

## Ventajas del método de palabras generatrices de Paulo Freire Advantages of Paulo Freire's generating words method

M<sup>a</sup> Luisa García Rodríguez<sup>1</sup>

Noemí García Díaz<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Salamanca, email: malugaro@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1490-8728>

<sup>2</sup>Junta de Castilla y León, email: noemigardi@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0000-3135>

Autor para correspondencia: malugaro@usal.es

**Resumen:** Con una indagación cualitativa se intenta averiguar si el método de palabras generatrices de Paulo Freire presenta ventajas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita castellana en la edad infantil. Se extraen los datos de la experiencia práctica acumulada por profesorado que lo ha aplicado en el segundo ciclo (3-6 años). Cinco maestras aportan informes escritos individuales y dos equipos docentes se constituyen en grupos de discusión. Tras la categorización y análisis de los datos, se concluye que el método tiene muchas ventajas. Entre las ventajas de tipo didáctico cabe resaltar el respeto al protagonismo del alumnado y a su pensamiento sincrético, ser muy motivador, conseguir la comprensión lectora desde el principio, desarrollar simultáneamente las conciencias léxica, silábica y fonológica; enriquecer el vocabulario, fijar una ortografía correcta, integrar todos los ámbitos de conocimiento, y desarrollar la capacidad simbólica y la creatividad. Como ventajas de tipo pedagógico: considerar los efectos de tipo actitudinal que actúan sobre los procesos cognoscitivos, adaptarse a los contextos, permitir al profesorado conocer mejor a su alumnado, propiciar el desarrollo de la dimensión afectivo-emocional, favorecer la socialización por trabajarse siempre en grupo y la ayuda entre iguales, el buen clima de aprendizaje y la colaboración familiar.

**Palabras clave:** Lengua escrita; método de aprendizaje; ventaja comparativa; comprensión; comunidad.

**Abstract:** This article tries to find out if Paulo Freire's method based on generating words has advantages for the teaching-learning of written Spanish in childhood through a qualitative research. Data is extracted from the practical experience accumulated by teachers who have applied it in the second cycle of kinder garden (3-6 years-old). Five teachers provide individual written reports and two teaching teams are formed into discussion groups. After the categorization and analysis of the data, it is concluded that this method has many advantages. Among the didactic advantages are the respect for the role of students and their

syncretic thought, being highly motivating, achieving reading comprehension from the beginning, simultaneously developing lexical, syllabic and phonological awareness; enriching vocabulary, setting correct spelling, integrating all areas of knowledge, and developing symbolic capacity and creativity. The pedagogical advantages are as follows: consider the attitudinal effects that act on cognitive processes, adapt to the contexts, allow teachers to better understand their students, promote the development of the affective-emotional dimension, encouraging socialization by always working in group and peer support, a good learning climate and family collaboration.

**Keywords:** written language; learning method; comparative advantage; comprehension; community.

**Recepción:** 11 de octubre de 2020

**Aceptación:** 18 de diciembre de 2020

**Forma de citar:** García Rodríguez, M<sup>a</sup>.L., & García Díaz, N. (2021). Ventajas del método de palabras generatrices de Paulo Freire. *Voces de la Educación*, 6(11), p. 34-59.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

# Ventajas del método de palabras generatrices de Paulo Freire

## Introducción

La enseñanza de la lengua escrita es una ocupación a la que, indudablemente, merece la pena dedicar esfuerzos, pues la competencia verbal es condición básica para captar las ideas procedentes de las ciencias, las artes y las letras y, en consecuencia, para el desarrollo de las capacidades personales y sociales.

El dominio de la lengua escrita se adquiere mediante un proceso que comporta entre sus beneficios el desarrollo de conexiones cerebrales. Pero, además, presenta otras ventajas: conduce a facilitar la comunicación y permite acceder a otros muchos estímulos y a la búsqueda autónoma de información, puesto que es necesario saber leer bien y saber escribir correctamente para ser capaz de orientar la propia vida de acuerdo con las personales opiniones e intereses.

### 1. Relación teoría-práctica en la intervención didáctica

*Leer y escribir como instrumento y como objeto de conocimiento es un aprendizaje tan relevante en la educación de una persona que justifica cualquier esfuerzo para adecuar cada vez mejor los conocimientos teóricos que se van desarrollando con las aplicaciones prácticas en el aula.*(Fons, 2004, p. 278)

La cita de Fons (2004) induce la necesidad de acercar posturas entre teoría y práctica poniendo el foco sobre sus relaciones en el mundo educativo, a la vez que otras voces aluden a una importante función docente energicamente reivindicada a partir de las últimas décadas del siglo XX. En esa línea expresaba Gimeno (1986, p. 84) que “la comunicación teoría-práctica en educación tiene un eslabón intermedio que es el profesorado” uniéndose así a una corriente que retoma el concepto de *phronesis* o sabiduría práctica ya establecido por Aristóteles.

Para Pérez Gómez, “el mejor instrumento de intervención es siempre la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor (...). Además, el “conocimiento en la acción” sólo puede ser competente cuando es flexible por asentarse en la reflexión en y sobre la acción” (1988 p. 10).

El continuo desarrollo del conocimiento propiamente profesional del docente le capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos que desarrolla. Su carácter profesional requiere la compleja y enriquecedora fusión de la teoría y la práctica. La “práctica”, así concebida es un proceso de investigación en la acción más que un procedimiento de aplicación y requiere la formación del “pensamiento práctico” del docente.

Efectivamente, tras largo tiempo de visión tradicional en que la teoría era obtenida en las universidades por parte de personal investigador para ser posteriormente aplicada en las aulas por el personal docente, se empezó a reconocer al profesorado una función investigadora, centrada en la reflexión crítica sobre su práctica cotidiana, con la finalidad de transformarla positivamente.

## 2. Consideraciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje

Recalcar que el protagonismo del proceso recae en el alumnado, revisar literatura especializada en relación a algunas teorías concernientes a dicho proceso, contemplar la oportuna normativa y estimar las demandas sociales en relación con el mismo, constituyen la finalidad de este apartado.

### 2. 1. Protagonismo del alumnado

La idea de que la razón de existir de la Escuela es la necesidad de educar y enseñar a los estudiantes invita a la revisión de ciertas evidencias, en lugar de correr el riesgo de dar por sabido lo que es obvio.

Una cuestión muy elemental es la necesidad de tomar como punto de partida el concepto de persona. ¿Cómo es considerada la persona en el mundo de la educación? La respuesta se capta más fácilmente mediante una comparación: así como en el mundo de la salud se trabaja básicamente sobre la anatomía y la fisiología, conceptualizando el cuerpo humano como un conjunto de millones de células, muy bien estructuradas en los distintos sistemas y aparatos, que funcionan al unísono; en educación nos ocupamos de las numerosísimas capacidades humanas entendidas como “aptitudes para hacer, conocer y sentir” (MEC, 1992, p.80).

En la pretensión de sistematizar y facilitar la tarea educativa, las capacidades son clasificadas en dimensiones, o ámbitos de desarrollo madurativo, que varían ligeramente en función de las diferentes fuentes consultadas.



En el centro de la imagen anexa se presenta la dimensión que se considera más básica: la referida a la afectividad y emocionalidad, junto a cuatro más. Otras fuentes aluden, igualmente a la dimensión físico-biológica, la autonomía o el equilibrio personal.

