

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN
Maestro en Educación Infantil

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ANÁLISIS DE ACTIVIDADES ESCOLARES ENFOCADAS A LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA**

**ANALYSIS OF SCHOLAR ACTIVITIES FOCUSED ON TEACHING WRITTEN
LANGUAGE**

AUTORA: Sonia Nuño Sánchez

Tutora: María Luisa García Rodríguez

Salamanca, 5 junio 2023

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Dña. SONIA NUÑO SÁNCHEZ, con DNI [REDACTED] matriculada en la Doble Titulación Grado en Maestro de Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

***Declaro** que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado Análisis de actividades escolares enfocadas a la enseñanza de la lengua escrita del curso académico 2022/2023 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

En Salamanca, a 5 de junio de 2023



Fdo.:

SONIA NUÑO SÁNCHEZ

AGRADECIMIENTOS

*A la Universidad de Salamanca,
por brindarme la oportunidad de cursar
el Grado de Educación Infantil.*

*Al colegio en el que he realizado mis prácticas,
por proporcionarme los datos necesarios
para llevar a cabo este Trabajo de Fin de Grado.*

*A Marisa,
por su orientación, paciencia y dedicación
a lo largo de estos cuatro años.*

*A mi padre,
por ser un claro ejemplo
en la maravillosa profesión docente.*

*A mis compañeras, en especial a Elena,
por su ayuda y motivación
durante este proceso de aprendizaje.*

*A Pablo,
por su amor incondicional y su apoyo constante
para superar todos los desafíos que se me plantean.*

Sonia Nuño Sánchez.

RESUMEN

En esta indagación se pretende identificar componentes del lenguaje a través de las actividades de aula realizadas en Educación Infantil durante la estancia de la autora en prácticas escolares. Siguiendo procedimientos de metodología cualitativa, se han registrado los datos a través de observación participante. La categorización de los mismos ofrece tres categorías principales que conforman el árbol de indización: praxias, conciencia fonológica y vocabulario. Los resultados muestran que las tres categorías presentan una frecuencia de puesta en práctica similar, destacando ligeramente las “praxias”, consideradas como antecedente de la correcta adquisición de la pronunciación de los fonemas.

Palabras clave: lengua escrita, componentes del lenguaje, observación participante, praxias.

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify language components through classroom activities carried out in Early Childhood Education during the author's stay in school internships. Following qualitative methodology procedures, data were recorded through participant observation. The categorization of the data offers three main categories that make up the indexing tree: praxias, phonological awareness and vocabulary. The results show that the three categories present a similar frequency of implementation, with "praxias" standing out slightly, considered as an antecedent to the correct acquisition of phoneme pronunciation.

Key words: written language, language components, participant observation, praxis.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	6
2.	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
3.	CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	9
3.1.	Normativa legal.....	9
3.2.	El lenguaje	14
3.2.1.	Los componentes del lenguaje.....	14
3.2.2.	El acceso a la lectura y a la escritura	22
3.3.	Etapas de adquisición de la lengua escrita.....	24
3.4.	Praxias.....	26
4.	PARTE EMPÍRICA	30
4.1.	Diseño de la indagación.....	31
4.1.1.	Objetivos de la indagación	31
4.1.2.	Tipo de estudio	32
4.2.	Desarrollo de la indagación	37
4.2.1.	Trabajo de campo	37
4.2.1.1.	Acceso al campo y recogida de datos.....	38
4.2.2.	Fase analítica	39
4.2.2.1.	Tratamiento de los datos, fiabilidad, validez y ética	39
4.2.2.2.	Instrumento de análisis: árbol de indización	41
4.3.	Resultados.....	45
5.	CONCLUSIONES	57
6.	LIMITACIONES	58
7.	PROPUESTA DE MEJORA.....	58
8.	PROSPECTIVA DE FUTURO.....	59
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
	ANEXOS	65

1. INTRODUCCIÓN

Como estudiante de Educación Infantil, tengo la oportunidad de adentrarme en el fascinante mundo de la enseñanza y el aprendizaje de los niños y niñas en sus primeros años de vida. Durante mi formación académica, he ido adquiriendo conocimientos y herramientas pedagógicas que me permiten comprender, en este caso, la importancia de la iniciación a la lengua escrita en esta etapa tan crucial del desarrollo infantil. Asimismo, considero que esta adquisición de habilidades de lectura y escritura constituye un hito fundamental en el proceso educativo de los menores, pues le permite desarrollar la capacidad para comunicarse, expresar sus ideas y comprender el mundo que les rodea de una manera más profunda. Por ello, esta indagación me permite ampliar mis conocimientos sobre el tema, con la esperanza de poder aplicarlos correctamente en mi futuro profesional más próximo.

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es analizar diferentes actividades que se están llevando a la práctica hoy en día y que favorecen la iniciación a la lengua escrita en el contexto educativo infantil. A través de un enfoque teórico – práctico, se pretende identificar estrategias pedagógicas efectivas que fomenten la adquisición y desarrollo de competencias lingüísticas en los aprendices de esta etapa. Más aún, este estudio permite comprender mejor las necesidades que presentan los estudiantes para así, poder diseñar futuras intervenciones educativas adecuadas que promuevan su desarrollo integral.

Por lo tanto, este documento se compone de cuatro grandes secciones. La primera de ellas es la **justificación** en la que se determina las personas beneficiarias de esta indagación. En segundo lugar, se presenta la **contextualización teórica** recogida de diferentes publicaciones científicas. Esta segunda sección se divide en los siguientes apartados: normativa legal vigente relacionada con la lengua escrita, una sección que recoge tanto los componentes como las diferentes vías de acceso al lenguaje, las etapas de adquisición de este y una aproximación conceptual de las praxias y de sus tipos. En el tercer bloque, la **parte empírica**, aparecen el diseño de investigación en el que se especifican los objetivos, el tipo de estudio que se va a llevar a cabo, así como la técnica de recogida de datos y el estudio de los mismos. Finalmente, la última sección hace referencia a las conclusiones obtenidas como resultado del proceso empírico de la indagación.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La elección del tema *iniciación a la lengua escrita* para realizar el presente Trabajo de Fin de Grado viene motivada por la importancia que tiene a la hora de trabajar con los más pequeños. Sin embargo, actualmente existe un gran debate en nuestro país sobre si se debe aprender a leer y a escribir en la etapa de Educación Infantil o es puramente un objetivo específico de la Educación Primaria. No obstante, algunos medios de comunicación tratan de dar respuesta a esta cuestión. A continuación, se aportan cuatro ejemplos.

La primera noticia es del periódico El País. En ella se hace referencia a que en numerosas ocasiones no valoramos el lenguaje, puesto que lo consideramos como algo natural sin darnos cuenta de la importancia que tiene para un correcto desarrollo humano.



The screenshot shows the top part of a news article on the website 'EL PAÍS'. The page has a navigation menu with 'Mamas & Papas' selected. The article title is 'La primera vez que hablaste y su valor en la adquisición del lenguaje'. Below the title is a sub-header 'LENGUAJE >' and a short introductory paragraph: 'Los niños adquieren su primera lengua en un proceso largo, que abarca de cinco a seis años y que basa su éxito en la constante interacción con otros hablantes'.

El siguiente titular que se presenta es del 24 de febrero de 2016. En el periódico Huelva buenas noticias, se publica que iniciar a los estudiantes de baja edad en la lengua escrita contribuye en los aprendizajes futuros.



The screenshot shows a news article on the website 'HUELVA buenas noticias'. The article title is 'El tratamiento de la lengua escrita en preescolar influye en los aprendizajes futuros del alumnado'. The date is '24 febrero 2016'. There is a photograph of a child's hands holding a red pencil over a piece of paper. The article content is partially obscured by a dark overlay on the right side of the image.

Con relación a la anterior, se recoge una noticia más actual proporcionada por el Banco Mundial, del 14 de julio de 2021, en la que se muestra:



The screenshot shows the World Bank website header with navigation links: QUIÉNES SOMOS, QUÉ HACEMOS, DÓNDE TRABAJAMOS, ENTENDIENDO LA POBREZA, TRABAJE CON NOSOTROS, and COVID-19. Below the header, it indicates the page is in Spanish and lists other language options: English, Français, العربية, and Português. The main content area features a press release dated July 14, 2021, with the headline: "Enseñar a los niños pequeños en el idioma que hablan en su casa es esencial para eliminar la pobreza de aprendizajes".

Por último, se recoge este llamativo titular ofrecido por el periódico ABC. En él se aborda:



The screenshot shows the ABC Familia website header with a subscription offer for 2.56€ and a login button. Below the header is a banner for a LEGO Star Wars set. The main article title is "«El 40% del fracaso escolar es debido a dificultades del lenguaje»". To the right of the title is a small image of a blue jacket with the text "Festido casual" and "regala una camiseta Mariposa".

Como consecuencia de todo lo mencionado anteriormente, se plantea esta indagación cuya finalidad es hacer un análisis exhaustivo de las actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita que se llevan a cabo en las aulas de Educación Infantil. De esta manera, se pretende ayudar a los docentes a hacer correctas programaciones para evitar problemas como el fracaso escolar en etapas posteriores. Sin embargo, cabe destacar que los mayores beneficiados de esta indagación son los escolares.

3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

*El lenguaje es clave en el aprendizaje de un menor, tanto para
su comprensión del mundo*

como para su expresión.

Rosa Ana Martín Vegas, 2015, p. 13.

Tal y como recoge Martín (2015) y de acuerdo con García (2011), la lengua escrita es una herramienta indispensable para las personas, pues responde y satisface una de las necesidades humanas más básicas: la comunicación.

Este apartado está comprendido por: artículos de la normativa vigente relacionados con la lengua escrita, una sección que recoge tanto los componentes como las diferentes vías de acceso al lenguaje, las etapas de adquisición del mismo y una aproximación conceptual de las praxias y de sus tipos.

3.1. Normativa legal

En esta sección, se recoge desde la más general a la más particular, la normativa actual en España relacionada con la enseñanza de la lengua escrita. Por ello, se inicia la indagación con lo establecido en la Constitución Española de 1978, pues constituye el fundamento legal y normativo en el que se recogen los derechos fundamentales y su implementación en los diversos contextos educativos. A continuación, se contempla la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Posteriormente, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Y finalmente, el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Seguidamente, se presentan las disposiciones relacionadas con la iniciación a la lengua escrita de la normativa mencionada anteriormente.

En primer lugar, se alude a la **Constitución Española de 1978**. En ella, se presenta el Capítulo segundo, denominado *Derechos y libertades* en cuya Sección 1ª, *De los derechos fundamentales y de las libertades públicas*, se señala el **Artículo 27**, que expone:

“1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”.

“2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

En segundo lugar, se presenta la **Lev Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, concretamente, el Capítulo I referido a la *Educación Infantil* en cuyo Título I, que atiende a *Las Enseñanzas y su Ordenación*, se destaca el **Artículos 13** que contempla los *Objetivos*. Dentro de este se especifica:

“f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”.

Asimismo, se aborda el **Artículo 14** denominado *Ordenación y principios pedagógicos* en el que se recoge:

3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirán la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada e igualitaria y adquieran autonomía personal (art. 14 LOE, de 3 de mayo).

5. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades, respetando la específica cultura de la infancia que definen la Convención sobre los derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité. Con esta finalidad, y sin que resulte exigible para afrontar la educación primaria, podrán favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical y en cualesquiera otras que las administraciones educativas autonómicas determinen. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año (art. 14 LOE, de 3 de mayo).

En tercer lugar, se alude al [Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil](#). Su **Artículo 6** en el que se recogen los *Principios pedagógicos*, se especifica:

3. En los dos ciclos de esta etapa, se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, y a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirá la educación en valores (art. 6 RDL 95/2022, de 1 de febrero).

7. De igual modo, sin que resulte exigible para afrontar la Educación Primaria, se podrá favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la

información y la comunicación, en la expresión visual y musical y en cualesquiera otras que las administraciones educativas determinen (art. 6 RDL 95/2022, de 1 de febrero).

Inclusive, en su **Artículo 7**, denominado *Objetivos* se expone:

“f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” (art. 7 RDL 95/2022, de 1 de febrero).

“g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo” (art. 7 RDL 95/2022, de 1 de febrero).

Por último, haciendo referencia a la normativa más específica, se presenta lo recogido en el **Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León**. En este, dentro del Capítulo 2 referido al *Currículo de la etapa*, se destacan el **Artículo 7** denominado *Competencias clave* y el **Artículo 8** que atiende a las *Competencias específicas, criterios de evaluación y contenidos*. En los Anexos referidos a tales artículos, se refleja la lengua escrita enmarcada en la competencia lingüística.

En definitiva, en la legislación no se especifica la edad para iniciar la enseñanza de la lengua escrita, pero sí coincide en que la lengua escrita en la etapa de Educación Infantil ha de ser una “aproximación”, mientras que la enseñanza sistematizada es un contenido específico de la Educación Primaria.

En la **Tabla 1** se recoge una síntesis de la normativa nacional y autonómica mencionada anteriormente.

Tabla 1.

Normativa vigente sobre la iniciación a la lengua escrita.

NORMATIVA	CÁPITULO	SECCIÓN/ TÍTULO	ARTÍCULO
Constitución Española (1978), <u>Boletín Oficial del Estado</u> , número 311, de 29 de diciembre de 1978.	Capítulo segundo. Derechos y libertades.	Sección 1ª. De los derechos fundamentales y de las libertades públicas.	Artículo 27.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <u>Boletín Oficial del Estado</u> , número 106, de 4 de mayo de 2006.	Capítulo I. Educación Infantil.	Título I. Las Enseñanzas y su Ordenación.	Artículo 13.
			Artículo 14.
Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. <u>Boletín Oficial del Estado</u> , número 28, de 2 de febrero de 2022.			Artículo 6.
			Artículo 7.
Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. <u>Boletín Oficial del Estado</u> , número 190, de 30 de septiembre de 2022.	Capítulo 2. Currículo de la etapa.		Artículo 7.
			Artículo 8.

Fuente. Elaboración propia.

3.2.El lenguaje

*Saber cómo se origina algo suele ser la mejor pista para saber
cómo funciona.
Terrence Deacon.*

La lengua escrita no es un proceso natural del ser humano, pues supone la activación de múltiples y complejos mecanismos que han de ser aprendidos. Por ello, en relación con la cita de Terrence Deacon recogida en el exergo, es necesario conocer cómo se origina el lenguaje para saber aplicarlo correctamente en los diferentes contextos.

En este apartado se presentan tanto los componentes del lenguaje como las vías de acceso al mismo.

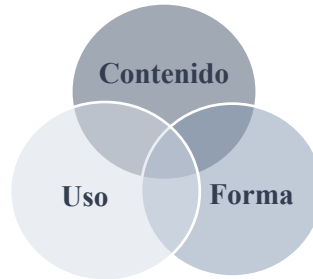
3.2.1. Los componentes del lenguaje

El lenguaje es “la capacidad que tienen los seres humanos para adquirir y dominar una lengua que les permita comunicarse verbalmente” (Marcet, 2020, p.14). Este mismo autor recoge que el lenguaje es un todo complejo formado por dos partes directamente relacionadas: la lengua y el habla. Haciendo una breve alusión a estos conceptos, Marcet (2020) define *lengua* como el conjunto de signos reglados que emplea una misma comunidad lingüística para servir de instrumento de comunicación. Asimismo, entiende por *habla* el uso particular que hace un individuo cada vez que codifica un mensaje en esa lengua.

Según la aportación de Díez et al. (2009), el lenguaje es la intersección de tres vertientes: contenido (cognición), la forma (gramática) y el uso (pragmática).

Figura 1.

Vertientes del lenguaje.



