omisión-pl	no	Recuento	35	30	65
			% del total	46,1%	39,5%	85,5%
	si	Recuento	1	10	11	
		% del total	1,3%	13,2%	14,5%	
Total			Recuento	36	40	76
			% del total	47,4%	52,6%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	5,144 <sup>b</sup>	1	,023		
	Corrección por continuidad	4,025	1	,045		
	Razón de verosimilitudes	5,354	1	,021		
	Estadístico exacto de Fisher				,035	,021
	Asociación lineal por lineal	5,075	1	,024		
	N de casos válidos	75				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	7,559 <sup>c</sup>	1	,006		
	Corrección por continuidad	5,870	1	,015		
	Razón de verosimilitudes	8,722	1	,003		
	Estadístico exacto de Fisher				,008	,006
	Asociación lineal por lineal	7,459	1	,006		
	N de casos válidos	76				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,33.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,21.



En el alumnado de 1° de E.P. existe un 33,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de omisión en el dictado, mientras que el 20% del alumnado que no ha utilizado el método y el 6,7% de alumnado que si lo ha utilizado que si comete errores de omisión en el dictado.

En el alumnado de 2° de E.P. existe un 46,1% de alumnado que no ha utilizado el método y un 39,5% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de omisión en el dictado, mientras que el 1,3% del alumnado que no ha utilizado el método y el 13,2% de alumnado que si lo ha utilizado que si comete errores de omisión en el dictado.

**3.1.41. Errores de adición en el dictado de frases con palabras con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Dictado adición-pl * Utilización del método * Nivel educativo	151	94,4%	9	5,6%	160	100,0%

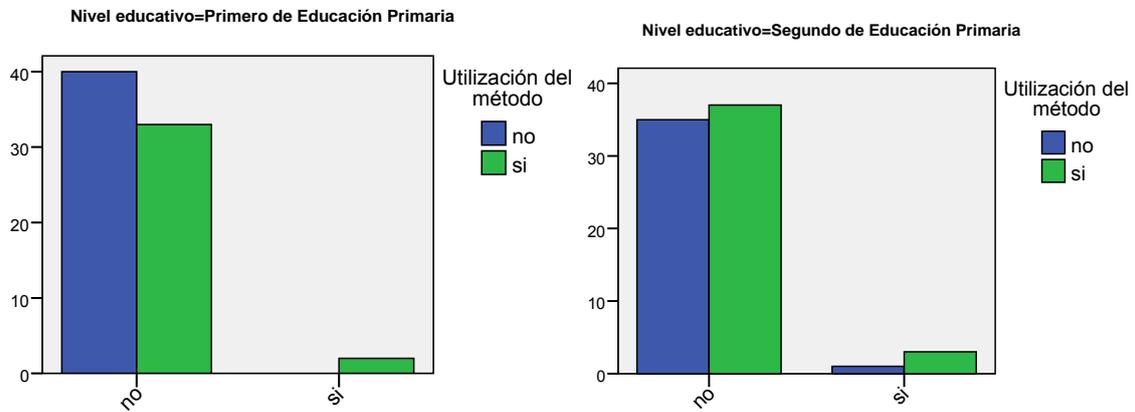
Nivel educativo	Dictado adición-pl		Utilización del método	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	no	Recuento	40	33	73	
		% del total	53,3%	44,0%	97,3%	
	si	Recuento	0	2	2	
		% del total	,0%	2,7%	2,7%	
Total		Recuento	40	35	75	
		% del total	53,3%	46,7%	100,0%	
Segundo de Educación Primaria	no	Recuento	35	37	72	
		% del total	46,1%	48,7%	94,7%	
	si	Recuento	1	3	4	
		% del total	1,3%	3,9%	5,3%	
Total		Recuento	36	40	76	
		% del total	47,4%	52,6%	100,0%	

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,348 <sup>b</sup>	1	,125		
	Corrección por continuidad	,663	1	,416		
	Razón de verosimilitudes	3,111	1	,078		
	Estadístico exacto de Fisher				,214	,214
	Asociación lineal por lineal	2,317	1	,128		
	N de casos válidos	75				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,847 <sup>c</sup>	1	,357		
	Corrección por continuidad	,165	1	,685		
	Razón de verosimilitudes	,891	1	,345		
	Estadístico exacto de Fisher				,617	,348
	Asociación lineal por lineal	,836	1	,360		
	N de casos válidos	76				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,9

c. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 53,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 44% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de adición en el dictado, mientras que el 0% del alumnado que no ha utilizado el método y el 2,7% de alumnado que si lo ha utilizado que si comete errores de adición en el dictado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 46,1% de alumnado que no ha utilizado el método y un 48,7% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de adición en el dictado, mientras que el 1,3% del alumnado que no ha utilizado el método y el 3,9% de alumnado que si lo ha utilizado que si comete errores de adición en el dictado.

### 3.1.42. Escritura de la palabra con “pl” correspondiente a la imagen dada

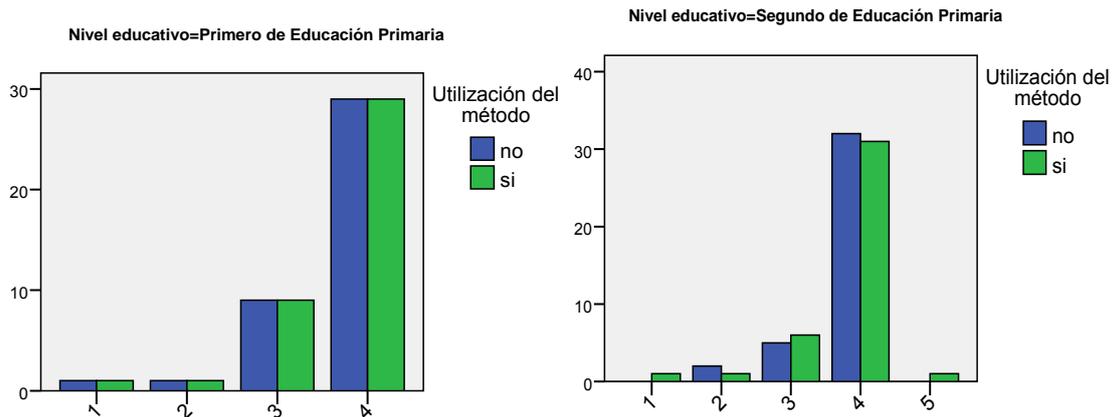
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Escritura imagen-palabra-pl * Utilización del método * * Nivel educativo	159	99,4%	1	,6%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Escritura imagen-palabra-pl	1	Recuento	1	1	2
			% del total	1,3%	1,3%	2,5%
		2	Recuento	1	1	2
			% del total	1,3%	1,3%	2,5%
		3	Recuento	9	9	18
			% del total	11,3%	11,3%	22,5%
		4	Recuento	29	29	58
			% del total	36,3%	36,3%	72,5%
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Escritura imagen-palabra-pl	1	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	1,3%	1,3%
		2	Recuento	2	1	3
			% del total	2,5%	1,3%	3,8%
		3	Recuento	5	6	11
			% del total	6,3%	7,6%	13,9%
		4	Recuento	32	31	63
			% del total	40,5%	39,2%	79,7%
		5	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	1,3%	1,3%
	Total		Recuento	39	40	79
			% del total	49,4%	50,6%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,000 <sup>a</sup>	3	1,000
	Razón de verosimilitudes	,000	3	1,000
	Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000
	N de casos válidos	80		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,428 <sup>b</sup>	4	,658
	Razón de verosimilitudes	3,207	4	,524
	Asociación lineal por lineal	,020	1	,887
	N de casos válidos	79		

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,00.

b. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un existe el mismo porcentaje de alumnado en cada una de las puntuaciones entre el alumnado que ha utilizado el método y el que no lo ha utilizado. El porcentaje mayor de alumnado es en la puntuación de 4 aciertos, siendo esta la máxima puntuación obtenida.

En el alumnado de 2º de E.P., la máxima puntuación obtenida ha sido de cinco aciertos siendo el alumnado que ha utilizado el método el único en obtener esta puntuación con un 1,3% del mismo. En la puntuación de 4 aciertos el porcentaje de alumnado que no ha utilizado el método en comparación con el que ha utilizado el método es mayor pero en 3 aciertos vuelve a ser mayor el alumnado que ha utilizado el método.

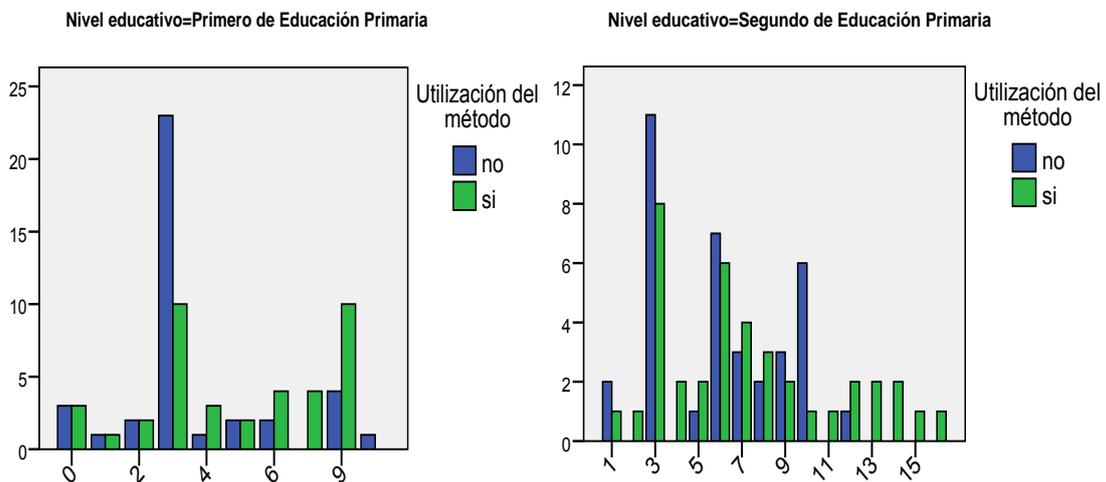
**3.1.43. Escritura de palabras con “pl”**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Escritura de palabras-pl * Utilización del método * Nivel educativo	153	95,6%	7	4,4%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Escritura de palabras-pl	0	Recuento	3	3	6
			% del total	3,8%	3,8%	7,7%
		1	Recuento	1	1	2
			% del total	1,3%	1,3%	2,6%
		2	Recuento	2	2	4
			% del total	2,6%	2,6%	5,1%
		3	Recuento	23	10	33
			% del total	29,5%	12,8%	42,3%
		4	Recuento	1	3	4
			% del total	1,3%	3,8%	5,1%
		5	Recuento	2	2	4
			% del total	2,6%	2,6%	5,1%
		6	Recuento	2	4	6
			% del total	2,6%	5,1%	7,7%
8	Recuento	0	4	4		
	% del total	,0%	5,1%	5,1%		
9	Recuento	4	10	14		
	% del total	5,1%	12,8%	17,9%		
12	Recuento	1	0	1		
	% del total	1,3%	,0%	1,3%		
Total		Recuento	39	39	78	
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%	
Segundo de Educación Primaria	Escritura de palabras-pl	1	Recuento	2	1	3
			% del total	2,7%	1,3%	4,0%
		2	Recuento	0	1	1
			% del total	,0%	1,3%	1,3%
		3	Recuento	11	8	19
			% del total	14,7%	10,7%	25,3%
		4	Recuento	0	2	2
			% del total	,0%	2,7%	2,7%
		5	Recuento	1	2	3
			% del total	1,3%	2,7%	4,0%
		6	Recuento	7	6	13
			% del total	9,3%	8,0%	17,3%
		7	Recuento	3	4	7
			% del total	4,0%	5,3%	9,3%
		8	Recuento	2	3	5
			% del total	2,7%	4,0%	6,7%
		9	Recuento	3	2	5
	% del total	4,0%	2,7%	6,7%		
10	Recuento	6	1	7		
	% del total	8,0%	1,3%	9,3%		
11	Recuento	0	1	1		
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
12	Recuento	1	2	3		
	% del total	1,3%	2,7%	4,0%		
13	Recuento	0	2	2		
	% del total	,0%	2,7%	2,7%		
14	Recuento	0	2	2		
	% del total	,0%	2,7%	2,7%		
15	Recuento	0	1	1		
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
16	Recuento	0	1	1		
	% del total	,0%	1,3%	1,3%		
Total		Recuento	36	39	75	
		% del total	48,0%	52,0%	100,0%	

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	14,359 <sup>a</sup>	9	,110
	Razón de verosimilitudes	16,577	9	,056
	Asociación lineal por lineal	4,598	1	,032
	N de casos válidos	78		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	15,570 <sup>b</sup>	15	,411
	Razón de verosimilitudes	19,823	15	,179
	Asociación lineal por lineal	1,897	1	,168
	N de casos válidos	75		

- a. 16 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,50.
- b. 28 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.



En el alumnado de 1º de E.P. existe un 1,3% de alumnado que no ha utilizado el método con 12 palabras formadas siendo esta la máxima puntuación. en este grupo de alumnos la puntuación más alta ha sido de 3 palabras inventadas, mientras que en el grupo de alumnado que ha utilizado el método el máximo de palabras formadas ha sido de 9 y la máxima puntuación obtenida por un mayor porcentaje de este alumnado ha sido entre 9 y 3 palabras inventadas.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 1,3% de alumnado que ha utilizado el método frente a un 0% de alumnado que no lo ha utilizado con la máxima puntuación de 16 palabras inventadas.

### 3.1.44. Construcción de frases con la palabra “Pluto” y “planeta”

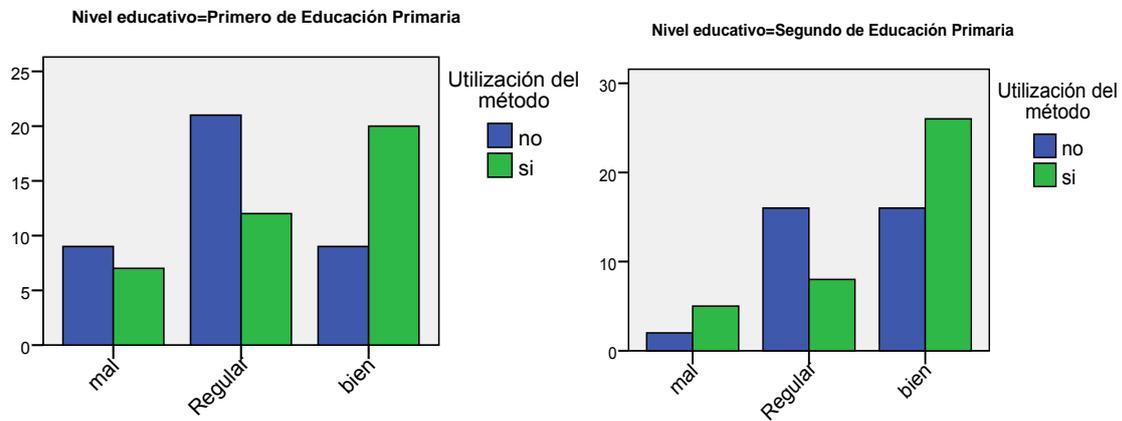
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Construcción de frases-pl * Utilización del método * Nivel educativo	151	94,4%	9	5,6%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Construcción de frases-pl	mal	Recuento	9	7	16
			% del total	11,5%	9,0%	20,5%
		Regular	Recuento	21	12	33
		% del total	26,9%	15,4%	42,3%	
	bien	Recuento	9	20	29	
		% del total	11,5%	25,6%	37,2%	
	Total		Recuento	39	39	78
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Construcción de frases-pl	mal	Recuento	2	5	7
			% del total	2,7%	6,8%	9,6%
		Regular	Recuento	16	8	24
		% del total	21,9%	11,0%	32,9%	
	bien	Recuento	16	26	42	
		% del total	21,9%	35,6%	57,5%	
	Total		Recuento	34	39	73
			% del total	46,6%	53,4%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	6,877 <sup>a</sup>	2	,032
	Razón de verosimilitudes	7,015	2	,030
	Asociación lineal por lineal	3,895	1	,048
	N de casos válidos	78		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	6,019 <sup>b</sup>	2	,049
	Razón de verosimilitudes	6,108	2	,047
	Asociación lineal por lineal	,652	1	,420
	N de casos válidos	73		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,00.

b. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,26.



En el alumnado de 1º de E.P. hay un 11,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 9% de alumnado que ha utilizado el método con una calificación de mal, un 21% del alumnado que no ha utilizado el método y un 15,4% de alumnado que ha utilizado el método con una calificación de regular y un 11,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 25,6% de alumnado que ha utilizado el método que ha obtenido una puntuación de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. hay un 2,7% de alumnado que no ha utilizado el método y un 6,8% de alumnado que ha utilizado el método con una calificación de mal, un 21,9% del alumnado que no ha utilizado el método y un 11% de alumnado que ha utilizado el método con una calificación de regular y un 21,9% de alumnado que no ha utilizado el método y un 35,6% de alumnado que ha utilizado el método que ha obtenido una puntuación de bien.

### 3.1.45. Invención de frases

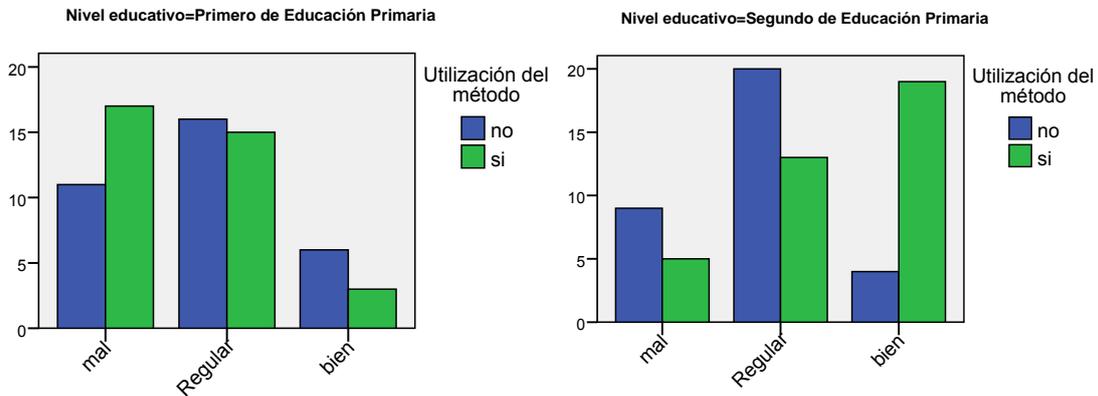
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Inventar frases-pl * Utilización del método * Nivel educativo	138	86,3%	22	13,8%	160	100,0%

Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Inventar frases-pl	mal	Recuento	11	17	28
			% del total	16,2%	25,0%	41,2%
		Regular	Recuento	16	15	31
		% del total	23,5%	22,1%	45,6%	
	bien	Recuento	6	3	9	
	% del total	8,8%	4,4%	13,2%		
	Total		Recuento	33	35	68
			% del total	48,5%	51,5%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Inventar frases-pl	mal	Recuento	9	5	14
			% del total	12,9%	7,1%	20,0%
		Regular	Recuento	20	13	33
		% del total	28,6%	18,6%	47,1%	
	bien	Recuento	4	19	23	
	% del total	5,7%	27,1%	32,9%		
	Total		Recuento	33	37	70
			% del total	47,1%	52,9%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,261 <sup>a</sup>	2	,323
	Razón de verosimilitudes	2,289	2	,318
	Asociación lineal por lineal	2,217	1	,136
	N de casos válidos	68		
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	12,222 <sup>b</sup>	2	,002
	Razón de verosimilitudes	13,058	2	,001
	Asociación lineal por lineal	9,428	1	,002
	N de casos válidos	70		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,37.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,60.



En el alumnado de 1º de E.P. hay un 16,2% de alumnado que no ha utilizado el método y un 25% de alumnado que ha utilizado el método con una calificación de mal, un 23,5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 22,1% de alumnado que ha utilizado el método con una calificación de regular y un 8,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 4,4% de alumnado que ha utilizado el método que ha obtenido una puntuación de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. hay un 12,9% de alumnado que no ha utilizado el método y un 7,1% de alumnado que ha utilizado el método con una calificación de mal, un 28,6% del alumnado que no ha utilizado el método y un 18,6% de alumnado que ha utilizado el método con una calificación de regular y un 5,7% de alumnado que no ha utilizado el método y un 27,1% de alumnado que ha utilizado el método que ha obtenido una puntuación de bien.

### 3.1.46. Ortografía: utilización del punto al final de las frases

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ortografía, utiliza punto al final de la oración * Utilización del método * Nivel educativo	156	97,5%	4	2,5%	160	100,0%

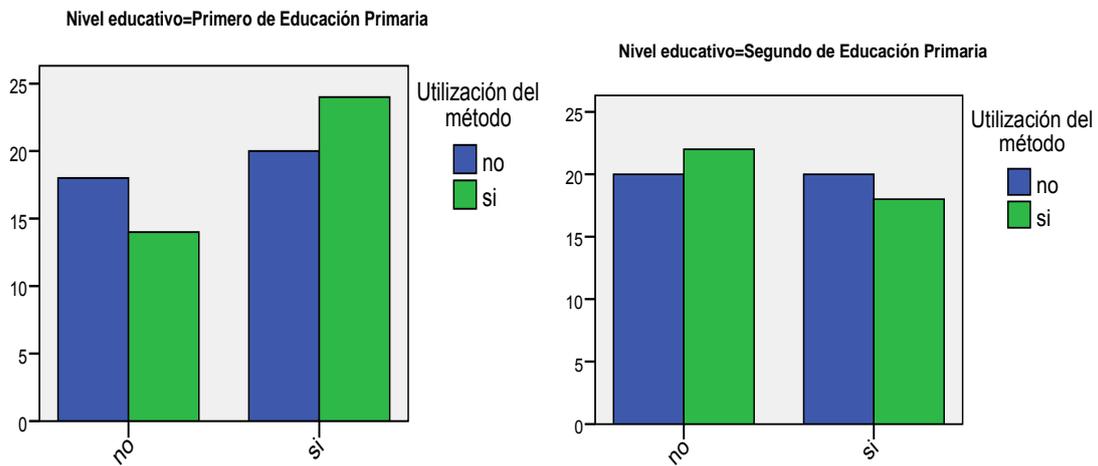
Nivel educativo				Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	Ortografía, utiliza punto al final de la oración	no	Recuento	18	14	32
			% del total	23,7%	18,4%	42,1%
	si	Recuento	20	24	44	
			% del total	26,3%	31,6%	57,9%
	Total		Recuento	38	38	76
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	Ortografía, utiliza punto al final de la oración	no	Recuento	20	22	42
			% del total	25,0%	27,5%	52,5%
	si	Recuento	20	18	38	
			% del total	25,0%	22,5%	47,5%
	Total		Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,864 <sup>b</sup>	1	,353		
	Corrección por continuidad <sup>a</sup>	,486	1	,486		
	Razón de verosimilitudes	,865	1	,352		
	Estadístico exacto de Fisher				,486	,243
	Asociación lineal por lineal	,852	1	,356		
	N de casos válidos	76				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,201 <sup>c</sup>	1	,654		
	Corrección por continuidad <sup>a</sup>	,050	1	,823		
	Razón de verosimilitudes	,201	1	,654		
	Estadístico exacto de Fisher				,823	,412
	Asociación lineal por lineal	,198	1	,656		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 19,00.



