

Estrategia fonológica y de grafía a la lectoescritura con alumnos de 1^{er} grado *

Elvia Karina Morales Camacho

karinita_elvia@hotmail.com

Licenciatura en Educación Especial

Benemérita Escuela Normal Urbana Nocturna del Estado (México).

Resumen: Se propuso una estrategia educativa para corregir las principales dificultades detectadas en el diagnóstico inicial de los alumnos de primer grado de la Escuela Primaria General Vicente Guerrero, con servicio de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular 55, los cuales requieren la consolidación de la conciencia fonológica y de grafía para la lectoescritura. Se partió de los aportes realizados por Margarita Gómez Palacios y demás investigadores (1996), para clasificar los niveles de conceptualización de la lengua escrita presilábico, silábico y alfabético. El método de investigación fue del tipo descriptivo y se utilizó el muestreo intencional por las características que los alumnos presentaban, una de ellas era que los estudiantes habían recibido atención por parte de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en preescolar y a su ingreso en primaria. Tras aplicar el plan de intervención se obtiene un avance significativo debido a que los alumnos transitaron del nivel presilábico al alfabético.

Palabras clave: estrategia didáctica; lectoescritura; motivación escolar; niveles de la lengua escrita.

* Trabajo tutorado por el Lic. Humberto Siqueiros Torres.
Recibido: 13 febrero 2017 / Aceptado: 29 septiembre 2017.

Phonological and literacy strategy for reading and writing with 1st grade students

Abstract: An educational strategy was proposed to correct the main difficulties detected in the initial diagnosis of the first grade students of the General Vicente Guerrero Elementary School, with service from the Regular Education Support Service Unit 55, which require the consolidation of phonological and graphic awareness for literacy. It was based on the contributions made by Margarita Gómez Palacios and other researchers (1996), to classify the levels of conceptualization of the pre-syllabic, syllabic and alphabetic written language. The research method was of the descriptive type and intentional sampling was used for the characteristics that the students presented, one of which was that the students had received attention from the Regular Education Support Service Unit in preschool and at their entrance. in primary. After applying the intervention plan, a significant advance is obtained because the students went from the presyllabic to the alphabetic level.

Key words: didactic strategy; literacy; school motivation; levels of the written language.

Introducción

Los seres humanos emplean el lenguaje para comunicarse con la finalidad de satisfacer sus necesidades. Vygotsky (1978) señala el papel que adquiere la socialización para el desarrollo del niño y el lenguaje, a lo que denominó mediación cultural, en la cual está inmersa el niño hasta los dos años. Es a través de dicha mediación cultural donde se induce a organizar experiencias adquiridas del mundo exterior, como son el explorar, la movilidad y el socializar esquemas que se integrarán para nuevas experiencias que las repetirá continuamente o en intervalos; a lo que Piaget (1961) define como proceso de asimilación.

La infancia es la etapa más oportuna para estimular con actividades acordes al intelecto y capacidad de percibir de los niños, ya que en ellos el principio de la lógica se desarrolla antes de adquirir el lenguaje, a través de la actividad sensorio-motriz del niño, en interrelación e interacción con el medio sociocultural. Piaget como Vygotsky coinciden en definir el proceso de aprendizaje y crecimiento como el más importante en estas etapas de desarrollo, que continuará por el resto de la vida.

Los niños son vistos como esponjas que van absorbiendo conocimientos sobre la base de sus experiencias. Las primeras palabras del niño no están representadas como una secuencia de fonemas independientes, sino que son almacenadas y recuperadas como una estructura global de elementos interrelacionados tales como gestos, rasgos o rutinas articulatorias (Carrillo-Gallego & Marín-Serrano, 1992); para la adquisición de la lectura, si el niño se desenvuelve en un contexto que se familiarice con la lectura y el lenguaje favorecerá el proceso de adquisición de la lectura.

El hecho de que los alumnos se desenvuelvan en contextos favorables no los exenta de presentar dificultades para consolidar la adquisición de la lectoescritura, pero en los alumnos que se encuentran en contextos desfavorables aumentan las posibilidades de no fortalecer la conciencia fonológica, lo que posteriormente puede ocasionar deficiencia en comprensión lectora y escritura.

En la labor docente es importante consolidar el aprendizaje mediante actividades y habilidades, identificadas a través de la percepción y pronunciamiento de los distintos sonidos de las palabras. Esta habilidad metafonológica conlleva a lo denominado

conciencia fonológica que se define como "la capacidad que tiene una persona para operar explícitamente con los segmentos de la palabra" (Pérez y González, 2004).