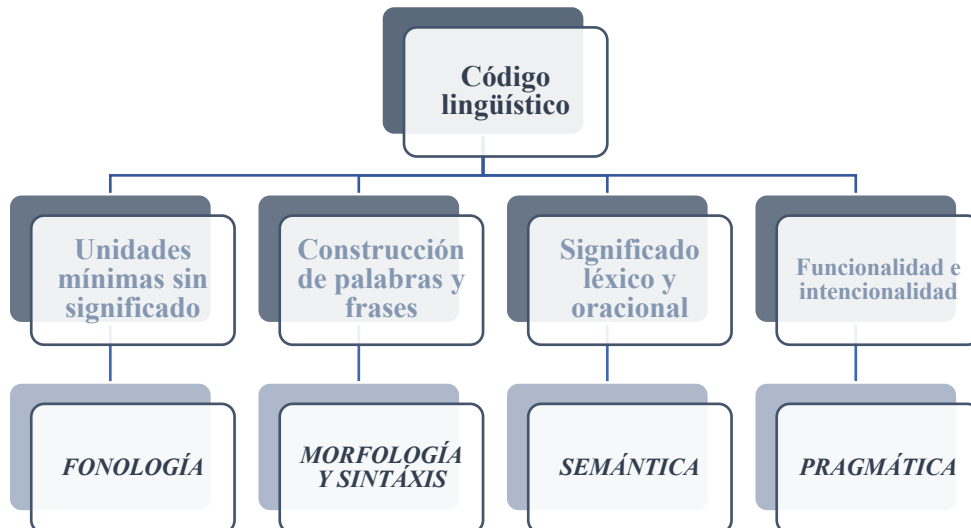
Nota. De “Conceptos previos”, de V. González, 2022, *Necesidades y respuesta educativa a alumnos con necesidades educativas especiales*, p. 6.

Fuente. Elaboración propia.

Para Sánchez (2021), en el código lingüístico se difencian cuatro claros componentes.

Figura 2.

Componentes del lenguaje.



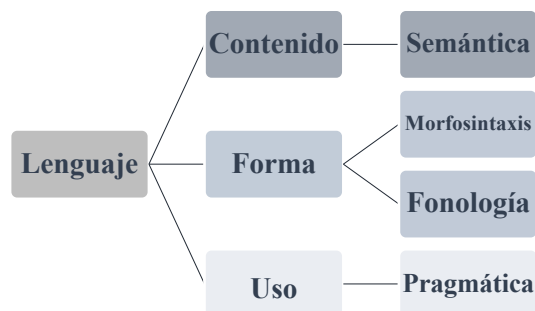
Nota. De “Necesidades eduactivas especiales derivadas de dificultades en el lenguaje”, de M. R. Sánchez, 2021, *Desarrollo y aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales*, p. 6.

Fuente. Elaboración propia.

Sin embargo, no se puede entender lo expuesto anteriormente de manera aislada, por ello, González (2022), clasifica los componentes de la lengua escrita dentro de las tres ventientes.

Figura 3.

Clasificación de los componentes del lenguaje.



Nota. De “Conceptos previos”, de V. González, 2022, *Necesidades y respuesta educativa a alumnos con necesidades educativas especiales*, p. 6.

Fuente. Elaboración propia.

Como se recoge en la figura anterior, el **contenido** corresponde al componente **semántico**. González (2022) y Marcet (2020), lo definen como la rama de la lingüística que estudia el significado de las palabras que forman una lengua. Sin embargo, Cortez et al. (2009), hace referencia no solo al significado de las palabras, sino a como éstas se unen para dar significado a una oración. Frecuentemente, las personas relacionan el término *vocabulario* con este componente. González (2022), determina que este concepto se corresponde con el número de palabras que posee un individuo, en suma, el léxico interno o mental que tiene. De acuerdo con ello, Vicente (2020) añade que tener un amplio vocabulario permite a los seres humanos comunicarse de forma efectiva.

En la actualidad, existen numerosos materiales que facilitan la adquisición de vocabulario. A continuación, se presentan dos de los más utilizados: los bits de inteligencia y los pictogramas.

Con respecto a los **bits de inteligencia**, Carrascosa (2009) los define como unidades de información constituidas por imágenes grandes, claras y bien definidas relacionadas con el entorno que rodea al menor y cuya finalidad es facilitar su adaptación en el ambiente. Se trata de un método didáctico dirigido a niños y niñas de entre 0 - 6 años que permite mejorar la atención y la concentración, desarrollar la memoria, facilitar el aprendizaje y estimular el cerebro. Por ello, su metodología se basa en mostrar, tanto de forma visual como auditiva, tarjetas de información agrupadas en temas o categorías de forma breve y rápida. De este modo, los estudiantes aprenden, inconscientemente, nuevos términos y significados para ampliar su vocabulario. A pesar de que su creador, el Doctor Gleen Doman, los diseñó para trabajar con individuos que padecían lesiones cerebrales, su éxito fue tan notable que expandió estos materiales por todo el mundo para potenciar la capacidad de aprendizaje de todas las personas.

En cuanto a los **pictogramas**, la Real Academia Española los define como “signo de la escritura de figuras o símbolos”. Moliner (2002) y González -Miranda y Quindós (2015), explican que se trata de “signos gráficos que expresan una idea relacionada materialmente con el objeto al que representan” (p. 2284) y, que “se utilizan para comunicar información sin necesidad de palabras” (p. 17). En cualquier caso, la característica principal de los pictogramas es que la información se transmite a través de la representación de imágenes o dibujos.

Cabe destacar, que, aunque sea un recurso muy conocido en la actualidad, empleado sobre todo en personas con necesidades educativas especiales, estas representaciones existen en el mundo antes que las letras, tal y como afirman González -Miranda y Quindós (2015), pues en la antigua Mesopotamia o en la cultura egipcia ya se utilizaban estos signos logográficos. No obstante, estos ideogramas han ido evolucionando hasta contemplar los pictogramas como se conocen hoy en día.

Por lo que respecta a la **forma**, está constituida por el componente **morfosintáctico** y la **conciencia fonológica**.

El primero de ellos es la unión de *morfología* y *sintaxis*. Se entiende por nivel morfológico aquella rama de la lingüística que estudia la estructura interna de las palabras, las

variantes que estas presentan, los segmentos que las componen y la forma en la que estos se combinan (Marcet, 2020). Además, Cortez et al. (2009), aportan que este nivel aborda la construcción de palabras a partir de las unidades más pequeñas, los morfemas. Ambos autores comparten la idea de que la sintaxis se centra en estudiar la combinación de palabras para formar unidades mayores como el grupo sintáctico y la oración, dejando claro el papel estructural que cada una de ellas tiene en la frase. Incluso para González (2022), el componente morfosintáctico es el encargado de establecer las reglas de la lengua oral.

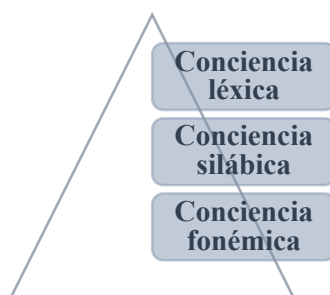
En segundo lugar, el fonológico, es aquel que permite llegar a la parte más pequeña de la palabra: el fonema. Asimismo, sienta las bases para establecer una correspondencia adecuada grafema – fonema, pues asocia un sonido a una grafía determinada según recogen González (2022) y Cortez et al. (2009). Por ello, el nivel fonológico es el encargado de estudiar la lengua como hecho sonoro (Marcet, 2020, p.119).

En la actualidad, y tras numerosos estudios, se ha determinado que el componente fonológico presenta diversos niveles. Sin embargo, dependiendo del autor se establece una clasificación u otra.

Vicente (2020), los distribuye de la siguiente manera:

Figura 4.

Niveles de conciencia fonológica.



Fuente. Elaboración propia.

En la anterior figura se puede observar que los niveles están ordenados de lo general, que en este caso es la palabra, a lo particular, el fonema; dejando en medio la sílaba. A continuación, se recoge una breve definición proporcionada por este autor de cada uno de ellos.

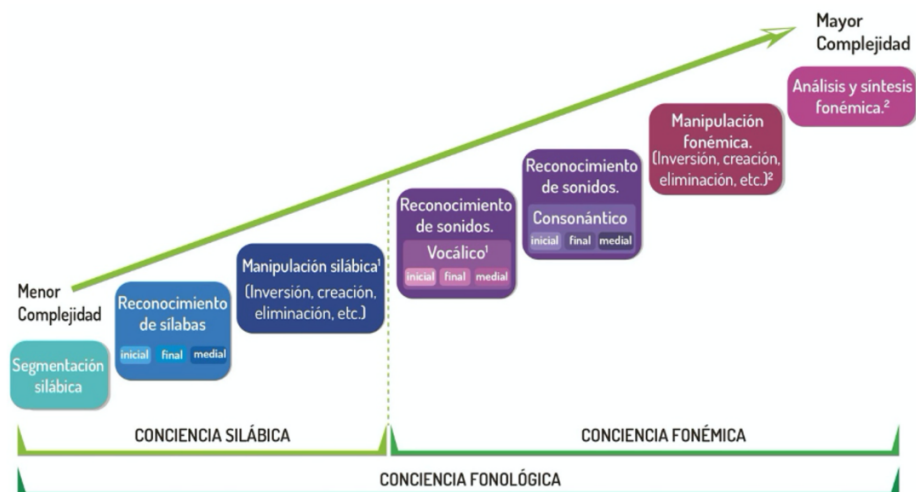
- La **conciencia léxica** es aquella que hace referencia a la identificación de las palabras que forman parte de las oraciones.
- La **conciencia silábica** se refiere al reconocimiento de las sílabas que componen una palabra.
- La **conciencia fonémica** hace alusión a la habilidad para detectar las unidades más pequeñas del lenguaje oral, es decir, los fonemas.

Sin embargo, Arenas et al. (2014) establecen que únicamente existen dos niveles de conciencia fonológica: silábica y fonémica. Para estas autoras la conciencia silábica es aquella habilidad que permite analizar las sílabas de una palabra y la conciencia fonémica hace referencia a la capacidad de identificación de los sonidos que constituyen las palabras.

A continuación, se presenta una figura que muestra el orden de adquisición de la conciencia fonológica en los estudiantes proporcionado por estas autoras.

Figura 5.

Adquisición de la conciencia fonológica de menor a mayor complejidad.



^{1y2} Dependiendo del grado de dificultad de la actividad, estas habilidades pueden trabajarse de forma paralela.

Nota. De “Jugando con los sonidos 1”, de C. Arenas, C. Hernández, M. Muños, D. Rojas, M. Scaramelli, L. Tobar, 2014, *Camino a la lectoescritura, Volumen (1)*, p. 5.
<https://blogsaverros.juntadeandalucia.es/valderrubio/files/2020/03/JUGANDO-CON-LOS-SONIDOS-1-1.pdf.pdf.pdf>

Estas autoras afirman que, para adquirir la **conciencia silábica**, el estudiante tiene que pasar por las siguientes etapas:

- La **segmentación de sílabas** hace referencia a la capacidad que presenta el individuo para separar la palabra en sílabas de manera que le permita contar cuantas tiene.
- El **reconocimiento de sílabas** se define como la aptitud que permite a los niños y niñas reconocer la primera sílaba (inicial), la última (final) y las que están en el medio de la palabra si las hay (medial).
- La **manipulación silábica** es aquella habilidad que posibilita al sujeto jugar con las sílabas, pues en este nivel ya puede agregar, quitar o juntarlas de diversas maneras dando lugar a palabras nuevas.

Con respecto a la **conciencia fonológica**, Arenas et al. (2014) contemplan la existencia de cuatro niveles por los que el estudiante debe ir pasando para adquirirla correctamente. Cabe destacar que van en orden ascendente de complejidad.

- El **reconocimiento de sonidos vocálicos** consiste en identificar únicamente las vocales que hay en la palabra ya sea al inicio, en el medio o al final de esta.
- El **reconocimiento de sonidos consonánticos** sigue el mismo proceso, pero en este caso reconociendo exclusivamente las consonantes que hay en la palabra.
- La **manipulación fonémica** es aquella habilidad que posibilita al sujeto jugar con los fonemas, pues en este nivel ya puede agregar, quitar o juntar sonidos de diversas maneras dando lugar a palabras nuevas.
- El **análisis y síntesis fonémica** hace alusión a la capacidad que presentan las personas para formar palabras partiendo de sus sonidos.

Por consiguiente, tras numerosos estudios se ha llegado a la conclusión de que existe una clara relación entre la capacidad infantil para discriminar sonidos dentro de una palabra y su éxito en el desarrollo de la lectura y escritura. Por ello, Bizama et al. (2013) afirman que, en la actualidad, la conciencia fonológica es uno de los factores que mejor predice el aprendizaje de la lengua escrita.

Retomando las vertientes del lenguaje, la última de ellas es el **uso**, en la que se encuentra el componente **pragmático**. González (2022), Sánchez (2021) y Cortez et al. (2009) coinciden en la definición, haciendo referencia a que se trata del empleo del lenguaje, en concreto de las oraciones, en un contexto social determinado. No obstante, González (2022) defiende que hay que tener muy presente la cultura y ser conscientes de tres aspectos esenciales en este nivel: la *intencionalidad comunicativa* que tenga el menor, la capacidad de mantener un *hilo discursivo* a pesar de estar en un contexto determinado y la *teoría de la mente*, en otras palabras, lo que el emisor es capaz de decir en función de lo que piensa el receptor.

Por último, se presenta la aportación que hizo el National Reading Panel (2000), uno de los informes estadounidenses más famosos sobre la enseñanza de la lectura. Este documento recoge todas las investigaciones y evidencias científicas sobre el proceso de adquisición de la lectura existentes hasta ese momento. Gracias a este exhaustivo análisis, se identificaron cinco componentes esenciales para el desarrollo de habilidades de lectura efectivas en las personas a las que denominó “*Five Big Ideas*” traducido como “*Cinco Grandes Ideas*”. Estas son: el vocabulario, la comprensión, la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la fluidez.

Figura 6.

Las cinco grandes ideas propuestas por el National Reading Panel.



Fuente. Elaboración propia.

3.2.2. El acceso a la lectura y a la escritura

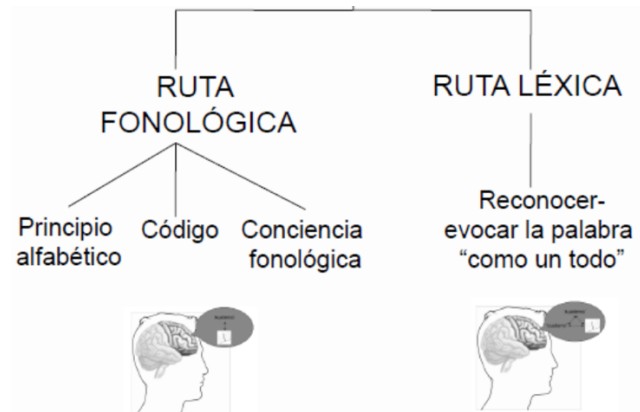
Vicente (2020), Rendón et al. (2019) y Cuetos (2008) coinciden en que existen dos rutas o vías de acceso a la lectura y escritura: la fonológica o indirecta y la léxica o directa. En particular, Cuetos (2008) las denomina ruta subléxica o indirecta y ruta léxica o directa. Con esta aclaración, el autor defiende que:

De acuerdo con este modelo, existen dos vías para llegar desde la palabra escrita al significado y/o pronunciación: la vía léxica, que nos permite leer la palabra atendiendo directamente a (...) léxico visual, y la vía subléxica, que nos permite leer las palabras a través de la transformación de las letras en sus correspondientes sonidos, (...) (p. 43).

Aparte de ello, Vicente (2020) recoge, de una manera más clara, la diferencia entre estos dos caminos para acceder a la lectura y la escritura.

Figura 7.

Requisitos que necesita cada ruta.