Hay un 23,7% de alumnado de 1º de E.P. que no ha utilizado el método y un 18,4 % de alumnado que ha utilizado el método que no utilizan el punto final en las frases frente a un 26,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 31,6% de alumnado que ha utilizado el método que si utiliza el punto final en las frases.

Hay un 25% de alumnado de 2º de E.P. que no ha utilizado el método y un 27,5 % de alumnado que ha utilizado el método que no utilizan el punto final en las frases frente a un 25% de alumnado que no ha utilizado el método y un 22,5% de alumnado que ha utilizado el método que si utiliza el punto final en las frases.

### 3.1.47. Ortografía: utilización de la mayúscula

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ortografía, utiliza mayúscula * Utilización del método * Nivel educativo	156	97,5%	4	2,5%	160	100,0%

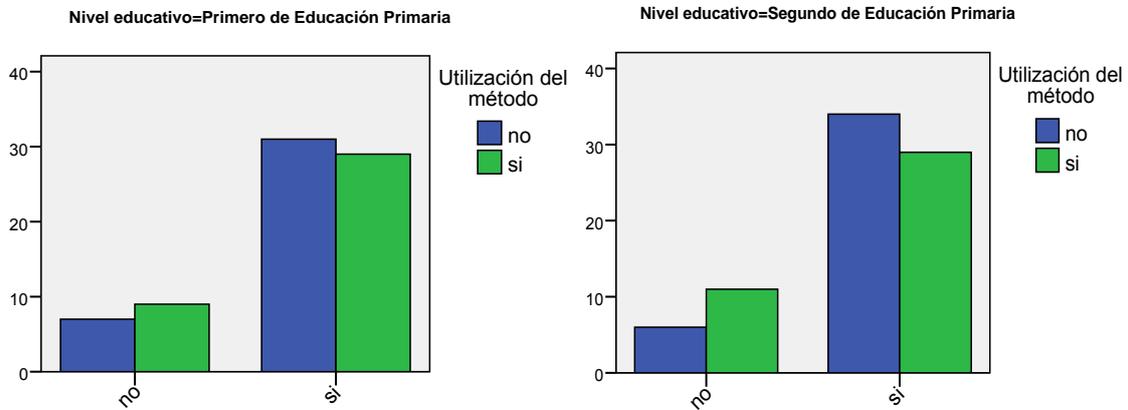
Nivel educativo	Ortografía, utiliza mayúscula		Recuento	Utilización del método		Total
				no	si	
Primero de Educación Primaria	no	Recuento	7	9	16	
		% del total	9,2%	11,8%	21,1%	
	si	Recuento	31	29	60	
		% del total	40,8%	38,2%	78,9%	
Total			Recuento	38	38	76
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%
Segundo de Educación Primaria	no	Recuento	6	11	17	
		% del total	7,5%	13,8%	21,3%	
	si	Recuento	34	29	63	
		% del total	42,5%	36,3%	78,8%	
Total			Recuento	40	40	80
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Nivel educativo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Primero de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	,317 <sup>b</sup>	1	,574		
	Corrección <sup>a</sup> por continuidad	,079	1	,778		
	Razón de verosimilitudes	,317	1	,573		
	Estadístico exacto de Fisher				,779	,390
	Asociación lineal por lineal	,313	1	,576		
	N de casos válidos	76				
Segundo de Educación Primaria	Chi-cuadrado de Pearson	1,867 <sup>c</sup>	1	,172		
	Corrección <sup>a</sup> por continuidad	1,195	1	,274		
	Razón de verosimilitudes	1,890	1	,169		
	Estadístico exacto de Fisher				,274	,137
	Asociación lineal por lineal	1,844	1	,174		
	N de casos válidos	80				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,00.

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,50.



El 9,2% de alumnado de 1º de E.P. que no ha utilizado el método y el 11,8 % de alumnado que ha utilizado el método no utilizan la mayúscula y un 40,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 38,2% de alumnado que ha utilizado el método que si utiliza la mayúscula.

En 2º de E.P. hay un 7,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 13,8% de alumnado que ha utilizado el método que no utilizan la mayúscula y el 42,5% de alumnado que no ha utilizado el método y el 36,3% de alumnado que ha utilizado el método que si utiliza la mayúscula.

### 3.2. Resumen de los resultados del análisis de datos de las encuestas del alumnado.

En este apartado se reflejarán los datos más relevantes de cada una de las variables que nos ayudará a redactar las conclusiones, tanto para la parte de las conclusiones del alumnado como para las conclusiones generales. Para ello, tendremos en cuenta el análisis realizado en cada variable, en este nuevo análisis eliminaremos otras informaciones que aun siendo relevantes no aportan la información que deseamos para esta investigación.

### 3.2.1. Centros y alumnado

Ocho han sido los centros colaboradores en esta parte de la investigación; en los centros que se ha utilizado el método ha sido tanto con el alumnado de primero como con el de segundo. Los centros en los que se ha llevado a cabo el método son: Alcalá de los Gazules, Alcalá la Real, Jerez de la Frontera, Villacarrillo.

La participación del alumnado ha sido de veinte alumnos de cada centro de los colaboradores, diez alumnos/as de 1º de Educación Primaria y diez alumnos de 2º de Educación Primaria, en total hemos contado con la participación de 160 alumnos y alumnas.

A continuación, aparece una tabla en la que se recogen todos los porcentajes obtenidos en cuanto al alumnado en la máxima puntuación de cada una de las preguntas de la prueba, para ello se distingue el alumnado que ha utilizado el método del que no lo ha utilizado. La primera tabla corresponde al alumnado de primero de primaria y la segunda del alumnado de segundo de primaria.

Alumnado de 1º Educación Primaria			
Actividades	Porcentaje		Valoración
	Utilización del método		
	No	Si	
Discriminación auditiva “pr”	15%	21,3%	8 correctas
Segmentación de palabras pr	23,8%	32,5%	5 correctas
Precisión de la grafía de sílabas y palabras con “pr”	40%	42,5%	Bien
Postura de la grafía de sílabas y palabra con “pr”	45%	42,5%	Bien
Ligazón de la grafía de sílabas y palabras con “pr”	45%	42,5%	Bien
Tamaño de la grafía de sílabas y palabras con “pr”	31,3%	30%	Bien
Linealidad de la grafía de sílabas y palabras con “pr”	45%	42,5%	Bien
Errores de omisión en la copia de	50%	50%	No

sílabas y palabras con “pr”			
Errores de adición en la copia de sílabas y palabras con “pr”	50%	50%	No
Separación de palabras en la copia de palabras con “pr”	50%	50%	Bien
Formación de palabras con las sílabas dadas	0%	5,1%	10 palabras
Discriminación visual-gráfica, rodear la sílaba con “pr”	6,3%	8,8%	6 correctas
Discriminación visual-gráfica, completar las palabras con sílabas con “pr”	30%	36,3%	6 correctas
Asociación imagen-palabra	45%	42,5%	6 correctas
Errores de sustitución en el dictado de frases con palabras con “pr”	42,7%	37,3%	No
Errores de omisión en el dictado de frases con palabras con “pr”	28%	36%	No
Errores de adición en el dictado de frases con palabras con “pr”	53,3%	46,7%	No
Escritura de palabras con “pr” correspondientes a la imagen dada	33,8%	40%	4 correctas
Escritura de palabras con “pr”	0%	2,5%	10 palabras
Construcción de frases con la palabra “primavera”	22,4%	25%	Bien
Invencción de frases	9,6%	6,8%	Bien
Discriminación auditiva “pl”	6,3%	5%	8 correctas
Segmentación de palabras “pl”	17,5%	27,5%	5 correctas
Precisión de la grafía de sílabas y palabras con “pl”	42,5%	40%	Bien
Postura de la grafía de sílabas y palabra con “pl”	45%	42,5%	Bien
Ligazón de la grafía de sílabas y palabras con “pl”	45%	42,5%	Bien

Tamaño de la grafía de sílabas y palabras con “pl”	31,3%	27,5%	Bien
Linealidad de la grafía de sílabas y palabras con “pl”	42,5%	40%	Bien
Errores de omisión en la copia de sílabas y palabras con “pl”	46,3%	50%	No
Errores de adición en la copia de sílabas y palabras con “pl”	50%	50%	No
Separación de palabras en la copia de palabras con “pl”	50%	50%	Bien
Formación de palabras con las sílabas dadas	0%	2,7%	13 palabras
Discriminación visual-gráfica, rodear la sílaba con “pl”	5%	5%	6 correctas
Discriminación visual-gráfica, completar las palabras con sílabas con “pl”	20%	31,3%	6 correctas
Asociación imagen-palabra	47,4%	43,6%	6 correctas
Errores de sustitución en el dictado de frases con palabras con “pl”	41,3%	36%	No
Errores de omisión en el dictado de frases con palabras con “pl”	33,3%	40%	No
Errores de adición en el dictado de frases con palabras con “pl”	53,3%	44%	No
Escritura de palabras con “pl” correspondientes a la imagen dada	36,3%	36,3%	4 correctas
Escritura de palabras con “pl”	1,3%	0%	12 palabras
Construcción de frases con la palabra “Pluto y planeta”	11,5%	25,6%	Bien
Invencción de frases	8,8%	4,4%	Bien
Ortografía: utilización del punto al final de las frases	26,3%	31,6%	Si
Ortografía: utilización de la mayúscula	40,8%	38,2%	Si

Alumnado de 2º Educación Primaria			
Actividades	Porcentaje		Valoración
	Utilización del método		
	No	Si	
Discriminación auditiva "pr"	21,3%	30%	8 correctas
Segmentación de palabras pr	5%	1,3%	6 correctas
Precisión de la grafía de sílabas y palabras con "pr"	30%	37,5%	Bien
Postura de la grafía de sílabas y palabra con "pr"	30%	41,3%	Bien
Ligazón de la grafía de sílabas y palabras con "pr"	30%	40%	Bien
Tamaño de la grafía de sílabas y palabras con "pr"	28,8%	28,8%	Bien
Linealidad de la grafía de sílabas y palabras con "pr"	30%	43,8%	Bien
Errores de omisión en la copia de sílabas y palabras con "pr"	50%	48,8%	No
Errores de adición en la copia de sílabas y palabras con "pr"	50%	50%	No
Separación de palabras en la copia de palabras con "pr"	50%	50%	Bien
Formación de palabras con las sílabas dadas	0%	2,5%	16 palabras
Discriminación visual-gráfica, rodear la sílaba con "pr"	3,8%	1,3%	6 correctas
Discriminación visual-gráfica, completar las palabras con sílabas con "pr"	27,5%	27,5%	6 correctas
Asociación imagen-palabra	44,3%	43%	6 correctas
Errores de sustitución en el dictado de frases con palabras con "pr"	41,6%	40,3%	No
Errores de omisión en el dictado de	36,4%	35,1%	No

frases con palabras con "pr"			
Errores de adición en el dictado de frases con palabras con "pr"	48,1%	51,9%	No
Escritura de palabras con "pr" correspondientes a la imagen dada	33,8%	36,3%	4 correctas
Escritura de palabras con "pr"	2,5%	0%	15 palabras
Construcción de frases con la palabra "primavera"	23,8%	35%	Bien
Invencción de frases	10,8%	21,6%	Bien
Discriminación auditiva "pl"	12,5%	17,5%	8 correctas
Segmentación de palabras "pl"	28,8%	36,3%	5 correctas
Precisión de la grafía de sílabas y palabras con "pl"	31,3%	40%	Bien
Postura de la grafía de sílabas y palabra con "pl"	31,3%	42,5%	Bien
Ligazón de la grafía de sílabas y palabras con "pl"	31,3%	41,3%	Bien
Tamaño de la grafía de sílabas y palabras con "pl"	30%	30%	Bien
Linealidad de la grafía de sílabas y palabras con "pl"	31,3%	45%	Bien
Errores de omisión en la copia de sílabas y palabras con "pl"	47,5%	45%	No
Errores de adición en la copia de sílabas y palabras con "pl"	50%	50%	No
Separación de palabras en la copia de palabras con "pl"	50%	50%	Bien
Formación de palabras con las sílabas dadas	0%	1,3%	18 palabras
Discriminación visual-gráfica, rodear la sílaba con "pl"	42,5%	43,8%	5 correctas
Discriminación visual-gráfica, completar las palabras con sílabas con "pl"	31,6%	29,1%	6 correctas

Asociación imagen-palabra	45%	46,3%	6 correctas
Errores de sustitución en el dictado de frases con palabras con “pl”	47,4%	46,1%	No
Errores de omisión en el dictado de frases con palabras con “pr”	46,1%	39,5%	No
Errores de adición en el dictado de frases con palabras con “pl”	46,1%	48,7%	No
Escritura de palabras con “pl” correspondientes a la imagen dada	0%	1,3%	5 correctas
Escritura de palabras con “pl”	0%	1,3%	16 palabras
Construcción de frases con la palabra “Pluto y planeta”	21,9%	35,6%	Bien
Invencción de frases	5,7%	27,1%	Bien
Ortografía: utilización del punto al final de las frases	25%	22,5%	Si
Ortografía: utilización de la mayúscula	42,5%	36,3%	Si

A continuación, se resumen brevemente cada uno de los apartados resaltando los resultados del análisis de datos de las encuestas del alumnado, lo que nos llevará a ver con una mayor claridad el apartado siguiente en el que se exponen las conclusiones de este análisis de datos.

### 3.2.2. Discriminación auditiva “pr”

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 15% de alumnado que no ha utilizado el método frente a un 21,3% de alumnado que si ha utilizado el método en la máxima puntuación de esta actividad. En el resto de puntuaciones más bajas existe más alumnado que no ha utilizado el método que del que si lo ha utilizado. Valoraremos como positiva la ejecución del alumnado que ha utilizado el método ya que su valor más representativo es el de de la máxima puntuación mientras que el máximo valor del alumnado que no lo ha utilizado es de un punto menos.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 21,3% de alumnado que no ha utilizado el método frente a un 30% de alumnado que ha utilizado el método en la máxima

puntuación de esta actividad. En esta comparación de alumnado sucede lo mismo que en el caso anterior, pero en este caso el valor más representativo de ambos grupos de alumnado, los que no han utilizado el método y los que sí lo han utilizado, es el mismo. Esta actividad será calificada como positiva al alumnado que si ha utilizado el método por las conclusiones expuestas y porque el valor de la muestra que ha obtenido la máxima puntuación es mayor.

### **3.2.3. Segmentación de las palabras “pr”**

En cuanto al alumnado de 1º de E.P., existe un 23,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 32,5% de alumnado que si ha utilizado el método en el mayor número de aciertos de esta variable. Según la muestra Chi-cuadrado, en esta variable existen diferencias estadísticas algo significativas, el alumnado que no ha utilizado el método está situado entre valores altos de las variables mientras que el que no lo ha utilizado está disperso por todos los valores. Por ello, y porque el porcentaje del alumnado es mayor, en esta actividad la valoración positiva será para el alumnado que ha utilizado el método.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 1,3% de alumnado que ha utilizado el método en la máxima puntuación de esta actividad. Estadísticamente en este grupo no existen diferencias significativas según la muestra Chi-cuadrado. Esta actividad será calificada como positiva para ambos grupos tanto para los que han utilizado el método como para los que no lo ha utilizado.

### **3.2.4. Precisión de la grafía de sílabas y palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 40% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien de dicha actividad. En esta variable, estadísticamente según el Chi-cuadrado existen pocas diferencias entre ambas muestras de alumnado por ello y debido a que la máxima puntuación de ambos es de bien, la calificación de la precisión será positiva para ambos grupos.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 37,5% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien en esta actividad. En este grupo de alumnado, estadísticamente existe una diferencia entre ambos grupos más significativa, aunque en ambos grupos la máxima

puntuación es la de bien, pero existe un porcentaje más elevado del alumnado que ha utilizado el método en comparación con el que no lo ha utilizado, por ello la calificación de esta actividad será que el alumnado que ha utilizado el método tiene una grafía más precisa que el que no lo ha utilizado.

### **3.2.5. Postura de la grafía de sílabas y palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 7,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de la actividad como regular y un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien. Estadísticamente no existen diferencias significativas según el Chi-cuadrado, pero concluimos que el alumnado que no ha utilizado el método realiza la posición de la grafía de forma más adecuada que el alumnado que lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 20% del alumnado que no ha utilizado el método y un 8,8% de alumnado que si ha utilizado el método en la valoración de regular y un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 41,3% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien. El alumnado que ha utilizado el método tiene una posición de la grafía de forma más adecuada que el alumnado que no lo ha utilizado.

### **3.2.6. Ligazón de la grafía de sílabas y palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien. Tras el análisis estadístico concluimos que el alumnado que no utiliza el método realiza el ligazón de la grafía de forma más correcta que el que si lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien. El alumnado que ha utilizado el método realiza el ligazón de la grafía de forma más correcta que el alumnado que no lo ha utilizado.

### **3.2.7. Tamaño de la grafía de sílabas y palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 31,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 30% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien de este criterio de evaluación. La conclusión es que ambos grupos obtienen una calificación de bien en esta actividad.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 28,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 28,8% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien. La conclusión es que ambos grupos obtienen una calificación de bien en esta actividad.

### **3.2.8. Linealidad de la grafía de sílabas y palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien de este criterio. Según el análisis estadístico y los resultados obtenidos concluimos que el alumnado que no ha utilizado el método tiene una linealidad de la grafía mejor que los que sí lo han utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 43,8% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien. Según el análisis estadístico y los resultados obtenidos concluimos que el alumnado que no ha utilizado el método tiene una linealidad de la grafía mejor que los que sí lo han utilizado.

### **3.2.9. Errores de omisión en la copia de sílabas y palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 50% de alumnado que no ha utilizado el método y un 50% de alumnado que ha utilizado el método que no realizan omisión en la copia.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 50% de alumnado que no ha utilizado el método y un 48,8% de alumnado que ha utilizado el método que no realizan omisión en la copia y un 0% de alumnado que no ha utilizado el método y un 1,3% de alumnado que ha utilizado el método que si realiza omisión en la copia.

### **3.2.10. Errores de adición en la copia de sílabas y palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 50% de alumnado que no ha utilizado el método y un 50% de alumnado que ha utilizado el método que no realizan adición en la copia.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 50% de alumnado que no ha utilizado el método y un 50% de alumnado que ha utilizado el método que no realizan adición en la copia.

### **3.2.11. Separación de palabras en la copia de sílabas y palabras con “pr”**

Según el análisis de los datos, todos los alumnos encuestados separan las palabras de forma adecuada en esta actividad realizada.

### **3.2.12. Formación de palabras con sílabas dadas**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 0% de alumnado que no ha utilizado el método y un 5,1% de alumnado que ha utilizado el método en la puntuación máxima de esta actividad que ha sido de 10 palabras formadas. Estadísticamente según la muestra de Chi-cuadrado existe una diferencia significativa en esta variable, por ello se analiza cada una de los grupos de forma independiente y se calcula el valor más representativo de ellos. La conclusión es que el alumnado que ha utilizado el método es capaz de formar más palabras que el que no lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 0% de alumnado que no ha utilizado el método y un 2,5% de alumnado que si lo ha utilizado en la máxima puntuación de esta actividad que ha sido de 16 palabras formadas. Estadísticamente según la muestra de Chi-cuadrado existe una diferencia significativa en esta variable, por ello se analiza cada una de los grupos de forma independiente y se calcula el valor más representativo de ellos. La conclusión es que el alumnado que ha utilizado el método es capaz de formar más palabras que el que no lo ha utilizado.

### **3.2.13. Discriminación visual-gráfica, rodear la sílaba con “pr”**

Existe en el alumnado de 1º de E.P. un 6,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 8,8% de alumnado que ha utilizado el método con la máxima puntuación de 6 aciertos en esta actividad. Estadísticamente según la muestra de Chi-cuadrado existe una diferencia significativa en esta variable, por ello se analiza cada una de los

grupos de forma independiente y se calcula el valor más representativo de ellos. La conclusión es que el alumnado que no ha utilizado el método es capaz de rodear la sílaba de las palabras de forma más correcta que el que no lo ha utilizado.

Existe en el alumnado de 2º de E.P. un 3,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 1,3% de alumnado que ha utilizado el método con la máxima puntuación de 6 aciertos en esta actividad. Estadísticamente según la muestra de Chi-cuadrado existe una diferencia significativa en esta variable, por ello se analiza cada una de los grupos de forma independiente y se calcula el valor más representativo de ellos. La conclusión es que el alumnado que ha utilizado el método es capaz de rodear la sílaba de las palabras de forma más correcta que el que no lo ha utilizado.

### **3.2.14. Discriminación visual-gráfica, completar las palabras con las sílabas con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 36,3% de alumnado que ha utilizado el método en cuanto a la obtención de 6 aciertos en la actividad de discriminación visual-gráfica. Se calificará esta actividad como positiva al alumnado que ha utilizado el método, es decir que el alumnado que ha utilizad el método realiza esta actividad mejor que el que no lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 27,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 27,5% de alumnado que ha utilizado el método en cuanto a la obtención del máximo número de aciertos de esta actividad de discriminación visual-gráfica. Ambos grupos obtienen calificación positiva en esta actividad.

### **3.2.15. Asociación imagen-palabra**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en cuanto a la obtención de 6 aciertos en esta actividad. Estadísticamente la diferencia entre ambos grupos es baja, por ello ambos grupos obtendrán calificación positiva en esta actividad.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 44,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 43% de alumnado que ha utilizado el método en cuanto a la obtención del máximo número de aciertos de esta actividad. Estadísticamente la diferencia existente entre ambos grupos es representativa puesto que en los valores más bajos

de la variable los resultados son muy diversos, pero en la máxima puntuación la diferencia estadística es baja y por ello se le calificará esta actividad, a ambos grupos, como positiva.