Gómez y demás colaboradores (2007) la definen como la capacidad para analizar y segmentar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos, fonemas) y de efectuar operaciones complejas sobre ellos. Esta capacidad permite al niño dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema y es crucial para el aprendizaje de la lectura y para adquirir una segunda lengua. La habilidad fonológica facilitará el progreso en lectura mediante estrategias para consolidar el alfabeto, conocimiento indispensable para la construcción de la lectoescritura (Arango, 2013).

En coincidencia con la perspectiva de Bravo (2011), los procesos tanto cognitivos como lingüísticos para aprender a leer deben considerarse en interacción con factores emocionales, socioculturales y metodológicos. Surge la necesidad de atender estos aspectos en el proceso de enseñanza aprendizaje, diseñar y aplicar estrategias fonológicas basadas en las necesidades de los alumnos (Porta, 2012).

Para identificar factores influyentes en la adquisición de la lectoescritura es importante conocer tres componentes del lenguaje oral en los que se ha verificado el carácter general del déficit fonológico: la conciencia fonológica, la memoria verbal a corto plazo y la velocidad de los procesos léxicos (Luque *et al.*, 2016).

Respecto a la adquisición de la lengua escrita resulta importante señalar la clasificación que Gómez-Palacio y otros investigadores (1996) hacen en relación a los niveles de conceptualización de la lengua escrita, las cuales permiten conocer el desarrollo de los alumnos para ubicarlos en los diferentes niveles: nivel presilábico con las siguientes categorías: representaciones gráficas primitivas, escrituras unigráficas y sin control de cantidad, escrituras fijas, escrituras diferenciadas, nivel silábico y nivel alfabético.

El hecho de conocer cada nivel, así como sus categorías, además de identificar el nivel en que cada alumno se encuentra también es de utilidad para conocer el camino que se debe seguir para el trabajo con los alumnos. De esta manera se podrá identificar cuándo el alumno ha logrado avanzar al siguiente nivel, tomando en consideración la grafía y el sonido.

El objetivo de esta investigación es crear una estrategia para la consolidación de la conciencia fonológica y de grafía para la lectoescritura en alumnos de primer grado de la Escuela Primaria General Vicente Guerrero del estado de México.

Metodología

La práctica intensiva en condiciones reales se desarrolló durante el ciclo escolar 2016-2017 en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular 55, ubicada en la Escuela Primaria General Vicente Guerrero perteneciente a la VIII zona escolar.

La investigación es de tipo descriptivo, por la necesidad de identificar, conocer y atender el nivel de conciencia fonológica y la relación para la adquisición de lectoescritura en los alumnos que cursaban primer grado en la Escuela Primaria General Vicente Guerrero, en donde la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular 55 ofrecía servicio de educación especial.

Se aplicó la investigación descriptiva, que exhibe la realidad tal como se presenta, con la finalidad de recopilar información precisa de habilidades y destrezas del alumno, para el diseño del plan de intervención (Rojas, 2015).

Las técnicas utilizadas fueron la observación individual, observación grupal, observación contexto áulico, evaluación diagnóstica escrita, análisis de expedientes, así como revisión de trabajos de los alumnos, conversaciones y entrevistas estructuradas realizadas a docentes, entrevista no estructurada a alumnos, padres de familia y consejos técnicos escolares.

Se utilizó el muestreo intencional, dentro del muestreo no probabilístico, ya que se seleccionó a la población con la que se realizaría la investigación de manera directa. Se decidió utilizar dicho muestreo porque la población cuenta con características similares de atención, ya que estos alumnos fueron canalizados desde la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en preescolar y primaria, además de contar con accesibilidad para trabajar con la población.

Características de sujetos investigados

La investigación se realizó atendiendo alumnos de primer grado, el grupo se encontraba integrado por cinco niños y tres niñas. Se seleccionaron tres alumnos

debido a las necesidades educativas que presentaban en relación al desarrollo de la conciencia fonológica. En cuanto a los alumnos de primero A se trabajó con Aimeé y Eliú y con Isaías, alumno que pertenecía al grupo de primero C.

Información obtenida a través de las técnicas de medición utilizados

Observación a alumnos: fue realizada dentro del aula de clases, de manera que permitió obtener información sobre el desenvolvimiento de los alumnos con sus compañeros y la relación alumno-maestro, así como identificar la forma en la que trabajan, además de conocer el periodo de tiempo en que el alumno lograba mantener focalizada su atención.

Resultados obtenidos: en el grupo de primero A se encontraba Aimeé; estaba ubicada en medio del salón de clases. Mostraba mayor interés cuando las actividades se llevaban a cabo en equipos, ya que de esta manera se podían complementar los aprendizajes en aquellos contenidos que aún no dominaba. La alumna prefería trabajar por medio de actividades lúdicas en donde se involucraban aspectos relacionados con la lectura.