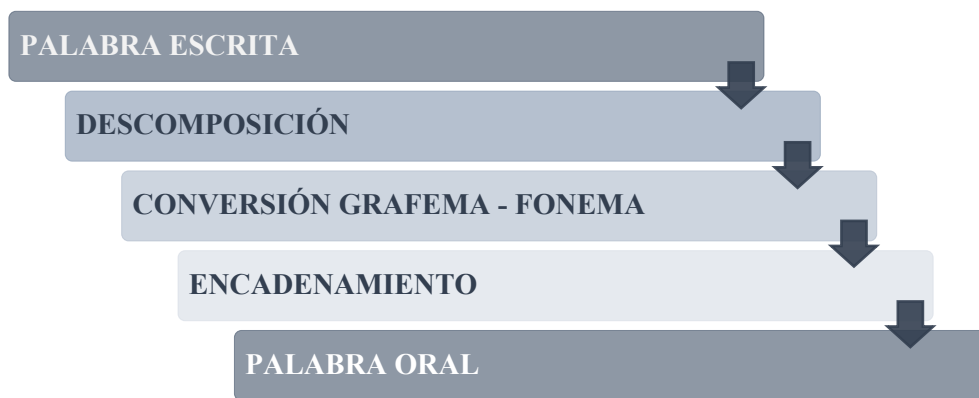
Nota. De “Qué hacemos para leer”, de S. Vicente, 2020, *Psicología de las dificultades de aprendizaje*, p. 13.

Con relación a la **vía fonológica o indirecta**, tal y como se muestra en la figura anterior, es necesario conocer el principio alfabético y la conciencia fonológica, debido a que esta ruta es imprescindible para leer y escribir palabras desconocidas o con las que no se está

familiarizado (Vicente, 2020). Es en este momento cuando se produce la *automatización*, en otras palabras, el proceso de decodificación que implica una correcta utilización de las reglas de conversión grafema-fonema. De esta manera, la persona transforma cada grafema en su correspondiente sonido y lo utiliza para acceder al significado. Este autor, presenta una serie de pasos que la persona debe automatizar para ir cogiendo experiencia y así, conseguir leer y escribir de una manera más fluida.

Figura 8.

Pasos para una correcta automatización o decodificación.



Nota. De “Qué hacemos para leer”, de S. Vicente, 2020, *Psicología de las dificultades de aprendizaje*, p. 12.

Fuente. Elaboración propia.

Por lo que respecta a la **vía léxica o directa**, Vicente (2020) recoge que “implica el reconocimiento global de la palabra de forma similar al modo en el que reconocemos caras familiares, símbolos habituales, etc.” (p.13). En este caso, esta ruta se utiliza para leer y escribir palabras irregulares, aunque su fin principal es leer con rapidez y poder dedicar recursos a la comprensión. Sin embargo, para leer una palabra a través de la vía directa, previamente ha tenido que producirse numerosas veces su lectura mediante la vía indirecta. Este autor, detalla que es entonces cuando el cerebro crea una huella con esa palabra y la almacena, de manera que cuando la persona la vuelve a ver, el órgano la recupera de una forma más rápida y efectiva. Por ello, esta ruta accede al significado conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna, en suma, la huella (Vicente, 2020).

En definitiva, y tomando como referencia la aportación de Vargas (2012), para que los menores accedan a la lectura y a la escritura adecuadamente, se deben trabajar las dos rutas expuestas anteriormente de forma paralela y complementaria. Además Vicente (2020) plantea una serie de variables que se deben tener en cuenta en el momento de determinar el uso de una vía u otra. Estas son: el **tipo de palabra** a la que se enfrenten los estudiantes; el **tipo de lector y la edad que tenga**, pues los menores que se encuentren en los primeros años de estudios utilizan la vía fonológica mientras que los que están en edades más avanzadas emplean la ruta léxica; el **método de enseñanza** que el docente haya llevado a cabo, ya que si aprenden con un método global recurren a la vía directa y si lo hacen con uno fonético apuestan por la indirecta; por último, el **tipo de lectura que se vaya a poner en práctica**, pues si se lee en voz alta, el estudiante tiende a utilizar la vía fonológica, por el contrario, si se lee en silencio y de forma comprensiva utiliza la ruta visual.

3.3. Etapas de adquisición de la lengua escrita

Lo que un niño puede hacer hoy con ayuda, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana.
Lev Vygotsky.

Una de las aportaciones más significativas acerca de cómo se adquiere el lenguaje es la de Frith (1986), pues defiende que a pesar de que cada estudiante aprende de una forma diferente, todos pasan por tres etapas para conseguir interiorizar la lengua escrita de la manera más correcta posible. Tomando como referencia el exergo y de acuerdo con esta autora, cabe destacar el papel fundamental que desempeña el docente en este proceso aprendizaje.

En primer lugar, los menores comienzan por la etapa **logográfica**. En ella, reconocen las palabras más frecuentes de su vida cotidiana y son capaces de identificar la letra por la que éstas empiezan. Cabe destacar, que las palabras se identifican gracias al dibujo y no a su escritura, por ello, se accede primero al significado y luego se nombran. Según Vargas (2012), en esta etapa se utilizan estrategias visuales, pues reconocen la palabra de forma global y no diferencian los elementos que la componen. Vicente (2020), añade que el aprendizaje en este periodo es puramente memorístico y que se apoya en claves

conceptuales como la longitud, la forma o el color de las imágenes para adquirir la información.

Frith (1986), refleja que la etapa que precede a la logográfica es la **alfabética**. Al contrario que en la anterior, esta supone grandes esfuerzos y un largo periodo de tiempo para superarla por parte de los escolares. En ella, el proceso de lectura se enmarca en una enseñanza formal, necesaria para que los menores comprendan y establezcan la relación grafema–fonema adecuadamente. De acuerdo con esta idea, Vicente (2020) aporta que es en este momento en el que el alumnado adquiere la conciencia fonológica; pueden leer palabras que no conocen mediante la decodificación, en otros términos, el reconocimiento de las letras.

Finalmente, el concepto *automatizar* permite comprender la última etapa, la **ortográfica**. La mecanización de las fases anteriores origina una lectura más fluida debido a que, en este momento, se reconoce la morfología de las palabras (Rendón et al., 2019). Más aún, el discente ha interiorizado los conocimientos suficientes sobre los patrones de deletreo de las palabras y lo emplea para leer sin hacer uso de la decodificación fonológica. Sin embargo, Vicente (2020) resalta la importancia de no confundir la primera con la tercera etapa, puesto que no se trata de un reconocimiento logográfico de las palabras sino de la capacidad para distinguir rápidamente la composición de las mismas, lo que Vargas (2012) denomina *análisis sistemático de la palabra* y no solo visual.

En la **Tabla 2** se recogen, de manera intuitiva, las tres etapas presentadas anteriormente.

Tabla 2.

Etapas de adquisición de la lengua escrita.

Etapa	Nombre
1	Etapa logográfica
2	Etapa alfabética
3	Etapa ortográfica

Fuente. Elaboración propia.

3.4. Praxias

No hay que empezar siempre por la noción primera de las cosas que se estudian, sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje.

Aristóteles.

Como se alude en el exergo de Aristóteles, la adquisición del lenguaje supone ejercitar los procesos básicos de memoria, atención y concentración. Por consiguiente, el desarrollo de las praxias favorece la coordinación motora y la discriminación visual y auditiva lo cual supone el perfeccionamiento tanto de la lengua oral como de la escrita.

Sassano (2014) citado por Mendoza (2018), sobre la procedencia del concepto *praxia*:

Consideraremos que el término *praxia* proviene del verbo griego *pratto*, que significa atravesar, ejecutar, hacer, realizar, cometer, obrar. El adjetivo verbal *prakteos* significa lo que ha de hacerse, quiere decir actividad en vista de un resultado, opuesto al conocimiento y al ser (p.135).

Junyent (1989), también citada por Mendoza (2018), aporta la siguiente aclaración:

El concepto de *praxia* (sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o intención) hace referencia tanto al aspecto consciente de la iniciación y del control voluntario como al aspecto automático del desarrollo del acto motor. En este sentido, el aprendizaje consistirá en un perfeccionamiento cada vez más fino de todos los tipos de feedback que permitan el desarrollo del acto motor con el mínimo de intervención de la conciencia (p. 26).

Schrager y O'Donnell (2001) coinciden con Junyent (1989), en que el término *praxia* hace referencia a la habilidad para llevar a cabo un movimiento programado y organizado, en una determinada secuencia, de manera intencionada y coordinada. De acuerdo con ellos, Puerta et al. (2022), añade que este sistema de movimientos se caracteriza por ser aprendidos y no reflejos.

A continuación, se recogen en la Tabla 3 los tipos de praxias que existen según la clasificación efectuada por Mendoza (2018).

Tabla 3.

Tipos de praxias.

Praxias	Definición
<p>Bufofonatorias</p>	<p>“Habilidades motoras finas adquiridas, movimientos organizados de mayor a menor dificultad de los órganos que intervienen en la producción de los fonemas o sonidos del habla y de la expresión facial” (Mendoza, 2018, p.34).</p> <p>A este grupo pertenecen las praxias: linguales, labiales, del velo del paladar y de la mandíbula.</p>
<p>Constructiva</p>	<p>“Capacidad para llegar a la construcción de un todo a partir de sus elementos” (Mendoza, 2018, p. 19)</p>
<p>Ideomotora</p>	<p>“Capacidad de ejecutar y/o reconocer gestos y acciones motoras ante una petición verbal” (Mendoza, 2018, p.19).</p>
<p>Ideatoria</p>	<p>“Capacidad para realizar y simbolizar actos motores, así como las secuencias gestuales que lo integran”. “Capacidad para manipular objetos mediante una secuencia de gestos” (Mendoza, 2018, p. 19).</p>

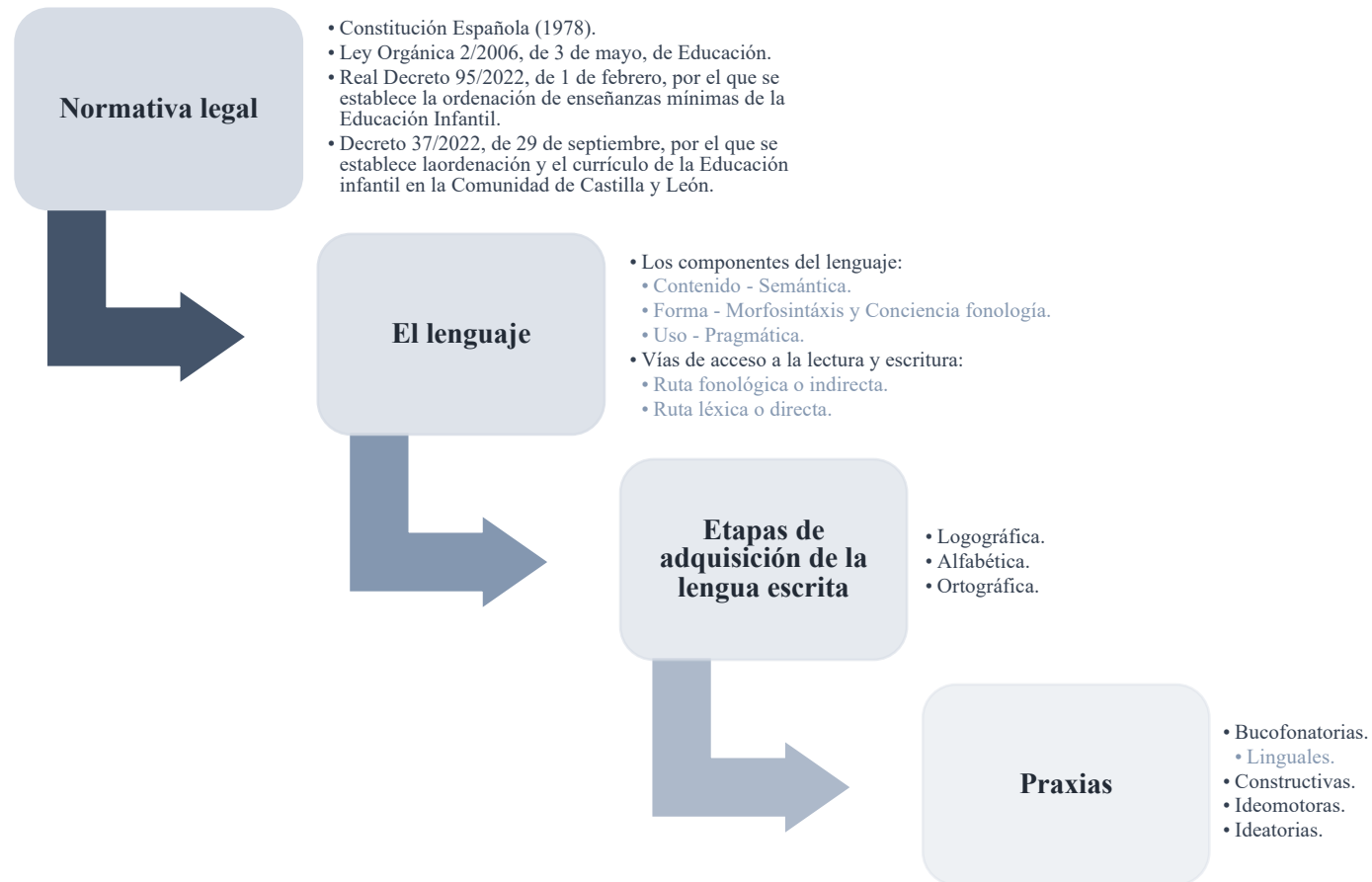
Fuente. Elaboración propia.

Uno de los autores más significativos que ha relacionado sus aportaciones con el tema de las praxias es Piaget. Según este autor, un menor debe poseer tanto la capacidad cognitiva general como la capacidad de usar símbolos para desarrollar el lenguaje. Por ello, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotora con la cual confirma que las interacciones sensoriales y motoras de un bebé con su entorno, en particular su entorno sociocultural, ayudan a desarrollar los principios de la lógica antes que el lenguaje (Mendoza, 2018).

Finalmente, relacionándolo con el concepto de las praxias y teniendo en cuenta lo expuesto por Mendoza (2018), Piaget fue el primer autor en hablar sobre ellas, concretamente en sus aportaciones sobre las etapas del desarrollo cognitivo infantil. En consecuencia, gracias a su teoría sobre cómo adquieren los aprendices el conocimiento, define el concepto como sistemas de movimiento coordinados y personalizados que se basan en una intención particular y se aprenden a través de procesos de asimilación y acomodación que permiten la adaptación al entorno (Mendoza, 2018; Tomás y Almenara, 2008).

Figura 9.

Síntesis de la contextualización teórica.



Fuente. Elaboración propia.

4. PARTE EMPÍRICA

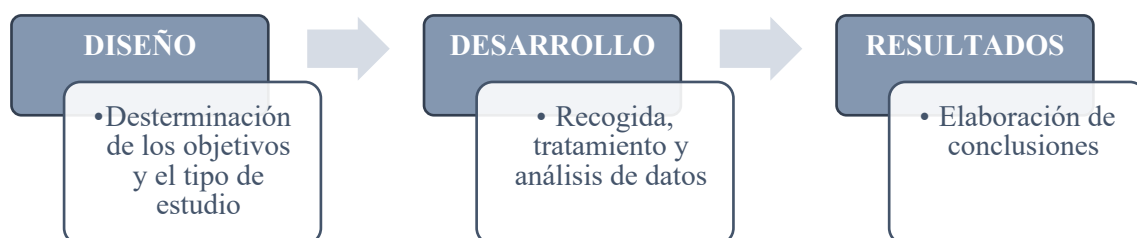
*No hay enseñanza sin investigación
ni investigación sin enseñanza.
Paulo Freire.*

De acuerdo con la frase de Freire, los docentes investigan para comprender mejor los procesos de enseñanza–aprendizaje, desarrollar nuevas estrategias y metodologías efectivas y adaptadas a las necesidades de cada estudiante. Asimismo, la indagación ayuda a identificar los retos y desafíos que enfrentan los sistemas educativos y a buscar soluciones innovadoras para mejorar la calidad de la educación. Por ello, es fundamental seguir investigando para poder garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

Esta sección recoge los siguientes apartados: **diseño de la indagación** formado por los objetivos y el tipo de estudio que se lleva a cabo; el **desarrollo de la indagación** que contempla los datos recogidos y los **resultados** en los que aparece analizada y sintetizada la información que se ha encontrado.

Figura 10.

Fases y etapas de la indagación cualitativa.



Fuente. Elaboración propia.

4.1. Diseño de la indagación

Si no conozco una cosa, la investigaré.

Louis Pasteur.