**Figura 1.** García, M. L. (2016). Virtudes de la escolarización temprana. Revista Pediatría Integral, XX (16), p.41

La dimensión físico-biológica por su parte, requiere asimismo su importante cuota de consideración, ya que, “la existencia humana se concreta a las condiciones de posibilidad de

su ontología corporal” (Lledó, 1998, p. 20). En este sentido hemos de aceptar que somos “una biología que aprende”.

Nuestro alumnado se encuentra en fase de crecimiento -aumento de tamaño- y, por tanto de cambios, que cada organismo ejecuta a su propio ritmo, conllevando incluso la posibilidad de ciertos estancamientos.

Por otra parte, la suficiente maduración del sistema nervioso es condición necesaria para dar soporte adecuado a los aprendizajes. Se conceptualiza actualmente la neuroeducación como la ciencia que tiene por objeto profundizar en el estudio de la fisiología del sistema nervioso para descubrir estrategias y metodologías orientadas a trabajar el esencial equilibrio entre emoción y cognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con los aprendizajes de la lectura y la escritura, siguiendo a Kovacs (2000), las conexiones que enlazan los hemisferios cerebrales están formadas por grupos de prolongaciones neuronales, la más importante de las cuales es el cuerpo caloso. Para funcionar debidamente precisan rodearse de una capa aislante de mielina con el fin de poder transmitir la información entre neuronas. La mielinización del cuerpo caloso se completa hacia los diez años de edad.

Consecuentemente, las conclusiones de la neuroeducación advierten de que: “el calendario de maduración debe ser la guía para definir los estímulos que se aportan a cada edad para establecer la pauta educativa” (Kovacs, 2000, p. 35) teniendo conciencia de que “aprender y memorizar conllevan cambios en el “cableado sináptico” del cerebro” (Mora, 2015, p. 40). Los complejos procesos que entrelazan lenguaje y lectura son descritos detalladamente por este mismo autor en su obra “Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras” (Mora, 2020).

Por último, tras el crecimiento físico y la maduración neurológica, es primordial enfatizar que nuestro alumnado se encuentra en fase de desarrollo, entendido como la manifestación de las potencialidades o capacidades encerradas en cada persona, que, para facilitar la función educativa, como ya se indicó, se categorizan en determinadas dimensiones.

Mientras que crecimiento y maduración son procesos ajenos al proceso educativo, aunque lo condicionan, la esfera del desarrollo constituye la materia nuclear del campo de intervención que corresponde específicamente a la educación.

## **2. 2. *Fundamentación teórica***

La filosofía educativa de Paulo Freire, las aportaciones de la Psicología Cognitiva y las propuestas pedagógicas de Decroly, forman parte del entramado que configura la base firme en la que se apoya el método de palabras generatrices.

Las ideas fundamentantes de la pedagogía de Freire (1984, 2002, 2006), pueden ser sintetizadas de la forma siguiente:

- ✓ Toda acción educativa ha de inscribirse en una determinada concepción de ser humano, lo que conlleva una reflexión sobre el mismo.
- ✓ Para planificar una intervención educativa concreta es necesario previamente llevar a cabo un análisis crítico del contexto y modo de vida de la persona a quien se desea “ayudar a que se eduque”, en expresión del propio Paulo Freire.
- ✓ Cada cual ha de llegar a ser protagonista de su vida y a decidir sobre su propio proyecto vital, a partir de una toma de conciencia sobre su situación particular en su ambiente concreto.
- ✓ En lugar de procurar el ajuste de la persona a la sociedad en la que se encuentra inmersa – lo que sucede en determinados tiempos y lugares – que corresponde al estilo de educación “domesticadora” criticado por Freire, se buscará desarrollar las capacidades humanas, a la vez que promover la capacidad de observación del entorno y una actitud crítica sobre el mismo orientadas a acrecentar la capacidad de elegir.
- ✓ En la medida en que la persona, de forma consciente, se compromete con su contexto y la promoción de la comunidad a la que pertenece, se perfecciona a sí misma y avanza en su proceso de llegar a ser “hombre”, en la acepción de “anthropos” (“ser humano”).
- ✓ Es preciso que la educación esté - en sus contenidos y en sus programas- en coherencia con la intención de su finalidad: que cada cual tenga opciones para construirse como persona y llegar a ser “anthropos”, para entablar con sus congéneres relaciones de cooperación y reciprocidad, llegando por esta vía a transformar positivamente la realidad del mundo.
- ✓ Consecuentemente, la toma de conciencia sobre la realidad circundante y la actitud de reflexión crítica, orientadas a la toma de conciencia sobre la propia capacidad de compromiso y de acción, han de constituir el primer objetivo de todo proceso educativo.

Tras las bases filosóficas, pasemos a considerar brevemente algunas conclusiones de investigaciones del ámbito de la Psicología Cognitiva porque aportan las bases psicológicas que nos ilustran sobre cómo aprendemos las personas, obtenidas del estudio de las leyes de funcionamiento del cerebro infantil.

En otras palabras, contienen notables indicaciones que han de ser acatadas en la enseñanza. Específicamente, en relación al contenido que nos ocupa “nadie discute hoy en día la relación existente entre la comunicación, el lenguaje y los procesos cognitivos, temática de vital importancia desde la psicología” (Girbau, 2002, p. 14).

La exhortación de Ausubel, sintetizada con elocuencia en su obra “Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo advierte: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1976, p.18). Es decir, las experiencias previas forman parte de la estructura cognitiva de los escolares, razón por la cual han de ser identificadas para servir como infraestructura inicial que permita enlazar en ellas las nuevas enseñanzas.

Otro de los grandes psicólogos cognitivos que apoya la propuesta de Ausubel sobre la importancia de identificar los conocimientos previos de quienes han de aprender, es Vygotsky. En su teoría dichos conocimientos se sitúan en la denominada zona de desarrollo real (ZDR), a partir de los cuales se establecería el recorrido hacia la zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir, la zona que se va alcanzar seguidamente, definida por Vygotsky (1979) como:

La distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

Esa persona adulta “más capaz”, representa la figura docente que ofrece los apoyos necesarios, función a la que Vygotsky denominó “andamiaje”.

Por su parte Piaget (1975), a comienzos del siglo XX, identificó la característica del pensamiento infantil denominada global o sincrética, en virtud de la cual se perciben los objetos como totalidades. Esa “visión general” precede a la capacidad de apreciar los detalles.

Para completar esta concisa fundamentación, teniendo presente que “Psicología y Pedagogía históricamente han ido siempre de la mano, apoyándose y estimulándose mutuamente” (Cabezas, 1984, p.8), pasamos a recoger una pincelada de esta última ciencia.

La insaciable curiosidad infantil y las experiencias sobre el mundo que rodea a la persona en sus primeros años de vida constituyen el motor del aprendizaje. Así lo defiende el pedagogo belga Decroly (1932), quien llama la atención sobre la función que cumple, en dicho proceso, el interés, originado, según sus aportaciones, por las necesidades.

Partir del interés de cada estudiante contribuirá a hacer fructificar la motivación inicial y a mantener la oportuna atención. Este autor, en coherencia con Piaget, apoya también el respeto al principio de globalización. Además defiende que la escuela se adapte al escolar – no al contrario – y contempla la observación activa del entorno próximo como fase inicial de su método de enseñanza.



### **2. 3. Normativa legal vigente**

Las imprescindibles consideraciones anteriores ante la necesaria justificación de una determinada intervención pedagógico-didáctica han de ser completadas con las finalidades que se declaran en la normativa legal vigente en España.