En general, la alumna mostró disposición para trabajar, aunque permanecía más concentrada cuando se trabajaba previo al recreo. Ante las diversas consignas la alumna reflexionaba primero, luego contestaba y en caso de tener dudas se acercaba al docente para resolverlas. Su ritmo de aprendizaje se llevaba a cabo mediante un proceso lento en relación al grupo.

En sus relaciones interpersonales mantenía comunicación constante con su maestro y con sus compañeros. En relación a la colaboración dentro de diversas actividades la alumna siempre mostró disposición para el trabajo en equipo, respetando y siguiendo las reglas. La alumna respondía favorablemente ante el refuerzo por medio de la felicitación verbal, dicho aspecto hace se sienta satisfecha con su trabajo.

Perteneciendo al mismo grupo se encontraba Eliú, se le ubicaba al frente del salón de clases; prefería realizar las actividades de manera individual, ya que presentaba dificultades para socializar. Accedía a realizar actividades con aquellos contenidos que ya dominaba, permaneciendo más concentrado en las actividades cuando se realizaban antes de la hora de recreo. Para el seguimiento de las consignas siempre preguntaba al docente sus dudas sobre la actividad y posteriormente con intervención del docente

resolvía la consigna. El aprendizaje del alumno significaba un proceso de mayor lentitud en relación con sus compañeros.

En sus relaciones interpersonales el alumno se comunicaba con el docente, pero pocas veces lo hacía con sus compañeros; a pesar de dicha situación el alumno aceptaba la ayuda de algún compañero cuando la necesitaba. En cuanto al trabajo en equipo el alumno, a pesar de tener dificultades para socializar, la mayoría de las veces mostró disposición por el trabajo en equipo; aunque prefería las actividades que se llevaban a cabo de manera individual.

Ante la presencia de algún reforzamiento el alumno se mostraba con mayor agrado hacia aquellos reforzadores que incluían felicitaciones y aprobaciones por parte del maestro, porque esto generaba que el alumno se sintiera satisfecho con sus trabajos y de esta manera mantenía la disposición para el trabajo; el alumno se motivaba a realizar las actividades cuando la maestra lo felicitaba.

En el grupo de primero C se ubicaba Isaías, por la debilidad visual que el alumno presentaba requería ubicarse frente al pizarrón. Al alumno le motivaba realizar actividades en equipo, ya que dudaba sobre su capacidad para seguir las consignas individualmente; el trabajo en equipo aportaba retroalimentación para la actividad. Es preciso mencionar que, en lo que respecta a la atención del alumno, se facilitaba más el trabajo de proceso enseñanza-aprendizaje antes de recreo; al regreso al salón de clase presentaba desmotivación en la focalización de la atención a las actividades, debido a que se motivaba al término de las mismas para poder salir a recreo.

Dentro de las relaciones interpersonales maestro-alumno Isaías no tenía la confianza de acercarse a preguntar dudas de la actividad con el maestro. En lo que corresponde a las relaciones con sus compañeros, el alumno no presentaba dificultades para socializar, de manera que con ayuda de sus compañeros podía resolver sus dudas.

Observación grupal: se realizó en diversas sesiones, para identificar la interacción alumno-maestro y los contenidos, además de los tipos de ayuda que se requerían para consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto a observar son los contenidos para definir las estrategias instructivas, las rutinas didácticas y las adaptaciones curriculares.

Resultados obtenidos: las clases se llevaban a cabo siguiendo el orden del libro de texto, sin incluir en ellas algún tipo de apoyo para el aprendizaje de los alumnos.

En relación a la atención brindada a aquellos alumnos que presentaban alguna necesidad educativa especial no se diseñaban estrategias que favorecieran su aprendizaje, de manera que no se incluían adaptaciones curriculares en las planeaciones de las maestras. Además, antes del comienzo de las actividades no se brindaba retroalimentación de las sesiones anteriores, de manera que el docente no reactivaba los aprendizajes de los alumnos, razón por la cual no identificaba si los aprendizajes se encontraban consolidados, para posteriormente tener la oportunidad de acceder a un nuevo conocimiento.

En el vínculo alumno-maestro faltaba mayor empatía por parte del maestro en relación a aquellos estudiantes que presentaban alguna necesidad educativa especial, ya que debido a la falta de paciencia en el proceso de aprendizaje del alumno la maestra evidenciaba frente al grupo las dificultades que este presentaba.

Observación del contexto áulico: consistió en conocer las condiciones del aula regular, la manera en la que se encontraban distribuidos los alumnos en relación a sus necesidades, los materiales con los que se contaba y aquellos que se utilizaban; además de conocer las condiciones ambientales que podrían repercutir en el aprendizaje de los alumnos.