### **3.2.16. Errores de sustitución en el dictado de palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 42,7% del alumnado que no ha utilizado el método y un 37,3% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores de sustitución en el dictado realizado. El alumnado que no ha utilizado el método comete menos errores de sustitución que el que si lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 41,6% del alumnado que no ha utilizado en método y un 40,3% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores de sustitución en el dictado realizado. El alumnado que no ha utilizado el método comete menos errores de sustitución que el que si lo ha utilizado

### **3.2.17. Errores de omisión en el dictado de palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 28% del alumnado que no ha utilizado el método y un 36% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores omisión en el dictado realizado. El alumnado que ha utilizado el método comete menos errores de omisión que el que no lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 36,4% del alumnado que no ha utilizado en método y un 35,1% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores de omisión en el dictado realizado. El alumnado que no ha utilizado el método comete menos errores de omisión que el que si lo ha utilizado

### **3.2.18. Errores de adición en el dictado de palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 53,3% del alumnado que no ha utilizado el método y un 46,7% de alumnado que ha utilizado el método que no han cometido errores adición en el dictado realizado. El alumnado que no ha utilizado el método comete menos errores de adición que el que si lo ha utilizado

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 48,1% del alumnado que no ha utilizado el método y un 51,9% de alumnado que ha utilizado el método que no han

cometido errores de adición en el dictado realizado. El alumnado que ha utilizado el método comete menos errores de adición que el que no lo ha utilizado.

### **3.2.19. Escritura de la palabra con “pr” correspondiente a la imagen dada**

En alumnado de 1º de E.P. existe un 33,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método que han obtenido una puntuación máxima de cuatro aciertos en la actividad de escritura de la palabra con “pr” debajo de la imagen dada. Las diferencias estadísticas entre ambos grupos son bajas según el Chi-cuadrado, pero se califica esta actividad como positiva al alumnado que ha utilizado el método.

En alumnado de 2º de E.P. existe un 33,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 36,3% de alumnado que ha utilizado el método que han obtenido una puntuación máxima de cuatro aciertos en la actividad. Tras el estudio estadístico de esta variable con este grupo de alumnado concluimos que la calificación positiva de esta actividad es para el alumnado que ha utilizado el método.

### **3.2.20. Escritura de palabras con “pr”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 0% del alumnado que no ha utilizado el método y un 2,5% de alumnado que ha utilizado el método con un máximo de puntuación en de 10 palabras inventadas. Según el Chi-cuadrado la diferencia estadística, entre ambos grupos, es elevada. Tras el análisis de los datos concluimos que el alumnado que ha utilizado el método ha escrito mayor número de palabras que el que no lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 2,5% del alumnado que no ha utilizado el método y un 0% de alumnado que ha utilizado el método con un máximo de puntuación en de 15 palabras inventadas. Según el Chi-cuadrado la diferencia estadística, entre ambos grupos, es elevada. Tras el análisis de los datos concluimos que el alumnado que no ha utilizado el método ha escrito mayor número de palabras que el que lo ha utilizado.

### **3.2.21. Construcción de frases con la palabra “primavera”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 22,4% del alumnado que no ha utilizado el método y un 25% del alumnado que ha utilizado el método que han realizado bien la

construcción de frases con la palabra primavera. Tras el análisis del Chi-cuadrado y de los porcentajes obtenidos concluimos que en esta variable ambos grupos obtendrán una calificación de bien.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 23,8% del alumnado que no ha utilizado el método y un 35% del alumnado que ha utilizado el método que han realizado bien la construcción de frases con la palabra primavera. La calificación de ambos grupos en esta actividad es de regular.

### **3.2.22. Invención de frases**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 9,6% de alumnado que no ha utilizado el método y un 6,8% de alumnado que ha utilizado el método que ha inventado frases de forma correcta. El alumnado que no ha utilizado el método inventa frases de forma más adecuada que los que lo han utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 10,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 21,6% de alumnado que si ha utilizado el método que ha inventado frases de forma correcta. El alumnado que ha utilizado el método inventa frases de forma más correcta que los que no lo han utilizado.

### **3.2.23. Discriminación auditiva “pl”**

En la actividad de discriminación auditiva de palabras con “pl”, existe en el alumnado de 1º de E.P. un 6,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 5% de alumnado que lo ha utilizado que han tenido un máximo de 8 aciertos. Estadísticamente los resultados obtenidos, en ambos grupos, son muy diferente, estudiando cada uno de los grupos concluimos que en esta actividad la calificación positiva es para el alumnado que no ha utilizado el método.

En esta misma actividad, hay en el alumnado de 2º de E.P. que no ha utilizado el método un 12,5% y en el que lo ha utilizado un 17,5% en el máximo de 8 aciertos. En este grupo se calificará como positiva tanto al alumnado que ha utilizado el método como al que no. En esta actividad la calificación positiva es para el alumnado que ha utilizado el método.

### **3.2.24. Segmentación de las palabras “pl”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 17,5% que no ha utilizado el método y un 27,5% que si lo ha utilizado en el máximo de 5 aciertos. En esta variable existe una diferencia estadística muy significativa según el Chi-cuadrado. Analizando los datos obtenidos comprobamos que en esta actividad la calificación positiva es para el alumnado que ha utilizado el método.

Existe un 28,8% de alumnado de 2º de E.P. que no ha utilizado el método frente a un 36,3% de alumnado que si ha utilizado el método en la obtención del máximo de aciertos. La calificación como positiva comparando cada uno de los grupos es para el alumnado que ha utilizado el método.

### **3.2.25. Precisión de la grafía de sílabas y palabras con “pl”**

En cuanto a la precisión de la grafía de palabras y sílabas con “pl”, en el alumnado de 1º de E.P., existe un 42,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de este criterio como bien. La precisión es calificada como positiva para ambos grupos.

En el alumnado de 2º de E.P., hay un 31,3% e alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de este criterio como bien. La calificación positiva, es para el alumnado que ha utilizado el método.

### **3.2.26. Postura de la grafía de sílabas y palabras con “pl”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien. Los que han utilizado el método realizan una postura de la grafía más correcta que la que no lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 31,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien. Los que han utilizado el método realizan una postura de la grafía más correcta que la que no lo ha utilizado.

### **3.2.27. Ligazón de la grafía de sílabas y palabras con “pl”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 42,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien. Los que no han utilizado el método realizan el ligazón de la grafía de forma más correcta que los que lo han utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 31,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 41,3% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien. Los que han utilizado el método realizan el ligazón de la grafía de forma más correcta.

### **3.2.28. Tamaño de la grafía de sílabas y palabras con “pl”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 31,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 27,5% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien. El alumnado que no ha utilizado el método realiza el tamaño de la grafía de forma más correcta que quien ha utilizado el método.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 30% de alumnado que no ha utilizado el método y un 30% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien. Ambos grupos obtienen calificación positiva en esta variable.

### **3.2.29. Linealidad de la grafía de sílabas y palabras con “pl”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 42,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método en la valoración de bien. La linealidad de la grafía del alumnado que no ha utilizado el método es más correcta que la del que lo han utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 31,1% de alumnado que no ha utilizado el método y un 45% de alumnado que ha utilizado el método cuya valoración es un bien. La linealidad de la grafía del alumnado que ha utilizado el método es más correcta que la del que no lo ha utilizado.

### **3.2.30. Errores de omisión en la copia de sílabas y palabras con “pl”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 46,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 50% de alumnado que ha utilizado el método que no comenten errores de

omisión en la copia. El alumnado que no ha utilizado el método no comete errores de omisión mientras que el alumnado que lo ha utilizado sí.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 47,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 45% de alumnado que ha utilizado el método que no comenten errores de omisión en la copia. El alumnado que ha utilizado el método comete más errores de omisión que el que no lo ha utilizado.

### **3.2.31. Errores de adición en la copia de sílabas y palabras con “pl”**

Todo el alumnado encuestado no ha cometido errores de adición en esta actividad presentada.

### **3.2.32. Separación de palabras en la copia de sílabas y palabras con “pl”**

En esta actividad todo el alumnado encuestado, tanto de 1º de E.P. como de 2º de E.P., separa las palabras en la copia de manera adecuada.

### **3.2.33. Formación de palabras con sílabas dadas**

El máximo de palabras formadas por el alumnado de 1º de E.P. ha sido de 13 palabras, solo formadas por un 2,7% del alumnado que ha utilizado el método. Estadísticamente existe una diferencia significativa según el Chi-cuadrado, por ello tras el análisis de cada uno de los grupos concluimos que el alumnado que ha utilizado el método ha formado más palabras que el que no lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. el máximo de palabras formadas ha sido de 18 palabras por un 1,3% del alumnado que ha utilizado el método. Estadísticamente existe una diferencia significativa según el Chi-cuadrado, por ello tras el análisis de cada uno de los grupos concluimos que el alumnado que ha utilizado el método ha formado más palabras que el que no lo ha utilizado.

### **3.2.34. Discriminación visual-gráfica, rodear la sílaba con “pl”**

En la actividad de rodear la sílaba con “pl” existe el mismo porcentaje del alumnado de 1º de E.P. que no ha utilizado el método y que si ha utilizado el método, siendo este de un 5% del alumnado, en la máxima puntuación, es decir en 6 aciertos. Estadísticamente existe una diferencia significativa según el Chi-cuadrado, por ello

tras el análisis de cada uno de los grupos concluimos que ambos grupos obtienen la calificación positiva de esta actividad.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 42,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 43,8% de alumnado que si ha utilizado el método en la máxima puntuación de este alumnado que ha sido de 5 aciertos. La calificación positiva para esta actividad será para el grupo que ha utilizado el método.

### **3.2.35. Discriminación visual-gráfica, completar las palabras con las sílabas con “pl”**

En la actividad de completar las palabras con sílabas con “pl” existe un 20% de alumnado que no ha utilizado el método de 1º de E.P. y un 31,3% de alumnado que si lo ha utilizado que han obtenido una puntuación máxima de 6 aciertos. La calificación positiva de esta actividad es para el alumnado que ha utilizado el método.

En cuanto al alumnado de 2º de E.P. existe un 31,6% de alumnado que no ha utilizado el método y un 29,1% de alumnado que si ha utilizado el método en la puntuación máxima de 6 aciertos. Según indica el Chi-cuadrado de este grupo la diferencia estadística es poco significativa y por ello y los resultados positivos de ambos grupos la calificación de esta actividad es para ambos grupos como positiva.

### **3.2.36. Asociación imagen-palabra**

Existe un 47,4% de alumnado que no ha utilizado el método de 1º de E.P. y un 43,6% de alumnado que si lo ha utilizado que ha obtenido una máxima puntuación de 6 aciertos en la asociación de la imagen con la palabra dada. En esta actividad la calificación positiva será para el alumnado que no ha utilizado el método.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 45% de alumnado que no ha utilizado el método y un 46,3% de alumnado que ha utilizado el método que han obtenido la máxima puntuación de 6 aciertos en ésta actividad. En esta actividad la calificación positiva será para el alumnado que ha utilizado el método.

### **3.2.37. Errores de sustitución en el dictado de palabras con “pl”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 41,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 36% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de sustitución en el dictado. Analizando los datos concluimos que ambos grupos cometen errores de sustitución con la misma frecuencia.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 47,4% de alumnado que no ha utilizado el método y un 46,1% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de sustitución en el dictado. El alumnado que no ha utilizado el método no comete errores de sustitución mientras que el alumnado que si lo ha utilizado si comete dicho errores.

### **3.2.38. Errores de omisión en el dictado de palabras con “pl”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 33,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 40% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de omisión en el dictado. El alumnado que no ha utilizado el método comete más errores de omisión que el que lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 46,1% de alumnado que no ha utilizado el método y un 39,5% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de omisión en el dictado. El alumnado que ha utilizado el método comete más errores de omisión que el que no lo ha utilizado.

### **3.2.39. Errores de adición en el dictado de palabras con “pl”**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 53,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 44% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de adición en el dictado. El alumnado que no ha utilizado el método no comete errores de adición mientras que el alumnado que si lo utiliza si los comete.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 46,1% de alumnado que no ha utilizado el método y un 48,7% de alumnado que ha utilizado el método que no cometen errores de adición en el dictado. El alumnado que ha utilizado el método comete más errores que el que no lo ha utilizado.

### **3.2.40. Escritura de la palabra con “pl” correspondiente a la imagen dada**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un existe el mismo porcentaje de alumnado en cada una de las puntuaciones entre el alumnado que ha utilizado el método y el que no lo ha utilizado. El porcentaje mayor de alumnado es en la puntuación de 4 aciertos, siendo esta la máxima puntuación obtenida.

En el alumnado de 2º de E.P., la máxima puntuación obtenida ha sido de cinco aciertos siendo el alumnado que ha utilizado el método el único en obtener esta puntuación con un 1,3% del mismo. La calificación será positiva para ambos grupos puesto que el análisis estadístico demuestra que en la puntuación de 4 palabras es el máximo porcentaje de ambos grupos y sus desviaciones son similares para la obtención de dicha puntuación.

### **3.2.41. Escritura de palabras con “pl”**

El máximo de palabras escritas por el alumnado de 1º de E.P. ha sido de 12 palabras con un 1,3% del alumnado que no ha utilizado el método. Las diferencias estadísticas son significativas según el Chi-cuadrado, por ello tras el análisis de ambos grupos concluimos que el grupo que escribe más palabras es el que ha utilizado el método.

En el alumnado de 2º de E.P. el máximo de palabras formadas han sido 16, con solo un 1,3% del alumnado que ha utilizado el método. Las diferencias estadísticas son significativas según el Chi-cuadrado, por ello tras el análisis de ambos grupos concluimos que el grupo que escribe más palabras es el que ha utilizado el método.

### **3.2.42. Construcción de frases con las palabras “Pluto” y “primavera”**

En el alumnado de 1º de E.P. hay un 11,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 25,6% de alumnado que ha utilizado el método que ha obtenido una puntuación de bien. Se califica a ambos grupos como regular en la construcción de frases con dichas palabras.

En el alumnado de 2º de E.P. hay un 21,9% de alumnado que no ha utilizado el método y un 35,6% de alumnado que ha utilizado el método que ha obtenido una puntuación de bien. El alumnado que ha utilizado el método construye frases con esas palabras de forma más adecuada.

### **3.2.43. Invención de frases**

En el alumnado de 1º de E.P. hay un 8,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 4,4% de alumnado que ha utilizado el método que ha obtenido una puntuación de bien. El alumnado que no ha utilizado el método inventa frases de forma más adecuada que los que han utilizado el método.

En el alumnado de 2º de E.P. hay un 5,7% de alumnado que no ha utilizado el método y un 27,1% de alumnado que ha utilizado el método que ha obtenido una puntuación de bien. El alumnado que ha utilizado el método inventa frases de forma más adecuada que el que no lo ha utilizado.

### **3.2.44. Utilización del punto y final en las frases**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 26,3% de alumnado que no ha utilizado el método y un 31,6% de alumnado que ha utilizado el método que si utiliza el punto final en las frases. El alumnado que ha utilizado el método utilizado el punto más que el que no lo ha utilizado.

Hay un 25% de alumnado de 2º de E.P. que no ha utilizado el método y un 22,5% de alumnado que ha utilizado el método que si utilizan el punto final en las frases. El alumnado que no ha utilizado el método utiliza más el punto que el que lo ha utilizado.

### **3.2.45. Utilización de la mayúscula en las frases**

En el alumnado de 1º de E.P. existe un 40,8% de alumnado que no ha utilizado el método y un 38,2% de alumnado que ha utilizado el método que si utiliza la mayúscula. El alumnado que no ha utilizado el método utiliza más la letra mayúscula en las frases que el que lo ha utilizado.

En el alumnado de 2º de E.P. existe un 42,5% de alumnado que no ha utilizado el método y un 36,3% de alumnado que ha utilizado el método que si utiliza la mayúscula. El alumnado que no ha utilizado el método utiliza más la mayúscula que el que lo ha utilizado.

## **CAPÍTULO XII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO.**

Son múltiples las conclusiones que se podrían sacar del estudio realizado tras el análisis efectuado de las respuestas de los respectivos cuestionarios aplicados a los docentes y al alumnado. En este apartado se expondrán las conclusiones más relevantes junto a las aportaciones personales, extraídas de todo el proceso de la investigación y la experiencia profesional.

A continuación, se redactarán las conclusiones obtenidas tras el análisis de los datos, en primer lugar las conclusiones específicas de los datos de los docentes, en segundo lugar las del alumnado y como conclusiones finales y específicas la conjugación de ambas conclusiones añadiendo a ello las aportaciones obtenidas en las entrevistas de los docentes, con lo que se realizará una reflexión final de todos los resultados obtenidos.

### **1. Conclusiones de las encuestas de los docentes**

Para realizar estas conclusiones tendremos en cuenta el análisis de los datos de las encuestas y de las entrevistas de los docentes.

Podemos destacar que los docentes encuestados poseen experiencia en el ámbito de la lectoescritura, tanto por los años que llevan como docentes como por los diversos cursillos formativos que han realizado sobre la temática y que además de conocer el método lo han llevado a cabo durante su periodo como docentes en el primer ciclo de Educación Primaria.

En el cuestionario se les preguntó a los docentes que valoraran la motivación de cada una de las actividades del método de lectoescritura y para ello debía asignar a cada actividad un valor del uno al cinco, siendo el uno nada, el dos algo, el tres

suficiente, el cuatro bastante y el cinco mucho. Después del análisis de los resultados obtenidos sobre la cuestión de la motivación de las actividades observamos que en todas las actividades existe más del 50% de los docentes encuestados que opina que la motivación es suficiente. Por ello, se encuentra en medio de los valores ofrecidos. Llegamos a la conclusión de que para los docentes este método es suficientemente motivante, lo que quiere decir con ello que no es un método que motive mucho al alumnado, en general sus actividades tienen un atractivo medio para el alumnado.

Las actividades más motivantes para el alumnado son:

1. Motivación
2. Rincón del titiritero
3. Viaje a lo desconocido
4. La palabra de la semana
5. Graffía de la palabra
6. Asociación imagen-palabra
7. Expresión libre

En las entrevistas realizadas los docentes nos comentaban que:

El método es motivante los primeros meses de llevarlo a cabo. El nivel de motivación sería alto para llevarlo a cabo solo con las primeras Unidades y a partir de ahí el nivel de motivación es bajo casi nulo. Mientras que el coeditor de dicho método nos decía que el método en sí mismo no es para nada motivante, la motivación es algo que está en función de la presentación del docente.

En la valoración del grado de dificultad para el alumnado de las distintas actividades del método han sido con un porcentaje más elevado en cada uno de los ítems de trece actividades como suficientemente difíciles, cuatro actividades como bastante difíciles y tres como algo difíciles. Teniendo en cuenta la mediana como complemento estadístico de confirmación de los resultados, podemos decir que todas las actividades han sido valoradas como suficientemente dificultosas para el alumnado mientras que dos solo son algo y una de ellas es bastante difícil. Por tanto, concluimos que la dificultad para el alumnado de las actividades es media.

A continuación, destacamos las actividades con mayor dificultad para el alumnado:

1. El rincón del titiritero
2. Viaje a lo desconocido
3. Grafía de la palabra
4. Expresión libre

Los docentes nos comentaban que en sí el método no genera dificultades en el alumnado, su dificultad se genera por la desmotivación que presenta el alumnado en la realización de las actividades.

En la eliminación de actividades del método más del 50% de los docentes y en muchas actividades llegando a ser el 90% no eliminaría ninguna actividad. Por ello, se considera que todas las actividades son apropiadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Algunos docentes eliminarían ciertas actividades por ser en todas las Unidades las mismas, es decir por ser tan repetitivas.

De todas las actividades, las que tienen un porcentaje más bajo en cuanto a la no eliminación, evidentemente son actividades con un porcentaje mayor en cuanto a los que opinan que si la eliminaría, por ello resaltamos las actividades que con más relevantes en cuanto al porcentaje de docentes que la eliminaría:

1. Viaje a lo desconocido con un 40,7% que si la eliminarían.
2. Vive tu aventura con un 32,1% que si la eliminarían.
3. Con la mochila llena con un 39,3% que si la eliminaría.
4. La jungla de las palabras con un 39,3% que si la eliminaría.

Si observamos, estas actividades son actividades con un peso menor en cuanto a contenidos de lengua, son las actividades finales de Unidad Didáctica y actividades de repaso, por ello concluimos que los docentes piensan que no deben ser eliminadas a las actividades más relevantes en cuanto a contenido lingüístico.

Según el análisis de los datos obtenidos, los docentes consideran que es necesario reforzar las actividades, tres son las únicas que no sería necesario reforzar según un alto porcentaje de docentes, estas son:

1. Motivación
2. Ideas previas
3. El rincón del titiritero

Elas son actividades de iniciación de cada Unidad Didáctica, cuya finalidad es la de motivar y captar la atención del alumnado, por tanto las actividades más relevantes de cada Unidad Didáctica debe ser reforzada con otro material. Dicho dato se confirma con las entrevistas realizadas a los docentes.

Un alto porcentaje de docentes no han tenido que volver a repetir la explicación y realización de las actividades por la dificultad que estas pudieran ocasionar en el alumnado. Las actividades más destacadas debido a que los docentes han tenido que repetirla con su alumnado son:

1. La palabra de la semana con un 50% de los docentes que si la han repetido
2. Discriminación auditiva con un 50% de los docentes que si la han repetido
3. Grafía del fonema con un 53,8% de los docentes que si la han repetido

Con ello y teniendo en cuenta las conclusiones de la cuestión sobre la dificultad de las actividades podemos decir que existen ciertas actividades que suponen una dificultad mayor para el alumnado que otras y ello es debido a múltiples factores que más adelante expondremos.

La valoración de las actividades que desarrollan la conciencia fonológica es media, es decir, existe un porcentaje más elevado de docentes que consideran la calidad y cantidad de dichas actividades como suficiente.

El método desarrolla algo la creatividad y la imaginación en el alumnado, con ello concluimos de que durante el desarrollo de la sus Unidades Didácticas existe una creatividad e imaginación en el alumnado algo adecuada en el nivel en el que se encuentra, por lo que se debería de reforzar con otro tipo de estrategias que posibiliten dicho desarrollo, puesto que en las encuestas existen datos que hacen alusión

negativa de este aspecto y la mayoría de los docentes encuestados argumentan que este método no desarrolla para nada la creatividad en el alumnado.

Con el desarrollo de las distintas actividades se potencia bastante la expresión oral y la expresión escrita y suficientemente la comprensión oral y la comprensión escrita, es decir que se tiene en cuenta del desarrollo de las cuatro macrohabilidades en el conjunto de actividades de cada Unidad Didáctica. Según el análisis de los datos se considera que el método potencia más la expresión (oral y escrita) que la comprensión (oral y escrita).