En este caso procede referirse a las que están planteadas para la Educación Infantil actualmente en España. Así, la LOE señala que “los objetivos de la Educación Infantil son desarrollar en las niñas y niños ciertas capacidades” (Título I, Capítulo I, artículo 13), y, de acuerdo con el Real Decreto 1630/2006, que recoge el currículum del segundo ciclo (3-6 años) “la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas” (artículo 2.1).

Más concretamente, en cuanto a la lengua, la trayectoria seguida ha conducido a que actualmente la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la Escuela Infantil se orienten preferentemente hacia las destrezas relacionadas con las habilidades orales. A través de la estimulación en interacciones fuertemente personalizadas, se va consiguiendo la adquisición de la competencia lingüística imprescindible para permitir la comunicación oral con el medio, propiciada por la relación con los iguales y con personas adultas diferentes de las familiares.

El Real Decreto 1630/2006, presenta el contenido del área tercera –Lenguajes: Comunicación y representación – en el que la “Aproximación a la lengua escrita”, constituye uno de los apartados del bloque de contenido denominado Lenguaje Verbal. Esta normativa detalla que:

En el segundo ciclo de Educación infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria (Anexo del Real Decreto).

### **2. 4. Demandas sociales**

Las sociedades culturalmente más avanzadas persiguen actualmente la adquisición del status de lector en la denominada era de la “lecturización”. Presiones familiares y políticas demandan personas cuya competencia lectora permita ampliar y mejorar las funciones tradicionales, además de aceptar los nuevos retos: un grado de dominio de la lectura tal que permita que sea utilizada como medio de formación, captación de mensajes e información en general y de disfrute, lo que constituye una finalidad extraordinariamente exigente.

“Leer es un trabajo duro”, advierte Moreno (2011, p. 188). Ciertamente, leer para aprender requiere niveles de lecturización complejos y ambiciosos. Al mismo tiempo, la gran disponibilidad de textos a nuestro alcance plantea la nueva necesidad de desarrollar también la habilidad para seleccionarlos.



Parece una pretensión social desproporcionada aspirar a que la lecturización sea alcanzada de forma generalizada -a pesar de que, en muchos casos, pueden coexistir limitaciones de todo tipo – sin contemplar reducciones en el nivel de calidad –, es decir, “no se valora adecuadamente el reto que supone alfabetizar a toda la población” (Sánchez, García y Rosales, 2010, p. 22).

### **3. La lengua escrita**

“La lectura y la escritura, son constructoras del sujeto y reconstructoras de la cultura”, señala Gimeno (1999, p. 38). Surgieron como respuesta a la necesidad humana de comunicarse con personas ausentes. Para Bruner (1984), la utilidad fundamental de la lengua escrita se halla en su condición de perpetuadora de textos y pensamiento de autores, tanto en espacio como en tiempo.

Desde una mirada a la relación entre Lengua y Educación, se abordan seguidamente breves consideraciones sobre el proceso de su aprendizaje para culminar con cuestiones relativas a propuestas metodológicas.

#### **3. 1. Lengua y Educación**

La tarea de la Educación es la palanca de la sociedad para formar personas buenas, felices, cultas y libres. Existe cierta relación entre la praxis pedagógica y la ética. Corresponde a la Escuela el decisivo papel de enseñar los valores que la sociedad no practica. Para conseguir ese objetivo, nuestra Lengua es nuestra mayor riqueza colectiva personal porque nos permite pensar para poder llegar a ser quienes queremos ser. En este sentido es muy importante comprender la importancia de la lengua en la transmisión de los valores: abnegación, tolerancia...

Así, un nivel lingüístico de excelencia es un requisito imprescindible para una educación de excelencia: “El lenguaje y la educación son inseparables. La escolaridad tiene que rellenarse ante todo de hablar y de escuchar, de leer y de escribir. Cultivar estas dos últimas habilidades es función esencial de la educación moderna”, respalda Gimeno (1999, p. 38).

Si importante es la Lengua para trabajar la faceta educativa, igualmente resulta primordial en el caso de la faceta didáctica, puesto que “en todas las áreas se pone a prueba la competencia lectora del alumnado, porque en todas ellas se le obliga a recordar, interpretar, valorar y organizar lo que lee” (Moreno, 2011, p.18).

#### **3.2. Aprendizaje de la lengua escrita: un difícil proceso**

Diversas fuentes coinciden en destacar que el aprendizaje de la lengua escrita es muy complejo.

“Un lector competente es una persona que comprende e interpreta lo que lee”, indica Moreno (2011, p. 54), lo que erige a la comprensión lectora en uno de los principales retos

docentes. Profundizando en el acercamiento a la competencia lectora y acudiendo a fuentes especializadas, se halla la información aportada por Sánchez, García y Rosales (2010):

- La competencia lectora debe sustentarse en un amplio número de competencias específicas, de entre las que destacan los conocimientos poseídos, la habilidad para reconocer las palabras escritas con precisión y rapidez, la competencia retórica, la memoria de trabajo y las habilidades metacognitivas.
- La adquisición de cada competencia, por separado, lleva tiempo, por lo que no es de extrañar que el todo (la comprensión lectora) lleve aún mucho más.
- Las diferencias en el grado de adquisición de cada una de las competencias tienen efectos sobre la comprensión a lo largo de, al menos, toda la escolarización obligatoria.
- Para adquirir las competencias específicas de la competencia lectora hay que leer mucho con algún grado de éxito, y no es posible tener éxito sin dichas competencias, por lo que las ayudas del profesorado son un elemento clave (p. 86).

Continúan advirtiendo estos autores que lograr la ambiciosísima meta de adquirir el dominio suficiente de las habilidades que permiten utilizarla convenientemente, requiere muchos años de escolaridad con buenas prácticas cotidianas, intensas y sistemáticas: al menos hasta los doce años de vida aproximadamente -subrayan- edad que coincide con la finalización de la etapa de Educación Primaria en el actual sistema educativo español.

Kovacs (2000) insiste en la conveniencia de comprobar que se dan los necesarios prerequisites para iniciar los aprendizajes de la lectura y la escritura, advirtiendo que, en el caso de que haya que diferirlos, nadie debe preocuparse por eso. Este autor recuerda que el aprendizaje de la lectura demanda el trabajo coordinado de varias áreas cerebrales: la que ve, la que interpreta, la que oye, la que enlaza con un significado, la que organiza la dicción, etc. y para que todas las áreas actúen coordinadamente es necesario que funcionen adecuadamente las conexiones cerebrales que las unen.

Y, en cuanto a la escritura a mano – detalla – se requiere un control muy preciso de la musculatura de la muñeca y de la propia mano, así como la coordinada motricidad de todas las partes del cuerpo implicadas en dominar los instrumentos de escritura, por lo que suele ser muy lento y costoso adquirir destreza suficiente para realizar correctamente los trazos. A esta dificultad se une el hecho de que “el dominio de la lengua escrita requiere componer un puzle de competencias” (Sánchez, García y Rosales, 2010, p. 22).

Relevante también es tener en cuenta las dimensiones de una enseñanza integral de la lengua escrita. Clemente (2008) establece las siguientes: sistemas de representación, funciones de la lengua escrita, aprendizaje del código y comprensión lectora.

Todas las consideraciones anteriores confluyen en la necesidad de dedicar mucho tiempo a la enseñanza de la lengua escrita.

### 3. 3. *Propuestas metodológicas*

En la base de cualquier método hay una relación afectiva que tiene un peso muy importante y que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cela, 1999, p. 18).