Resultados obtenidos: la información adquirida mediante la observación del contexto áulico en las condiciones de aula regular, en lo que respecta a los grupos de primero A y C: ventilación adecuada, con iluminación en buenas condiciones. En referencia a color de pared, en buen estado; ruido externo es aceptable para realizar la labor docente. Por lo que respecta a mobiliario no era adecuado, debido a que el número de alumnos por mesa era de siete, lo que ocasionaba distracción para los alumnos, en plática continua; además, algunos alumnos permanecían a espaldas del pizarrón, repercutiendo en la focalización de las actividades escritas en el pizarrón.

Evaluación diagnóstica

La finalidad de la evaluación diagnóstica era conocer las habilidades y conocimientos que los alumnos tenían. La intervención docente en la evaluación diagnóstica es la base para la planeación, de manera que con los resultados se planean los tiempos de

los diferentes temas, en relación a los conocimientos que los alumnos ya han adquirido.

La evaluación diagnóstica tuvo la finalidad de identificar las habilidades y destrezas en lenguaje y comunicación. Los reactivos del examen diagnóstico consistieron en la escritura del nombre, habilidad para identificar la letra inicial de diversos objetos, así como el reconocimiento de las vocales y la relación de objetos que inician con sonidos semejantes. Por último, se evaluó que los alumnos logran copiar oraciones.

Resultados obtenidos: uno de los casos diagnosticados arrojó que el alumno, en la escritura de su nombre, se encontraba en proceso de consolidar; de seis letras el alumno solo escribía las primeras cuatro y, en ocasiones, las invertía. Ninguno de los alumnos evaluados logró identificar la letra inicial de objetos. De los tres alumnos solo uno se encuentra en proceso de realizarlo.

En relación a identificar vocales, dos alumnos se encontraban en proceso de consolidar el aprendizaje. En el reactivo se solicitaba que colorearan dos dibujos que iniciaran con las vocales; en dichas ocasiones los alumnos solo identificaban un objeto. El otro alumno logró identificar los dos dibujos que iniciaban con la vocal solicitada, por lo que el estudiante relacionaba objetos que iniciaban con sonido similar, mientras que sus compañeros no lograban relacionarlo. Con respecto al copiado de oraciones un alumno no lograba copiar la oración, a pesar de mostrarle el referente.

Análisis de expedientes

Se obtuvo información en relación a la atención que los alumnos obtuvieron por parte de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en preescolar. De igual forma se obtuvieron aquellos antecedentes del desarrollo de cada niño, en donde se especificaba el desarrollo pre, peri y postnatal de cada alumno; además, se conoció la manera en que la familia se encuentra integrada.

Revisión de trabajos

Se aplicó dictado, diseñado por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, a los grupos de primer grado, con la finalidad de conocer el nivel de escritura alcanzado y de esta manera detectar a los alumnos que presentaban dificultades.

Resultados obtenidos: Dos alumnos se ubicaban en el nivel presilábico, en la categoría de escritura diferenciada, en la cual comenzaban a utilizar las grafías que conocían. En este caso utilizaban las letras *a, e, i, o, u, m, l, r, p, c, s*; hacían uso de ellas para diferenciar la escritura de palabras.

Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial: Estos conjuntos de escrituras presentan características peculiares: por una parte la construcción total no está determinada por un intento de correspondencia sonora (y en eso son presilábicos); por otra parte, la letra que inicia cada escritura no es fija ni aleatoria, es una de las letras que corresponden al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra (y en eso pre-anuncian el nivel silábico). La cantidad suele ser variable, tanto como el repertorio (Departamento de Educación Especial, 2014).

En esta categoría se encuentra ubicado Eliú, quien escribió correctamente la palabra *mamá*, pero en las otras palabras solo hizo referencia al sonido de la sílaba inicial.

Aimeé se ubicaba en la subcategoría cantidad variable y repertorio variable. Estas escrituras expresan la máxima diferenciación controlada que permite el nivel presilábico: variar a la vez la cantidad y el repertorio para diferenciar una escritura de otras (Departamento de Educación Especial, 2014), por lo que la alumna, para diferenciar una palabra de otra, diversifica la cantidad y el repertorio de letras para la escritura de palabras. Para escribir *mesa* la alumna escribió *eieieie* y para escribir *suma* escribió *pm*, presentando nula relación con las palabras dictadas.

La evaluación de Isaiás careció de información para poder ubicarlo dentro de una clasificación, debido a que no concluyó con todas las palabras del dictado. De las seis palabras dictadas solo escribió su nombre y de algunas palabras solo una letra; de las otras palabras no escribió nada.