El exergo anterior recoge de una manera sencilla los tres pasos principales para llevar a cabo en una indagación: elegir un tema, definirlo con lo que ya existe y formular las preguntas o hipótesis que se pretenden responder (Díaz, 2009).

Para Vasilachis (2006), el término *diseño* hace referencia a:

Distinción analítica dentro de la propuesta o proyecto de investigación, una instancia previa de reflexión sobre el modo de articular sus componentes para poder responder a los interrogantes planteados, tratando de lograr toda la coherencia posible entre el problema de investigación, los propósitos, el contexto conceptual, los fundamentos epistemológicos, las preguntas de investigación, los métodos y los medios para lograr la calidad del estudio (p.71).

A continuación, se especifican los objetivos y el tipo de estudio seleccionado para el presente trabajo.

4.1.1. Objetivos de la indagación

Tras abordar numerosos trabajos existentes acerca de la iniciación a la lengua escrita y, teniendo en cuenta que, el último fin de las investigaciones educativas es contribuir para elevar la calidad de vida de las personas, es necesario formular unos objetivos concretos y fáciles de alcanzar.

El fin de esta indagación es dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Es posible ofrecer una propuesta de actividades encaminadas a la enseñanza de la lengua escrita?

A partir de la pregunta se formula el objetivo general y los objetivos específicos.

Objetivo general

- Recopilar actividades destinadas a trabajar algunos de los principales componentes de la lengua.

Objetivos específicos

- Identificar actividades orientadas a trabajar las praxias.
- Distinguir actividades enfocadas a trabajar la conciencia fonológica.
- Diferenciar actividades destinadas a adquirir vocabulario en el aula.

4.1.2. Tipo de estudio

Esta indagación pretende conseguir los objetivos propuestos anteriormente empleando la **metodología cualitativa**, puesto que se van a recoger y estudiar datos escritos.

Comenzando por una breve aproximación conceptual, Taylor y Bogdan (1986) citados por Rodríguez et al. (1996), consideran que la indagación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 33). A esto, Denzin y Lincoln (1994), añaden que “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (p. 32). Por ello, Bisquerra (1988) alude a la idea de que es una metodología que se lleva a cabo “desde dentro”, en la que se recogen datos tanto objetivos como subjetivos y cuya característica principal es la interpretación de los datos por parte de la persona que la lleva a cabo. Esto quiere decir, que los indagadores que utilizan este tipo de metodología “estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez et al., 1996, p. 32). Por ello, este último autor aporta la siguiente afirmación sobre la metodología cualitativa:

Se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede,

en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores... etc. (Rodríguez et al., 1996, p. 62).

No obstante, recogiendo una definición un poco más actual, Nieto (2010), sintetiza la idea presentada anteriormente, aludiendo a que la metodología cualitativa es aquella que “estudia y analiza las significaciones de la acción humana y de la vida social” (p. 88).

Como todo proceso, cuenta con una serie de fases para llevarla a cabo. A continuación, en la Tabla 4 se recogen los nueve pasos a seguir planteados por Hernández et al., (2014):

Tabla 4.

Fases en el proceso de indagación cualitativa.

Fase	Nombre de la fase
1	Idea
2	Planteamiento del problema
3	Inmersión inicial en el campo
4	Concepción del diseño de estudio
5	Definición de la muestra inicial del estudio y acceso a ésta
6	Recolección de los datos
7	Análisis de los datos
8	Interpretación de los resultados
9	Elaboración del reporte de resultados

Nota. De “Proceso cualitativo”, de R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista, 2014, *Metodología de la investigación*, p. 7. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Fuente. Elaboración propia.

Aparte de esto, García (2011) menciona una serie de características propias de este tipo de paradigma. Estas se recogen en la siguiente figura.

Figura 11.

Características de la indagación cualitativa.

<i>Investigación cualitativa</i>	Inductiva
	Rigurosa
	Realista y humanista
	Ideográfica e interactiva
	Enfocada hacia la producción de conocimiento
	Requiere la actitud transdisciplinar de quien investiga
	Capacidad de adaptación al entorno a estudiar
	Permite la pluralidad metodológica
Facilita la comprensión	

Nota. De “Características de la investigación cualitativa”, de M.L. García, 2011, *Proceso de enseñanza – aprendizaje inicial de la lengua escrita*, pp. 197 - 198.

Fuente. Elaboración propia.

Dentro de la indagación cualitativa, existen diversos diseños para ponerla en práctica. Uno de ellos es el **estudio de casos** definido por Stake (1998) citado por León y Montero (2020) de la siguiente manera:

El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio profundo de las personas. Se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación. Se supone que el investigador y el caso interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores. La calidad y la utilidad de la investigación no dependen de su capacidad de ser reproducida sino del valor de los significados que han generado el investigador o el lector. Así pues, se espera una valoración personal del trabajo (p. 498).

León y Montero (2020), hacen un inciso en la definición anterior, pues destacan que un estudio de caso no tiene por qué implicar elegir solo a un participante, sino que el objeto de estudio puede ser un grupo, una institución o una organización, entre otras. No obstante, una de las definiciones más completas es la proporcionada por García (1991) citada por Rodríguez et al. (1996), en la que se recoge que “un estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (p. 92).

Por consiguiente, las definiciones que se recogen en la Tabla 5 se podrían resumir en la propuesta por Tójar (2006) en la que determina que “el estudio de caso de trata de una investigación descriptiva, exhaustiva y en profundidad de un caso, que trata de descubrir e identificar los problemas y causas que pueden subyacer en el origen de los mismos” (p. 113). Todo ello con el fin de “alcanzar una mayor comprensión de un fenómeno concreto, para aclarar un tema o cuestión teórica compleja o para indagar cualquier fenómeno, situación o colectivo” (Stake, 1994 citado por Tójar, 2006, p. 114).

Con relación a esta indagación, el más adecuado es el **estudio de casos único**, referido a la estancia de la autora en el colegio en el cual ha realizado el Prácticum II. Tal y como presenta Yin (1984) citado por Rodríguez et al. (1996), es el más utilizado a la hora de analizar un único caso o individuo como su propio nombre indica. Por ello, este enfoque se centra en conocer las características y contextos particulares de un sujeto o situación específica. Inclusive, tiene como objetivo principal el *estudio de un caso*, gracias tanto a la recopilación como al análisis detallado y reflexivo de los datos obtenidos por diversas fuentes para así generar conocimiento científico a la comunidad educativa (Bisquerra, 1988 y Rodríguez et al., 1996).

A continuación, se presenta la Tabla 5 que recoge diferentes definiciones sobre el concepto de *estudio de caso* proporcionada por Hernández et al. (2014).

Tabla 5.

Definiciones de estudio de caso.

Autor y/o referencia	Definición
U.S. General Accounting Office, 1990 (en Mertens, 2010).	Método para aprender respecto de una instancia compleja, basado en su entendimiento comprensivo como un “todo” y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos.
Creswell et al., (2007).	Análisis profundo de un caso y su contexto, con fines de entender su evolución o desarrollo e ilustrar una teoría.
Blatter, (2008).	Aproximación investigativa en la cual una o unas cuantas instancias o unidades de un fenómeno son estudiadas en profundidad.
Wiersma y Jurs, (2008).	Examen detallado de “algo”: un evento específico, una organización, un sistema educativo, por ejemplo.
Grinnell, Williams y Unrau, (2009).	Examen intensivo de una unidad de análisis.
The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, (2009r).	Estudio en profundidad de uno o más unidades o sistemas identificados y delimitados.
Merriam, (2009).	Descripción y análisis intensivos y holísticos de una sola instancia, fenómeno o unidad.
Mertens, (2010).	Investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad, que es visto y analizado como una entidad.
Thomas, (2011) y Elger, (2009).	Análisis de personas, eventos, decisiones, periodos, proyectos, políticas, instituciones u otros sistemas que son estudiados holísticamente por uno o más métodos. El caso que es objeto de la indagación será una instancia de una clase de fenómenos que proporciona un marco analítico dentro del cual se lleva a cabo el estudio.
Yin, (2013) y Hijmans y Wester, (2009).	Indagación empírica en profundidad sobre un fenómeno contextualizado en el mundo real, particularmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son evidentes.

Nota. De “Hacia una definición de estudio de caso”, de R. Hernández, C. Fernández y P.

Baptista, 2014, *Metodología de la investigación*, p. 1.

<https://highered.mheducation.com/sites/dl/free/1456223968/1058642/CAPITULO04.pdf>

Fuente: Hernández et al., 2014.

4.2.Desarrollo de la indagación

Enamórate del proceso y los resultados llegarán solos.

Anónimo.

Tomando como referencia el exergo, cabe destacar que el proceso de indagación cuenta tanto con una justificación de forma teórica correspondiente a la contextualización recogida anteriormente, como de forma práctica en la aplicación de técnicas de recogida de datos. Por ello, en esta sección se presenta el momento más costoso de la indagación cualitativa según Rodríguez et al., (1996).

Por lo que respecta al término de *desarrollo*, se define como el “proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio” (Rodríguez et al., 1996, p.72).

En este segundo apartado de la parte empírica, se presenta el trabajo de campo con sus correspondientes subapartados: el acceso al campo de estudio y la recogida de datos. Asimismo, se refleja la fase analítica que incluye la reducción de los datos, la categorización y codificación de los mismos.

4.2.1. Trabajo de campo

De acuerdo con Colás (1992), citada por Nieto (2010), este apartado incluye todas las tareas que la investigadora ha llevado a cabo con objeto de recabar la información necesaria para analizarla y poder fundamentar unas conclusiones sobre esta indagación.

Rodríguez et al. (1996), exponen que para realizar el trabajo de campo el investigador debe estar preparado para confiar en el escenario, ser paciente, flexible para adaptarse a cualquier situación que se le presente, así como persistente para ir contrastando y verificando los datos que va obteniendo para la indagación.

A continuación, se abordan los subapartados acceso al campo de estudio y recogida de datos.

4.2.1.1. Acceso al campo y recogida de datos

García (2011) afirma que el acceso al campo significa la posibilidad de recoger un tipo de información que quienes participan en un proceso educativo solo proporcionan a aquellas personas en quienes confían y que ocultan a los demás.

Por lo que respecta al acceso al campo a estudiar, gracias a la condición de estudiante universitaria de la investigadora, se ha llevado a cabo en el centro en el que ha realizado su periodo de Prácticum II. Se ha centrado en recopilar información sobre actividades que se han desempeñado en el aula para el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua escrita. Estos materiales permiten llevar a cabo una exhaustiva clasificación de los mismos en la fase analítica.

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante los meses de febrero, marzo y abril del año 2023, de lunes a viernes, todas ellas en horario de mañana y de manera presencial. Se obtienen gracias a la **observación participante** que es definida por Buendía y Berrocal (2001), citados por Nieto (2010) como “aquella en la que el observador mantiene un contacto directo, en todos los aspectos, con el grupo observado” (p.138). En este caso, “es activa, pues la interacción es máxima con el fin de conseguir integrarse en el grupo para acceder a más información” (p. 139). De acuerdo con esto, Tójar (2006) añade que esta convivencia activa ha de ser durante un periodo significativo, de meses o años, determinado por el objeto de estudio. Este mismo autor, resalta que la observación participante se caracteriza por ser utilizada para comprender la situación investigada; es formativa, pues el indagador no para de aprender y formarse a lo largo del proceso; y es interpretativa y reflexiva, entre otras características.

Bisquerra (1988) advierte que:

La observación participante presenta, entre otras, las siguientes ventajas: a) es particularmente adecuada cuando se trata de estudiar el comportamiento no verbal; b) puesto que los estudios observacionales requieren bastante tiempo, el investigador puede desarrollar una relación más íntima e informal con los sujetos que está observando, generalmente en ambientes naturales; c) los estudios observacionales son menos

reactivos que los experimentales; suele haber menos sesgo entre el comportamiento real y los datos recogidos (p. 264).

4.2.2. Fase analítica

En este apartado se presenta el estudio de los datos obtenidos y el instrumento de análisis utilizado para clasificar la información: el árbol de indización.

Según Bunge (1985) citado por García (2011), el análisis es el “proceso aplicado a alguna realidad que nos permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera versión del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas” (p.206).

4.2.2.1. Tratamiento de los datos, fiabilidad, validez y ética

Rodríguez et al. (1996) aportan:

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

En esta definición, aparecen dos conceptos esenciales: categorización y codificación. Ambos aparecen detallados en la Tabla 6.

Tabla 6.

Definición de categorización y codificación.

Categorización	“La categorización, que constituye una importante herramienta en el análisis de los datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico (...) es una tarea simultánea a la separación en unidades cuando esta se realiza atendiendo a criterios temáticos” (Rodríguez et al. 1996, p.26).
Codificación	“La codificación lleva a la persona investigadora a conceptualizar el patrón subyacente en un conjunto de indicadores empíricos dentro de los datos como una teoría que explica lo que sucede en ellos” (Holton, 2007, p.266).

Nota. De “Educación de 0 a 3 años en el mundo rural”, de C. Calles, 2022, *Trabajo de Fin de Grado*, p. 31.

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150361/2022_TFG_Educaci%
c3%b3n%20%20a%20%203%20a%20%20en%20el%20mundo%20rural.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150361/2022_TFG_Educaci%c3%b3n%20%20a%20%203%20a%20%20en%20el%20mundo%20rural.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

En esta indagación, los datos se reflejan mediante frecuencias que hacen referencia al número de actividades (act.) registradas. Estas se clasifican en función de la categoría a la que pertenecen. A cada una de ellas se le asigna un color principal y a las subcategorías el mismo, pero en tonos degradados para diferenciarlos dentro de la categoría y con ello, facilitar el análisis cualitativo de los datos.

Por lo que respecta a la fiabilidad y validez, Anguera (1986) afirma que “la fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y validez la medida en que la respuesta se interpreta de forma correcta” (p.34). Asimismo, esta autora especifica que en indagación cualitativa es la propia categorización la que determina la “medida” de los datos obtenidos.

Con relación a la fiabilidad, “depende esencialmente de la materialización de los registros, en los que debe partirse de una categorización ya elaborada” (Anguera, 1986, p. 35). Otros autores como León y Montero (2020), determinan fiable a “todo aquel registro que es constante, estable. Esta constancia se puede referir a mediciones realizadas en un solo momento por dos jueces u observadores” (p. 87). En este caso, la fiabilidad de categorización y codificación una vez analizados los datos es contrastada por cinco investigadoras, alcanzándose un alto grado de acuerdo atendiendo a la finalidad de esta indagación.

En cuanto a la validez de categorización y codificación de los datos, cabe destacar que la interna es máxima, pues solo es válida para este caso concreto que se está estudiando. Sin embargo, la validez externa es mínima porque no se puede generalizar el conocimiento extraído en esta indagación.

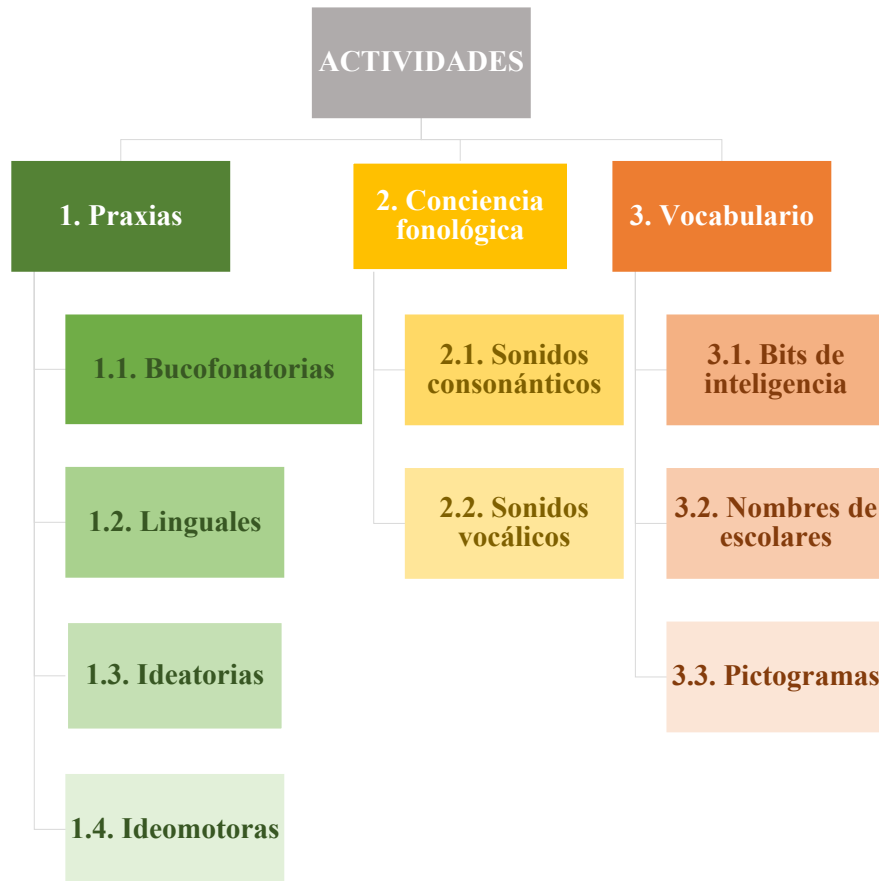
Por último, haciendo referencia a la ética de los datos, se respeta la privacidad de aquellas personas que han estado presentes en el momento de la obtención de información, así como la confidencialidad de todos los datos a los que se ha tenido acceso.