Los pasos seguidos con la consecución de las actividades son bastantes adecuados. Teniendo en cuenta que para el desarrollo lectoescritor este método parte del texto hasta llegar a la sílaba y la grafía del fonema todos los pasos dados a través de las distintas actividades son adecuados, por tanto el desarrollo de las actividades es bastante lógico para conseguir los objetivos perseguidos.

El vocabulario utilizado en las actividades del método es suficientemente adecuado por lo que se considera que podría ser mejorable y tal vez más adaptado y cercano al alumnado.

Las ilustraciones que se presentan al alumnado son solo algo adecuadas, por lo que con ello podemos decir que no reflejan en sí, los aspectos que se desea transmitir a alumno de forma conveniente. En las entrevistas docentes nos confirman que muchas de las imágenes crean confusión entre el alumnado y son difíciles de identificar que es lo que quiere representar.

Según los docentes los espacios para la escritura que son adecuados en todas las actividades que requieren la escritura del alumnado.

Se considera necesario ayudar en la realización y consecución de las actividades programadas en cada Unidad Didáctica, las actividades en las que se considera que no es necesario ayudar al alumnado son:

1. Discriminación auditiva
2. Grafía del fonema
3. Grafía de la palabra
4. Lectura de palabras

## 5. Lectura de frases, palabras y sílabas

Un 55,6% de los docentes opinan que la guía no es asequible, es decir que la guía no ayuda y orienta de forma adecuada para la labor docente.

Los contenidos trabajados en las distintas Unidades Didácticas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es bastante adecuado, es decir, se tienen en cuenta los contenidos apropiados para este nivel y para el desarrollo de dichas facultades.

Este método de lectoescritura es caracterizado por los docentes como algo flexible, su flexibilidad es media. Por lo que no deja una libertad completa al docente para poder adaptar al método al alumnado y a otro tipo de características ambientales y temporales.

El método no posibilita la participación espontánea del alumnado, determina al alumnado para la realización de actividades muy prefijadas y poco libres para la espontaneidad.

Los docentes han tenido que utilizar otras actividades diferentes a las programadas en dicho método para reforzar o ampliar ciertos contenidos en algunas de las Unidades Didácticas.

Dicho método indica y posibilita los materiales como murales, tarjetas... apropiados para el desarrollo de sus propias Unidades Didácticas.

Las palabras generatrices utilizadas son apropiadas en la gran mayoría de las Unidades Didácticas. Según algunos docentes ciertas palabras no son adecuadas porque la denominación de esa palabra se utiliza de manera diferente en unas provincias que en otras, por ejemplo: la palabra procesión no significa lo mismo en la provincia de Sevilla que en la de Jaén.

## 2. Conclusiones de las encuestas del alumnado

En el apartado del análisis y en el del resumen del análisis de los resultados de las encuestas del alumnado aparecen los datos relevantes y esenciales sobre los centros que han participado en esta parte de la investigación y el alumnado correspondiente a

cada uno de ellos, por ello me centraré ahora en realizar una conclusión del estudio realizado en ambos apartados sobre los demás aspectos importantes.

Para la redacción de estas conclusiones, de las encuestas del alumnado, se tendrá en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de los cuestionarios y para ello, como ya hemos podido comprobar el cuestionario está formado por de dos partes, en ambas existe la misma cantidad de actividades y con los mismos objetivos, solo que un grupo de actividades hace referencia al grupo consonántico “pr” y el otro al grupo consonántico de “pl”, por ello se estima conveniente hacer una comparación entre los resultados de las actividades de una parte con las de la otra y valorar en su conjunto los resultados obtenidos, ya que el objetivo de ambas actividades es el mismo.

Para esto, se llegará a las conclusiones teniendo en cuenta el objetivo de cada una de las actividades de la encuesta. Se pretende valorar los resultados obtenidos por el alumnado que ha utilizado el método en comparación con el alumnado que no lo ha utilizado y comprobar si el método es eficaz y por tanto adecuado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

#### Conclusiones del alumnado de 1º de E.P.:

1. Discriminación auditiva: al alumnado que ha utilizado el método ha obtenido mejores puntuaciones en esta actividad de la primera parte “pr” que el alumnado que no lo ha utilizado. En la actividad de la segunda parte del cuestionario “pl” ha sido al contrario, el alumnado que no ha utilizado el método ha obtenido mejores calificaciones que el que ha utilizado el método.
2. Segmentación de palabras: tanto en la actividad de “pr” como en la de “pl” el alumnado que ha utilizado el método ha obtenido mejores calificaciones que el que no lo ha utilizado, aun siendo ambos resultados valorados como positivos.
3. Precisión de la grafía de las sílabas y las palabras: tanto el alumnado que no ha utilizado el método como el que lo ha utilizado realiza una precisión de la grafía adecuada. Ambos grupos obtienen una calificación positiva en esta variable tanto en la de “pr” como en la de “pl”.

4. Postura de la grafía de las sílabas y las palabras: en la actividad con “pr” al alumnado que no ha utilizado el método ha realizado la postura de la grafía de forma más correcta que el alumnado que no lo ha utilizado siendo al contrario para la actividad de con “pl”.
5. Ligazón de la grafía de las sílabas y las palabras: tanto en la actividad con “pr” como en la de “pl” el alumnado que no ha utilizado el método ha realizado un ligazón de la grafía más adecuado que el alumnado que ha utilizado el método.
6. Tamaño de la grafía de las sílabas y las palabras: los resultados de esta variable han sido los mismos para la actividad con “pr”, por ello tanto los alumnos que no han utilizado el método como los que lo han utilizado tienen un tamaño de grafía adecuado. En la actividad con “pl” los resultado del alumnado que ha utilizado el método en comparación con los que no lo han utilizado son más bajos.
7. Linealidad de la grafía: tanto en la actividad con “pr” como en la de “pl” el alumnado que no ha utilizado el método ha obtenido mejores resultados que el alumnado que ha utilizado el método, por ello la linealidad de la grafía del alumnado que no ha utilizado el método es más adecuada.
8. Errores de omisión en la copia: ambos grupos realizan errores de omisión en la copia, aunque poco significativos, en la actividad con “pr”, mientras que en la actividad con “pl” solo comete errores de omisión el alumnado que ha utilizado el método.
9. Errores de adición: ambos grupos no cometen errores de adición en la copia, tanto en la actividad con “pr” como en la de “pl”.
10. Separación de palabras en la copia: ambos grupos realizan una separación de las palabras de forma correcta en ambas actividades.
11. Formación de palabras con las sílabas dadas: el alumnado que ha utilizado el método es capaz de formar más palabras que el alumnado que no lo ha utilizado en ambas actividades.
12. Discriminación visual-gráfica, rodear la sílaba: al alumnado que no ha utilizado el método ha obtenido mejores resultados que el alumnado que

ha utilizado el método en la actividad con “pr” mientras que en la actividad con “pl” ambos grupos han obtenido resultados parecidos y positivos.

13. Discriminación visual-gráfica, completar la palabra con la sílaba correspondiente: el alumnado que ha utilizado el método ha obtenido mejores calificaciones que el alumnado que no lo ha utilizado, tanto en la actividad de “pr” como en la de “pl”.
14. Asociación imagen-palabra: la calificación positiva de esta actividad ha sido tanto para el alumnado que ha utilizado el método como para el que no lo ha utilizado, siendo los resultados de ambos muy similares, para la actividad con “pr”, aunque en la actividad con “pl” el alumnado que no ha utilizado el método ha obtenido mejores resultados que el alumnado que ha utilizado el método.
15. Errores de sustitución en el dictado: el alumnado que no ha utilizado el método no comete errores de sustitución en la primera actividad mientras que el alumnado que lo ha utilizado si los comete. En la actividad segunda con “pl” ambos grupos cometen errores de sustitución, aunque poco significativos.
16. Errores de omisión en el dictado: el alumnado que ha utilizado el método ha cometido menos errores de omisión que el alumnado que no lo ha utilizado en ambas actividades.
17. Errores de adición: el alumnado que no ha utilizado el método comete menos errores de adición en la primera actividad, que el alumnado que ha utilizado el método y en la segunda actividad solo comete errores el alumnado que ha utilizado el método. Errores poco significativos.
18. Escritura de la palabra correspondiente a la imagen dada: en la actividad con “pr”, el alumnado que ha utilizado el método ha obtenido mejores resultados que el que no lo ha utilizado, mientras que en la segunda actividad, ambos grupos han obtenido las mismas puntuaciones, siendo estas positivas.
19. Escritura de palabras con “pr” y con “pl”: en ambas actividades al alumnado que ha utilizado el método ha obtenido mejores resultados que el alumnado que no lo ha utilizado.

20. Construcción de frases con las palabras dadas: tanto en la primera actividad como en la segunda ambos grupos han obtenido una calificación de bien.
21. Invención de frases: el alumnado que no ha utilizado el método ha obtenido mejores puntuaciones que el alumnado que lo ha utilizado, en ambas actividades.
22. Utilización del punto y final en las frases: el alumnado que ha utilizado el método utiliza más el punto que el que no ha utilizado el método.
23. Emplea la mayúscula: al alumnado que no ha utilizado el método utiliza más en sus escritos la letra mayúscula, que el alumnado que ha utilizado el método.

Conclusiones del alumnado de 2º de Educación Primaria:

1. Discriminación auditiva: al alumnado que ha utilizado el método ha obtenido mejores puntuaciones en ambas
2. Segmentación de palabras: en la primera actividad tanto el alumnado que ha utilizado el método como el que no, han obtenido calificaciones positivas siendo ellas similares, pero en la segunda actividad el alumnado que ha utilizado el método ha obtenido calificaciones más positivas que el que no lo ha utilizado.
3. Precisión de la grafía de las sílabas y las palabras: en ambas actividades el alumnado que ha utilizado el método ha realizado la grafía de las sílabas y las palabras de forma más precisa que el alumnado que no lo ha utilizado.
4. Postura de la grafía de las sílabas y las palabras: en ambas actividades el alumnado que ha utilizado el método ha realizado la postura de la grafía de las sílabas y las palabras de forma más correcta que el alumnado que no lo ha utilizado.
5. Ligazón de la grafía de las sílabas y las palabras: en ambas actividades el alumnado que ha utilizado el método el libado de la grafía de las sílabas y las palabras ha sido más correcto que el alumnado que no lo ha utilizado.

6. Tamaño de la grafía de las sílabas y las palabras: en ambas actividades tanto el alumnado que ha utilizado el método como el que no, han obtenido calificaciones positivas.
7. Linealidad de la grafía: en ambas actividades el alumnado que ha utilizado el método ha realizado la linealidad de la grafía de las sílabas y las palabras de forma más correcta que el alumnado que no lo ha utilizado.
8. Errores de omisión en la copia: en ambas actividades el alumnado que no ha utilizado el método ha cometido menos errores de omisión en la copia que el alumnado que ha utilizado el método.
9. Errores de adición: ambos grupos no cometen errores de adición en la copia, tanto en la actividad con “pr” como en la de “pl”.
10. Separación de palabras en la copia: ambos grupos realizan una separación de las palabras de forma correcta en ambas actividades.
11. Formación de palabras con las sílabas dadas: el alumnado que ha utilizado el método es capaz de formar más palabras que el alumnado que no lo ha utilizado en ambas actividades.
12. Discriminación visual-gráfica, rodear la sílaba: al alumnado que ha utilizado el método ha obtenido mejores resultados que el alumnado que ha utilizado el método en ambas actividades.
13. Discriminación visual-gráfica, completar la palabra con la sílaba correspondiente: tanto el alumnado que ha utilizado el método como el que no lo ha utilizado han obtenido calificaciones similares y positivas en estas actividades.
14. Asociación imagen-palabra: la calificación positiva de esta actividad ha sido tanto para el alumnado que ha utilizado el método como para el que no lo ha utilizado, siendo los resultados de ambos muy similares, para la actividad con “pr”, aunque en la actividad con “pl” el alumnado que ha utilizado el método ha obtenido mejores resultados que el alumnado que ha utilizado el método.

15. Errores de sustitución en el dictado: el alumnado que no ha utilizado el método comete menos errores de sustitución en la primera actividad mientras que en la segunda actividad no comete errores y el alumnado que si ha utilizado el método si los comete aunque son errores poco significativos.
16. Errores de omisión en el dictado: el alumnado que no ha utilizado el método ha cometido menos errores de omisión que el alumnado que lo ha utilizado en ambas actividades.
17. Errores de adición: el alumnado que ha utilizado el método comete menos errores de adición en la primera actividad, siendo al contrario para la segunda actividad.
18. Escritura de la palabra correspondiente a la imagen dada: en la actividad con “pr”, el alumnado que ha utilizado el método ha obtenido mejores resultados que el que no lo ha utilizado, mientras que en la segunda actividad, ambos grupos han obtenido las mismas puntuaciones, siendo estas positivas.
19. Escritura de palabras con “pr” y con “pl”: en la primera actividad los resultados han sido más positivos en el alumnado que no ha utilizado el método siendo al contrario en la segunda actividad.
20. Construcción de frases con las palabras dadas: en la primera actividad ambos grupos han obtenido la calificación de regular y en la segunda los resultados del alumnado que ha utilizado el método son mejores.
21. Invención de frases: el alumnado que ha utilizado el método ha obtenido mejores puntuaciones que el alumnado que lo ha utilizado, en ambas actividades.
22. Utilización del punto y final en las frases: el alumnado que no ha utilizado el método utiliza más el punto que el que ha utilizado el método.
23. Emplea la mayúscula: al alumnado que no ha utilizado el método utiliza más en sus escritos la letra mayúscula, que el alumnado que ha utilizado el método.

Los resultados obtenidos en todos los grupos son positivos. Pero lo que se pretende aquí es realizar una comparación y comprobar que aspectos serían necesarios reforzar más en el alumnado, es decir, que contenidos han sido calificados como más bajos en el alumnado que ha utilizado el método para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Para ello, redactaremos los contenidos que han sido puntuados como más bajos en cada nivel del alumnado.

Criterios de evaluación con puntuaciones más bajas en el alumnado de 1º de Educación Primaria:

1. Ligazón de la grafía de las sílabas y las palabras.
2. Linealidad de la grafía de las sílabas y las palabras.
3. Dictado de frases y palabras (errores de sustitución, omisión y adición).
4. Invención de frases.
5. Mayúscula.

Criterios de evaluación con puntuaciones más bajas en el alumnado de 2º de Educación Primaria:

1. Omisión en la copia de sílabas y palabras.
2. Dictado de frases y palabras (errores de sustitución, omisión y adición).
3. Utilización del punto y final en las frases.
4. Utilización Mayúscula.

El alumnado de 2º de E.P. que ha utilizado el método ha obtenido mejores resultados que el alumnado que no lo ha utilizado y que ambos grupos de alumnado de 1º de E.P.

### **3. Conclusiones finales.**

Tras las conclusiones del análisis de ambas partes de los participantes de esta investigación, realizaremos unas conclusiones finales y más específicas que respondan al objetivo que desde un principio nos marcamos para investigar en esta gran temática educativa: “Ventajas e inconvenientes del método analítico-sintético de lectoescritura SAFA OCTAEDRO”

El analizar dicho método ha supuesto ponerlo en valoración y por ello en algunas ocasiones duras críticas. Críticas que han sido justificadas y bien argumentadas por uno de los creadores de dicho método mediante la entrevista que mantuvimos con él.

Como han podido conocer con el transcurso de la lectura de esta Tesis, tanto en la encuesta como en la entrevista, se les cuestionó a los docentes, sobre la motivación del método investigado. Pues bien, los docentes opinan que la motivación del método es suficiente e incluso han llegado a opinar que no es para nada motivador. Justificando el por qué de esta opinión, también argumentada en las entrevistas, llegamos a la conclusión de que la motivación no ha sido entendida como la predisposición de los participantes del proceso para la consecución del mismo, sino que la mayoría de los docentes piensan que las actividades programadas en el método debe de despertar en el alumnado la motivación para que la realización sea inmediata y eficaz.

Pero debemos entender todos que para que una actividad sea motivante se ponen en juego muchos factores tales como la actitud personal, interacción entre docente-discente, ambiente, material, estado anímico... no solo la actividad en si debe ser motivante, es decir tener dibujos bonitos, letras llamativas... Si es cierto que existen actividades que llaman más la atención que otras pero por ello no son menos motivantes puesto que la motivación como ya hemos dicho depende de muchos factores y uno de los factores más importantes es sin lugar a duda el docente. El docente puede ser capaz de hacer que una actividad que resulta pesada, monótona y aburrida para el alumnado se convierta en algo divertido y entretenido lo que lleve al alumnado ha su realización con una actitud más positiva y poder conseguir el aprendizaje adecuado.

No siempre los docentes podrán conseguir que el alumnado esté motivado pero no debe desistir. El docente debe ser una persona que sepa analizar cada una de

las situaciones que se le presentan y pueda sacar el máximo provecho de todo lo que le rodea para conseguir los objetivos propuestos. Para conseguir los objetivos de la lectoescritura en los discentes es necesario que el docente sienta una verdadera vocación para ello y esté lo suficientemente motivado para poder transmitir a su alumnado ese entusiasmo y actitud positiva que evidentemente facilitará que los resultados sean positivos. Si el método no es motivante para el docente será imposible que sea motivante para el alumnado, puesto que el docente es mero transmisor de conocimientos y sentimientos.

Las actividades programadas en este método no son en sí difíciles, ya que respetan el nivel cognitivo del alumnado al que van dirigidas, la dificultad viene dada por un lado por la explicación y transmisión docente y por otro por la motivación del alumnado. Si la actividad es aburrida para el alumnado seguramente la realización de esta le resulte más difícil e incluso imposible de hacer. En las actividades seleccionadas para las pruebas del alumnado no hemos encontrado dificultades de realización para el alumnado. En ciertos alumnos/as hemos observado una grafía inadecuada pero en todo momento el entendimiento de la misma ha sido adecuado. Se observa también que en algunas actividades los alumnos/as no han leído que es lo que se les pedía, es decir no han comprendido el enunciado de la actividad y se han limitado a hacer lo que han visto más apropiado y sobre todo lo que están acostumbrados a hacer en la rutina diaria del aula.

Todas las actividades diseñadas en el método son adecuadas y guardan entre sí una relación que guía el proceso. Para eliminar una actividad se debe tener en cuenta el papel que cumple esta en el proceso y si su eliminación supondría no desarrollar un contenido lingüístico necesario para el alumnado, lo que nos llevaría la necesidad de eliminar y sustituir. En la guía didáctica de este método se ofrecen todas las orientaciones necesarias para posibles eliminaciones o modificaciones en ciertas actividades y conseguir que el proceso siga su curso adecuado.

Tras las opiniones docentes y el análisis del método concluimos que es necesario reforzar todas las actividades de mayor peso lingüístico tales como las de la realización de la grafía, para las cuales el docente deberá proponer actividades alternativas a las programadas en el método siempre teniendo en cuenta el lugar que ocupa en el proceso y realizarlas en el momento adecuado del mismo.

Para que dicho método desarrolle la creatividad y la imaginación mediante sus actividades, debe suceder lo mismo que lo comentado con la motivación. La manera

en que el docente transmita las actividades desarrollará más o menos la creatividad y la imaginación.

El desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas es adecuado mediante la realización de las actividades programadas, dato que hemos podido comprobar en el alumnado solo en cuanto a la comprensión oral y expresión y comprensión escrita.

El vocabulario empleado en las Unidades Didácticas, según algunos docentes, en ocasiones no es del todo adecuado puesto que ciertas palabras no son propias del vocabulario de un niño de este nivel cognitivo. Algunas palabras tienen varios significados o están alejadas del ámbito de conocimiento del alumnado y llegan a crearles confusión, pero como una maestra nos comentó esto es algo enriquecedor y por ello los docentes deben tenerlo en cuenta y dar las explicaciones necesarias para aclarar las dudas llegando con ello a conseguir que el alumnado adquiriera un vocabulario más amplio.

Las ilustraciones que el método presenta son en muchas ocasiones confusas, en la realización de las pruebas por el alumnado algunos dibujos les crearon ciertas dudas debido a que las imágenes pueden representar varias cosas. Este es uno de los motivos por los que los docentes comentan que debe estar continuamente guiando la realización de las actividades, porque crean muchas dudas en los alumnos/as o el alumnado responde incorrectamente las cuestiones planteadas por no comprender bien las imágenes.

Con las pruebas del alumnado lo único que se ha pretendido en esta investigación es conocer si el método desarrolla las habilidades lingüísticas necesarias para este nivel educativo y conocer en qué aspectos los alumnos presentan más dificultades y por tanto ello llevan a analizar la posible creación de un material de refuerzo de las actividades ya diseñadas.

Por último, concluir que los alumnos nos han demostrado que dicho método desarrolla adecuadamente las capacidades lingüísticas evaluadas mediante los cuestionarios, es decir que el método es eficaz en cuanto al desarrollo lectoescritor. Las diferencias del alumnado que no ha utilizado el método con el alumnado que lo ha utilizado son poco significativas en casi todas las actividades evaluadas y por tanto como ya expusimos en su momento los aspectos calificados como más bajos deberán de cuestionarse para posibles mejoras.

Los docentes sitúan dicho método en concreto como material adecuado pero no existe una aceptación total y completa del mismo en todos los aspectos tratados.

#### Ventajas del método

1. Sigue el proceso más lógico para la enseñanza-aprendizaje de la lengua puesto posibilita el contacto directo de textos con sentido para el alumnado desde el comienzo del aprendizaje.

2. Supone una gran ayuda y guía para el docente si este sabe hacer un uso adecuado del mismo ya que indica todos los pasos necesarios para que el alumno desarrolle el aprendizaje lectoescritor de manera correcta.

3. A partir de una motivación, trata de incentivar al alumnado mediante las actividades de los cuentos, poemas, cantos y talleres.

4. Permite hacer el análisis, la síntesis y la comparación de la letra, a fin de que el alumnado pueda grabarse el detalle de las letras.

5. Permite la correlación con el contenido de otros materiales.

6. Al emplear materiales y temas del ambiente contribuye a la socialización del alumnado.

7. Con las actividades ofertadas se lleva a cabo una enseñanza colectiva e individualizada.

El inconveniente más destacado es que el método programa las actividades en un tiempo determinado que en ocasiones es difícil de realizar.

#### **4. Propuestas de mejora**

Después de exponer las conclusiones de nuestra investigación, interesa hacer propuestas con la finalidad de mejorar la metodología llevada a cabo por muchos docentes para el desarrollo de la lectoescritura en sus alumnos/as.

Como ya he comentado, con todo lo investigado y con mi experiencia profesional he llegado a observar ciertos aspectos educativos interesantes y por tanto importantes de resaltar.