Para identificar los avances en escritura la estructura de evaluación se dividió en tres partes: la primera englobaba la escritura de palabras de dictado, la segunda consistía en la escritura de oraciones en dictado y la etapa final correspondía a la escritura libre.

Resultados obtenidos: la evaluación identificó que Eliú se ubicaba en el nivel silábico, el cual tenía consolidado porque logró escribir las palabras *pala* y *mío*. Además, accedía a identificar el valor sonoro inicial de estas palabras, de manera que al momento de proceder a escribirlas identificaba o relacionaba el sonido con la letra.

A Aimeé se ubicó dentro del nivel presilábico, en la subcategoría de cantidad y repertorio variable, debido a que varía la cantidad de letras con respecto al repertorio de letras consolidadas en escritura, para de esta manera poder hacer uso de ellas para escribir algunas palabras.

Isaías se encontraba dentro del nivel presilábico, en la subcategoría de cantidad variable con repertorio fijo parcial, el cual es considerado cuando aparecen constantemente algunas grafías en el mismo orden y en el mismo lugar y también otras grafías de forma diferente o en un orden diferente de una escritura a otra; la diferencia es que en este grupo la cantidad de grafías no es siempre la misma. (Departamento de Educación Especial, 2014).

Conversaciones y entrevistas estructuradas realizadas a docentes

A lo largo del ciclo escolar se mantuvo comunicación con los docentes titulares de grupo de aula regular, de manera que se estableció vínculo para el intercambio de información del avance de los alumnos en español, en lectura y en escritura; además de situaciones que los alumnos presentaban, inasistencias y los materiales requeridos para el trabajo en el aula, así como las tareas o dificultades que manifestaban en contenidos a los cuales no accedían y requerían el apoyo. Gracias al vínculo creado se obtuvo disposición por parte de los docentes para el trabajo con los alumnos, por lo que fue un aspecto favorecedor para el trabajo.

Se aplicó entrevista estructurada mediante preguntas abiertas a docentes que impartían clases a los alumnos de primer grado A y C en la Escuela Primaria General Vicente Guerrero. La finalidad era conocer el método que los docentes utilizaban para la enseñanza de la lectoescritura, además de las estrategias aplicadas para implementar el método y los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Resultados obtenidos: se aplicaba el método silábico, por considerar que era más rápido y sencillo de comprender por los alumnos. La implementación del método consistía en uso de cuadernillos de trabajo, que incluían hojas de lectura con las letras previamente trabajadas, además utilizaba guía de apoyo en reforzamiento de las actividades en clase. Para determinar el nivel de adquisición de la lectoescritura la maestra realizaba dictados, con las letras que habían sido trabajadas previamente,

para detectar si estaban consolidadas. Se descubrieron alumnos que se encontraban en proceso de adquirir la lectura y la escritura.

Los datos proporcionados por la maestra respecto al grupo revelaron que el mismo está integrado por 29 alumnos; ocho de ellos no habían consolidado la lectoescritura debido a factores de apoyo en casa, que consistían en lectura en casa, tareas y repaso de actividades. Otro de los factores comentados por la maestra es el número de alumnos en el grupo, y que carecía de tiempo para brindarles atención individualizada.

En la entrevista realizada la maestra de primero C manifestó que utilizaba el método directo, definiéndolo que va de la letra, sílaba, palabras y enunciados. Decidió utilizar dicho método por el resultado práctico y sencillo. Para su utilización diseñaba actividades de retroalimentación para tareas, con dibujos y palabras, las cuales las utilizaba en dictados y lecturas diarias, con la finalidad de determinar el nivel de adquisición de la lectoescritura y analizar los resultados de los dictados y las lecturas.

El grupo presentaba necesidades educativas especiales en relacionar la letra y el sonido correspondiente a la misma. Para brindarles mayor apoyo la maestra diseñaba tareas extras, además de citada a padres de familia para solicitar el apoyo en casa, ya que consideraba que los factores de disposición y apoyo en tareas a los alumnos obstaculizaba la adquisición de la lectoescritura.

Entrevista no estructurada realizada a alumnos

Las entrevistas a alumnos se realizaron a lo largo de todo el ciclo escolar, con la finalidad de identificar las necesidades de asesoría académica que requerían para el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera que a través de ellas se mantenía la comunicación con los alumnos, conociendo las dificultades que presentaban, así como situaciones en el aula con respecto a los contenidos, para diseñar las estrategias adecuadas en clase.