Defendiendo la trascendencia de considerar primeramente la dimensión afectivo-emocional de los aprendices, como bien advierte Cela, junto a otras circunstancias: “Es necesario considerar los efectos secundarios de tipo actitudinal que se producen en torno a procesos de tipo cognoscitivo y que pueden ser los responsables del éxito o fracaso de la enseñanza a largo plazo” (Gimeno, 1981, p. 481), nos centramos en el método que aborda el presente trabajo.

El método de aprendizaje de la lengua escrita denominado de Palabras Generatrices o Palabras Generadoras fue ideado por el gran pedagogo del siglo XX Paulo Freire, con la finalidad de alfabetizar, en su Brasil natal, a personas adultas.

En su libro “Pedagogía del Oprimido” advierte Freire (1984) que el Método de Palabras Generatrices, como todo buen método pedagógico, no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje, pues un educador progresista no puede vivir de forma mecánica la tarea docente. Se enfatiza así su principal característica: aplicarse personalmente, con gran observancia de los estilos y ritmos de aprendizaje e intereses de unos aprendices determinados.

Las adaptaciones del método de Freire tienen como finalidad ajustarse, con la mayor precisión posible, a las necesidades y circunstancias reales de quienes integran las colectividades que necesitan aprender una determinada lengua para utilizarla.

En este método es esencial la selección de las palabras. Dicho criterio resulta acorde con importantes advertencias procedentes de investigaciones psicológicas y neurológicas, entre las que se encuentra, nuevamente, Kovacs (2000):

El aprendizaje de la lectura debe iniciarse con las palabras y no con las letras porque el objetivo es relacionar lo conocido con lo desconocido y lo concreto con lo abstracto. Posteriormente es posible distinguir unidades comunes y repetidas en distintas palabras (pp. 63-64).

Cada versión del método presenta un número diferente de ellas y gran diversidad de palabras generatrices. El artículo titulado “Cincuenta palabras generatrices para el aprendizaje del código escrito de la lengua española. Adaptación del método de Paulo Freire a la edad infantil” (autoras, 2017), recoge una de las propuestas de este método, cuyas palabras han sido recientemente seleccionadas del universo vocabular de la infancia de hasta siete años de edad, en Salamanca capital. Expone igualmente el proceso seguido en la

recolección de las palabras, con la finalidad de servir de pauta a quienes deseen realizar la selección más adecuada para su comunidad.

En este método resulta destacable su característica de gran significatividad, pues alude continuamente a las vivencias y sensaciones más importantes de los escolares, ya que “La vida es un tejido de conexiones significativas. Se trata de verlas o no. Es una capacidad (...) poner la antena versus radio vida”, como señalara Carmen Martín Gaité (2003, p. 576).

Al tomar como punto de partida la palabra, trabaja inicialmente la conciencia léxica, para descender posteriormente a la conciencia silábica y a la conciencia fonológica e iniciar posteriormente un recorrido de vuelta hacia la elaboración de frases y textos. De esta forma enfoca las dos vías o rutas de acceso a la lectura: fonológica, que atiende a la correspondencia fonema-grafema y léxica u ortográfica, que contempla el reconocimiento visual global de las palabras.

Esta última característica del método incide muy favorablemente, también, en la adquisición de una impecable ortografía por garantizar que se conocen las palabras correctamente, sin que haya opción a errores, muy costosos de corregir porque la huella cerebral errónea es difícilísima de borrar.

#### **4. Parte empírica**

La investigación educativa requiere de un proceso de actuación que debe someterse a la lógica y a un esquema de trabajo metódico, con pasos precisos y ordenados que conduzcan a unas conclusiones y resultados fiables (Nieto Martín, 2010).

La parte empírica se organiza en tres apartados: diseño de la investigación, desarrollo y resultados obtenidos.

##### **4. 1. Diseño de la investigación**

Como punto de partida y premisa básica de la metodología cualitativa se formulan una pregunta de investigación, un objetivo general y varios objetivos específicos.

Este artículo trata de dar respuesta a la pregunta: *¿Tiene ventajas el método de palabras generatrices para la enseñanza de la lengua escrita castellana en la edad infantil?* Coherentemente se formulan los siguientes objetivos de investigación:

El **objetivo general** pretende

- Extraer la sabiduría práctica acumulada por docentes que han enseñado lengua escrita en las primeras edades con el método de palabras generatrices.

Dicho objetivo se desglosa en dos **objetivos específicos**:

- Explorar las ventajas didácticas del método de palabras generatrices.
- Rastrear las cualidades pedagógicas que presenta el método de palabras generatrices.

A partir de los objetivos marcados se selecciona para la investigación la metodología cualitativa, con el fin de “comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p. 259).

## **4. 2. Desarrollo de la investigación**

Esta segunda parte de la investigación consta de trabajo de campo (población objeto de estudio, procedimiento de acceso al campo y técnicas para llevar a cabo la recogida de datos) y fase analítica.

### **4.2.1. Trabajo de campo**

Forman parte de la población estudiada cinco maestras (tres de ellas de escuelas de titularidad pública en España y dos de colegios concertados de Salamanca capital) y dos equipos docentes de colegios concertados, igualmente de Salamanca capital (uno de ellos de una línea educativa y el otro de dos líneas). Todas las informantes tienen experiencia en la práctica del método con escolares de segundo ciclo de Educación Infantil y aportan las ventajas observadas según su experiencia. Se accede al campo gracias a la relación personal de una de las investigadoras, lo que genera la confianza suficiente para que aporten información clave orientada a la consecución de los objetivos marcados.

Al tratarse de una investigación cualitativa, la recogida de datos es diversa y textual. Las técnicas utilizadas han sido informes escritos en el caso de las informantes individuales.

En los colegios (que emplean desde hace varios años el método de Freire) se establecen grupos de discusión coordinados por la investigadora que conoce el contexto, pues como señala Goig (2004, p. 28): “solo la interacción social permite acariciar aquella información que se construye en la mediación colectiva”. Este autor continúa advirtiendo que los mini-grupos de pocas personas, “permiten obtener una información más profunda, habida cuenta de que cada participante puede intervenir más tiempo en la dinámica grupal” (p. 32). En este caso las sesiones son grabadas con el debido consentimiento.

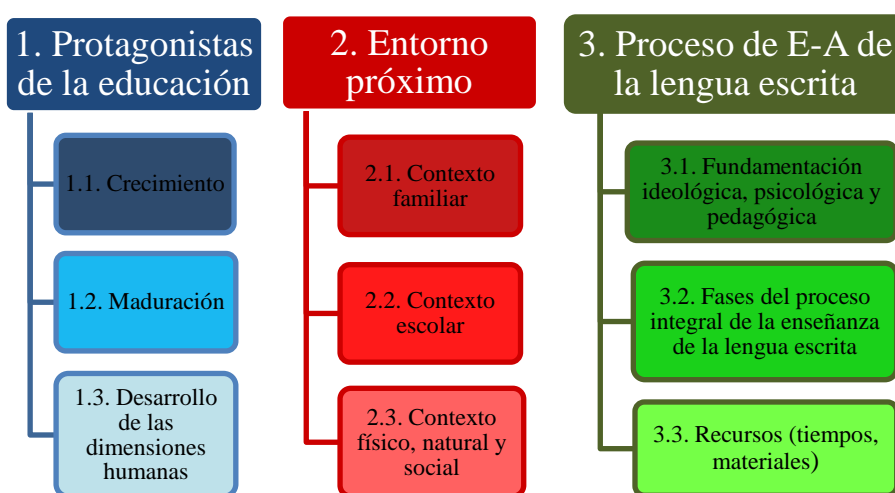
### **4.2.2. Fase analítica**

Esta fase consiste en el tratamiento, categorización y codificación de los datos obtenidos orientados a extraer resultados y conclusiones de la investigación. A la hora de tratar los datos se cumple el criterio ético de respeto a la confidencialidad e ideología de las maestras informantes y los colegios participantes.