Considero que el docente debe de ser consciente del papel tan importante que desempeñar, ya que es el que debe ser capaz de guiar y orientar a su alumnado en un aspecto importante e imprescindible para su desarrollo personal y social. Esto nos lleva a proponer que sería necesario recordar curso tras curso a los docentes el cargo tan importante que deben asumir y la necesidad de estar activo y alerta de cualquier acontecimiento que mejore la situación en el aula. No quiere decir con ello que el docente tenga que estar atrapado en su trabajo pero si debe de conocer bien cada uno de los aspectos que son necesarios para desempeñar su labor de manera eficaz.

Esto lo podremos conseguir mediante los cursos de formación, a los cuales, por desgracia, muchos docentes solo se inscriben por el simple hecho de obtener puntos para su currículum y ello supone que no presten atención a lo que en ellos se les ofrece. Existen cursos formativos que ofertan a los docentes una gran cantidad de orientaciones metodológicas muy fructíferas y adecuadas para llevarlas a cabo en el aula. Estas orientaciones son necesarias en muchas ocasiones puesto que algunos de los docentes no tienen mucha experiencia metodológica en el ámbito de la lectoescritura y se limitan a seguir un manual que en ocasiones son incapaces de comprender porque en él se exponen elementos que no conocen y no le han sido explicados con anterioridad.

Como conclusión de este aspecto veo necesario que se realicen cursos formativos sobre lectoescritura en los cuales se insista más en la manera de llevar a cabo una metodología adecuada en cuanto a la lectoescritura que en exponer los aspectos teóricos de la existencia de las diferentes metodologías, es decir que sean cursos más prácticos que teóricos.

Todo ello nos lleva a dar un paso más atrás y buscar cual puede ser el origen del problema y por tanto proponer otra serie de mejoras en el ámbito educativo. Considero que al alumnado de magisterio hay que enseñarle de manera adecuada cuales son los aspectos más importantes y necesarios que deben conocer para poder ser verdaderos expertos en materia. Es evidente, que uno de los aspectos que puede influir en el aprendizaje del alumnado de magisterio es la corta edad de este alumnado para analizar el proceso y para reconocer la importancia del proceso y de los contenidos que se le ofertan en sus años de formación teórica.

Aspectos que influyen en la formación adecuada del alumnado estudiante de magisterio:

- Transmisión adecuada y reflexiva de los docentes de la facultad.
- Contenidos de las asignaturas impartidas sobre el área de lengua castellana y literatura.
- Actitud del alumnado ante el aprendizaje, ya que en ocasiones consiguen el aprobado por la realización de trabajos o exámenes en los que no adquieren unos conocimientos que posibiliten una práctica eficaz y de calidad.

Con ello, no quiero decir que en la facultad no se esté realizando un trabajo adecuado sobre el tema que abarcamos, ya que cada día hay más expertos en materia y más análisis sobre los aspectos educativos, pero en la pura realidad se escapan siempre ciertos aspectos que deberían de ser más evaluados y estudiados para buscar la eficacia, ya que el tema es muy relevante como en varias ocasiones hemos comentado, para el desarrollo social.

Algunos alumnos/as prácticos de magisterio no conocen que es lo que deben tener en cuenta para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Por ello, se estima conveniente que debería existir un examen práctico sobre el método de lectoescritura y los procesos de enseñanza de la lectoescritura puesto que en realidad las Facultades se dedican a impartir mucha teoría que es necesaria y conveniente que el alumnado conozca, pero más aun es practicar, experimentar y mejorar conocer el medio de transmitirlo adecuadamente. También cabría la posibilidad de incluir en la parte práctica de la asignatura correspondiente, un desarrollo de actividades encaminadas a hacer que el alumnado experimente directamente como es el proceso, es decir estudia un método concreto de lectoescritura y sea capaz de transmitirlo bien en un aula real o exponerlo al resto de compañeros.

En cuanto a otra de las cosas sorprendentes e indignantes después de todo el estudio realizado, es ver que no importa la titulación del docente para impartir docencia en cualquier área de Educación Primaria. Es decir, un maestro de Educación Física puede impartir el área de Lengua en cualquier nivel de esta etapa educativa, cuando realmente los docentes preparados para ello son los maestros titulados de Educación Primaria. La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es un proceso

complejo que requiere unos pasos a seguir muy estructurados y programados, el docente juega un papel importante en ello y según sea su dedicación y demás factores personales puede llegar a conseguir los propósitos y objetivos de una manera más acorde y con más calidad. Sería necesario que el docente conozca bien el método y se encuentre en condiciones adecuadas para llevarlo a cabo, tanto en predisposición como en motivación y en conocimientos.

Entonces, si el aprendizaje de la lengua es algo esencial y que depende mucho de los primeros años de enseñanza ¿por qué relativamente se le quita el valor que se merece?

Puede que los docentes que imparten dicha área sean conscientes de la importancia que ella trae consigo y pongan todos los medios para formarse y llevar a cabo el proceso de la lectoescritura de manera adecuada, pero no todas las personas son iguales y por ello, se debería hacer una llamada en ello e invitar a los centros a un análisis exhaustivo de los resultados de lectoescritura de su alumnado tomando criterios concretos y adecuados y llegar a conclusiones en las que se expongan, si es conveniente soluciones que se puedan llevar a cabo. Claro está, que la escasez de personal docente especializado en el estudio científico y práctico de la psicología de la lectura y la escritura hace, por ahora, irrealizable en muchos centros este propósito.

En cuanto a las propuestas de mejora concretas del método analizado destacamos que los docentes deben de buscar la motivación más en la manera de transmitir los conocimientos que en los materiales que oferten al alumnado. Deben entender que la motivación depende tanto del material que se les oferte como de la manera en que se transmita y deben de buscar el material como mero complemento para la motivación pero no cargar en él todo el papel motivador que requiere el aprendizaje.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea correcto sería necesario que no se eliminaran las actividades propuestas en dicho método, pero no quiere decir que cerremos a seguir unas instrucciones tal cual nos indica el método, sino que debemos analizar esas instrucciones y como no adaptarlas a nuestro aula, de este modo la actividad propuesta no la eliminamos sino que la adaptamos de la manera más adecuada para que nos permita conseguir los objetivos propuestos. Si una actividad no funciona con nuestro alumnado quizá sea porque no hemos sido capaces de transmitírsela de forma adecuada y por tanto debemos de cambiar nuestra

metodología pero nunca dejar de realizarla puesto que ella puede llevar consigo un valor educativo importante en el proceso lectoescritor.

Se debería reforzar las actividades con otros materiales siguiendo un orden lógico que guarde relación con el proceso de lectoescritura seguido. Para la mejora de dicho método sería conveniente diseñar otro conjunto de actividades para incluirlas en cada Unidad Didáctica las cuales reforzara las actividades de la realización de la grafía y las de conciencia fonológica. Para que el método no sea monótono se podría preparar actividades diferentes en cada Unidad Didáctica para el refuerzo de los contenidos que se han estimado convenientes para ello. Por tanto, buscando conseguir una calidad educativa de dicho método se propone realizar un cuaderno de refuerzo y ampliación de cada una de las Unidades Didácticas, teniendo en cuenta lo anteriormente comentado.

En cuanto al vocabulario empleado en dicho método sería necesario tener en cuenta y ser conscientes de que las dudas creadas en el alumnado en cuanto a las palabras que se le presentan pueden llegar a ser una ventaja que ya que hace que el alumno reflexione por él mismo y trate de aclarar dudas, con lo cual se le hace partícipe del lenguaje, no es necesario dárselo todo resuelto es necesario crear la duda y dar las explicaciones necesarias para que por ellos mismo lleguen a la comprensión adecuada. En todo caso, lo que debemos tener siempre presente es que el vocabulario debe ser adecuado para su edad y medio sociofamiliar.

El niño es un sujeto que activamente va construyendo su conocimiento en interacción con su entorno social. Por lo tanto el objetivo esencial del adulto, sea este educador, maestro o padre de familia que interactúa con un niño en la construcción social de significados a partir de un texto impreso es lograr consolidar una serie de capacidades que le permitan alcanzar una comprensión socialmente significativa de aquello que lee.

Ya que las ilustraciones crean muchas dudas y confusiones, ellas nos pueden dar la clave para hacer que este método sea considerado como potenciador de la creatividad e imaginación en el alumnado y dar libertad docente. Se podría trabajar con las imágenes de cada unidad no solo para conseguir el objetivo en sí programado en cada actividad sino también para hacer reflexionar al alumnado y dejar que por ellos mismo se expresen, sugieran y crear un juego con las palabras y las imágenes que les lleve a la reflexión lingüística.

Para que el método sea realmente entendido de manera adecuada por los docentes sería necesario una transmisión adecuada de los objetivos del mismo y del medio de llevarlo a cabo. La no aceptación del mismo por muchos docentes es debido a que no han entendido en sí que es lo que el método les ofrece y cómo se pone en práctica. Es importante entender bien la teoría para hacer que la práctica sea eficaz, la guía didáctica deja bastante claro todos los pasos que el docente debe seguir para conseguir los objetivos y para hacer que el proceso de lectoescritura sea lo más adecuado posible. En muchas de sus explicaciones deja claro que el docente debe de hacer lo que considera más adecuado.

El docente no debe dejarse atrapar por la teoría y seguir al pie de la letra todo lo que el manual expone, que es lo que ha venido sucediendo, debe de reflexionar sobre la situación en la que se encuentra en su aula y adaptar de la mejor manera posible las aportaciones e indicaciones que dicho método le ofrece. Se detecta cierto miedo de los docentes a realizar modificaciones en los métodos de lectoescritura que llevan a cabo con su alumnado, pero deben de ser conscientes de que el proceso no se estropea o rompe por modificar elementos que no serán eficaces y por tanto adecuados para su alumnado. Hay que saber decidir y no ser extremistas, es decir ceñirnos por completo al desarrollo de las actividades indicadas en la consecución del proceso, en el término medio está la virtud y por ello se debe de buscar el término medio, el término que nos guíe en el camino conveniente.

Conclusión de estas propuestas de mejora:

1. Los docentes deben ser conscientes de la importancia de la labor que desempeñan.
2. Los docentes deben ser creativos y entusiastas.
3. Los docentes deben transmitir adecuadamente los conocimientos y conseguir la motivación del alumnado.
4. Los docentes deben adaptar las actividades diseñadas en el método al ambiente del aula en el que se llevará a cabo.
5. Se debe elaborar un manual de fichas de refuerzo y ampliación diferentes para cada Unidad Didáctica en cuanto a desarrollo, ilustraciones y vocabulario empleado.

6. Será necesario la oferta de cursos formativos de carácter práctico en el tema de lectoescritura.

## **5. Prospectiva del estudio.**

Stenhouse (1987) en el discurso inaugural el curso académico 1979/1980 de la Universidad de East Anglia decía: “La investigación es, por definición, un elemento provisional, el campamento base para seguir atacando”. Si estamos de acuerdo con esta afirmación también estaremos de acuerdo en pensar que todo proceso de reflexión sobre un problema concreto, persigue dar respuesta a nuestras interrogantes.

La intención que persigo con este último epígrafe, es plantear posibles líneas de investigación que pueden servir como orientación para la concreción de investigaciones futuras sobre aspectos relacionados con la investigación que he llevado a cabo.

A continuación hago algunas sugerencias que pueden tener un carácter prioritario por ser interesantes y actuales:

1. Relación entre los conocimientos del docente y los problemas de lectoescritura.
2. Análisis comparativo de las ventajas e inconvenientes de los métodos globales frente a las de los métodos silábicos.
3. Análisis de la influencia del desarrollo lectoescritor en el rendimiento de las diferentes áreas del currículo.
4. Estudio de las estrategias docentes para llevar a cabo la lectoescritura en el primer ciclo de primaria y los resultados en los discentes.
5. Eficacia de las Aulas de Apoyo frente a los problemas de lectoescritura del alumnado.
6. Análisis de los recursos de los docentes para atender a la diversidad en los aspectos de la lectoescritura en el primer ciclo de Educación Primaria.



## BIBLIOGRAFÍA

- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*, Labor, Barcelona.
- Arnau, J. (1980): *Métodos de investigación en las ciencias Humanas*, Omega, Barcelona.
- Arnau, J. (1989): *Psicología experimental. Un enfoque metodológico*, Omega, Barcelona.
- Ausubel, P. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México.
- Barthes, R. (1987): *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura*, Paidós, Barcelona.
- Bartolomé, M. (1986): *La investigación cooperativa*, Educar 10, 51-78.
- Bayés, R. (1980): *¿Chomsky o Skinner?: la génesis del lenguaje*, Fontanella, Barcelona.
- Beinhauer, W. (1968): *El español coloquial*, Greos, Madrid.
- Beltrán, J. (2000): *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*, Pirámide, Madrid.
- Bereiter, C. (1987): *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum, London.
- Bettelheim, B. Y Zelan, K. (1989): *Aprender a leer*, Crítica, Barcelona.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000): *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*, Uniandes, Bogotá.
- Bronckart, J. P. (1985): *Teorías del lenguaje*, Herder, Barcelona.
- Brown, J. F. y otros (1966): *Sistemas de psicología: fenomenología, psicología de la Gestalt, psicología del individuo*, Paidós, Buenos Aires.

- Bruner, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid.
- Buendía, L.; Colás, M., y Hernández, F., (1995): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, McGraw-Hill, Madrid.
- Buner, J. (1991): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid.
- Calderón, N. (2007): *Propuestas Teóricas de adquisición del lenguaje*, [www.nataliacalderon.com/c.php?csc=49](http://www.nataliacalderon.com/c.php?csc=49).
- Camps, A. (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Graó, Barcelona.
- Camps, A.; Ferrer, M. y Bartra, A., (2000): *Gramàtica a l'aula*, Graó, Barcelona.
- Canterio, F. J. (1997): *Didáctica de la Lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona.
- Cassany y otros, (1994): *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- Cassany, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Graó, Barcelona.
- Cassany, D. (1996): *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Paidós, Barcelona.
- Castañeda, P. (2007): *Desarrollo del lenguaje verbal en el niño*, [http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/libros/linguistica/Leng\\_Ni%C3%B1o/Des\\_Leng\\_Ver\\_ni%C3%B1o.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/libros/linguistica/Leng_Ni%C3%B1o/Des_Leng_Ver_ni%C3%B1o.htm).
- Castro, C. (1971): *Didáctica de la Lengua española*, Anaya, Madrid.
- Cazden, C. (1991): *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*; [traducción de Gonzalo Hernández; revisión de Inés de Gispert], Paidós, Barcelona.
- Chomsky, N. (1972): *El análisis formal de los lenguajes naturales*, Alberto Corazón, Madrid.

- Chomsky, N. (1974): *Estructuras sintácticas*, S XXI, México.
- Chomsky, N. (1989): *El conocimiento del lenguaje*, España, Alianza Editorial.
- Chomsky, N. [et al.]; coordinadores: Catalá, N., Díez, J. y García-Albea J. (2002): *El lenguaje y la mente humana*, Ariel, Barcelona.
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*, Longman, London.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985): *Research Methods in Education*, Croom Helm. Kent, Gran Bretaña.
- Colás, M. y Buendía, L. (1992): *Investigación educativa*, Alfa, Sevilla.
- Comenius, J. (1986): *Didáctica magna*, Akal, Madrid.
- Condemarín, G. Y Chadwick, M. (1990): *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*, Visor, Madrid.
- Corder, S. Pit. (1977): *Los materiales visuales en la enseñanza del lenguaje*, Paidós, Buenos Aires.
- Coseriu, E. (1987): *Gramática, semántica, universales: estudios de lingüística funcional*, Gredos, Madrid.
- Cuetos, F. (1989): *Psicología de la lectura*, Escuela Española, Madrid.
- Decreto 105/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- Decroly, O. y Boon, G. (1965): *Iniciación General al Método*, Losada, Buenos Aires.
- Delclaux, I. (1982): *Psicología cognitiva y procesamiento de la información: teoría, investigación y aplicaciones*, Pirámide, Madrid.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Metodologías de las ciencias del comportamiento*, Síntesis, Madrid.
- Desroche, H. (1981): *La recherche cooperative comorecherche-ation, Actes du Colloque recherche-action*, UQAC, Chicouti.

- Díez, A. E. (1999): *Aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*, Graó, Barcelona.
- Dodd, D.K., Markwiese, B.J. (1987): *Survey response rate as a function of personalization on cover letter*, *Journal of Social Psychology*, 127.
- Downing, J. y Thackray, D. V. (1974): *Madurez para la lectura*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Ebner, T. (1982): *Lingüística aplicada: introducción*, Gredos, Madrid.
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.
- Erikson, E. H. (1982): *Juego y desarrollo*, Crítica, Barcelona.
- Escoriza, J. (1984): *Bases psicológicas de los procesos de lectura y escritura*, PPU, Barcelona.
- Escudero, J. M. (1987): *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*, *Revista de innovación e investigación educativa* 3, 5-41.
- Feldman, C. y Hass, W. (1970): *Controls, conceptualization and the interrelation between experimental and correlational research*, *American Psychologist* 25.
- Fitor, P. (1999): *La Adquisición y Desarrollo del Lenguaje*,  
<http://www.baleaerweb.net/aoib/documentsteorics/PilarFitorDesarrolloAdquisicionesLenguaje60.doc>
- Flower, L. (1981): *Problem-solving strategies for writing*, Harcourt Brace Jovanovich, San Diego.
- Foucambert, J. (1980): *Cómo ser lector*, Laia, Barcelona.
- Fox, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*, Eunsa, Navarra.
- Freinet, C. (1989): *O método natural I. a aprendizagem da lingua*, Estampa, Lisboa.
- Gagné, E. D. (1991): *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Visor, Madrid.
- García, F. (1993): *Nociones de Sociolingüística*, Octaedro.

- Gelfand, D. M., (1989): *Análisis y terapia de la conducta infantil*, Pirámide, Madrid.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- Gregory, M. Y Carroll, S. (1986): *Lenguaje y situación: variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Grzegorek, A. (2004): *La comunicación en el aula*,  
<http://www.upsa.es/w3/sitios/Servicios/Biblioteca/Revistas/psed/tres/nota5.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1982): *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. ECTJ, v.30.
- Guba, G. (1985): *Effective evaluation*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Hall, B. (1981): *Participatory Research, popular Knowledge and power: a personal reflection* *Convergence*, XIV, n.3.
- Hartman, H. (1992): *Lectura y creación*, Tecno, Madrid.
- Holland, J. G. (1979): *Análisis de la conducta, texto programado*, Trillas, México.
- Huston, B. A. (1983): *Advances in Reading. Languages Research*, Press, Greenwich.
- Iser, W. (1987): *El acto de leer: teoría del efecto estético*, Taurus, Madrid.
- Jacob, E. (1987): *Qualitative Research Traditions: A Review*. *Review of Educational Research*, 57, 1, 1-50.
- Jacobson y Halle, (1974): *Fundamentos del lenguaje*, Ayuso, Madrid.
- Joan, T. (1989): *Lenguaje, conversación y educación: el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*, Aprendizaje Visor, Madrid.
- Johnston, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*, Visor, Madrid.
- Katz, J. y Fodor, J. (1976): *La estructura de una teoría semántica*, Siglo XXI, México.
- Kerlinger, F. (1981): *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*, Interamericana, México.

- Kerlinger, F. (1985): *Investigación del comportamiento*, Interamericana, México.
- Kerlinger, N. (1985): *Investigación del comportamiento*, Nueva Editorial Interamericana, México.
- Krippendorff, K. (1997): *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*, Paidós, Barcelona.
- Labor, W. (1983): *Modelos sociolingüísticos*, Cátedra, Madrid.
- Lebrero, M. P. (1988): *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*, Síntesis, Madrid.
- LeCompte, M. y Goetz, J. (1982): *Problems of validity in qualitative research*, Review of Educational Research 52.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*, Teide, Barcelona.
- Lhote, E. (1995): *Enseigner l'oral en interaction: percevoir, écouter, comprendre*, Hachette, Vanves.
- Lomas, C. (1994): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- Lombardo, G. (1933): *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente*, Labor, Barcelona.
- López, A. y Encabo, E. (2001): *El desarrollo de habilidades lingüísticas: una perspectiva crítica*. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- López, I. (1987): *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción*, Cuestiones pedagógicas 4-5, 109-123.
- Luria, A. R. (1980): *Conciencia y lenguaje*, Pablo del Río, Madrid.
- Lyons, J. (1983): *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona, Paidós.
- Mackinnon, D. y otros (1987): *The relationship between method and validity in social science research*, Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, Washington.
- Malinowski, B. (1961): *Argonauts of the western Pacific*, E.O. Dutton, New York.

- Marqués, P. (2001): *Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación*. <http://dewey.uab.es/pmarques/actodid.htm>
- Martín, C. (1996): *Elementos de Lingüística.*, Octaedro.
- Martins-Baltar, M. (1979): *L'ecrit et les écrits: problemes d'analyse et considerations didactiques*, Hatier, París.
- Mead, G. H. (1934): *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press, Chicago.
- Mendoza, A.; López, A. Y Martos, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Adal, Torrejón de Ardoz, Madrid.
- Mialaret, G. (1976): *El aprendizaje de la lectura*, Marova, Madrid.
- Miretti, M. (2003): *La Lengua oral en la educación inicial*, Homo Sapiens, Argentina.
- Molina, S. (1981): *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*, CEPE, Madrid.
- Munn, P. y Drever, E. (1995): *Using questionnaires in samll-scale research*, SCR, Glasgow.
- Nickerson, R. (1987): *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*, Paidós, Barcelona.
- Nussbaum, L. (2002): *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Milenio, Lleida.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996): *El aula como espacio cultural y discursivo*, Signos. Teoría y práctica de la educación, [www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca)
- Ochs, E. (1996): *Interaction and grammar*, Cambridge University Press, New York.
- Oneyda, J. (2007): *Enseñanza de la lectoescritura*, <http://www.mailxmail.com/curso/vida/lectoescritura/capitulo2.htm>
- Palacios, J. y otros (1980): *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*, Alianza, Madrid.
- Papalia, D. (2001): *Desarrollo humano*, McGraw-Hill, Bogotá.

Pareja, J.A. (2002): *La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la Ciudad Autónoma de Ceuta*: tesis, Granada.

Parlett, M. y Hamilton, B. (1976): *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programs*. En G. V. Glass (Ed.). *Evaluation studies review annual* (vol I), CA:Sage, Beverly Hills.

Patton, M. (1984): *Qualitative Evaluation Methods*, Sage, Beverly Hills.

Patton, M. (1987): *How to use qualitative methods in evaluation*, Sage Publication, London.

Pérez, G. (1990): *Investigación-acción, Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid.