Resultados obtenidos: Se identificaron las emociones, sentimientos, gustos, estados de ánimo, así como situaciones dentro del aula que interferían el proceso enseñanza-aprendizaje. En lo que respecta a las consignas, no eran claras, por parte del docente, por lo que los alumnos no accedían a realizar la actividad por no comprenderla. La desmotivación de la maestra hacia el alumno generaba en este la pérdida de interés en la clase por el trato y la desatención, provocando incomodidad al alumno.

Padres de familia

El primer contacto se realizó mediante plática en conjunto con la trabajadora social. Se utilizaron los consejos técnicos escolares con la finalidad de obtener información relacionada a las acciones aplicadas en la escuela por los docentes de escuela regular y de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. De manera que son de utilidad para conocer las medidas a tomar para llevar a cabo los objetivos.

El consejo técnico escolar es el órgano integrado por el director del plantel y el personal docente, así como por los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de las escuelas de Educación Básica. Está encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Se establecen las metas que se tiene como escuela, en las que se diseñan las acciones para cumplir con las prioridades educativas que son: mejora del aprendizaje, alto al abandono escolar, normalidad mínima y convivencia escolar.

Resultados obtenidos: el objetivo de la prioridad educativa mejora de los aprendizajes era fortalecer en la totalidad de los estudiantes las posibilidades de mejora del aprendizaje a través de la lectura, escritura. Para ello se plantearon como meta que el 100 % de los estudiantes consolidaran sus aprendizajes y, de esta manera, desarrollaran competencias. Con esa finalidad implementaron acciones tales como la práctica de lectura de comprensión diaria, adecuar los espacios de biblioteca con libros de interés para los alumnos, además de evaluar lectura mensualmente. Con las sesiones del consejo técnico escolar se obtuvo información en relación a los avances logrados.

Diseño de estrategias de intervención

Tiene como objetivo seleccionar las estrategias de intervención para realizar el proceso enseñanza-aprendizaje y dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos mediante las actividades que requieren para acceder a la conciencia fonológica, y así consolidar la lectoescritura. Se utilizaron las técnicas: observación individual, observación grupal, observación contexto áulico, evaluación diagnóstica escrita, análisis de expedientes, revisión de trabajos de los alumnos, conversaciones y

entrevistas estructuradas realizadas a docentes, entrevista no estructurada a alumnos, padres de familia y consejos técnicos escolares.

La información recogida permitió caracterizar las habilidades y destrezas de los alumnos para identificar el nivel de competencia curricular y los contenidos a trabajar, mediante las estrategias de intervención para la conciencia fonológica, debido a las dificultades presentadas por los alumnos para relacionar grafía y sonido, y de esta manera utilizar los materiales adecuados para la intervención docente.

En el diagnóstico inicial del campo formativo lenguaje y comunicación se identificó que Isaías no lograba escribir su nombre, en relación a identificar letra inicial de diversos objetos Eliú y Aimeé no consolidaban el aprendizaje, mientras que Isaías se encontraba en proceso de consolidarlo; además, en conocimiento de vocales Eliú y Aimeé se encontraban en proceso de consolidarlas. En lo que respecta a relacionar objetos que iniciaban con sonido similar, Isaías lograba su dominio, mientras que Eliú y Aimeé no. En relación al copiado de oraciones Aimeé e Isaías lograban realizarlo sin dificultades, pero Eliú no lo lograba.

Se diseñaron las siguientes estrategias: estrategia para desarrollar motricidad fina, estrategia para problemas de lenguaje, estrategia para identificar fonemas, estrategia orientada a identificar el sonido inicial de diversos objetos, estrategia para identificar palabras, letras e imágenes con grafía similar, estrategia para asociar imágenes con estructura silábica igual, estrategia para lectura y escritura de palabras, estrategia englobada en la descomposición de una palabra en sus unidades, estrategia para identificar el número de palabras de una oración.

Estrategia para desarrollar motricidad fina

La finalidad es lograr la maduración del alumno para mejorar trazo en escritura. Se utilizaron ganchos de madera que contenían escritas diversas letras, el alumno seleccionaba las letras correspondientes a su nombre para colocarlas en el orden adecuado; además, se utilizó una caja con arena, en donde se presentaba una tarjeta impresa con su nombre y lo escribían con su dedo en dicha caja.

Se utilizó como actividad permanente realizar ejercicios grafomotores, con el objetivo de favorecer el movimiento gráfico al escribir. Las actividades se basaron en practicar

el trazo siguiendo líneas rectas, curvas y círculos, para de esta manera mejorar el trazo a lo largo de todo el ciclo escolar en los alumnos de primer grado.

Recursos: ganchos de madera, caja con arena, ejercicios grafomotores.

Duración: durante toda la práctica, siete meses aproximadamente.