4.2.2.2. Instrumento de análisis: árbol de indización

Para Corrales et al. (1994), el árbol de indización permite recoger distintas nociones y sucesos que aparecen en la información de la indagación. Su objetivo principal es reducir y sistematizar de manera clara y sencilla la información obtenida. Para la elaboración del árbol de indización, se organizan y se clasifican los datos textuales en frecuencias (act.) y cada una de ellas en diversas temáticas. Tras este proceso, se determinan las categorías y subcategorías bajo el cumplimiento de dos criterios: que estas sean exhaustivas y excluyentes. Seguidamente, en forma de tabla, aparecen definidas cada una de ellas.

Figura 12.

Árbol de indización.



Fuente. Elaboración propia.

Tabla 7.

Definiciones de categorías y subcategorías.

1. Praxias	“Realización de movimientos programados y organizados de forma intencional y coordinada” (Schrager y O’Donnell, 2001).
1.1. Bucofonatorias	“Movimientos articulados aprendidos con los labios, lengua, mandíbula y gestos faciales con el propósito de producir fonemas y palabras” (Busto, 2007).
1.2. Linguales	“Diferentes movimientos de la lengua que están estrechamente relacionados con el habla” (Mendoza, 2018).
1.3. Ideatorias	“Capacidad para realizar y simbolizar actos motores, así como las secuencias gestuales que lo integran”. “Capacidad para manipular objetos mediante una secuencia de gestos” (Mendoza, 2018, p. 19).
1.4. Ideomotoras	“Capacidad de ejecutar y/o reconocer gestos y acciones motoras ante una petición verbal” (Mendoza, 2018, p.19).
2. Conciencia fonológica	“Habilidad metalingüística que permite detectar, manipular o analizar los aspectos auditivos del lenguaje hablado independientemente de su significado” (National Reading Panel, 2000).

<p>2.1. Sonidos consonánticos</p>	<p>“Sonidos que consisten, precisamente, en poner un obstáculo en la salida del aire” (Cantero, 2003, p.9).</p>
<p>2.2. Sonidos vocálicos</p>	<p>“Sonidos que consisten en la salida limpia de la voz, es decir, el aire sale libremente, sin ningún obstáculo” (Cantero, 2003, p. 9).</p>
<p>3. Vocabulario</p>	<p>“Serie de palabras reunidas según cierto criterio y ordenadas alfabética o sistemáticamente; por ejemplo, de palabras referentes a cierto oficio o de las precisas para redactar un tema o ejercicio en el aprendizaje de un idioma extranjero”. “Serie alfabética de las palabras de una lengua”. “Conjunto de palabras de una lengua” (Moliner, 2002, p. 3067).</p>
<p>3.1. Bits de inteligencia</p>	<p>“Unidades de información visual acompañadas de un estímulo auditivo que consiste en enunciar en voz alta lo que representa” (Carrascosa, 2009, p. 2).</p>
<p>3.2. Nombres de escolares</p>	<p>Nombres propios de los escolares.</p>
<p>3.3. Pictogramas</p>	<p>“Signo gráfico que expresa una idea relacionada materialmente con el objeto al que representa; por ejemplo, unas líneas onduladas para expresar <i>mar</i>, o un ojo y un dibujo que representa el agua para expresar <i>llorar</i>” (Moliner, 2002, p. 2284)</p>

Fuente. Elaboración propia.

4.3.Resultados

*Nuestro destino nunca es un lugar, sino una nueva manera de
ver las cosas.
Henri Miller.*

Recuperando la idea de Rodríguez y Gómez, citados por Nieto (2010), las investigaciones cualitativas no tienen como finalidad promulgar grandes leyes universales, sino que, por el contrario, su principal característica es conocer la realidad que se va a estudiar y la interpretación que se obtenga de la misma. Todo ello, para poder dotar de significado a lo que ocurre en la sociedad y, de acuerdo con la cita del exergo, *proporcionar una nueva manera de ver las cosas*.

En el siguiente apartado, se presentan, mediante tablas y figuras, los resultados obtenidos a lo largo de esta indagación.

La Tabla 8 y la Figura 13 muestran tanto las frecuencias como los porcentajes correspondiente de cada una de las categorías recogidas en el árbol de indización.

Tabla 8.

Frecuencias y porcentajes de las diferentes categorías estudiadas en esta indagación.

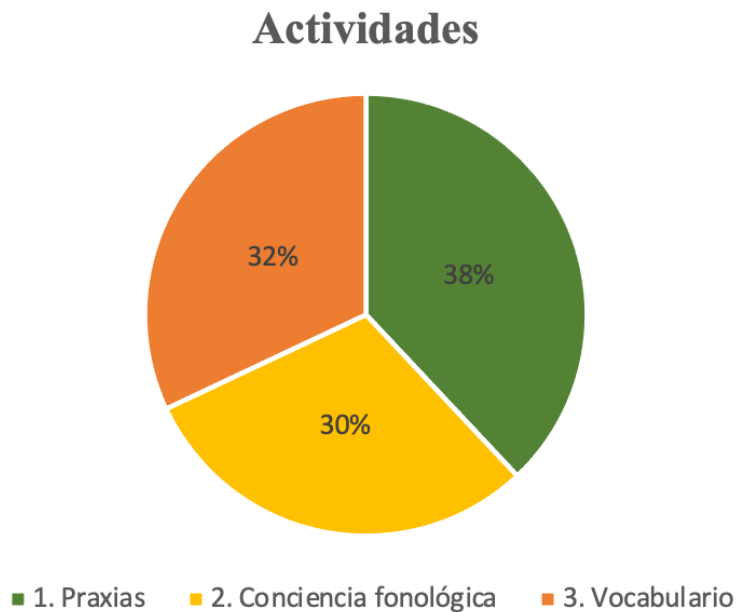
Categoría	Frecuencia (act.)	Porcentaje
1. Praxias	19	38%
2. Conciencia fonológica	15	30%
3. Vocabulario	16	32%
Total	50	100%

Nota. Tabla representativa de los datos de cada categoría. En la primera columna aparecen las tres categorías y el total. En la segunda se refleja la frecuencia correspondiente con el número de actividades (act.) y en la tercera columna el porcentaje.

Fuente. Elaboración propia.

Figura 13.

Representación de las categorías.



Nota. Ciclograma representativo de los datos de cada categoría.

Fuente. Elaboración propia.

Tanto en la [Tabla 8](#) como en la [Figura 13](#) se puede apreciar que la categoría **1. Praxias** presenta mayor porcentaje, pues cuenta con 19 (act.) y, por lo tanto, supone un 38% del total. En segundo lugar, la categoría **3. Vocabulario** muestra un porcentaje, determinado por 16 (act.), en este caso del 32%. Por último, el porcentaje menor corresponde a la categoría **2. Conciencia fonológica**, con 15 (act.) y un 30 %.

A continuación, se exponen las categorías y subcategorías del estudio por orden de puntuación, en este caso, de mayor a menor.

Categoría 1. Praxias

La categoría **1. Praxias**, se presenta en primer lugar tanto en el árbol de indización como en el orden establecido según la frecuencia de los datos. Las act. son 19, lo que supone un porcentaje del 38% sobre el total. Como se puede observar en la [Tabla 9](#) y en la [Figura 14](#), dentro de este grupo están las siguientes subcategorías: **1.1. Bucofonatorias**, **1.2. Linguales**, **1.3. Ideatorias** y **1.4. Idiomotoras**.

Tabla 9.

Frecuencias y porcentajes de las subcategorías dentro de la categoría praxias.

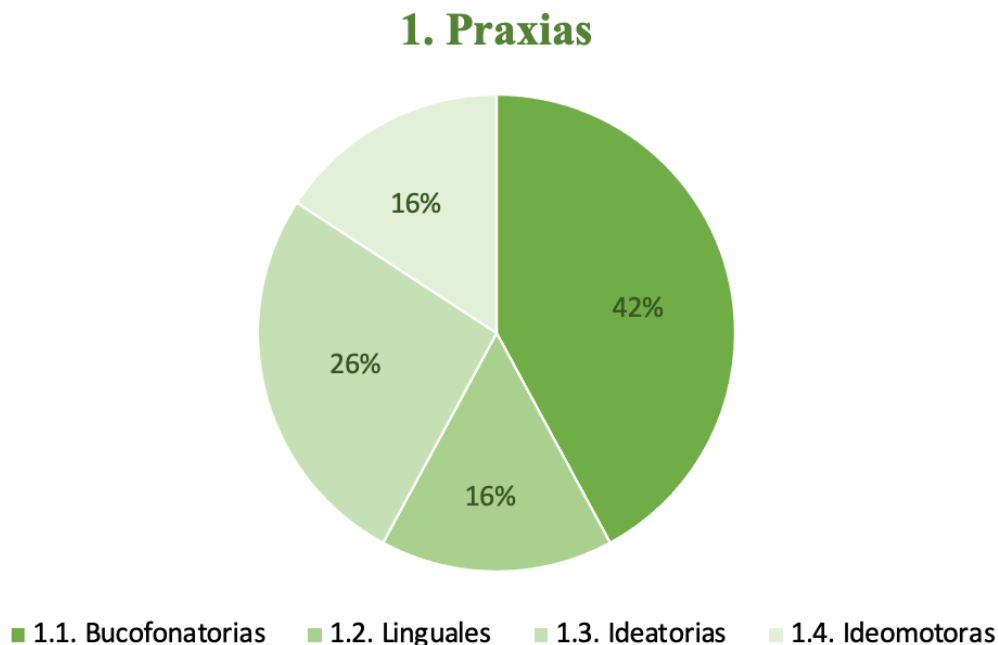
Subcategoría	Frecuencia (act.)	Porcentaje
1.1. Bucofonatorias	8	42%
1.2. Linguales	3	16%
1.3. Ideatorias	5	26%
1.4. Ideomotoras	3	16%
Total	19	100%

Nota. Tabla representativa de los datos de la primera categoría. En la primera columna aparecen las tres subcategorías y el total. En la segunda se refleja la frecuencia correspondiente con el número de actividades (act.) y en la tercera columna el porcentaje.

Fuente. Elaboración propia.

Figura 14.

Representación de las subcategorías dentro de la categoría praxias.



Nota. Ciclograma representativo de los datos de cada subcategoría.

Fuente. Elaboración propia.

1.1. Praxias bucofonatorias

Esta primera subcategoría representa un 42% del total, con una frecuencia de 8 act.

Dentro de ella, se refleja la actividad 1 que consiste en imitar la praxia que realiza el niño del dibujo. Estas son, soplar molinillos, sorber agua con una pajita e inflar un globo. Asimismo, la actividad tiene otra parte en la que se hacen ejercicios de respiración para practicar la inhalación y la exhalación con los estudiantes ([ver Anexo 1](#)).

En la actividad 2 se presenta una versión del juego de la oca adaptada para trabajar las praxias. El procedimiento del juego es igual que el tradicional: se lanza el dado y se mueve la ficha tantas casillas como les haya tocado. La diferencia es que el tablero está compuesto por praxias bucofonatorias que los estudiantes deben imitar cuando caigan en ellas ([ver Anexo 2](#)).

Con respecto a la actividad 3, consta de dibujos en los que se representan cuatro praxias labiales que deben recrear los menores ([ver Anexo 3](#)).

La actividad 4 consiste en andar por un espacio determinado sujetando una cuchara con los dientes. Para dificultarla un poco más, se puede añadir una pelota de *ping-pong*, de manera que los sujetos tengan que hacer fuerza con la boca para que no se caiga.

En cuanto a la actividad 5, se caracteriza por presentar cada una de las letras del alfabeto con la imagen de cómo se debe colocar la boca para pronunciarla, es decir, su praxia ([ver Anexo 4](#)).

La actividad 6 se centra en trabajar la respiración. La temática es de *Cars* de manera que: cuando aparezca Rayo McQueen, los estudiantes deben coger aire por la nariz; cuando salga Mate lo aguantarán y tendrán que expulsarlo con Sally. Con esto, se presentarán fichas con diversas secuencias para practicar diferentes tipos de respiración ([ver Anexo 5](#)).

Haciendo referencia a la actividad 7, en la que se hace uso de recursos multimedia, los escolares verán en YouTube el cuento [Un sueño extraño](#) con el que deberán ir repitiendo las praxias que marca la narradora.

Por último, la actividad 8, se desarrolla con gusanos de papel y pajitas. En ella, los estudiantes soplan a través de dichas pajitas para mover a los gusanos hasta llegar a la meta. A través de esto, se ponen en práctica la exhalación y el control de la respiración ([ver Anexo 6](#)).

1.3. Praxias ideatorias

A continuación, se recoge la segunda subcategoría que representa un 26% del total, con una frecuencia de 5 act.

En esta se clasifican las siguientes tareas: las actividades 9 y 10 están directamente relacionadas, pues una consta de un cartel en el que aparecen los pasos a seguir para aprender a lavarse los dientes y la otra de un juego para ponerlos en práctica. Para llevar a cabo este último, se le proporciona a los niños y a las niñas un folio plastificado con una boca abierta en la que se muestran los dientes con manchas pintadas con rotulador. Asimismo, se les ofrece un cepillo de dientes con el que deben frotar las manchas para quitar la “suciedad” ([ver Anexo 7](#)).

Por lo que respecta a la actividad 11, es similar a la *actividad 9*, aunque en este caso se recogen los pasos para lavarse las manos correctamente cada vez que vayan al baño ([ver Anexo 8](#)).

Finalmente, la actividad 12 proporciona la secuencia de pasos para aprender a atarse los cordones y la actividad 13 la complementa, pues es un cartón con forma de zapatilla que contiene unos cordones con los que practicar la lazada ([ver Anexo 9](#)).

1.2. Praxias lingüales

La siguiente subcategoría que se expone tiene un total de 3 act., por lo que supone un 16% del total.

A este apartado pertenecen la actividad 14, compuesta por una ficha de Bob Esponja que recoge diferentes praxias, la mayoría para realizar con la lengua, que los estudiantes deben repetir ([ver Anexo 10](#)).

Al igual que en la anterior, la actividad 15 también presenta dibujos, en este caso de un niño, que realiza diferentes movimientos con la lengua para que los aprendices que la observan los imiten ([ver Anexo 11](#)).

Y la actividad 16, es un recurso interactivo formado por una [ruleta](#) en la que hay diferentes praxias lingüales, de modo que los menores tiran y deben representar la que les toque.

1.4. Praxias ideomotoras

La última subcategoría es la de las praxias ideomotoras que tiene el mismo número de frecuencias que la anterior (3 act.) por lo tanto, también representa un 16% del total.

Las actividades que se encuentran clasificadas en este apartado son: la actividad 17 compuesta por un cartel con la señal de silencio cuya finalidad es que los estudiantes la pongan en práctica cuando tengan que mandar callar al resto de sus compañeros ([ver Anexo 12](#)).