Piaget, J. e Inhelder (1975): *Psicología del niño*. Morata, Madrid.

Piaget, J. y otros (1984): *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, Paidós, Buenos Aires.

Plucker, F. y Sabers, D. (1987): *A common Validation Logic for Qualitative and Quantitative Techniques*, Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, Washington.

PPT- El rincón del vago, *Aprendizaje de la lectura y la escritura*. UAM,  
<http://pdf.rincondelvago.com/aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura.html>

Real A., Jiménez M., Trullén M., García E., Jurado J. (2004): *Guía Didáctica lengua 1 El tesoro de Ana*, Octaedro, Granada.

Reyzábal, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*, La Muralla, Madrid.

Ricoeur, P. (1988): *El discurso de la acción*, Cátedra, Madrid.

Riffaterre, M. (1983): *Sémiotique de la poésie*, Éditions du Senil, París.

Rivers, M. (1978): *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*, Oxford University Press, New York.

Rosales, C. (1996): *Didáctica de comunicación verbal. Lectura. Escritura. Comunicación oral*, Nancea.

- SAFA (2007): *Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia*. Ed. Anaya.
- Santamaría, S. (2007): Desarrollo del lenguaje y evolución,  
<http://www.monografias.com/trabajos16/desarrollo-del-lenguaje/desarrollo-del-lenguaje.shtml>
- Saussure, F. (1969): *Curso de lingüística general*, Losada, Buenos Aires.
- Seco, M. (1987): *Estudio de lexicografía española*, Paraninfo, Madrid.
- Short, M. (1988): *Reading, analysing and teaching literature*, Longman, New York.
- Shulman, L. (1988): *Disciplines of inquiry in education: An overview*. En R.M. Jaeger (Ed.). *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Siguán, M. (1991): *La enseñanza de la lengua*, I.C.E., Barcelona.
- Smith, F. (1990): *La lectura y su aprendizaje*, en *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, Trillas, Mexico.
- Solé, I., (1992): *Estrategias de lectura*, Graó, Barcelona.
- Stones, E. (1979): *Psicopedagogía: La teoría psicológica y la práctica de la enseñanza*, Paidós Educador, Barcelona.
- Tébar, B. (2003): *El perfil del profesor mediador: pedagogía de la mediación*, Santillana, Madrid.
- Teberosky, A. (1993): *Aprendiendo a escribir*, Horsori, Barcelona.
- Tesch, R. (1990): *Qualitative Research: Analysis types and softwaretools*. Falmer, New York.
- Tough, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación: el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*, Aprendizaje Visor, Madrid.
- Tusón, J. (1991): *Lingüística: una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*, Barcanova, Barcelona.
- Underwood, B., Sahughnessy, J. (1978): *Experimentación en Psicología*, Omega, Barcelona.

Vallés Arándiga, A. *Lectoescritura*, A, Escuela Española.

Van Dalen, D. y Meyer, W. (1981): *Manual de técnicas de la investigación social*, Paidós, Barcelona.

Van Dijk, T. A. Y Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, Nueva York.

Van Dijk, T. A. (1980): *Macrostructures*, Hillsdale, LEA.

Van Dijk, T. A. (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*, Barcelona, Paidós.

Vega, M. (1990), *La lectura y comprensión una perspectiva cognitiva*, Alianza, Madrid.

Vega, M. (1989): *Introducción a la Psicología Cognitiva*, Alianza, Madrid.

Vygotsky, L. S. (1973): *Pensamiento y lenguaje*, Pléyade, Buenos Aires.

Warning, R. (1989): *Estética de la recepción*, Visor, Madrid.

Widdowson, H. G. (1990): *Teaching language as communication*, Oxford University Press, Oxford.

Wittrock, M. (1989): *La investigación de la enseñanza*, Paidós, Barcelona.

[www.safa.edu](http://www.safa.edu)

# ANEXOS

## 1. Carta de presentación

Estimado/a amigo/a:

Soy Rosa M<sup>a</sup> Ortega Sánchez, profesora del Centro SAFA de Alcalá de los Gazules. Estoy realizando una investigación sobre el método de lecto-escritura SAFA Octaedro, que hace ya un tiempo nuestros compañeros de otros centros de nuestra institución elaboraron para llevar a cabo uno de los procesos de aprendizaje más importantes en la educación.

Se trataría, por una parte de cumplimentar una encuesta muy sencilla en la que las preguntas giran en torno a los apartados y actividades propuestas en el método para el profesorado y por otra parte, de la cumplimentación de una Unidad Didáctica por una muestra de 10 alumnos/as de 1º y 10 alumnos/as de 2º de Educación Primaria. Insisto en que no importa que los alumnos no hayan llevado a cabo el método de lecto-escritura SAFA- Octaedro (lo cual se especifica en la unidad adjunta).

Adjunto envío el material necesario para esto (si fuese necesario más material ruego que te pongas en contacto conmigo). No es necesario evaluar las unidades, puesto que forma parte del trabajo de campo.

Con vuestra colaboración se pretende conseguir una mejora de dicho método adaptado a la nueva normativa e impulsar de nuevo su edición.

Quiero agradecer encarecidamente y de antemano el interés y el tiempo prestado.

Recibe un cordial saludo

Rosa M<sup>a</sup> Ortega Sánchez

## 2. Aclaraciones de la encuesta de los alumnos de primero de Primaria

Para realizar dicha investigación es necesario conocer si los alumnos han utilizado dicho método para el proceso de lectoescritura o no. Por ello, solo deberás poner a continuación sí o no para cada uno de los grupos de alumnos que han rellenado la encuesta.

Primero de primaria.....SI NO

Debido a la confusión o desconocimiento que puede ocasionar ciertas imágenes de la encuesta de los alumnos, será necesario que se guíe su descubrimiento preguntando de qué se puede tratar dicha imagen hasta el punto de tener que descifrar de que palabra se trata para que ellos la puedan escribir. Por ello, a continuación aparecen las palabras concretas de cada página y los dictados correspondientes, para una mayor fiabilidad de los datos obtenidos será necesario resaltar en esta misma hoja que palabras han tenido que ser comunicadas a la mayoría del alumnado.

1. Página 2: prado, preso, lápiz, primero, piruleta, procesión, princesa, ciprés y persiana.
2. Página 3: ciprés, profesor, primero, prado, príncipe y preso.
3. Página 5: escribe: primavera en todo el recuadro
4. Página 7: profesora, exprimir, primero, prismáticos, ciprés y primavera.
5. Página 9: dictado: En primavera las hierbas nacen en la pradera. El profesor da un premio.
6. Página 12: plancha, plastilina, palmera, chaqueta, plantilla, pluma, plato, soplo y lazo.
7. Página 13: plaza, plástico, plátano, plancha, playa y plantas.
8. Página 17: plato, placa, plástico, soplo, plaza y plantas
9. Página 19: dictado; Mi padre come un pastel de cumpleaños. Todos aplaudieron en el teatro.

Observaciones: (si crees conveniente la aclaración de algún aspecto relevante e importante sobre las encuestas o sobre el método que deba saber podrás comunicármelo en esta misma hoja)

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

Para la realización de este trabajo me gustaría poder contar con la ayuda de vuestro centro, con todos aquellos docentes que han llevado a cabo dicho método, no importan que en la actualidad lo estén desarrollando o no, a la vez que una muestra representativa de 20 alumnos/as del primer ciclo de Educación Primaria, tanto si han utilizado dicho método como si no.

### 3. Encuesta al profesorado



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO  
ENCUESTA DEL PROFESORADO

1

Edad:	Sexo:	Fecha:
Centro:		Curso:
Localidad:		

- ¿En qué Facultad obtuvo el título de Maestro/a? .....
- ¿Tiene alguna titulación más?.....¿Cuál?.....
- Tiempo de docente:.....
- Años de antigüedad en el primer ciclo de primaria.....
- ¿Cuántos cursillos sobre lectoescritura ha realizado?.....
- ¿En cuántos cursos escolares has utilizado el método?.....
- ¿En cuántos cursos escolares has utilizado el método en el mismo centro educativo?.....

Nota: Marque con una X SÍ o NO, el acuerdo o desacuerdo que manifieste en las siguientes preguntas y sus ítems correspondientes.

Marque con una X un números del 1 al 5 en las cuestiones en las que demande este tipo de respuesta, donde el 1= Nada; 2= Algo; 3= Suficiente; 4= Bastante y 5= Mucho.

1. Nivel de motivación de las siguientes actividades para el alumno:	1	2	3	4	5
1.1. Motivación					
1.2. Ideas previas					
1.3. El rincón del titiritero					
1.4. Viaje a lo desconocido					
1.5. Recrea la historia					
1.6. Las frases de la semana					
1.7. La palabra de la semana					
1.8. Discriminación auditiva					
1.9. Segmentación de la palabra					



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO  
ENCUESTA DEL PROFESORADO

2

1.10. Grafía del fonema	1	2	3	4	5
1.11. Grafía de la palabra	1	2	3	4	5
1.12. Percepción visual-gráfica	1	2	3	4	5
1.13. Asociación imagen-palabra	1	2	3	4	5
1.14. Lectura palabras	1	2	3	4	5
1.15. Dictado auditivo y visual	1	2	3	4	5
1.16. Expresión libre	1	2	3	4	5
1.17. Lectura frase, palabra y sílabas	1	2	3	4	5
1.18. Vive tu aventura	1	2	3	4	5
1.19. Con la mochila llena	1	2	3	4	5
1.20. La jungla de las palabras	1	2	3	4	5

<b>2. Valora del 1 al 5 el grado de dificultad para los alumnos/as</b>					
2.1. Motivación	1	2	3	4	5
2.2. Ideas previas	1	2	3	4	5
2.3. El rincón del titiritero	1	2	3	4	5
2.4. Viaje a lo desconocido	1	2	3	4	5
2.5. Recrea la historia	1	2	3	4	5
2.6. Las frases de la semana	1	2	3	4	5
2.7. La palabra de la semana	1	2	3	4	5
2.8. Discriminación auditiva	1	2	3	4	5
2.9. Segmentación de la palabra	1	2	3	4	5
2.10. Grafía del fonema	1	2	3	4	5
2.11. Grafía de la palabra	1	2	3	4	5
2.12. Percepción visual-gráfica	1	2	3	4	5
2.13. Asociación imagen-palabra	1	2	3	4	5
2.14. Lectura palabras	1	2	3	4	5
2.15. Dictado auditivo y visual	1	2	3	4	5
2.16. Expresión libre	1	2	3	4	5



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO  
ENCUESTA DEL PROFESORADO

**3**

2.17. Lectura frase, palabra y sílabas	1	2	3	4	5
2.18. Vive tu aventura	1	2	3	4	5
2.19. Con la mochila llena	1	2	3	4	5
2.20. La jungla de las palabras	1	2	3	4	5

<b>3.Actividades que eliminarías</b>		
3.1. Motivación	SI	NO
3.2. Ideas previas	SI	NO
3.3. El rincón del titiritero	SI	NO
3.4. Viaje a lo desconocido	SI	NO
3.5. Recrea la historia	SI	NO
3.6. Las frases de la semana	SI	NO
3.7. La palabra de la semana	SI	NO
3.8. Discriminación auditiva	SI	NO
3.9. Segmentación de la palabra	SI	NO
3.10. Grafía del fonema	SI	NO
3.11. Grafía de la palabra	SI	NO
3.12. Percepción visual-gráfica	SI	NO
3.13. Asociación imagen-palabra	SI	NO
3.14. Lectura palabras	SI	NO
3.15. Dictado auditivo y visual	SI	NO
3.16. Expresión libre	SI	NO
3.17. Lectura frase, palabra y sílabas	SI	NO
3.18. Vive tu aventura	SI	NO
3.19. Con la mochila llena	SI	NO
3.20. La jungla de las palabras	SI	NO

<b>4. Actividades que reforzarías con otro material</b>		
4.1. Motivación	SI	NO



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO  
ENCUESTA DEL PROFESORADO

4

4.2. Ideas previas	SI	NO
4.3. El rincón del titiritero	SI	NO
4.4. Viaje a lo desconocido	SI	NO
4.5. Recrea la historia	SI	NO
4.6. Las frases de la semana	SI	NO
4.7. La palabra de la semana	SI	NO
4.8. Discriminación auditiva	SI	NO
4.9. Segmentación de la palabra	SI	NO
4.10. Grafía del fonema	SI	NO
4.11. Grafía de la palabra	SI	NO
4.12. Percepción visual-gráfica	SI	NO
4.13. Asociación imagen-palabra	SI	NO
4.14. Lectura palabras	SI	NO
4.15. Dictado auditivo y visual	SI	NO
4.16. Expresión libre	SI	NO
4.17. Lectura frase, palabra y sílabas	SI	NO
4.18. Vive tu aventura	SI	NO
4.19. Con la mochila llena	SI	NO
4.20. La jungla de las palabras	SI	NO

**5. ¿Has tenido que volver a repetir alguna actividad debido a la dificultad que supone su comprensión para el alumnado?**

3.1. Motivación	SI	NO
3.2. Ideas previas	SI	NO
3.3. El rincón del titiritero	SI	NO
3.4. Viaje a lo desconocido	SI	NO
3.5. Recrea la historia	SI	NO
3.6. Las frases de la semana	SI	NO
3.7. La palabra de la semana	SI	NO



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO  
ENCUESTA DEL PROFESORADO

5

3.8. Discriminación auditiva	SI	NO
3.9. Segmentación de la palabra	SI	NO
3.10. Grafía del fonema	SI	NO
3.11. Grafía de la palabra	SI	NO
3.12. Percepción visual-gráfica	SI	NO
3.13. Asociación imagen-palabra	SI	NO
3.14. Lectura palabras	SI	NO
3.15. Dictado auditivo y visual	SI	NO
3.16. Expresión libre	SI	NO
3.17. Lectura frase, palabra y sílabas	SI	NO
3.18. Vive tu aventura	SI	NO
3.19. Con la mochila llena	SI	NO
3.20. La jungla de las palabras	SI	NO

**6. Uno de los aspectos importantes para desarrollar una lectoescritura eficaz y adecuada es la conciencia fonológica, en dicho método aparecen actividades que potencian dicha facultad en el alumno, como consideras:**

6.1. La adecuación de las actividades	1	2	3	4	5
6.2. La cantidad de actividades	1	2	3	4	5

<b>7. Con las actividades propuestas ¿se desarrolla la creatividad y la imaginación del alumno?</b>	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**8. Con la realización de todas las actividades de cada unidad se potencia la:**

8.1. Expresión oral	1	2	3	4	5
8.2. Expresión escrita	1	2	3	4	5
8.3. Comprensión oral	1	2	3	4	5



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO  
ENCUESTA DEL PROFESORADO

6

8.4. Comprensión escrita	1	2	3	4	5
--------------------------	---	---	---	---	---

9. Valora del 1 al 5 la adecuación de los pasos seguidos hasta el estudio de la letra.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

10. ¿El vocabulario empleado es adecuado al nivel del alumnado?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

11. ¿Las ilustraciones que se presentan son adecuadas en todas la Unidades Didácticas?	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

12. ¿Los espacios para escribir las respuestas de las actividades son adecuados?		
5.4. Grafía del fonema	SI	NO
5.5. Grafía de la palabra	SI	NO
5.7. Asociación imagen-palabra	SI	NO
5.9. Dictado auditivo y visual	SI	NO
5.10. Expresión libre	SI	NO
5.12. Vive tu aventura	SI	NO

13. ¿Qué actividades pueden ser realizadas por el alumno/a sin necesidad de ayuda?		
13.1. Motivación	SI	NO
13.2. Ideas previas	SI	NO
13.3. El rincón del titiritero	SI	NO
13.4. Viaje a lo desconocido	SI	NO
13.5. Recrea la historia	SI	NO



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO  
ENCUESTA DEL PROFESORADO

7

13.6. Las frases de la semana	SI	NO
13.7. La palabra de la semana	SI	NO
13.8. Discriminación auditiva	SI	NO
13.9. Segmentación de la palabra	SI	NO
13.10. Grafía del fonema	SI	NO
13.11. Grafía de la palabra	SI	NO
13.12. Percepción visual-gráfica	SI	NO
13.13. Asociación imagen-palabra	SI	NO
13.14. Lectura palabras	SI	NO
13.15. Dictado auditivo y visual	SI	NO
13.16. Expresión libre	SI	NO
13.17. Lectura frase, palabra y sílabas	SI	NO
13.18. Vive tu aventura	SI	NO
13.19. Con la mochila llena	SI	NO
13.20. La jungla de las palabras	SI	NO

14. ¿Te resulta asequible la guía didáctica?	SI	NO
--	----	----

15. ¿Los contenidos trabajados son los adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

16. Valore del 1 al 5 la flexibilidad del método, es decir, si deja libertad al docente para poder realizar otro tipo de actividades en su aplicación.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

17. Dicho método posibilita la participación espontánea del alumnado.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO  
ENCUESTA DEL PROFESORADO

8

18. ¿Durante la aplicación de dicho método has utilizado otras actividades para reforzar o ampliar ciertos contenidos que has considerado oportunos?.....

¿Cuál?.....

¿Por qué?.....

.....

.....

19. ¿Has visto necesario la utilización de otro material como murales, tarjetas... que dicho método no indica?..... ¿cuál?.....

.....

20. Cada unidad comienza con un cuento y del cuento se obtiene la frase de la cual se extrae la palabra generatriz ¿Consideras apropiadas todas las palabras generatrices?.....

¿Cuál de ellas cambiarías?.....

¿Por qué?.....

Rosa M<sup>a</sup> Ortega Sánchez  
Teléfono: 652466300  
Correo electrónico: rosamaortega20@hotmail.com  
SAFA C/Carrera N° 4  
Alcalá de los Gazules  
(Cádiz)

#### 4. Preguntas diseñadas para las entrevistas a los docentes

1. ¿El método es motivante para el alumnado?
2. ¿Qué dificultades presenta el método para el alumnado?
3. ¿Eliminarías actividades? ¿Por qué?
4. ¿Qué actividades reforzarías con otro material?
5. ¿Has tenido que volver a repetir alguna actividad debido a la dificultad que supone su comprensión para el alumnado? ¿Cuál? ¿Por qué?
6. Uno de los aspectos importantes para desarrollar una lectoescritura eficaz y adecuada es la conciencia fonológica, en dicho método aparecen actividades que potencian dicha facultad en el alumnado ¿consideras que son apropiadas? ¿por qué?
7. Con las actividades propuestas ¿se desarrolla la creatividad y la imaginación del alumnado?
8. ¿Con la realización de todas las actividades de cada unidad se potencian las macrohabilidades discursivas (hablar, escribir, escuchar y leer)?
9. ¿Son adecuados los pasos seguidos hasta el estudio de la letra?
10. ¿El vocabulario empleado es adecuado al nivel del alumnado?
11. ¿Las ilustraciones que se presentan son adecuadas en todas las Unidades Didácticas?
12. ¿Los espacios para escribir las respuestas de las actividades son adecuados?
13. ¿Hay actividades que pueden ser realizadas por el alumnado sin necesidad de ayuda? ¿Cuáles?
14. ¿Te resulta asequible la guía didáctica? ¿Por qué?
15. ¿Los contenidos trabajados son adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?

16. ¿El método es flexible, es decir, deja libertad al docente para poder realizar otro tipo de actividades en su aplicación?

17. ¿Dicho método posibilita la participación espontánea del alumnado?

18. ¿Durante la aplicación de dicho método has utilizado otras actividades para reforzar o ampliar ciertos contenidos que has considerado oportunos?

19. ¿Has visto necesario la utilización de otro material como murales, tarjetas... que dicho método no indica?

20. Cada unidad comienza con un cuento y del cuento se obtiene la frase de la cual se extrae la palabra generatriz ¿Consideras apropiadas todas las palabras generatrices?

21. ¿Es un método motivante para el profesorado?

22. ¿Cuál es tu meta a conseguir en el Primer Ciclo de Primaria en cuanto a los aspectos del lenguaje?

23. La Competencia comunicativa se concibe como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de procedimientos, formas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas de los interlocutores en situaciones diversas. Hace referencia, grosso modo, a un conjunto muy complejo de habilidades y conocimientos relativos a cuándo hablar y cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde y de qué manera. ¿Consideras que el método potencia y desarrollo en el alumnado esta capacidad comunicativa, es decir, potencia todas las subcompetencias lingüísticas?

24. ¿Sabe cómo surgió la iniciativa del profesorado que inventó dicho método o algún aspecto importante del inicio del mismo?

25. ¿Asistió a algún curso formativo sobre la aplicación del método en los centros?

26. ¿En la actualidad sigues algún método en concreto?

## 5. Entrevistas de los docentes

### 5.1. Entrevistado: JJM

Durante cinco años fue profesor en la Escuela de Magisterio de Úbeda impartiendo clases de Didáctica de la Lengua. A ello, se debe su participación en la elaboración del método de lecto-escritura. No ha llevado a cabo el método con alumnos/as.

#### 1. Nivel de motivación del método para el alumno/as:

La motivación del método depende del maestro/a, es decir de cómo éste le transmita los contenidos. En sí el método es motivante puesto que parte de la realidad del alumnado.

#### 2. ¿Cuáles son las ventajas de éste método?

Este método desarrolla las habilidades de la comprensión lectora. Es un método el cual posibilita al alumnado un contacto directo con textos con sentido. Por tanto, la ventaja es que se parte del texto para inicial la lecto-escritura y por ello sigue el proceso más lógico de la enseñanza de la lengua.

#### 3. ¿Cómo surgió la idea?

Se pensó aunar todos los métodos que se estaban llevando a cabo en los distintos centros para ello se necesitó una coordinación entre todos los centros SAFA. Al hacer esto se buscaba que toda la institución se valiera de ello y del material que se había diseñado para que los centros siguieran la misma metodología, filosofía y contenidos.

#### 4. ¿Cuáles fueron las dificultades de su aplicación?

Una de las dificultades de su aplicación fue que los Equipos Directivos no supieron llevar a los centros el método, es decir, no supieron venderlo a sus docentes, ya que lo pusieron como imposición lo cual crea en los docentes cierto rechazo. Deberían de haber incorporado el método como una novedad que se debería de estudiar y valorar de adaptar... Por tanto, el camino de transmisión no fue el adecuado.

Otra de las dificultades fue la falta de conocimientos de muchos docentes hacia el método puesto que le tenían miedo al tener que partir del texto para inicial el proceso y este motivo llevó a la no motivación del profesorado al ver compleja su aplicación.

Los docentes no estaban muy contentos con la Editorial puesto que al inicio del curso siempre faltaba material y tenían que empezar con fotocopias.

5. ¿Cuánto tiempo duró la realización del método?