Estrategia para problemas de lenguaje

Los alumnos requerían estrategias de lenguaje para la pronunciación correcta de fonemas. Las actividades se basaron en realizar ejercicios de coordinación lingual y de respiración, principalmente se trabajó en juegos, en los cuales los alumnos debían trabajar el soplo. Se utilizó el futbolito, en este, los alumnos con ayuda de un popote, tenían que soplar una bola de fieltro y anotar gol a su compañero.

Además de utilizar la caja para anotar gol, la cual tenía cortado un camino, el juego consistía en colocar una pelota de ping pong en un extremo del camino y soplar hasta llegar al otro extremo. También se utilizó un dado con actividades de soplo de manera que los alumnos tenían que lanzar el dado y debían de realizar la consigna que correspondiera, por ejemplo: soplar burbujas, apagar una vela, inhalar y exhalar, soplar dentro de un vaso con agua, inflar un globo o soplar en un silbato.

Recursos: futbolito, popotes, bola de fieltro, caja para anotar gol, pelota de ping pong, dado con actividades de soplo, vaso, vela, burbujas, globos, silbatos.

Duración: esporádicamente durante los siete meses de práctica.

Estrategia para identificar fonemas

La estrategia se utilizó para la enseñanza de vocales y consonantes, de manera que se les mostraba la letra de manera gráfica y después se explicaba la manera de colocar el aparato fonoarticulador. Además, cuando se introducía alguna letra nueva se les mostraba a los alumnos una tarjeta en donde se especificaba la manera de colocar el aparato fonoarticulador, así los alumnos observaban la tarjeta y producían el sonido.

Como forma de ampliar el conocimiento se realizaba primero el sonido y los alumnos debían sentir las vibraciones que provocaba dicha letra o, en su caso, la manera de expulsar el aire. A los alumnos se les pedía que buscaran en el periódico el sonido nuevo, de manera que comenzaban a relacionar los fonemas con las grafías.

Recursos: tarjetas para identificar cómo colocar el aparato fonoarticulador, periódico.
Duración: siete meses.

Estrategia orientada a identificar el sonido inicial de diversos objetos

Los objetos se mostraban de manera impresa con la finalidad de que el alumno identificara la letra inicial del objeto y el sonido; esto se trabajó en la enseñanza de las vocales y posteriormente las consonantes. Estas actividades se realizaron utilizando cuaderno de trabajo, como retroalimentación, en diversas grafías, en las cuales el alumno tenía que identificar imagen, sonido y grafía que representaba la imagen.

El juego jenga, utilizado para relacionar imagen-sonido inicial, consiste en armar la torre con diversas tablas de madera para retirar las tablas de la torre y colocarlas en la parte superior de la misma, hasta que se derriba. Esta actividad se adecuó, colocando en los extremos de las fichas las letras trabajadas e imágenes que representaban el sonido inicial de las letras para que los alumnos identificaran las fichas en la torre con la letra, imagen, sonido y procedieran a retirarla.

Recursos: cuaderno de trabajo, imágenes, jenga.
Duración: durante toda la práctica, aproximadamente siete meses.

Estrategia para identificar imagen, letra, sonido y palabra

Se desarrolló mediante rompecabezas, en los cuales el alumno tenía que identificar la imagen, después la letra; además, se realizaron ejercicios fonológicos con la finalidad de consolidar la pronunciación correcta de cada vocal y posteriormente la palabra que representaba la imagen. Esta actividad se aplicó en la enseñanza de vocales; se utilizaron cinco rompecabezas, cada uno de ellos correspondía a cada vocal.

Recursos: rompecabezas de las vocales.
Duración: tres semanas.

Estrategia para asociar imágenes con estructura silábica igual

Los avances consolidados por los alumnos con respecto a las vocales en fonología y escritura orientaron el inicio de la enseñanza de la unión de vocal y la consonante, mediante ejercicios de identificación de la sílaba inicial. Para ello se utilizaba cuaderno

de trabajo, organizado en columnas: en una se mostraban las sílabas y en otra las imágenes; así se identifica imágenes, sonido y sílaba para posteriormente utilizar un tablero para colocar fichas con las sílabas escritas correspondientes a la imagen.

La actividad requiere ejercicios de repetición tales como: de fonación para que identificaran la manera en que vibran las cuerdas vocales al producir un sonido; además de articulación para identificar en dónde se retiene el aire, así como la duración de la pronunciación de cada sonido, a la cual se le define como longitud.

Recursos: cuaderno de trabajo, tablero silábico, fichas con las sílabas.

Duración: durante toda la práctica, aproximadamente siete meses.