Se comienza con la transcripción de los datos obtenidos en los grupos de discusión. Seguidamente se lleva a cabo la categorización de los datos, que consiste en clasificar conceptualmente las unidades que forman parte de un mismo tema (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996) empleando la línea como unidad textual (u.t.) y elaborando un árbol de indización para ser utilizado como instrumento de análisis.

Posteriormente, se codifican los datos recogidos asignando a cada unidad textual un código numérico y se analizan en base al árbol de indización, asignando a cada categoría y subcategoría una gama de colores diferente para clasificar y organizar la información recopilada.

**Figura 2** *Árbol de indización: gamas cromáticas para cada subcategoría*



Fuente: Elaboración propia, 2020.

A continuación se presenta la definición de cada categoría y subcategoría utilizada para la reducción y codificación de los datos:

- 1. PROTAGONISTAS DE LA EDUCACIÓN:** se parte de la premisa básica del niño-a como centro del proceso educativo, reconociéndole protagonista que construye su propio aprendizaje. De ahí de la necesidad de basarnos en sus intereses y necesidades para estimular su motivación y participación.
  - 1.1. CRECIMIENTO:** proceso de incremento de la masa de un ser vivo, en este caso el niño-a, que se produce por el aumento del número de células o de la masa celular (Organización Panamericana de la Salud, 1993). Este crecimiento infantil puede ser medido a través de la longitud de su cuerpo o por el peso, es decir, se refiere a la dimensión física, al aumento de tamaño según va cumpliendo años.
  - 1.2. MADURACIÓN:** “proceso de adquisición progresiva de nuevas funciones y características” (OPS, 1993, p. 13). Tanto las habilidades físicas como las

cognitivas requieren maduración, cada niño tiene un conjunto único de experiencias y una velocidad de maduración individual (Berger, 2007).

- 1.3. **DESARROLLO:** conjunto de estados sucesivos por los que pasa un organismo hasta alcanzar su estado adulto definitivo (Moliner, 1981). Es un proceso dinámico mediante el cual las dimensiones humanas del niño: cognitivas, afectivo-sociales, comunicativo-lingüísticas y motrices evolucionan gradualmente para desenvolverse satisfactoriamente en su entorno.
2. **ENTORNO PRÓXIMO:** el niño-a nace dentro de una comunidad, marcada por un origen, una lengua, una región geográfica, unos valores, cierta manera de sentir, pensar y actuar en el mundo; vivencia y construye los aprendizajes de un modo particular (Ministerio de Educación, 2012). “El desarrollo humano se debe a la interacción dinámica entre cada persona y las fuerzas sociales y culturales de su entorno” (Berger, 2007, p. 49).
  - 2.1. **CONTEXTO FAMILIAR:** representa el primer contexto social donde el/la niño-a se desenvuelve. Está formado fundamentalmente por sus progenitores, hermanos o personas unidas a ellos por parentesco que comparten un hogar común y se interrelacionan diariamente (Moliner, 1981).
  - 2.2. **CONTEXTO ESCOLAR:** todo aquello que rodea la escuela y la influencia que ejerce sobre el niño-a: rutinas y valores del aula, interacción con iguales, maestros y otros miembros de la comunidad educativa, marco legislativo que regula la enseñanza-aprendizaje en los centros públicos de España, etc.
  - 2.3. **CONTEXTO FÍSICO, NATURAL Y SOCIAL:** conjunto de circunstancias y factores que rodean e influyen al niño-a, factores como la localización geográfica, ambiente físico y natural, nivel económico de los habitantes, servicios con los que cuentan, costumbres y tradiciones culturales de la comunidad... (Berger, 2007).
3. **PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA:** conjunto de acciones didácticas llevadas a cabo por el educador en el aula para enseñar la lengua escrita castellana a los niños.
  - 3.1. **FUNDAMENTACIÓN:** base teórica que respalda la acción educativa docente. Está integrada por los autores y teorías de la Psicología, Pedagogía, Neurociencia... que fundamentan los principios educativos y pedagógicos del sistema educativo vigente.
  - 3.2. **FASES DEL PROCESO INTEGRAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA:** conjunto de acciones didácticas que implican la enseñanza de la lengua escrita castellana: simbolización, funcionalidad de la lengua, código lingüístico, comprensión lectora... y reflejan el progreso o evolución del aprendizaje de la lengua escrita por parte del escolar.



- 3.3. RECURSOS:** medios para conseguir algo (Moliner, 1981), es decir, materiales utilizados por el educador para la enseñanza de la lengua escrita y, en concreto, el método de las palabras generatrices; la organización del tiempo en las sesiones de aprendizaje de la lengua escrita con dicho método y el tiempo que requiere su adquisición.

La validez interna del estudio es máxima y la validez externa es mínima debido a que los resultados y conclusiones son aplicables únicamente al contexto escolar estudiado.

#### 4. 3. Resultados

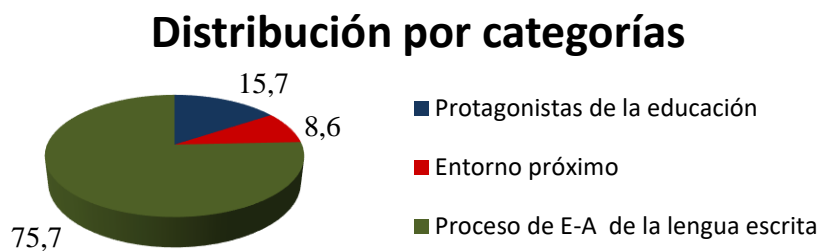
Se presentan los resultados obtenidos a través de una tabla y un ciclograma donde se muestran las frecuencias y porcentajes de las categorías y subcategorías.

**Tabla 1** Frecuencias y porcentajes por categorías y subcategorías

Categorías y subcategorías	$\Sigma$ u.t.	%
<b>Protagonistas de la educación</b>	<b>156</b>	<b>15,7</b>
Crecimiento	0	0
Maduración	63	6,3
Desarrollo de las dimensiones humanas	93	9,3
<b>Entorno próximo</b>	<b>86</b>	<b>8,6</b>
Contexto familiar	29	2,9
Contexto escolar	35	3,5
Contexto físico, natural y social	22	2,2
<b>Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita</b>	<b>755</b>	<b>75,7</b>
Fundamentación ideológica, psicológica y pedagógica	311	31,2
Fases del proceso integral de la enseñanza de la lengua escrita	161	16,2
Recursos	283	28,4
TOTAL	997	100

Fuente: Elaboración propia, 2020.

**Figura 3** Distribución total por porcentajes de las categorías



Fuente: Elaboración propia, 2020.

En el ciclograma puede observarse la importancia que los datos otorgan a cada categoría. La mayor parte corresponde al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, con un 75,7%. Se subrayan como ventajas del método de palabras generatrices el fomento de la comprensión lectora y un aprendizaje funcional y significativo desde el principio, respetando el ritmo de desarrollo y aprendizaje infantil; “porque el método éste de la palabra generatriz, lo bueno que tiene es que llegamos enseguida a la lectura comprensiva, porque van comprendiendo el significado de las palabras” (u.t. 1288 a 1290).