En cuanto a la actividad 18, recoge diferentes maneras de saludar y que se pone en práctica todas las mañanas al entrar en clase, de manera que, cada día los estudiantes elijan una distinta ([ver Anexo 13](#)).

Finalmente, la actividad 19 también consta de un cartel en el que se refleja que hay que levantar la mano para pedir la palabra. De este modo, los escolares lo observan y lo llevan a cabo cuando sea necesario ([ver Anexo 14](#)).

Categoría 3. Vocabulario

La categoría **3. Vocabulario**, ocupa el segundo lugar en el orden establecido según el número de datos. Las act. son 16 lo que supone un porcentaje del 32% sobre el total. Como se puede observar en la Tabla 10 y la Figura 15, dentro de este grupo están las siguientes subcategorías: **3.1. Bits de inteligencia**, **3.2. Nombres de escolares** y **3.3. Pictogramas**.

Tabla 10.

Frecuencias y porcentajes de las subcategorías dentro de la categoría vocabulario.

Subcategoría	Frecuencia (act.)	Porcentaje
3.1. Bits de inteligencia	3	19%
3.2. Nombres de escolares	1	6%
3.3. Pictogramas	12	75%
Total	16	100%

Nota. Tabla representativa de los datos de la tercera categoría. En la primera columna aparecen las tres subcategorías y el total. En la segunda se refleja la frecuencia correspondiente con el número de actividades (act.) y en la tercera columna el porcentaje.

Fuente. Elaboración propia.

Figura 15.

Representación de las subcategorías dentro de la categoría vocabulario.



Nota. Ciclograma representativo de los datos de cada subcategoría.

Fuente. Elaboración propia.

3.3. Pictogramas

Esta primera subcategoría representa un 75% del total, con una frecuencia de 12 act.

Dentro de ella, se refleja la actividad 20 que está directamente relacionada con la actividad 21, pues ambas son fichas en las que aparecen pictogramas que contienen diferentes comercios y los elementos más significativos o característicos del supermercado ([ver Anexo 15](#)).

La actividad 22, se compone por pictogramas sobre la estación de primavera ([ver Anexo 16](#)).

En cuanto a la actividad 23, se asemeja mucho a la anterior, pero en este caso los pictogramas hacen referencia a la fiesta del *carnaval* ([ver Anexo 17](#)).

Por último, con relación a las actividades 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31 se corresponde con un cuaderno de imágenes con palabras en idioma ucraniano – español. Cada una de

las actividades se vincula a una categoría de pictogramas diferente, utilizadas de manera independiente, para así facilitar la adquisición de vocabulario en estos menores no hispanohablantes ([ver Anexo 18](#)).

3.1. Bits de inteligencia

A continuación, se recoge la segunda subcategoría que representa un 19% del total, con una frecuencia de 3 act.

En esta se clasifican las [actividades 32, 33 y 34](#), cada una de ellas hace referencia a un grupo de tarjetas con diversos dibujos: elementos del parque, utensilios del papelería y vehículos. Este material no permite aprender las palabras de manera aislada, sino que favorece su adquisición en campos semánticos ([ver Anexo 19](#)).

3.2. Nombres de escolares

La última subcategoría presenta el menor número de frecuencias dentro de la categoría **3. Vocabulario** (1 act.) por lo tanto, supone el 6% del total.

A esta pertenece la [actividad 35](#) que implica poner el nombre de los estudiantes de la clase en el casillero, perchero, mesa, etc., para que poco a poco vayan interiorizando y asociando esa palabra a la persona. Por consiguiente, se pretende conseguir que sean capaces de, con solo ver el nombre escrito, reconocer al compañero solo por las letras que componen su nombre.

Categoría 2. Conciencia fonológica

La categoría **2. Conciencia fonológica**, ocupa el tercer y último puesto en el orden establecido según el número de datos. Las act. son 15 lo que supone un porcentaje del 30% sobre el total. Como se puede observar en la [Tabla 11](#) y la [Figura 16](#), dentro de este grupo están las siguientes subcategorías: **2.1. Sonidos consonánticos** y **2.2. Sonidos vocálicos**.

Tabla 11.

Frecuencias y porcentajes de las subcategorías dentro de la categoría conciencia fonológica.

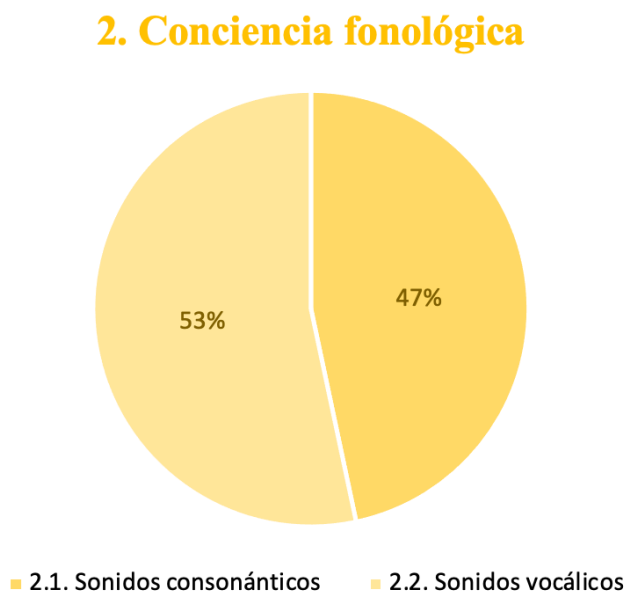
Subcategoría	Frecuencia (act.)	Porcentaje
2.1. Sonidos consonánticos	7	47%
2.2. Sonidos vocálicos	8	53%
Total	15	100%

Nota. Tabla representativa de los datos de la segunda categoría. En la primera columna aparecen las dos subcategorías y el total. En la segunda se refleja la frecuencia correspondiente con el número de actividades (act.) y en la tercera columna el porcentaje.

Fuente. Elaboración propia.

Figura 16.

Representación de las subcategorías dentro de la categoría conciencia fonológica.



Nota. Ciclograma representativo de los datos de cada subcategoría.

Fuente. Elaboración propia.

2.2. Sonidos vocálicos

Esta primera subcategoría representa un 53% del total, con una frecuencia de 8 act.

Dentro de ella, se refleja la actividad 36 compuesta por una tarjeta que contiene las vocales en minúsculas y en mayúsculas. Su finalidad es que los estudiantes practiquen el trazo repasándolas por encima. No obstante, también se pueden utilizar otros materiales como plastilina o gomets para practicar la forma de las letras ([ver Anexo 20](#)).

En la actividad 37 se presenta un puzle de cada una de las vocales. En cada pieza aparece un elemento cuyo nombre empieza por la vocal que estén formando ([ver Anexo 21](#)).

Con respecto a la actividad 38, consta de un disco denominado *disco lector* en el que aparece una letra, en este caso, una vocal y alrededor dibujos que empiezan por esta. Así, los estudiantes deben “leer” las palabras identificando el sonido principal que aparezca en el disco ([ver Anexo 22](#)).

La actividad 39 consiste en realizar las letras en un recipiente de arena o arroz para dibujar su trazo ([ver Anexo 23](#)).

En cuanto a la actividad 40, se caracteriza por presentar una ficha en la que aparecen diversos dibujos con la palabra al lado. Sin embargo, a estas le faltan las vocales, por lo que los escolares deben completarlas para que queden escritas correctamente ([ver Anexo 24](#)).

La actividad 41 contiene una tabla. En la primera fila aparecen las vocales en casillas independientes y en la primera columna dibujos de diferentes elementos. Los aprendices deben pegar gomets en aquellas casillas según las vocales que contenga la palabra ([ver Anexo 25](#)).

Haciendo referencia a la actividad 42, los estudiantes deben cortar y pegar los dibujos clasificándolos de acuerdo con su sonido inicial ([ver Anexo 26](#)).

Por último, la actividad 43 hace referencia al libro de *Letrilandia*. En ella se presenta la vocal a trabajar y a continuación se hace una propuesta de actividades relacionadas con dicha letra para aprender la relación grafema-fonema correctamente ([ver Anexo 27](#)).

2.1. Sonidos consonánticos

A continuación, se recoge la segunda y última subcategoría que representa un 47% del total, con una frecuencia de 7 act.

En esta se clasifican la actividad 44 caracterizada por presentar imágenes de diferentes elementos y al lado una tabla con letras. La finalidad es que los estudiantes rodeen la consonante por la que empieza la palabra que designa al dibujo ([ver Anexo 28](#)).

La actividad 45 se define igual que la *actividad 38*, pues consta de un disco denominado *disco lector*, en el que aparece una letra, en este caso, una consonante y alrededor dibujos que empiezan por esta. Así, los estudiantes deben “leer” las palabras identificando el sonido principal que aparezca en el disco ([ver Anexo 29](#)).

Por lo que respecta a la actividad 46, se trata de una ficha en la que se presenta la consonante y un dibujo al lado cuya palabra empieza por esa letra. Seguidamente aparece esa consonante unida a las cinco vocales tanto de manera directa como inversa. Finalmente, en la parte de abajo se recogen diversas oraciones en las que aparecen palabras con ese sonido ([ver Anexo 30](#)).

Las actividades 47 y la 48 hacen referencia al libro de *Letrilandia*, al igual que la *actividad 43*. En ellas se presenta la consonante a trabajar y a continuación se hace una propuesta de actividades relacionadas con dicha letra para aprender la relación grafema-fonema correctamente ([ver Anexo 31](#)).

Con relación a la actividad 49, se presenta una versión del juego de la oca adaptada para trabajar la consonante “r”. El procedimiento del juego es igual que el tradicional: se lanza el dado y se mueve la ficha tantas casillas como les haya tocado. La diferencia es que el tablero está compuesto por palabras que contienen este sonido de manera que los estudiantes deben decirla en alto e ir a la pizarra a escribirla. Así, se afianza la adquisición grafema-fonema ([ver Anexo 32](#)).

Por último, se presenta la actividad 50 cuyo procedimiento es parecido al de la *actividad 36*. Se trata de una tarjeta que contiene una consonante en minúscula y en mayúscula. Su finalidad es que los estudiantes practiquen el trazo repasándolas por encima. No obstante, también se pueden utilizar otros materiales como plastilina o gomets para practicar la forma de las letras ([ver Anexo 33](#)).

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los datos, se procede a comprobar la consecución de los objetivos tanto específicos como general, así como a dar respuesta a la pregunta de investigación.

Con relación al primer objetivo específico: “**Identificar actividades orientadas a trabajar las praxias**”, los datos ofrecen una gran variedad de ellas, siendo la categoría con más frecuencias recogidas. Dentro de esta, cabe destacar la subcategoría **1.1. Bucofonatorias** por ser la más utilizada en el aula (42%). Esto se debe a que son aquellas que permiten fortalecer y coordinar tanto los músculos como los movimientos de la boca relacionados con la articulación de los sonidos y la producción de palabras, siendo un elemento fundamental para el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Por lo que respecta al segundo objetivo específico: “**Distinguir actividades enfocadas a trabajar la conciencia fonológica**”, los datos obtenidos son algo más escasos en comparación con las otras dos categorías. No obstante, dentro de esta, **2. Conciencia fonológica**, cabe destacar que prácticamente se trabajan las subcategorías **2.1. Sonidos consonánticos** y **2.2. Sonidos vocálicos** a la par y con la misma frecuencia. Gracias a estas, los menores aprenden a relacionar los sonidos con las letras proporcionando una base sólida para decodificar y comprender el lenguaje escrito.

En lo que se refiere al tercer objetivo específico: “**Diferenciar actividades destinadas a adquirir vocabulario en el aula**”, los datos muestran que es la segunda categoría más trabajada. Como consecuencia de esto, en estas edades la adquisición de vocabulario es fundamental, pues permite a los menores comunicarse eficazmente, comprender mejor lo que leen, desarrollar el lenguaje, así como mejorar sus habilidades lingüísticas y cognitivas. Dentro de esta categoría **3. Vocabulario**, cabe destacar la subcategoría **3.3. Pictogramas** ya que es la que más frecuencias presenta. Esta herramienta brinda a los aprendices una representación visual de las palabras, lo que facilita su comprensión y memoria. Asimismo, fomenta la asociación entre palabra e imagen favoreciendo una correcta conexión entre el lenguaje oral y escrito. No obstante, en este caso, al emplearse con estudiantes no hispanohablantes también suponen una forma inclusiva de aprender.

El objetivo general: “*Recopilar actividades destinadas a trabajar algunos de los principales componentes de la lengua*”, ha sido claramente conseguido, puesto que se han diferenciado un total de cincuenta actividades. De ellas, se ha podido realizar una clasificación exhaustiva.

Finalmente, se responde a la pregunta: “*¿Es posible ofrecer una propuesta de actividades encaminadas a la enseñanza de la lengua escrita?*”. Según los datos, la respuesta a esta pregunta es completamente afirmativa y altamente necesaria teniendo en cuenta diferentes enfoques pedagógicos y metodológicos.

6. LIMITACIONES

Durante el desarrollo de este trabajo se han encontrado las siguientes limitaciones: en primer lugar, se corresponde con la muestra de actividades analizadas. Dado el alcance de esta indagación, ha sido necesario seleccionar un número limitado de actividades. Esto implica que no se ha podido abarcar la totalidad de tareas existentes, lo que supone que puedan haber quedado fuera algunas propuestas valiosas.

Asimismo, el análisis de estas actividades es susceptible de estar sujeto a interpretaciones subjetivas. A pesar de establecer unos criterios para categorizar y codificar los datos, es posible que existan otros investigadores que lleguen a conclusiones diferentes sobre la efectividad de ciertas propuestas.

7. PROPUESTA DE MEJORA

Con relación a la conciencia fonológica, por un lado, debería presentar un mayor número de datos, pues contribuye al enriquecimiento de vocabulario y, por otro, se debería tener en cuenta que esta no se podría desarrollar correctamente sin la realización de praxias que la favorezcan. Asimismo, es importante resaltar que, durante la etapa de Educación Infantil, los aprendices se encuentran en un periodo crítico para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y cognitivas siendo la lengua escrita uno de los pilares básicos para su formación. Por ello, mediante actividades adaptadas a su nivel, se puede fomentar el interés y la motivación por la lectura y la escritura para garantizar aprendizajes exitosos

en el futuro. Esta propuesta de actividades ha de ser lo más variada, creativa y lúdica posible para promover aprendizajes significativos y fomentar la participación activa de los estudiantes.

8. PROSPECTIVA DE FUTURO

A partir de los resultados y conclusiones obtenidos en esta indagación, existen diversas oportunidades para continuar enriqueciendo el campo de estudio. La primera de ellas, sería una ampliación del número de actividades con el fin de obtener una visión más completa de las prácticas didácticas relacionadas con la lengua escrita. En segundo lugar, pueden surgir investigaciones acerca de cómo las actividades orientadas a trabajar la lengua escrita se implementan en contextos educativos específicos como escuelas rurales, por ejemplo. Asimismo, se podrían llevar a cabo otros estudios empíricos que comprueben la eficacia de las actividades analizadas en esta indagación. Finalmente, la última línea de investigación puede ir encaminada a la propuesta y desarrollo de nuevas actividades basadas en los hallazgos de este estudio.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akros Educación. <https://blog.akroseducational.es/guia-completa-praxias-linguales/>
- Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23–50.
<https://educar.uab.cat/article/view/v10-anguera/442>
- Arenas, C., Hernández, C., Muñoz, M., Rojas, D., Scaramelli, M. y Tobar, L. (2014). *Jugando con los sonidos I. Camino a la lectoescritura*. Caligrafix.<https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/valderrubio/files/2020/03/JUGANDO-CON-LOS-SONIDOS-1-1.pdf.pdf.pdf>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. CEAC.
- Bizama, M., Arancibia, B. y Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos*, 2, 25-39.
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n2/art02.pdf>
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La observación, en S. Nieto Martín (Eds.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 129-144). Dykinson.
- Busto, M.C. (1995). *Manual de logopedia escolar*. Cepe.
- Calles, C. (2022). *Educación de 0 a 3 años en el mundo rural*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Salamanca].
[https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/150361/2022_TFG_Educaci%
b3n%20de%200%20a%20a%203%20a%20en%20el%20mundo%20rural.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/150361/2022_TFG_Educaci%c3%b3n%20de%200%20a%20a%203%20a%20en%20el%20mundo%20rural.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cantero, F.J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Prentice Hall, 545-572.
- Carrascosa, S. (2009). Los bits de inteligencia en la escuela infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-8.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/SUSANA_CARRASCOSA_1.pdf

Colás, P. (1992). Elaboración de un trabajo científico, en S. Nieto Martín (Eds.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, (pp. 579-595). Dykinson.