Duró sobre unos 5 a 8 años, puesto que antes de ser editado se estuvo llevando a cabo en varios centros para ver los resultados y modificar los aspectos necesarios y durante unos años en la escuela de verano se estuvo estudiando por los docentes que lo habían aplicado lo que dio lugar a la edición con la editorial Octaedro. La editorial posibilitaba las modificaciones que durante las distintas ediciones podían surgir.

6. ¿Después de su aplicación durante varios cursos escolares dicho método fue eficaz?

La eficacia del método no se comprobó en sí, puesto que para ello se debería haber hecho un estudio exhaustivo de la aplicación del mismo, en el cual se realizaran cuestionarios a los docentes para comprobar cómo ha llevado a cabo el método y luego a los alumnos para ver si el aprendizaje durante el periodo ha sido el adecuado. Su eficacia más bien fue cuestionada por cada docente en la cual cada uno viera si su alumnado había adquirido la lecto-escritura de manera adecuada.

7. ¿Crees que la negación por varios docentes para su aplicación se debe a que realmente no llegaron a entender la aplicación del método?

Sí, los docentes se negaron porque no entendían los procesos de desarrollo de la lectura y el proceso de partir del texto lo veían como algo abstracto y difícil de transmitir por ellos, cuando realmente es lo más real y lógico para el alumnado. Es una falta de conocimientos por parte de los docentes.

8. ¿Cambiarías algunos aspectos del método?

Se podría hacer alguna modificación, de hecho años tras año antes de la edición siguiente nos poníamos en contacto con la editorial para enviarle las nuevas

modificaciones. Creo que cada docente podría modificar o adaptar a su alumnado ciertas partes que considere oportunas.

## 5.2. Entrevistada: EN

### 1. Nivel de motivación del método para el alumno/as:

El método es motivante los primeros meses de llevarlo a cabo. El nivel de motivación sería alto para llevarlo a cabo solo con las primeras letras y a partir de ahí el nivel de motivación es bajo casi nulo.

### 2. Dificultades generales para los alumnos/as

En sí no genera dificultades en el alumnado, su dificultad se genera por la desmotivación que presenta el alumnado en la realización de las actividades.

### 3. ¿Eliminarías actividades? ¿Por qué?

Sí, porque muchas de ellas son muy repetitivas y aburridas para el alumnado.

### 4. ¿Qué actividades reforzarías con otro material?

Las actividades que más reforzaría sería la de lectura y escritura, ya que sería necesario realizar otras actividades de escritura en las que el alumnado practique más la grafía de las letras.

5. ¿Has tenido que volver a repetir alguna actividad debido a la dificultad que supone su comprensión para el alumnado? ¿Cuál? ¿Por qué?

No

6. Uno de los aspectos importantes para desarrollar una lectoescritura eficaz y adecuada es la conciencia fonológica, en dicho método aparecen actividades que potencian dicha facultad en el alumno, ¿consideras que son apropiadas? ¿Por qué?:

Son apropiadas, pero se podrían realizar otras que también potencian lo mismo y son más motivadoras para el alumnado. Existen otro tipo de actividades que son muy variadas y potencian esta facultad de conciencia fonológica en el alumnado.

7. Con las actividades propuestas ¿se desarrolla la creatividad y la imaginación del alumno?

No, son actividades que desarrollan poco la creatividad y la imaginación del alumnado, como anteriormente he comentado las actividades están muy bien pero solo para llevarlas a cabo varios meses en la que el alumnado encuentra el sentido y la necesidad lingüística a partir de ahí hay que mostrar al alumnado otras alternativas que sean más motivadores y que potencien la creatividad.

8. Con la realización de todas las actividades de cada unidad se potencian las macrohabilidades discursivas (hablar, escribir, escuchar y leer):

Sí

9. ¿Son adecuados los pasos seguidos hasta el estudio de la letra?

Sí, vuelvo a repetir que el método en sí está muy bien diseñado y estructurado.

10. ¿El vocabulario empleado es adecuado al nivel del alumnado?

Sí

11. ¿Las ilustraciones que se presentan son adecuadas en todas la Unidades Didácticas?

No, algunas ilustraciones crean confusión y no son del todo adecuadas

12. ¿Los espacios para escribir las respuestas de las actividades son adecuados?

Sí

13. ¿Hay actividades que pueden ser realizadas por el alumno/a sin necesidad de ayuda? ¿Cuáles?

No, casi todas las actividades son muy guiadas y es necesario estar guiando el proceso de realización.

14. ¿Te resulta asequible la guía didáctica? ¿Por qué?

Sí, en la guía se explican bien los pasos que hay que dar y los objetivos que se persiguen con las actividades.

15. ¿Los contenidos trabajados son los adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?

Sí

16. ¿El método es flexible, es decir, deja libertad al docente para poder realizar otro tipo de actividades en su aplicación?

No, es difícil alternar con otro material, por lo que en nuestro centro lo que hacemos es utilizar este método como apoyo y refuerzo de los distintos materiales que utilizamos para llevar a cabo el proceso, utilizamos solo las fichas de lectoescritura. Ya que de estas podemos hacer fotocopias y es fácil trabajar con ellas. Así si se puede utilizar otro material para el proceso.

17. ¿Dicho método posibilita la participación espontánea del alumnado?

No

18. ¿Durante la aplicación de dicho método has utilizado otras actividades para reforzar o ampliar ciertos contenidos que has considerado oportunos?

Sí

19. ¿Has visto necesario la utilización de otro material como murales, tarjetas... que dicho método no indica?

Sí

20. Cada unidad comienza con un cuento y del cuento se obtiene la frase de la cual se extrae la palabra generatriz ¿Consideras apropiadas todas las palabras generatrices?

No

22. ¿Es un método motivante para el profesorado?

No, al no ser motivante para el alumnado lleva a caer en el aburrimiento al docente.

### 5.3. Entrevistada: MDRM

1. Nivel de motivación del método para el alumno/as:

El nivel de motivación es norma en todas las actividades.

2. Dificultades generales para los alumnos/as

Hay algunas actividades que son muy sencillas y los alumnos no muestran dificultad en su realización pero son muy poquitas.

3. ¿Eliminarías actividades? ¿Por qué?

No, porque todas son necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura.

4. ¿Qué actividades reforzarías con otro material?

Todas las actividades pueden ser reforzadas con otro material sobre todo las de conciencia fonológica, grafía y lectura.

5. ¿Has tenido que volver a repetir alguna actividad debido a la dificultad que supone su comprensión para el alumnado?

Sí, las actividades que han supuesto una mayor dificultad en la comprensión para el alumnado han sido las de la frase y la palabra de la semana, el dictado, la lectura y la expresión libre.

6. Uno de los aspectos importantes para desarrollar una lectoescritura eficaz y adecuada es la conciencia fonológica, en dicho método aparecen actividades que potencian dicha facultad en el alumno, ¿consideras que son apropiadas? ¿Por qué?:

En sí son actividades adecuadas pero se podrían trabajar otras diferentes no siempre las mismas.

7. Con las actividades propuestas ¿se desarrolla la creatividad y la imaginación del alumno?

Algunas de ellas según se presenten al alumnado si desarrollan la creatividad y la imaginación del alumnado, pero para ello hay que estar continuamente guiando al alumnado y potenciar estas características.

8. ¿Con la realización de todas las actividades de cada unidad se potencian las macrohabilidades discursivas (hablar, escribir, escuchar y leer)?:

Sí

9. ¿Son adecuados los pasos seguidos hasta el estudio de la letra?

Sí

10. ¿El vocabulario empleado es adecuado al nivel del alumnado?

Regular, hay algunas palabras que no entendidas por los alumnos, puesto que quedan fuera de su contexto y los dibujos que representan esas palabras no son muy adecuados.

11. ¿Las ilustraciones que se presentan son adecuadas en todas la Unidades Didácticas?

Solo son adecuadas algunas, por lo general no son adecuadas a lo que realmente representan, algunas crean confusión.

12. ¿Los espacios para escribir las respuestas de las actividades son adecuados?

Sí

13. ¿Hay actividades que pueden ser realizadas por el alumno/a sin necesidad de ayuda? ¿Cuáles?

En general es un método muy completo, pero se necesita de muchísimo trabajo por parte de los docentes, además de ser un método en el que el docente está continuamente dirigiendo la actividad de la clase. Hay actividades que el alumnado podría realizar sin necesidad de estar en todo momento dirigiendo pero para ello es necesario de explicar una y otra vez muy bien qué es lo que deben hacer ya que no se pueden saltar los pasos sin más.

Cuando un alumno/a tiene que ausentarse, es imposible que siga en casa la programación, por este motivo no es un método que merezca la pena.

14. ¿Te resulta asequible la guía didáctica? ¿Por qué?

No, hay algunas partes que no vienen muy bien explicadas y en ocasiones esa libertad docente de interpretación llega a crear duda de una correcta realización.

15. ¿Los contenidos trabajados son los adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?

Sí

16. ¿El método es flexible, es decir, deja libertad al docente para poder realizar otro tipo de actividades en su aplicación?

No

17. ¿Dicho método posibilita la participación espontánea del alumnado?

No

18. ¿Durante la aplicación de dicho método has utilizado otras actividades para reforzar o ampliar ciertos contenidos que has considerado oportunos?

Sí, algunos de las actividades realizadas han sido de los cuadernillos ANAYA y de los cuadernos de Caligrafía Edelvives, ya que algunas actividades con escasas y es necesario que el alumno realice más de las programadas en el método.

19. ¿Has visto necesario la utilización de otro material como murales, tarjetas... que dicho método no indica?

No

20. Cada unidad comienza con un cuento y del cuento se obtiene la frase de la cual se extrae la palabra generatriz ¿Consideras apropiadas todas las palabras generatrices?

No, por ejemplo la palabra ARMA da lugar a confusión.

#### 5.4. Entrevistada: IMMP

1. Nivel de motivación del método para el alumno/as:

El método en sí mismo no es para nada motivante, la motivación es algo que está en función de la presentación del docente.

2. Dificultades generales para los alumnos/as

Los alumnos/as no pueden realizar las actividades solos, todas las actividades tienen que ser guiadas y dirigidas por el docente. No se potencia la autonomía en el alumnado por tanto la dificultades generales para los alumnos es que necesitan mucha explicación de todo lo que deben hacer.

3. ¿Eliminarías actividades? ¿Por qué?

Por supuesto, hay algunas actividades que son muy repetitivas y llegan a aburrir al alumnado. El método está bien para las tres o cuatro primeras palabras pero a partir de ahí los alumnos se aburren de hacer siempre lo mismo.

4. ¿Qué actividades reforzarías con otro material?

Todas, pondría actividades más autónomas.

5. ¿Has tenido que volver a repetir alguna actividad debido a la dificultad que supone su comprensión para el alumnado? ¿Cuál? ¿Por qué?

Sí, muchos de los dibujos que aparecen son confusos y difieren del significado real y hay que explicarlos muy bien y constantemente al alumnado.

6. Uno de los aspectos importantes para desarrollar una lectoescritura eficaz y adecuada es la conciencia fonológica, en dicho método aparecen actividades que potencian dicha facultad en el alumno, ¿consideras que son apropiadas? ¿Por qué?:

Sí, pero no son muy novedosas cien por cien, son actividades normales que puedes encontrar en cualquier otro material.

7. Con las actividades propuestas ¿se desarrolla la creatividad y la imaginación del alumno?

No, son actividades muy limitadas, aunque todo está en cómo lo enfoque el docente.

8. Con la realización de todas las actividades de cada unidad se potencian las macrohabilidades discursivas (hablar, escribir, escuchar y leer):

Sí

9. ¿Son adecuados los pasos seguidos hasta el estudio de la letra?

Sí, en cuanto a los pasos seguidos están muy bien estructurados.

10. ¿El vocabulario empleado es adecuado al nivel del alumnado?

En algunos sí, pero hay algunas palabras que no son del ámbito general del alumnado y por ello no son reconocidas por los alumnos. En cada zona se utilizan vocablos diferentes para designar una palabra y ello supone crear confusión a los alumnos/as, un ejemplo sería en “procesión” puesto que en Sevilla es “cofradía”. Hay algunas palabras que no están contextualizadas.

11. ¿Las ilustraciones que se presentan son adecuadas en todas la Unidades Didácticas?

No son muy adecuadas, además son poco atractivas para el alumnado y en ocasiones son muy complejas de descifrar.

12. ¿Los espacios para escribir las respuestas de las actividades son adecuados?

Bien, me acuerdo que en un principio se mandó rectificar puesto que no era adecuado y alguna de las letras aparecían en grafía como griega y era confusa para el alumnado además de difícil trazado.

13. ¿Hay actividades que pueden ser realizadas por el alumno/a sin necesidad de ayuda? ¿Cuáles?

Muy pocas, casi todas tienen que ser guiadas por el docente.

14. ¿Te resulta asequible la guía didáctica? ¿Por qué?

Es muy densa y muy compleja.

15. ¿Los contenidos trabajados son los adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?

Sí, pero se quedan cortos. Es necesario realizar o tratar otros contenidos como la expresión escrita y oral personal y más aspectos.

16. ¿El método es flexible, es decir, deja libertad al docente para poder realizar otro tipo de actividades en su aplicación?

No, es un método que cuesta mucho llevar a cabo. Una vez que se empieza el método es difícil de salir de él, es como si te vieras atrapado y siempre tienes que seguir ese hilo conductor.

17. ¿Dicho método posibilita la participación espontánea del alumnado?

Sí, algunas actividades planteadas son para la expresión oral.

18. ¿Durante la aplicación de dicho método has utilizado otras actividades para reforzar o ampliar ciertos contenidos que has considerado oportunos?

Sí

19. ¿Has visto necesario la utilización de otro material como murales, tarjetas... que dicho método no indica?

Sí

20. Cada unidad comienza con un cuento y del cuento se obtiene la frase de la cual se extrae la palabra generatriz ¿Consideras apropiadas todas las palabras generatrices?

Regular

21. ¿Es un método motivante para el profesorado?

Para nada

22. ¿Cuál es tu meta a conseguir en el Primer Ciclo de Primaria en cuanto a los aspectos del lenguaje (lectoescritura)?

Autonomía personal y lectura comprensiva

Al alumnado hay que dejarlo que descubra por el mismo el mundo que le rodea y vaya solicitando ayuda cuando lo necesite sin dejar de mostrarle siempre una guía pero es necesario darle lo básico para que el sepa defenderse en lo demás.

24. ¿Consideras que el método potencia y desarrollo en el alumnado esta capacidad comunicativa, es decir, potencia todas las subcompetencias lingüísticas?

La expresión oral forma parte del planteamiento que el docente haga del método.

25. ¿Sabe cómo surgió la iniciativa del profesorado que inventó dicho método o algún aspecto importante del inicio del mismo?

La idea surgió por el Método de Falagán sobre el 1985, los docentes elaboraban el material para enseñar la lectoescritura al alumnado de de ahí surgió la idea que crear un material con la misma filosofía que utilizaran todos los docentes de la institución SAFA por ello se pusieron en contacto con la Editorial Octaedro y con todo el material de todos los decentes y con todas sus ideas poco a poco fueron seleccionado las actividades y diseñando el método el cual tras varias modificaciones fue editado por dicha editorial.

La verdad que los docentes que por aquel tiempo opinábamos sobre las actividades no éramos expertos en material, aunque con la experiencia que poco a poco teníamos pues se intentó hacer lo mejor posible.

26. ¿Asistió a algún curso formativo sobre la aplicación del método en los centros?

Sí, cuando surgió el método se realizaron varios cursos para todos los docentes del primer ciclo los cuales tuvieron mucho éxito.

27. ¿En la actualidad sigues algún método en concreto?

No, suelo coger lo mejor de cada uno y mi metodología es constructivista, puesto que los alumnos vienen de infantil con este tipo de metodología y el más apropiado es seguir con ella y adaptarse a cada alumno.

## 5.5. Entrevistada: MCF

1. Nivel de motivación del método para el alumno/as:

El método es bastante motivante, ya que cuenta con una serie de personajes cercanos al alumnado que hace que estos se queden intrigados y entusiasmados con lo que les va a suceder y con todo lo que realizan.

2. Dificultades generales para los alumnos/as

A mi parecer, pocas son las actividades que generan dificultad en el alumnado.

3. ¿Eliminarías actividades? ¿Por qué?

No, creo que todas son importantes además de interesantes para el alumnado.

4. ¿Qué actividades reforzarías con otro material?

Suelo reforzar mucho las actividades de escritura ya que considero que son pocas las que aparecen y bien las refuerzo en la libreta del alumnado o con otros cuadernillos de caligrafía.

5. ¿Has tenido que volver a repetir alguna actividad debido a la dificultad que supone su comprensión para el alumnado?

En todo proceso de enseñanza hay que repetir los procesos para que se afiancen.

6. Uno de los aspectos importantes para desarrollar una lectoescritura eficaz y adecuada es la conciencia fonológica, en dicho método aparecen actividades que potencian dicha facultad en el alumno, ¿consideras que son apropiadas? ¿Por qué?:

Sí, en cada Unidad se trabajan actividades apropiadas para ello.

7. Con las actividades propuestas ¿se desarrolla la creatividad y la imaginación del alumno?

Sí

8. Con la realización de todas las actividades de cada unidad se potencian las macrohabilidades discursivas (hablar, escribir, escuchar y leer):

Sí

9. ¿Son adecuados los pasos seguidos hasta el estudio de la letra?

Sí

10. ¿El vocabulario empleado es adecuado al nivel del alumnado?

Sí

11. ¿Las ilustraciones que se presentan son adecuadas en todas la Unidades Didácticas?

Hay algunas que son confusas, pero en general son ilustraciones adecuadas.

12. ¿Los espacios para escribir las respuestas de las actividades son adecuados?

Sí

13. ¿Hay actividades que pueden ser realizadas por el alumno/a sin necesidad de ayuda? ¿Cuáles?

A medida que el proceso se va sistematizando van necesitando menos ayuda.

14. ¿Te resulta asequible la guía didáctica? ¿Por qué?

Sí, se explican todos los pasos que hay que dar y nos aconsejan sobre posibles maneras de llevar a cabo algunas actividades.

15. ¿Los contenidos trabajados son los adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?

Sí

16. ¿El método es flexible, es decir, deja libertad al docente para poder realizar otro tipo de actividades en su aplicación?

Sí

17. ¿Dicho método posibilita la participación espontánea del alumnado?

Regular

18. ¿Durante la aplicación de dicho método has utilizado otras actividades para reforzar o ampliar ciertos contenidos que has considerado oportunos?

Sí, para enriquecer y afianzar los aprendizajes. También para recoger las aportaciones del alumnado.

19. ¿Has visto necesario la utilización de otro material como murales, tarjetas... que dicho método no indica?

No

20. Cada unidad comienza con un cuento y del cuento se obtiene la frase de la cual se extrae la palabra generatriz ¿Consideras apropiadas todas las palabras generatrices?

Sí

22. ¿Es un método motivante para el profesorado?

Sí

23. ¿Cuál es tu meta a conseguir en el Primer Ciclo de Primaria en cuanto a los aspectos del lenguaje (lectoescritura)?

El alumnado debe ser capaz de realizar una lectura fluida a la vez que comprensiva y en cuanto a su escritura lo que más me interesa es que la grafía represente lo más adecuado posible lo que el alumnado quiere transmitir pero tendremos en cuenta siempre las dificultades del alumnado.

24. ¿Consideras que el método potencia y desarrollo en el alumnado esta capacidad comunicativa, es decir, potencia todas las subcompetencias lingüísticas?

Sí

25. ¿Asistió a algún curso formativo sobre la aplicación del método en los centros?

Sí

27. ¿En la actualidad sigues algún método en concreto?

En la actualidad sigo utilizando este método de Octaedro pero para ello utilizo fotocopias de las fichas y sigo los pasos del método.

### 5.6. Entrevistada: MJAS

1. Nivel de motivación del método para el alumno/as:

El método es bastante motivante para el alumnado.

2. Dificultades generales para los alumnos/as

Las actividades que generan mayor dificultad en el alumnado son en las que deben de utilizar la lectura comprensiva, por lo que hasta que su lectura no es fluida debemos guiar en todo momento todas las actividades para su realización adecuada.

3. ¿Eliminarías actividades? ¿Por qué?

Las únicas actividades que yo eliminaría del método son las de repaso del final de la Unidad solo en algunas de ellas.

4. ¿Qué actividades reforzarías con otro material?

Yo suelo realizar más actividades sobre la asociación de imagen-palabra. Estas actividades las elaboro yo con otros materiales.

5. ¿Has tenido que volver a repetir alguna actividad debido a la dificultad que supone su comprensión para el alumnado? ¿Cuál? ¿Por qué?

Sí, las actividades que repito en todas las Unidades son las de grafía y segmentación de la palabra, ya que son en las que más dificultades suelen presentar el alumnado.

6. Uno de los aspectos importantes para desarrollar una lectoescritura eficaz y adecuada es la conciencia fonológica, en dicho método aparecen actividades que potencian dicha facultad en el alumno, ¿consideras que son apropiadas? ¿Por qué?:

Son bastante apropiadas, creo que en cada unidad se trabaja este aspecto y por tanto durante todo el proceso se tienen en cuenta la conciencia fonológica. No se trabaja como algo puntual en una unidad sino que se va reforzando durante todo el proceso y esto es algo positivo de este método, ya que combina las demás actividades con estas.

7. Con las actividades propuestas ¿se desarrolla la creatividad y la imaginación del alumno?

Sí

8. Con la realización de todas las actividades de cada unidad se potencian las macrohabilidades discursivas (hablar, escribir, escuchar y leer):

Sí

9. ¿Son adecuados los pasos seguidos hasta el estudio de la letra?

Si

10. ¿El vocabulario empleado es adecuado al nivel del alumnado?

Sí, hay algunas palabras que no son comprendidas por el alumnado porque están alejadas del ámbito de conocimiento pero ello es algo positivo porque se le explica y así se enriquece el vocabulario.

11. ¿Las ilustraciones que se presentan son adecuadas en todas la Unidades Didácticas?

Sí

12. ¿Los espacios para escribir las respuestas de las actividades son adecuados?

Sí

13. ¿Hay actividades que pueden ser realizadas por el alumno/a sin necesidad de ayuda? ¿Cuáles?

Las actividades que realiza sin necesidad de ayuda son las de escritura, en las demás debemos guiar en todo momento su realización.

14. ¿Te resulta asequible la guía didáctica? ¿Por qué?

No, la guía es algo difícil de entender.

15. ¿Los contenidos trabajados son los adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?

Sí

16. ¿El método es flexible, es decir, deja libertad al docente para poder realizar otro tipo de actividades en su aplicación?