En segundo lugar, se encuentra la categoría “protagonistas de la educación” con un 15,7%, “al ser los propios niños los descubridores de su propio método de lectura” (u.t. 155). Se considera fundamental partir del niño-a como eje del proceso educativo, teniendo en cuenta su desarrollo y maduración para iniciar el aprendizaje de la lengua escrita: “buena capacidad de atención” (u.t. 82 a 84), “adquisición completada de los trazos grafomotores correspondientes a los giros, bucles necesarios para una buena escritura” (u.t. 88 a 90), “necesitamos unos requisitos madurativos, que tengan una adecuada lateralidad” (u.t. 891 a 894).

Por último, los factores del entorno próximo se tienen en cuenta para la selección de las palabras generatrices pertenecientes a su mundo familiar y social: “las palabras generatrices son vocablos muy significativos al pertenecer al mundo psicosocial del niño” (u.t. 143-144). Durante el proceso educativo del método también preocupa el contexto familiar en cuanto a la necesaria colaboración para favorecer el aprendizaje: “también depende de la ayuda que tengas en casa, de los padres, porque hace mucho que los padres se impliquen, hace muchísimo” (u.t. 1119 a 1122) y la precocidad con la que creen que deben aprender a leer y escribir en el segundo ciclo de Educación Infantil, lo que lleva a algunas familias a iniciar la enseñanza-aprendizaje:

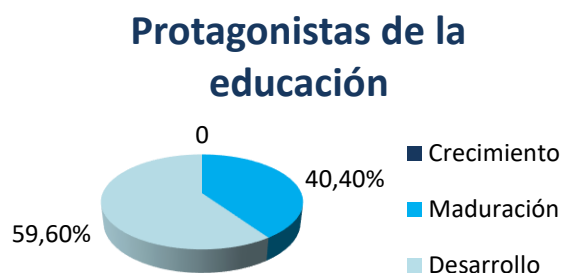
En el verano los padres les enseñan a leer, luego a veces te vienen aquí y te dicen /elea/, porque los papás le enseñan la /ele/ y la /a/, /la/, como antiguamente pasó, entonces, me he encontrado

con niños que me dicen /aelea/, ahí no pone /aelea/ pone /ala/, entonces ahí claro, la complicidad de los padres en casa y nosotros, pues hay muchas veces que se bloquean, y luego niños que les decimos que no les enseñen nada en casa porque se te aburren y es complicado para ti ver cómo los estimulas (u.t. 1241 a 1248).

Para presentar un análisis más detallado de los datos recogidos y la importancia que se concede a cada subcategoría, a continuación se muestran tablas y ciclogramas de cada categoría, con las frecuencias y porcentajes de las subcategorías que integran cada una.

**Figura 4** Distribución total por frecuencias y porcentajes de la primera categoría

<b>Categoría 1. Protagonistas de la educación</b>		
<b>Subcategorías</b>	<b><math>\Sigma</math> u.t.</b>	<b>%</b>
<b>1.1. Crecimiento</b>	0	0
<b>1.2. Maduración</b>	63	40,4
<b>1.3. Desarrollo</b>	93	59,6
<b>TOTAL</b>	156	100



Fuente: Elaboración propia, 2020.

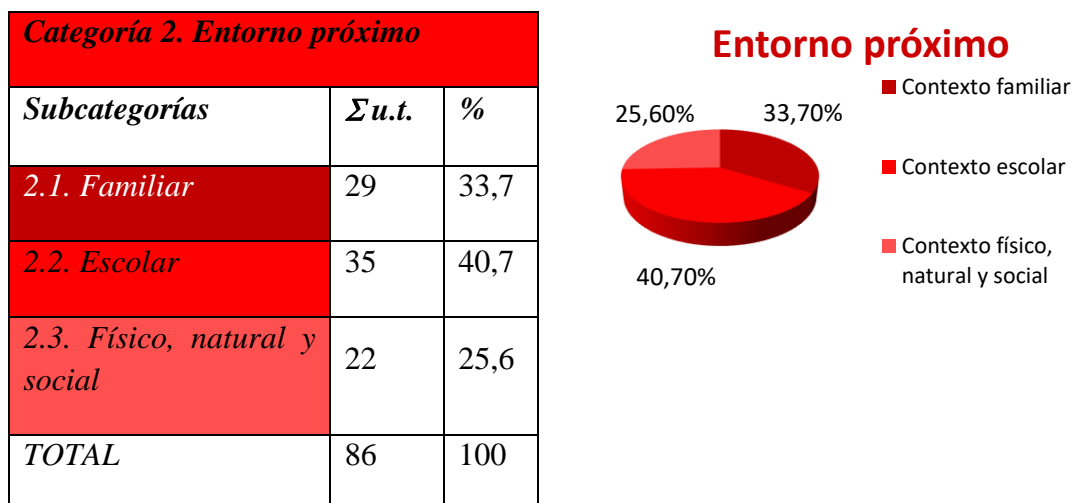
Como se observa en el ciclograma el desarrollo y la maduración se consideran aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de comenzar la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Los datos subrayan la necesidad de respetar el ritmo de maduración y desarrollo infantil y se incide en que deben desarrollar unos prerrequisitos previos antes de comenzar el aprendizaje de la lengua escrita: “pues hablamos de motricidad, de conceptos básicos, la lateralidad, una destreza psicomotora” (u.t. 331-332). El método de las palabras generatrices “permite adaptar el proceso educativo al ritmo de aprendizaje de cada niño” (u.t. 217-218).

El ritmo de trabajo con este método también depende del nivel de maduración y desarrollo de los niños-as, de forma que a medida que van madurando sus habilidades motrices finas y desarrollando sus capacidades lingüísticas, ganan agilidad y habilidad a la hora de inventar, dialogar y escribir nuevas palabras a partir de las palabras generatrices trabajadas.

“Al comienzo del trabajo con el método se sigue un ritmo muy lento para ir afianzando las bases del éxito futuro, sin embargo, una vez que los niños adquieren las rutinas y modos de aprendizaje del mismo evolucionan muy rápido llegando a soltarse en la lectura de manera definitiva y con cualquier formato de letra” (u.t. 130 a 135).

Por último, la subcategoría de crecimiento no se menciona en los datos, de lo que se puede deducir que el crecimiento físico es poco importante para el aprendizaje de la lengua escrita.