Constitución Española, (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229#:~:text=Art%C3%ADculo%2027,-1.&text=Todos%20tienen%20el%20derecho%20a,los%20derechos%20y%20libertades%20fundamentales>

Cortez, A., Vega, H., Pariona, J. y Huayna, A.M. (2009). Procesamiento de lenguaje natural. *Revista De investigación De Sistemas E Informática*, 6(2), 45–54.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sistem/article/view/5923>

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer Educación.

Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm. 190, de 30 de septiembre de 2022).
<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>

Díaz, A. (2009). *Guía de inicio de la investigación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Aranzadi.

Díez, M.C., Pacheco, D., Caso, A.M., García, J. y García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo*, 2, 129–136.
https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/16348/1/0214-9877_2009_1_2_129.pdf

Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.

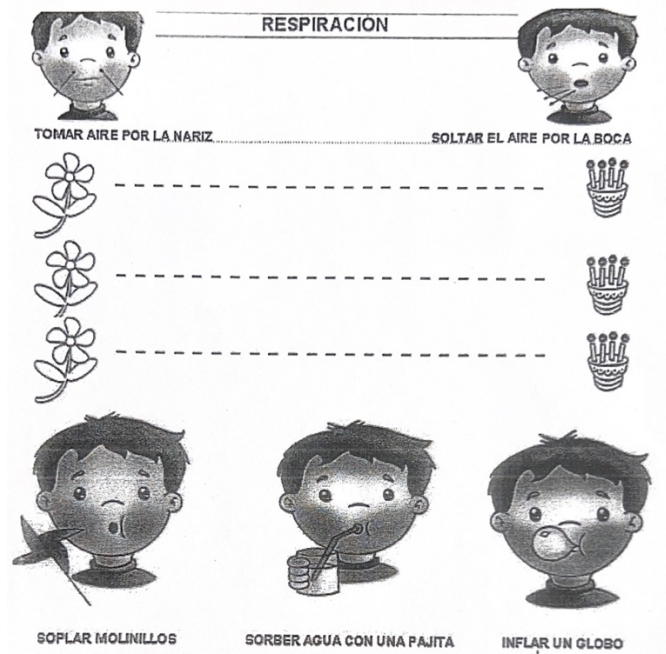
- García Rodríguez, M.L. (2011). *Proceso de enseñanza - aprendizaje inicial de la lengua escrita: creencias y prácticas del profesorado*. [Tesis Doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca]. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=0000030165&page=1&search=&lang=es>
- González-Miranda, E. y Quindós, T. (2015). *Diseño de iconos y pictogramas*. Campgràfic.
- González, V. (2022). *Necesidades y respuesta educativa a alumnos con necesidades educativas especiales*. (Material no publicado). Facultad de Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- León, O.G. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Marcet, V. (2020). *Comunicación lingüística*. (Material no publicado). Facultad de Educación.
- Martín, R.A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Síntesis.
- Mendoza, S.I. (2018). *Las praxias bucofaciales para favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5 años*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Lima]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/3598/MONOGRF%c3%8dA%20-%20MENDOZA%20HUARANGA%20SANDRA%20ISABEL%20-%20FEI.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Moliner, M. (2002). *Diccionario de uso del español*. Recuperado 10 de mayo 2023.

- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Nieto, S. (2010). Paradigmas, características y modalidades de la investigación en educación, en *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, (pp. 79-91). Dykinson.
- Puerta, I.C., Dussán, C., Montoya, D.M., Landinez, D. y Pérez, J.E. (2022). Validación y estandarización de pruebas neuropsicológicas para la evaluación de praxias y gnosias. *Archivos de neurociencias*, 27(1), 5–15. https://www.researchgate.net/publication/359406887_Validacion_y_estandarizacion_de_pruebas_neuropsicologicas_para_la_evaluacion_de_praxias_y_gnosias_Evaluacion_de_gnosias_praxias
- Real Academia Española. (n.d.). Pictograma. Diccionario de la lengua española. Recuperado 7 de mayo 2023, de <https://dle.rae.es/pictograma>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (BOE núm. 28, de 2 de febrero de 2022). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Rendón, S.I., García, E. y Navarro, M. (2019). La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor. *Revista Fuentes*, 21(1), 11-24. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6423/8345>
- Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos, en S. Nieto Martín (Eds.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, (pp. 447-469). Dykinson.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sánchez, M.R. (2021). *Desarrollo y aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales*. (Material no publicado). Facultad de Educación.
- Schrager, O.L. y O'Donnell, C.M. (2001). Actos motores oro-faringo-faciales y praxias fonoarticulatorias. *Revista Fonoaudiológica de la Asociación Argentina de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 47(3), 22-32.
<https://www.yumpu.com/es/document/read/13452700/actos-motores-oro-faringo-faciales-y-praxias-fonoarticulatorias>
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Tomás, J. y Almenara, J. (2008) Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky.
http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Vargas, A. (2012). *Iniciación al lenguaje escrito en Educación Infantil*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Salamanca].
https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/133314/2012_TFG_VargarRivera%2cSara_Iniciaci%3%b3n%20al%20lenguaje%20escrito%20en%20Educaci%3%b3n%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vicente, S. (2020). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. (Material no publicado). Facultad de Educación.

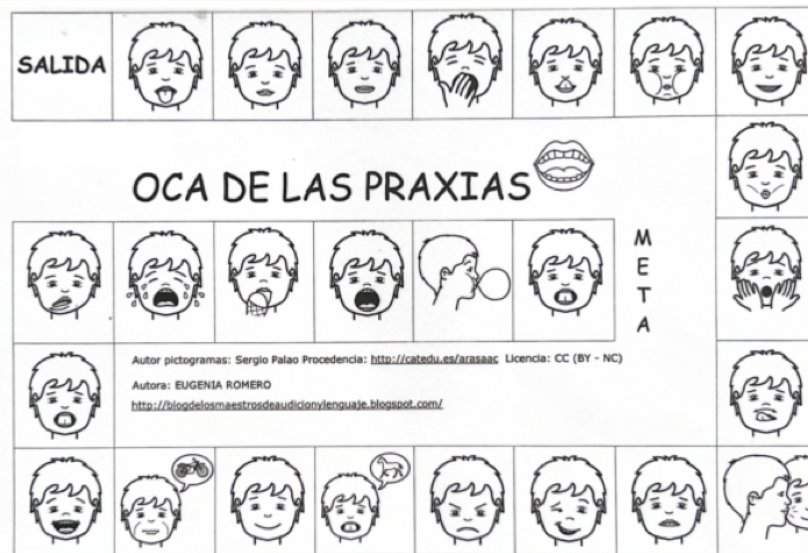
ANEXOS

ANEXO 1. [Actividad 1.](#)



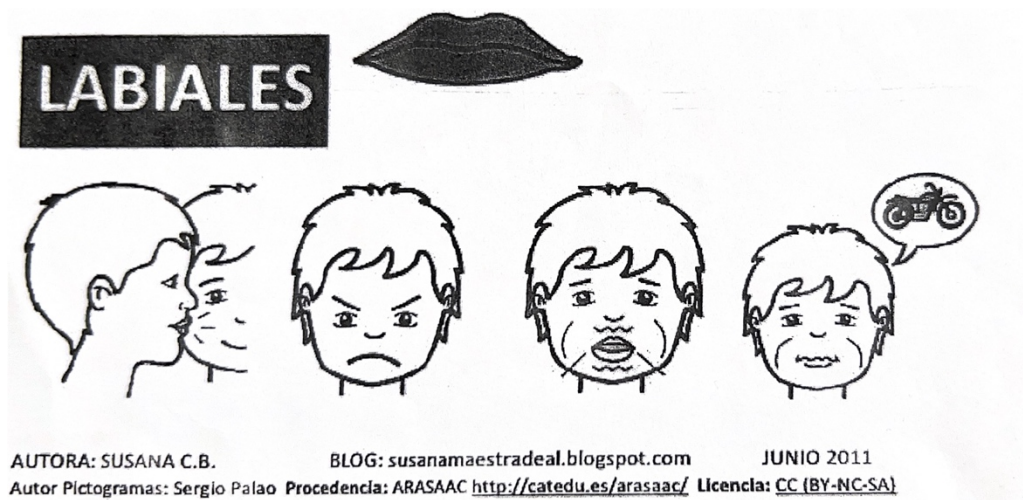
Nota. De <https://gabysfl.wordpress.com/imagenes-animaciones/terapias-logopedicas/praxias/ejercicios-de-respiracion-y-soplo/>

ANEXO 2. [Actividad 2.](#)



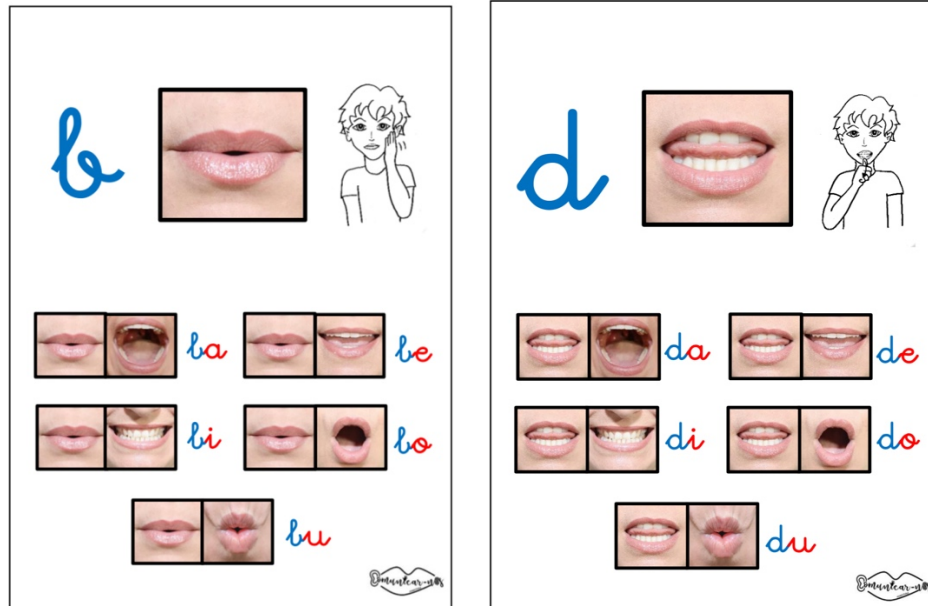
Nota. De <http://doloresnavasperez.blogspot.com/2012/12/praxias.html>

ANEXO 3. Actividad 3.




Nota. De <https://paulinamaraver.wordpress.com/2016/06/02/praxias/>

ANEXO 4. Actividad 5.




ANEXO 5. Actividad 6.


APRENDE A RESPIRAR CON RAYO MCQUEEN
Eugenia Rosales



Cogemos aire por la nariz cada vez que vemos a RAYO MCQUEEN






Aguantamos el aire cada vez que vemos a MATER



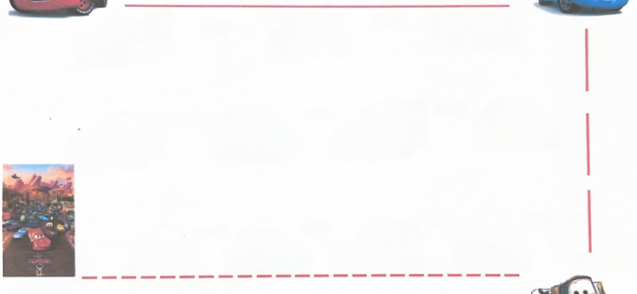



Expulsamos el aire por la boca cada vez que vemos a SALLY

APRENDE A RESPIRAR CON RAYO MCQUEEN
Eugenia Rosales



FIN

APRENDE A RESPIRAR CON RAYO MCQUEEN
Eugenia Rosales



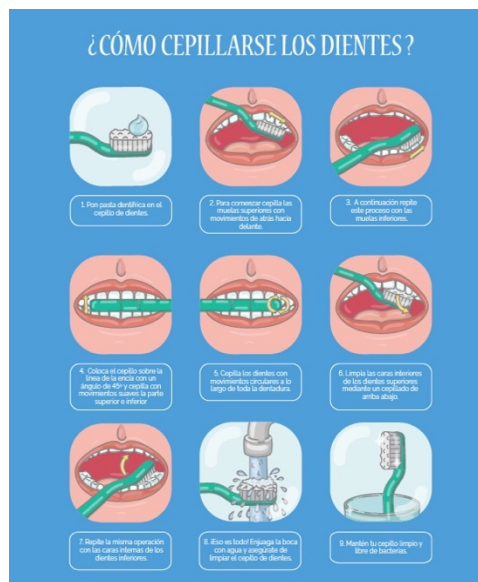
Nota. De <https://www.escuelaenlanube.com/ejercicios-de-respiracion-para-ninos-y-ninas/>

ANEXO 6. Actividad 8.



Fuente: elaboración propia.

ANEXO 7. Actividad 9 y actividad 10.

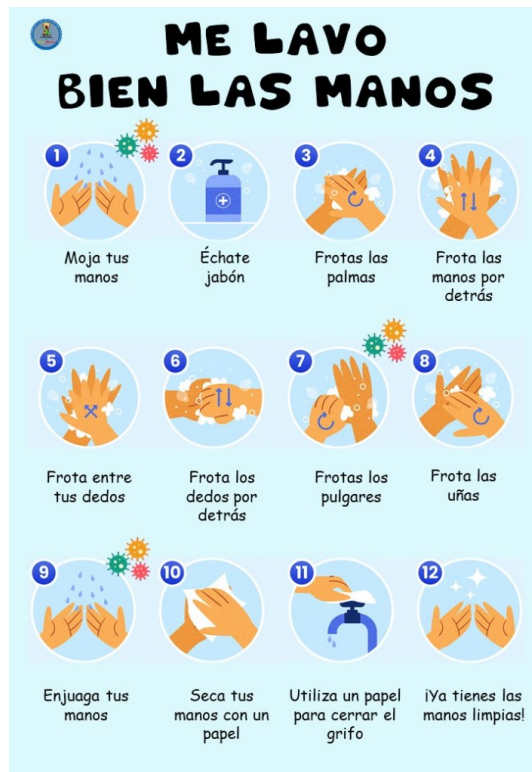


Nota. De. <https://dental.imedhospitales.com/consejos/como-cepillarse-los-dientes-correctamente/>



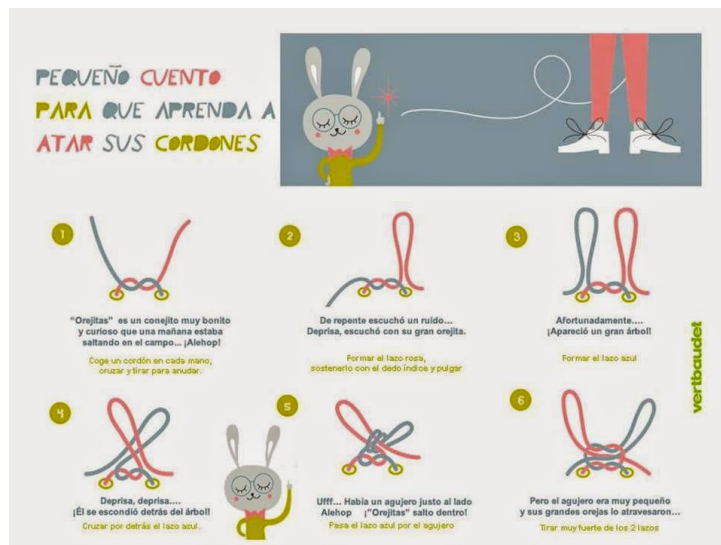
Nota: De https://www.manualidadesinfantiles.org/juego-lavarse-los-dientes?utm_content=cmp-true

ANEXO 8. Actividad 11.