Sí

17. ¿Dicho método posibilita la participación espontánea del alumnado?

Sí

18. ¿Durante la aplicación de dicho método has utilizado otras actividades para reforzar o ampliar ciertos contenidos que has considerado oportunos?

Sí, porque considero que cuando baja al fonema hay que dar otra metodología concreta y además es una doble vía.

19. ¿Has visto necesario la utilización de otro material como murales, tarjetas... que dicho método no indica?

Sí

20. Cada unidad comienza con un cuento y del cuento se obtiene la frase de la cual se extrae la palabra generatriz ¿Consideras apropiadas todas las palabras generatrices?

Sí

22. ¿Es un método motivante para el profesorado?

Sí

23. ¿Cuál es tu meta a conseguir en el Primer Ciclo de Primaria en cuanto a los aspectos del lenguaje (lectoescritura)?

24. ¿Consideras que el método potencia y desarrollo en el alumnado esta capacidad comunicativa, es decir, potencia todas las subcompetencias lingüísticas?

Sí

25. ¿Asistió a algún curso formativo sobre la aplicación del método en los centros?

Sí

26. ¿En la actualidad sigues algún método en concreto?

En la actualidad, sigo utilizando este método de lectoescritura además de reforzar y utilizar otros materiales.

### **5.7. Entrevistada: MJAR**

1. Nivel de motivación del método para el alumno/as:

Cuando se comenzó a trabajar este método no era para nada motivante porque los dibujos no eran coloridos.

2. Dificultades generales para los alumnos/as

Algunas de las dificultades son que se repiten las actividades, que en sí no es muy colorido, los dibujos son poco significativos, no sigue la línea de constructivismo de infantil, limitando al alumnado a la cuadrícula. No deja libertad para que experimente en el folio blanco o línea.

3. ¿Eliminarías actividades? ¿Por qué?

No eliminaría, más bien introduciría nuevas o reforzaría alguna de ellas.

4. ¿Qué actividades reforzarías con otro material?

Las que reforzaría sería sobre todo las de escritura y todas las que en un momento puntual presente dificultad en el alumnado. Sobre la marcha y las observaciones de clase se van reforzando todas las que se crean convenientes.

5. ¿Has tenido que volver a repetir alguna actividad debido a la dificultad que supone su comprensión para el alumnado? ¿Cuál? ¿Por qué?

Sí

6. Uno de los aspectos importantes para desarrollar una lectoescritura eficaz y adecuada es la conciencia fonológica, en dicho método aparecen actividades que potencian dicha facultad en el alumno, ¿consideras que son apropiadas? ¿Por qué?:

Sí, aunque se podrían realizar otro tipo de actividades para la misma finalidad y no siempre las mismas en todas las unidades.

7. Con las actividades propuestas ¿se desarrolla la creatividad y la imaginación del alumno?

No, no es un método que potencie la investigación. Cuando se lleva a cabo solo nos centramos en él y en todo el proceso que sigue sin dejar a un lado las actividades. Es un poco angustioso porque limita mucho al docente y al alumnado.

8. Con la realización de todas las actividades de cada unidad se potencian las macrohabilidades discursivas (hablar, escribir, escuchar y leer):

Sí

9. ¿Son adecuados los pasos seguidos hasta el estudio de la letra?

Sí

10. ¿El vocabulario empleado es adecuado al nivel del alumnado?

Sí, aunque algunas de las palabras utilizadas no eran del entorno del alumnado y su comprensión era algo dificultosa.

11. ¿Las ilustraciones que se presentan son adecuadas en todas la Unidades Didácticas?

Sí

12. ¿Los espacios para escribir las respuestas de las actividades son adecuados?

Sí

13. ¿Hay actividades que pueden ser realizadas por el alumno/a sin necesidad de ayuda? ¿Cuáles?

Casi todas deben ser guiadas y orientadas para su realización.

14. ¿Te resulta asequible la guía didáctica? ¿Por qué?

Sí

15. ¿Los contenidos trabajados son los adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?

Sí

16. ¿El método es flexible, es decir, deja libertad al docente para poder realizar otro tipo de actividades en su aplicación?

No, una vez que se empieza a trabajar con este método parece como si quedaras atrapado en todo el proceso que te va indicando y tienes miedo a entorpecer realizando otras actividades, además el tiempo programado está muy ajustado a todas las actividades programadas.

17. ¿Dicho método posibilita la participación espontánea del alumnado?

El método no deja libertad para que el alumnado experimente y potencie su creatividad. Cuando se está trabajando una palabra nos limitamos a esa palabra en concreto y a su conjunto de ese bloque y cuando el alumnado inventa o crea otras nuevas se le cortan y se le dice que eso luego lo veremos, lo cual hace que el alumnado limite sus conocimientos solo a lo que el docente le presenta.

18. ¿Durante la aplicación de dicho método has utilizado otras actividades para reforzar o ampliar ciertos contenidos que has considerado oportunos?

He utilizado otras fichas de escritura para reforzar la grafía.

19. ¿Has visto necesario la utilización de otro material como murales, tarjetas... que dicho método no indica?

No

20. Cada unidad comienza con un cuento y del cuento se obtiene la frase de la cual se extrae la palabra generatriz ¿Consideras apropiadas todas las palabras generatrices?

Al principio algunas se tuvieron que cambiar porque no eran apropiadas al entorno sociocultural del lugar donde estaba llevando a cabo el método.

22. ¿Es un método motivante para el profesorado?

Regular

23. ¿Consideras que el método potencia y desarrollo en el alumnado esta capacidad comunicativa, es decir, potencia todas las subcompetencias lingüísticas?

Sí

24. ¿Asistió a algún curso formativo sobre la aplicación del método en los centros?

Sí

## 6. Encuesta del alumnado



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO  
ENCUESTA DEL ALUMNADO

1



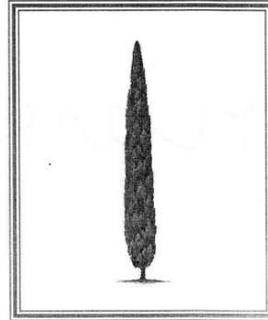
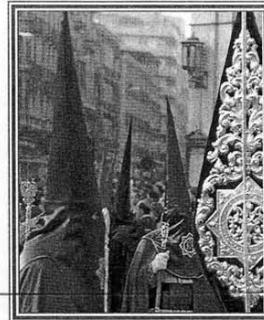
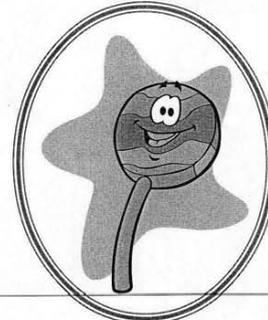
primavera



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO  
ENCUESTA DEL ALUMNADO

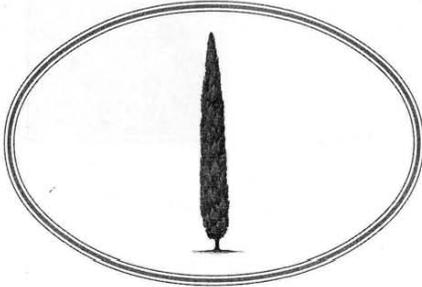
2

 *Marca los dibujos que contengan el grupo «pr»*

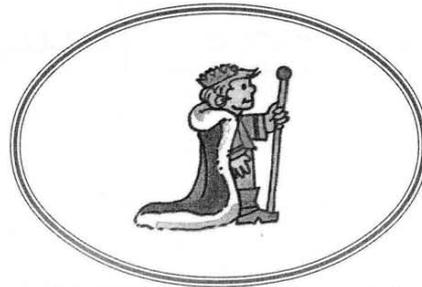
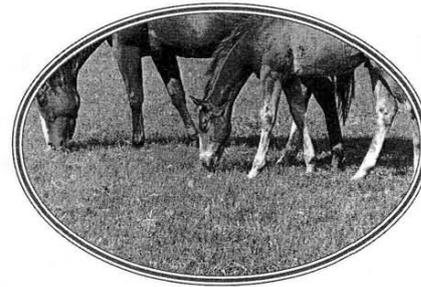




 *Escribe tantos guiones como sílabas tenga la palabra dibujada*



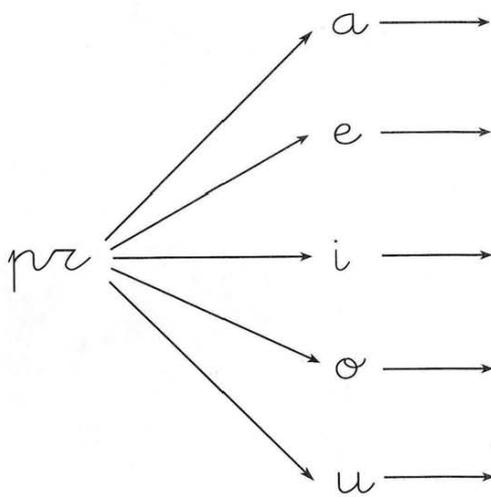
— —





primavera

pri-ma-ve-ra



Escribe

pria prie pri pro pru



 Escribe

•

•

•

 Forma palabras con:

pra pre pri pro pru  
ma me mi mo mu  
va ve vi vo vu  
ra re ri ro ru

•

•

•

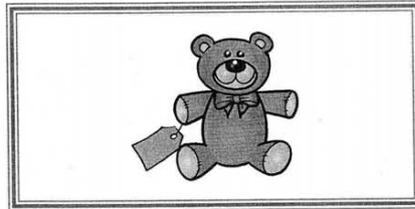
•



Rodea las sílabas con «pr»



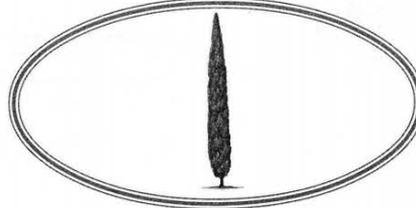
prado



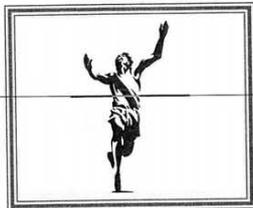
precio



preso



ciprés



primero



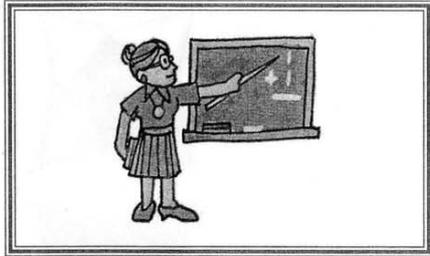
príncipe



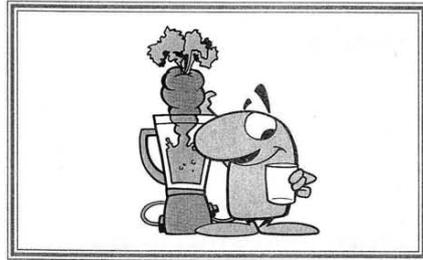
primavera



Completa:



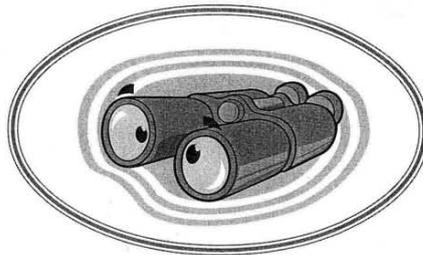
\_\_\_ fesorora



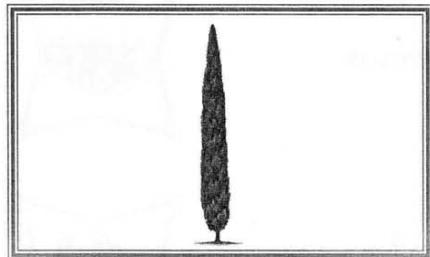
ex\_\_\_ mir



\_\_\_ mero



\_\_\_ maticos



ci\_\_\_



\_\_\_ mavera



 Relaciona frases y dibujos:

prado



unos prismáticos



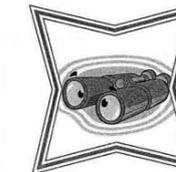
un príncipe  
y una princesa



el precio de la prenda



El profesor da un premio.



En primavera las hierbas  
nacén en la pradera.





Dictado:

Grid for dictation practice.



Escribe el nombre:



\_\_\_\_\_

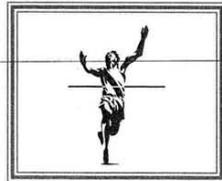
*preso*

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO **10**  
ENCUESTA DEL ALUMNADO

 Escribe palabras con «pr»:

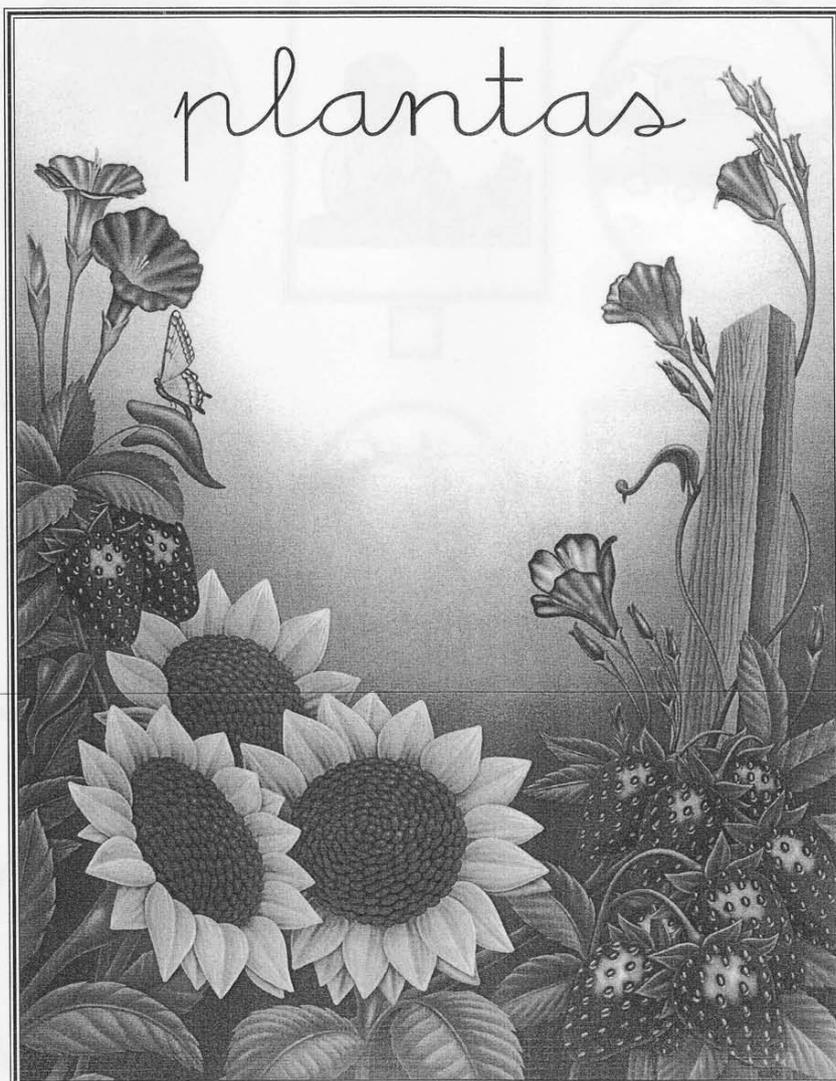
•
•
•

 Construye frases con «primavera»:

•
•
•
•

 Inventa otras:

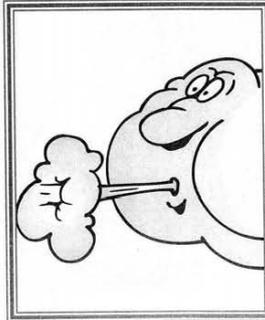
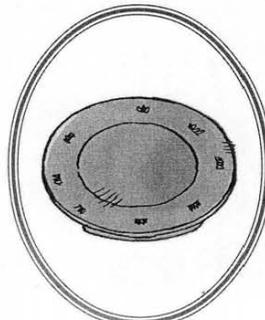
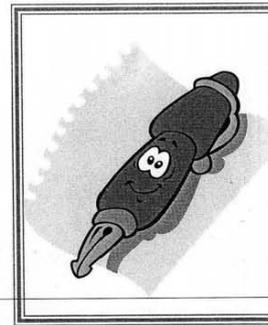
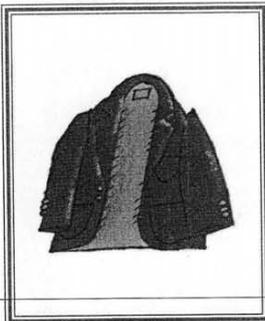
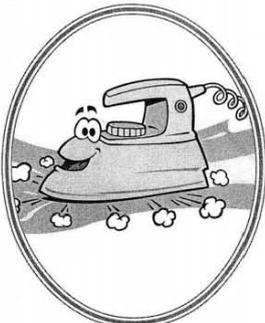
•
•
•
•





MÉTODO DE LECTOESCRITURA SAFA-OCTAEDRO **12**  
ENCUESTA DEL ALUMNADO

*Marca los dibujos que contengan el grupo «pl»*

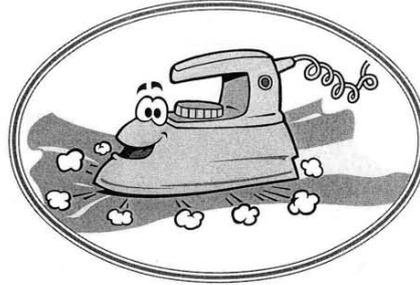
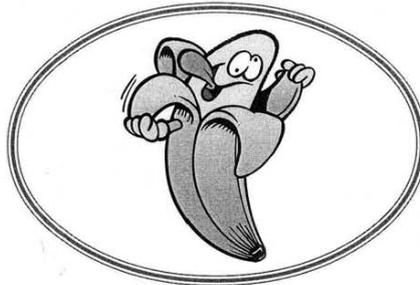
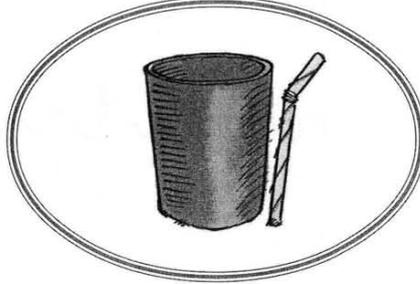




 *Escribe tantos quiones como sílabas tenga la palabra dibujada*



— —







Escribe

plantas plantas plantas



Forma palabras con:

a	e	i	o	u
pla	ple	pli	plo	plu
ta	te	ti	to	tu
ca			co	cu
ra	re	ri	ro	ru



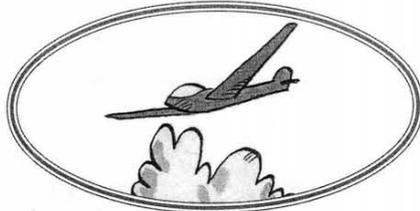
 Rodea las sílabas con *opl*



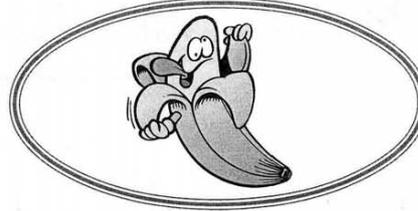
playa



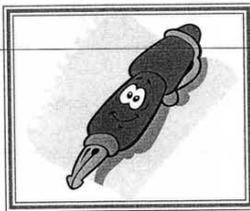
planeta



planeador



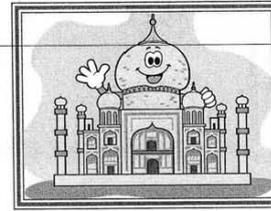
plátano



pluma



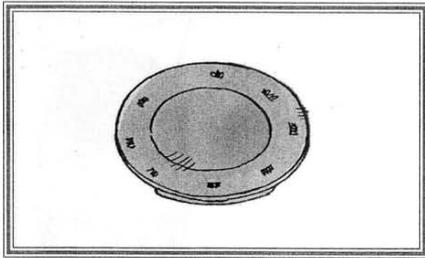
plantas



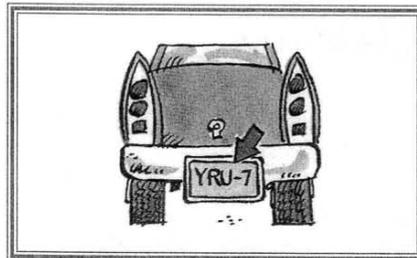
templo



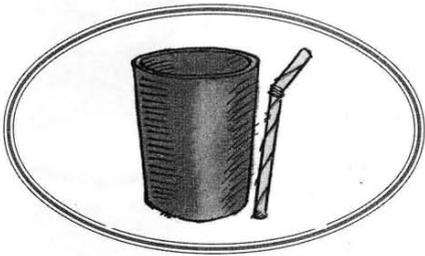
 Completa:



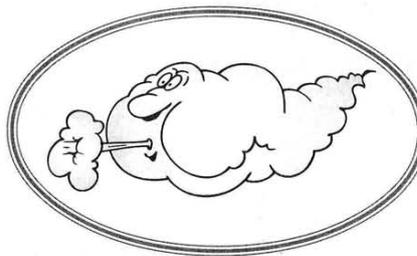
\_\_\_ to



\_\_\_ ca



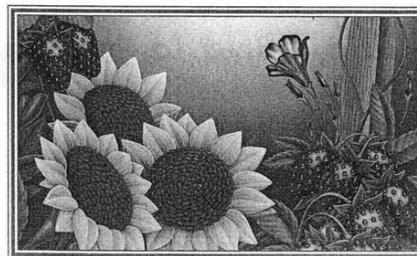
\_\_\_ tico



so \_\_\_



\_\_\_ za



\_\_\_ tas



 Relaciona frases y dibujos:

Aplausos



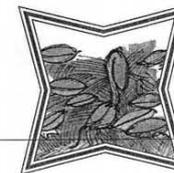
Anillo de plata.



Un pastel de cumpleaños.



Ese planeta lejano.



Pluto huele la manzana.



Una pequeña semilla  
en planta se convirtió.







 Escribe palabras con «pl»:

Grid for writing words containing «pl».

 Construye frases con «Pluto» y «planeta»:

Grid for constructing sentences with «Pluto» and «planeta».

 Inventa otras:

Blank lines for inventing other words.



Lee:

pla, plo, ple, pli, plu  
pra, pre, pri, pro, pru

➔ planeta, primavera, prima,  
planta, templo, aplaudir, completo,  
soplete, copla, aplicado, triple,  
cumpleaños

- Hoy es mi cumpleaños.
- El prado verdea en primavera.
- Papá plancha la ropa.
- Aplaudimos a los payasos.