**Figura 5** Distribución total por frecuencias y porcentajes de la segunda categoría



Fuente: Elaboración propia, 2020

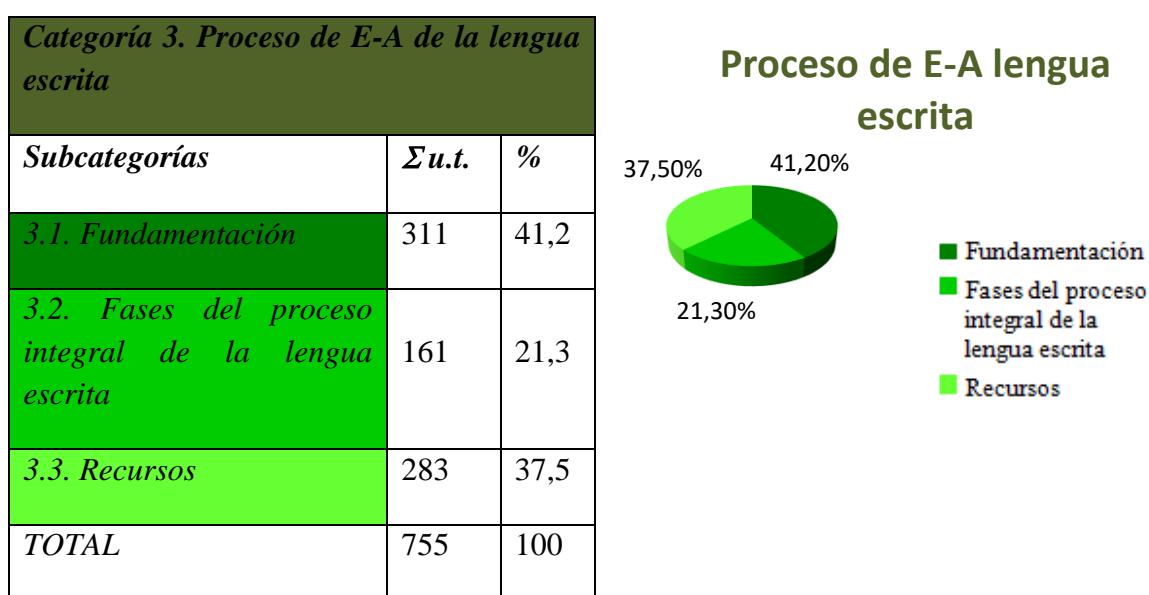
En esta segunda categoría relativa a la importancia del entorno próximo en el aprendizaje de la lengua escrita, puede apreciarse una gran equidad entre los porcentajes resultantes.

En primer lugar, se encuentra el entorno escolar con un 40,7%. En este contexto se enmarca el trabajo con el método de las palabras generatrices que cumple los principios psicopedagógicos establecidos en el currículo que regula el segundo ciclo de Educación Infantil: “es globalizado, parte de la experiencia que tiene el niño acerca de esa palabra, es un método muy motivador, porque él construye su propio vocabulario” (u.t. 294 a 296), se resalta el carácter dialógico: “fomenta el diálogo y la participación del alumnado asegura la consecución de aprendizajes significativos” (u.t. 212 a 216) y desarrolla las habilidades sociales y emocionales del grupo consolidando el vínculo afectivo entre iguales: “la ayuda entre iguales para superar obstáculos trabaja unos valores personales importantes así como fomenta todavía más el trabajo cooperativo” (u.t. 108 a 110).

En segundo lugar, a tan solo siete puntos del contexto escolar, se enfatiza la importancia del contexto familiar para motivar y respaldar el proceso educativo de la lengua escrita; “precisa de una colaboración familiar para traer el objeto que representa la palabra a aprender; fomenta la comunicación entre los miembros de la familia y hace a todos partícipes de su trabajo” (u.t. 115 a 119). Además el método de las palabras generatrices favorece la inclusión y la igualdad: “es inclusivo también porque económicamente resulta accesible para familias con bajos ingresos” (u.t. 16-17), “requiere de escasa inversión económica para las familias por lo que garantiza la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado” (u.t. 229 a 231).

En tercer lugar, con 25,6%, los datos aluden a la importancia de partir del entorno físico, natural y social del escolar a la hora de seleccionar el conjunto de palabras generatrices con el que se va a trabajar, que indudablemente debe ser diferente para cada contexto, de forma que se ajuste a cada entorno particular de aprendizaje: “búsqueda de un conjunto de palabras generatrices que tengan interés y significado para los niños” (u.t. 192-193). Con ello se estimula la motivación, la participación y la interacción de cada miembro del grupo, colaborando y afianzando el sentimiento de pertenencia al grupo-clase: “también se refuerza el trabajo en grupo, esa es la metodología que utiliza, es un método que desarrolla mucho el lenguaje y estimula la creatividad” (u.t. 953 a 956).

**Figura 6** Distribución total por frecuencias y porcentajes de la tercera categoría



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Finalmente, la tercera categoría en importancia, presenta una distribución bastante proporcionada en cuanto a la relevancia de las subcategorías que la integran.

Como base de la práctica con el método de las palabras generatrices se encuentra la fundamentación psicopedagógica que sustenta todo proceso educativo. En los datos se menciona constantemente la relevancia de promover la motivación e implicación de los aprendices: “de lo que se trata es de que ellos se motiven para la recepción de esa palabra” (u.t. 590-591). Otros pilares fundamentales son el aprendizaje sin error: “es más fácil que ellos se queden con la imagen buena, desde el principio, porque como fijen la mala, eso ya...” (u.t. 454 a 456) y el papel docente como figura que acompaña a los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje, respetando su ritmo personal y ofreciéndoles la ayuda que necesitan en cada momento para ir, progresivamente, desenvolviéndose por sí mismos, textualmente “el maestro tiene la función coordinadora y estimuladora” (u.t. 956). Poco a poco van siendo capaces de crear nuevas palabras:

Tardan en leer las tres primeras palabras y luego ya se sueltan... te sorprenden y ¡se han soltado!” (u.t. 1268 a 1270) y realizan aprendizajes funcionales, pues están leyendo y escribiendo desde el principio: “porque es que con el método nuestro en cinco, empiezan directamente a leer y a escribir (u.t. 883-884).

En segundo lugar, se encuentran los recursos, que engloban las consideraciones sobre el largo periodo de tiempo que supone el aprendizaje de la lengua escrita: “es preferible a las tres o cuatro primeras palabras, dedicarle el tiempo necesario para fijarlo bien y ya una vez, porque una vez que cojan la dinámica, luego ya... para todos los lados” (u.t. 552 a 554), el escaso material necesario para llevarlo a cabo: “tiene la ventaja de que los niños no tienen que venir sobrecargados de material” (u.t. 722-723) “y sin haber invertido nada de dinero las familias en comprar un material que luego no va a ser lo que más necesitan los niños” (u.t. 727-728) y su flexibilidad: “los recursos materiales son infinitos para realizar las actividades ya que en cada palabra se generan multitud de palabras nuevas así como la posibilidad de actividades múltiples” (u.t. 11 a 113). En cuanto al tiempo de la sesión de trabajo con el método, “dos horas, prácticamente, entre hora y media y dos horas” (u.t. 777).

En último lugar, pero con un porcentaje de 21,30%, se da gran importancia a las fases del proceso integral de la enseñanza de la lengua escrita. Se sigue la misma secuencia de enseñanza de la lengua escrita castellana: comenzando con el aprendizaje y dominio de las vocales antes de iniciar la práctica del método de las palabras generatrices: “aprendizaje finalizado de todas las vocales en cualquier contexto o situación requerida” (u.t. 91-92) y comenzar lo trabajando todas las sílabas directas. Coinciden que es un proceso largo y lento, que debe comenzarse recomendablemente a los cinco años para que los educandos hayan adquirido los prerrequisitos necesarios: “los niños requieren de una madurez intelectual correspondiente a una edad cronológica de aproximadamente 5-6 años en adelante” (u.t. 81-82); y destacando una gran ventaja “se elimina el deletreo y el silabeo, ya que el niño ve la palabra como un todo y no pasa a descomponerla en sílabas hasta que no la ha comprendido y escrito” (u.t. 163 a 165). No obstante, a medida que el escolar automatiza el mecanismo combinatorio y desarrolla conciencia silábica se agiliza el proceso educativo y se tarda mucho menos “merece la pena esperar en las primeras (...) porque cogen luego ellos solos el ritmo” (u.t. 1145 a 1147).

## Conclusiones

En este apartado se abordarán los objetivos específicos y el objetivo general para concluir dando respuesta, finalmente, a la pregunta de investigación.