Nota: De <https://www.actividadesdeinfantilyprimaria.com/2020/08/31/cartel-para-el-aula-aprendo-a-lavarme-bien-las-manos/>

ANEXO 9. Actividad 12 y actividad 13.



Nota: De <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/2014/09/aprendo-atarme-los-cordones-por-cachito.html>



Nota: De <https://www.bloghoptoys.es/como-atarse-los-cordones-paso-a-paso/>

ANEXO 10. Actividad 14.

© ☺ ☹ FALLER DE LENGUAJE

JUGAMOS CON BOB ESPONJA

A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O

RELAMER LA CARA INTERNA DE LOS DIENTES DE ARRIBA Y DE ABAJO

FLEMÓN DERECHO E IZQUIERDO CON LA LENGUA

RELAMER DIENTES Y ENCÍAS DE ARRIBA Y DE ABAJO

RELAMER LABIO SUPERIOR E INFERIOR

ESCONDER LOS LABIOS

MORDER CARRILLOS Y PONER "BOCA DE PEZ"

Aula de A.L. - <http://auladeal.blogspot.com/> Vanessa Allan


Nota: De <http://auladeal.blogspot.com/2010/01/ficha-de-praxias-de-bob-esponja.html>

ANEXO 11. Actividad 15.

ALUMN@: _____ CURSO: _____

🍷 1 Ejercicios de Praxias

LINGUALES 🗨️



Nota. De <https://paulinamaraver.wordpress.com/2016/06/02/praxias/>

ANEXO 12. Actividad 17.



Nota. De <https://www.pinterest.es/pin/41447259068387777/>

ANEXO 13. Actividad 18.



Nota. De <https://www.actividadesdeinfantilyprimaria.com/2021/08/26/carteles-saludos-divertidos-para-decorar-el-aula/>

ANEXO 14. Actividad 19.



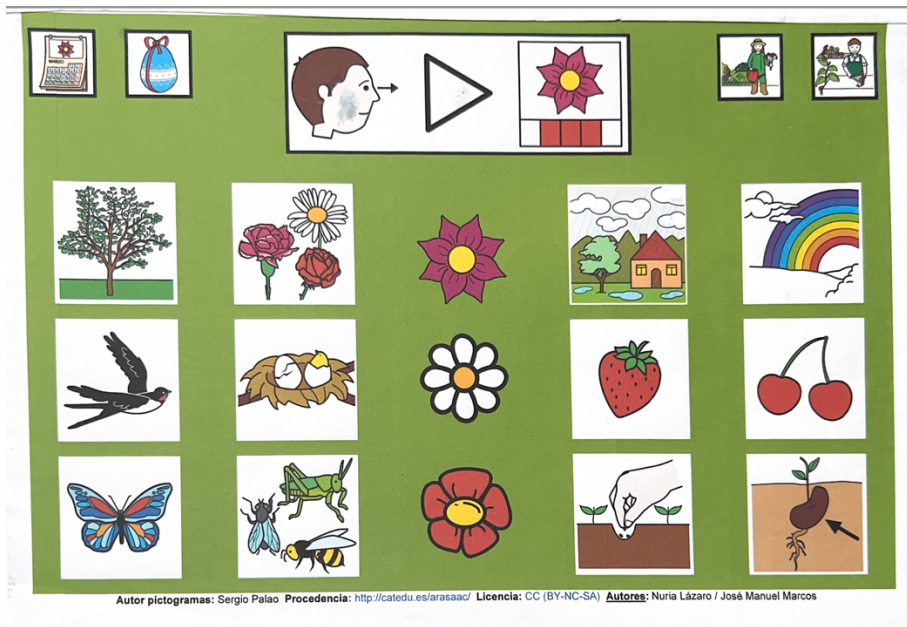
Nota. De <https://www.imageneseducativas.com/normas-de-clase-carteles-para-decorar/normas-de-clase-carteles-para-decorar-1/>

ANEXO 15. Actividad 20 y Actividad 21.



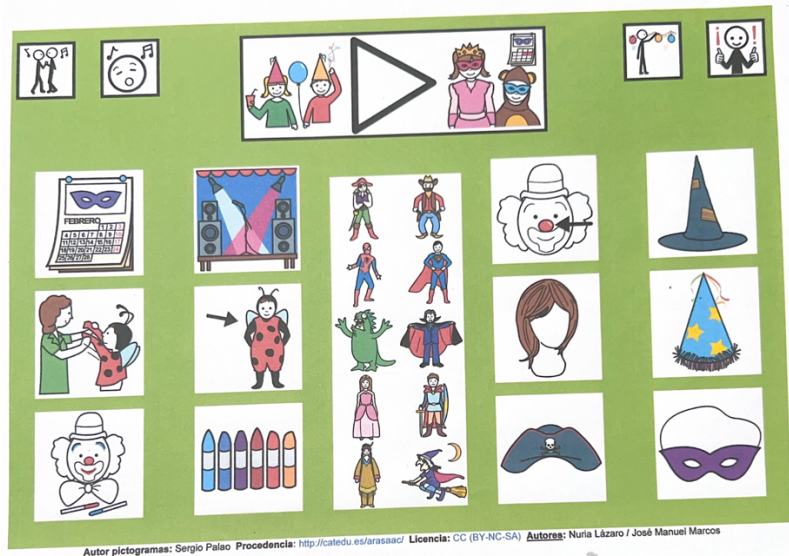


ANEXO 16. [Actividad 22.](#)



Nota. De <https://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com/recopilacion-materiales-unidad-3/>

ANEXO 17. Actividad 23.

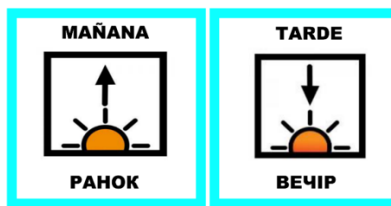
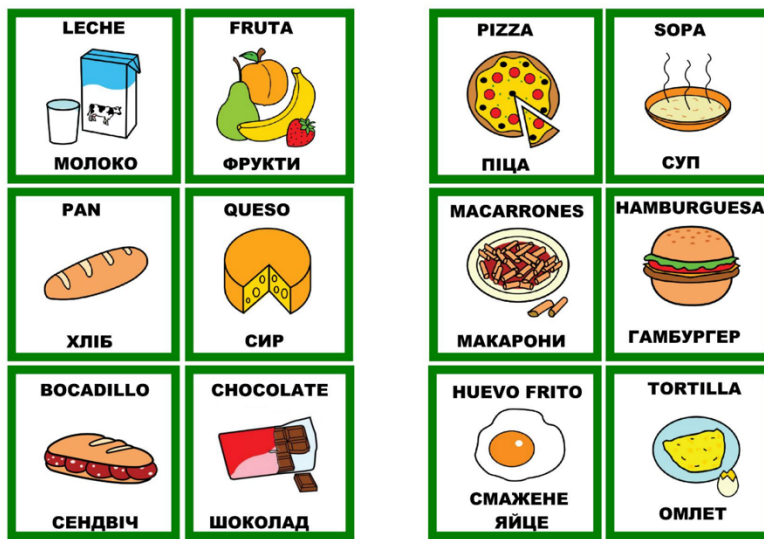


Nota. De <http://informaticaparaeducacionespecial.blogspot.com/2011/02/tableros-de-comunicacion-de-12-casillas.html>

ANEXO 18. En las imágenes siguientes los textos aparecen en ucraniano y en español. Actividad 24, actividad 25, actividad 26, actividad 27, actividad 28, actividad 29, actividad 30 y actividad 31.









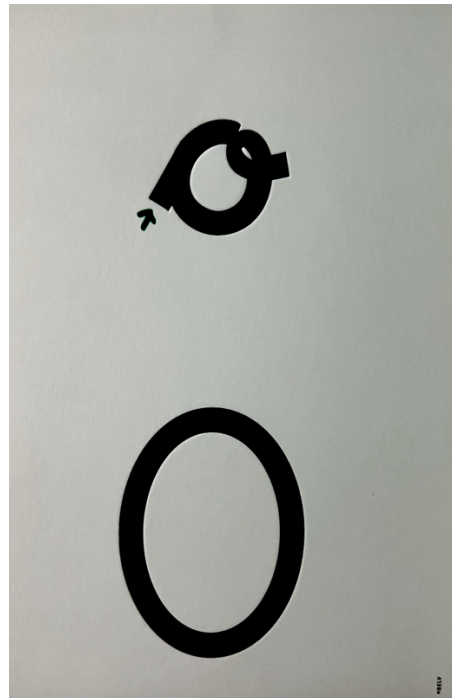
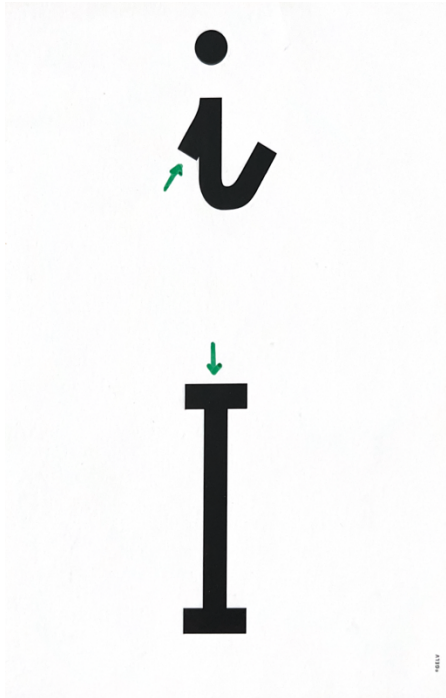
Nota. De https://drive.google.com/drive/folders/16c_mImMHaVEu9kiZni8uiYybBLTTBZbf

ANEXO 19. Actividad 32, actividad 33 y actividad 34.

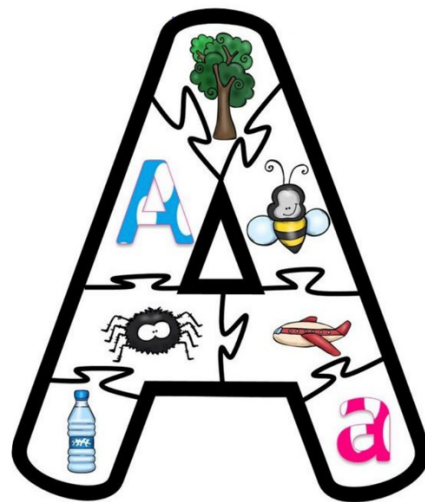
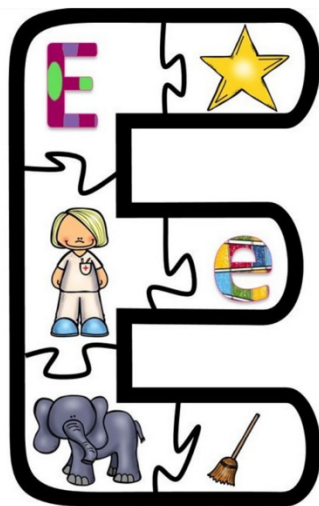


Nota. De <https://www.orientacionandujar.es/2012/05/16/50-colecciones-de-bits-de-inteligencia-para-estimulacion-temprana/>

ANEXO 20. Actividad 36.



ANEXO 21. Actividad 37.



Nota. De <https://www.imageneseducativas.com/puzle-las-vocales/>

ANEXO 22. Actividad 38.



















ANEXO 23. Actividad 39.



Nota. De <https://www.lasmanosdemama.es/bandeja-sensorial-de-preescritura/>

ANEXO 24. Actividad 40.











A - E - I - O - U
 • ESCRIBE LAS VOCALES QUE FALTAN EN CADA PALABRA.
 • LEE EN VOZ ALTA CADA PALABRA.
 • COLOREA LOS DIBUJOS.


	M _ R _ P _ S _		G _ S _ N _
	M _ N Z _ N _		P _ C _ R _
	_ L _ F _ N T _		M _ M _ D _ R _
	_ R _ Ñ _		L _ P _ Z _
	B _ L L _ N _		L _ M _ N _
	C _ R _ C _ L _		_ B _ J _
	G _ T _		FR _ T _ LL _
	P _ L _ T _		T _ N _ D _ R _

Nota. De <https://maestracibernautaxxi.webnode.es/atencion-memoria/>

ANEXO 25. Actividad 41.

Marca las casillas según el dibujo contenga o no cada vocal.

	a	e	i	o	u
					
					
					
					
					
					
					
					
					
					




Nombre: _____  www.lalibretapiruleta.com

Nota. De https://lalibretapiruleta.com/conciencia-fonologica-con-las-vocales-fichas-de-trabajo?fbclid=IwAR1kR-ZmPsMVsrsoVYJPWlcQ9VFfN_tPGbqO6ndqf5ygJ_le_Hd7vt5tW4


ANEXO 26. Actividad 42.

Nombre _____ Fecha _____

Corta y pega cada dibujo de acuerdo a su sonido inicial.

	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Mrs. G. Duff Langstaff



Nota. De <https://www.teacherspayteachers.com/Product/-Sonido-Inicial-Spanish-Beginning-Sounds-Practice-Pages-El-Alfabeto-2643100>

ANEXO 27. Actividad 43.



• Colorea la página de la Puñal favorita del rey en su mano.

• Lee y responde la pregunta y la voz monárquica.

• No despegar las tarjetas de las imágenes y pegarla donde corresponde.



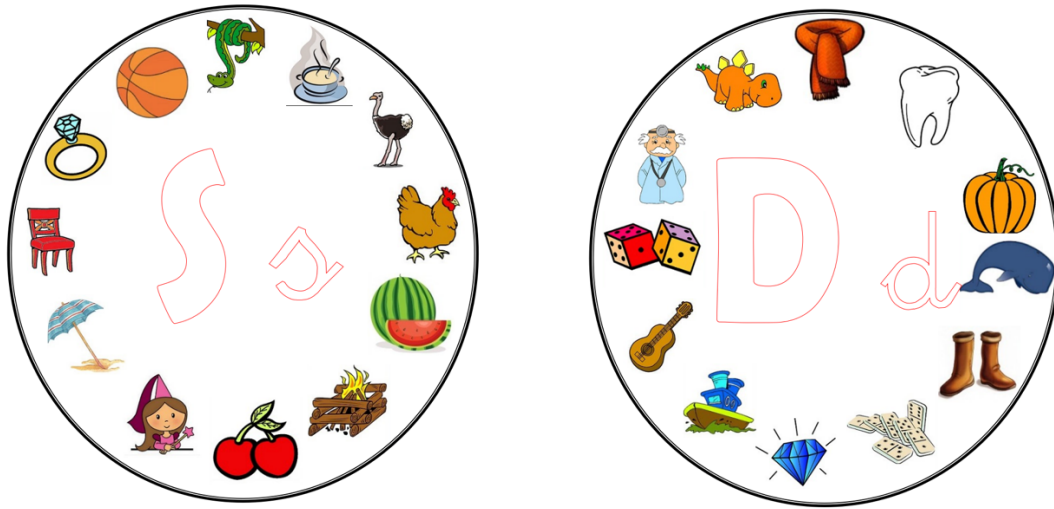
Nota. De Letrilandia. Edelvives.

ANEXO 28. Actividad 44.

 _ia	m	 _umo	d
	v		s
	p		z
 _oro	t	$1+2=3$ _uma	d
	b		m
	n		s

 _eta	m	 _olo	g
	v		p
	p		m
 _ino	t	 _ez	r
	b		p
	p		s

ANEXO 29. Actividad 45.



ANEXO 30. Actividad 46.



Nota. De <https://clbe.wordpress.com/2015/11/25/los-metodos-de-lectura-sinteticos-son-mas-eficientes-que-los-globales/>

ANEXO 31. Actividad 47 y actividad 48.

Nota. De Letrilandia. Edelvives.

ANEXO 32. Actividad 49.



Nota. De <https://es.scribd.com/document/340871260/Aprendo-a-Pronunciar-La-ERRE#>

ANEXO 33. Actividad 50.