En cuanto al primer objetivo específico, **explorar las ventajas didácticas del método de palabras generatrices**, los datos resaltan el protagonismo de los aprendices durante todo el proceso, por lo que es acorde con el estilo de pensamiento sincrético infantil y asegura la

motivación necesaria para mantener una buena capacidad de atención por partir de los intereses infantiles.

Destacantambién el hecho de que se consiga la comprensión lectora desde el principio por favorecer el reconocimiento global de palabra como unidad léxica asociada a su significado, lo que evita el deletreo y el silabeo a la hora de leer, beneficiando así la velocidad lectora; la simultaneidad de los procesos lector y escritor; la significatividad de los aprendizajes (Ausubel, 1976) y su funcionalidad.

En el proceso de aprendizaje del código lingüístico, con este método, se desarrollan de manera simultánea la conciencia léxica, la conciencia silábica – a través del juego y la manipulación con las familias silábicas – y la conciencia fonológica al combinar los sonidos consonánticos con los vocálicos; se aprende y enriquece el vocabulario, tanto a nivel comprensivo como expresivo; constantemente se repasan las familias léxicas trabajadas por estar presentes en nuevas palabras o vocablos creados, fijando así una imagen mental ortográficamente correcta y ofreciendo modelos que evitan equívocos en el futuro. A partir de un determinado momento se comienzan a formar frases, de manera que los estudiantes asimilan de forma natural la estructuración sintáctica del lenguaje.

Integra todos los ámbitos de conocimiento, puesto que a la vez que la lengua escrita y oral, se trabaja el significado de palabras que pertenecen al entorno físico, natural y social, vinculados a distintas temáticas, consiguiendo de esa forma la globalización de los aprendizajes.

Desarrolla la capacidad simbólica al representar las palabras mediante dibujos y ser el dibujo otro de los sistemas de representación de la realidad y estimula la creatividad, al permitir crear palabras mediante la combinación de las familias léxicas de las palabras generatrices.

En relación al segundo objetivo específico, **rastrear las cualidades pedagógicas que presenta el método de palabras generatrices**, considera los efectos secundarios de tipo actitudinal que se producen en torno a procesos de tipo cognoscitivo y que pueden ser los responsables del éxito o fracaso de la enseñanza a largo plazo (Gimeno, 1981).

La puesta en práctica del método requiere de la búsqueda de un conjunto de palabras generatrices que tengan interés y significado para los escolares, lo que permite al profesorado conocer mejor a su alumnado, a través de la observación en sus actividades y juegos cotidianos; se adapta a cada contexto de enseñanza-aprendizaje; se trabaja siempre en grupo, lo que da pie a poder realizar actividades conjuntas; concede gran importancia al diálogo para desarrollar el proceso educativo, llevando a cabo aprendizajes contextualizados (se debate sobre el significado de cada palabra y la importancia que tienen para los estudiantes).



La dinámica de trabajo favorece la socialización, al conversar sobre sus experiencias vitales, lo que propicia el desarrollo de la dimensión afectiva y social, así como la cohesión del grupo-clase; al “dar la palabra” (expresión de Freire, 1984, 2002, 2006) a cada escolar en el seno del grupo-clase, se practican normas de buena convivencia, se desarrollan valores sociales y se crea un buen clima de aprendizaje con ayuda entre iguales para superar obstáculos, trabaja valores personales fundamentales y fomenta todavía más el trabajo cooperativo en equipo.

Precisa de colaboración familiar en el proceso de aprendizaje para llevar al colegio el objeto que representa la palabra a aprender, lo que da pie a debates en casa sobre la palabra y la selección del objeto, promoviendo la comunicación entre los miembros de la familia y haciéndoles partícipes del trabajo escolar, lo que conduce a crear un ambiente familiar muy positivo.

El objetivo general **extraer la sabiduría práctica acumulada por docentes que han enseñado lengua escrita en las primeras edades con el método de palabras generatrices** se considera ampliamente conseguido, habida cuenta de la riqueza y relevancia de los datos recopilados.

Por último, a la pregunta: *¿Tiene ventajas el método de palabras generatrices para la enseñanza de la lengua escrita castellana en la edad infantil?* los datos recogidos responden categóricamente: “ventajas, el método tiene muchas, las cosas como son” (u.t. 293).

### **Referencias bibliográficas**

- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BERGER, K. S. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- BRUNER, J. (1999). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CABEZAS SANDOVAL, J. A. (1999). *Las grandes Escuelas de la Psicología Moderna y sus implicaciones pedagógicas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- CELA, J. (1999). *Con letra pequeña. Reflexiones de un maestro*. Madrid: Celeste.
- CLEMENTE LINUESA, M. (2008): *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide.
- DECROLY, O. (1932). *La función de la globalización y la enseñanza*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo).

- ESPAÑA. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. (BOE núm. 4, de 4 de enero).
- FONS ESTEVE, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- FREIRE, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- AUTORA<sup>1</sup> (2016). Título. *Revista Pediatría Integral*, XX.
- AUTORA<sup>1</sup> y AUTORA<sup>2</sup> (2017). Título. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29. Doi
- GARCÍA, M. L. (2016). Virtudes de la escolarización temprana. *Revista Pediatría Integral*, XX (16), 40-42.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 83-89.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 29-52). Barcelona: Graó.
- GIRBAU MASSANA, M. D. (2002). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Ariel.
- GOIG, R. L. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic.
- KOVACS, F. (2000): *Guía para una educación inteligente. Hijos mejores*. Barcelona: Martínez Roca.
- LLEDÓ, E. (1998). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe.
- MARTÍN GAITE, C. (2003). *Cuadernos de todo*. Barcelona: Debolsillo.
- MEC (1992). *Materiales para la Reforma LOGSE (Educación Infantil)*. Madrid: MEC.
- MEC (2012). Programas educativos para niños y niñas de 0 a 3 años: Guía para la implementación y el funcionamiento. Recuperado de: <http://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/a-educacional/Programas-educativos-para-ninos-de-0-a-3-anos.pdf>
- MOLINER, M. (1981). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MORA, F. (2015). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- MORA, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Madrid: Alianza.
- MORENO, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. Pamplona: Pamiela.
- NIETO MARTÍN, S. (2010). Proceso general de investigación, en S. Nieto Martín (Ed.) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. (pp. 93-107). Madrid: Dykinson.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1993). Manual de Crecimiento y Desarrollo del Niño. Recuperado de: <https://epifesz.files.wordpress.com/2016/08/5manual-de-crecimiento-y-desarrollo-del-ninio1.pdf>

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11.
- PIAGET, J. (1975). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E., GARCÍA PÉREZ, J.R. Y ROSALES PARDO, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## ACERCA DE LAS AUTORAS

**María Luisa García Rodríguez**, maestra de Educación Infantil y Primaria, doctora en Ciencias de la Educación, Ha trabajado como maestra de Educación Infantil y Primaria en diversos centros públicos de Salamanca y Madrid. Es especialista en Educación Infantil y en Guidismo (movimiento emancipatorio, originariamente femenino, de educación no formal). Miembro de Grupo de Investigación de Excelencia. Investiga sobre formación del profesorado y enseñanza inicial de la lengua española. Miembro del Consejo Editorial y del Consejo Evaluador Externo de revistas educativas. Participa en Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca. Coordinó las Prácticas Externas de la Facultad de Educación correspondientes a las titulaciones de Magisterio de Educación Infantil y Primaria.

**Noemí García Díaz**, graduada en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Salamanca y Grado de Maestro de Educación Primaria con mención en Inglés por la Universidad Pontificia de Salamanca. Actualmente trabaja como maestra de Educación Infantil y especialista de Inglés.