Estrategia para lectura y escritura de palabras

La estrategia tiene la finalidad de retroalimentación y evaluación de estrategias anteriores, al realizar dictados en vocales, consonantes, palabras y oraciones, en los cuales se utilizaban recortes de palabras de periódico. Asimismo se valoraba la escritura de los alumnos en el dictado, al cual accedían, pero se requería continuar con actividades de reforzamiento. Se utilizaba también la lectura de palabras.

Se utilizó el juego de lotería, en el cual a cada alumno se le asignaba una carta de juego que contenía imágenes y palabras de letras ya trabajadas. La consigna consistía en leer la carta mostrada por la maestra para identificar la imagen que representara la lectura de la misma y, de esta manera, el alumno debía conocer si posee la carta de juego; ejemplo, si la palabra era conejo, los alumnos debían encontrar la imagen de un conejo o que la maestra les enseñara una imagen y los alumnos debían identificar en dónde estaba escrita la palabra de la imagen.

Se trabajó con el juego monopolio, el cual se encontraba adecuado, en las casillas se incluyeron palabras, imágenes y letras, ya trabajadas. El juego consistía en que los alumnos cuando llegaran alguna casilla que tuviera una palabra le dieran lectura y cuando llegaban a una casilla que mostrara una imagen escribir el nombre. La finalidad era consolidar los sonidos y las grafías para la construcción de la lectoescritura por medio de estas actividades.

Recursos: cuaderno de actividades, lotería, monopolio.

Duración: siete meses.

Estrategia englobada en la descomposición de una palabra en sus unidades

Se trabajó en identificar los componentes de las palabras, para ello se utilizaron esquemas, los cuales contenían espacios para que los alumnos escribieran palabras; a cada espacio le correspondía la escritura de una letra. Se necesitaba la identificación de sonidos de cada palabra para identificar el esquema con el que se trabajaría.

Se utilizó el alfabeto móvil para la creación de palabras, de manera que los alumnos identificaban el sonido de cada letra para poder formar la palabra. Como reforzamiento de la actividad y debido a que los alumnos presentaban dificultades para orientarse al momento de escribir en el cuaderno se optó por colocar flechas que indicaban la orientación para comenzar a escribir. La finalidad de la estrategia era que los alumnos identificaran la cantidad de sonidos en la estructura de la palabra y de esta manera conocer el sonido de la misma.

Recursos: esquemas, laptop, alfabeto móvil, imágenes.

Duración: durante toda la práctica, aproximadamente siete meses.

Estrategia para identificar el número de palabras de una oración

Con la estrategia se identificaba el número de palabras que tenía la oración, facilitando su escritura. Se utilizaban los aplausos para contar cada palabra; por cada aplauso se decía una palabra, por ejemplo, la oración: *mi mamá me ama*, en el primer aplauso se decía la palabra *mi*, después otro aplauso y se decía la palabra *mamá*, después otro aplauso y se decía la palabra *me* y otro aplauso y se decía la palabra *ama*. La finalidad era conocer el número de palabras en una oración.

Recursos: cuaderno.

Duración: tres meses.

Diagnóstico final

En relación a Aimeé, al inicio del ciclo escolar 2016-2017, se identificó que accedía a escribir su nombre, pero no escribía palabras en relación a objetos, por no consolidar la conciencia fonológica en vocales y alfabeto. Esto se reforzó mediante las estrategias fonológicas y de escritura implementadas, ya que la alumna fortaleció el aprendizaje de vocales y algunas consonantes, lo cual le permitió escribir palabras y oraciones. Las

estrategias utilizadas posibilitaron en la alumna el reconocimiento de la letra inicial de diversos objetos, aspecto que al inicio no consolidaba.

En lo que corresponde a lectura, la alumna solo era capaz de interpretar la información de textos que le eran leídos; actualmente la alumna tiene la capacidad de leer textos por sí sola, además de contestar preguntas en relación a lo leído. Aún con el trabajo realizado, mediante la implementación de las estrategias, se identifica que invierte las letras *s, z, j*, razón por la cual se debe dar seguimiento, dado que requiere también en escritura consolidar el uso de mayúsculas y minúsculas. Ante esto se requiere apoyo de maestro de aula regular y por parte del maestro de apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

El diagnóstico inicial de Eliú indicó que accedía a escribir su nombre, pero no identificaba la letra inicial de diversos objetos, debido a no consolidar las vocales; no identificaba el sonido y escritura de las mismas, por lo que no conseguía reproducir textos. Ante la intervención por medio de las estrategias el alumno logró identificar las vocales, de manera escrita y con el sonido correspondiente, favoreciendo su desenvolvimiento. Permitió también el conocimiento de las consonantes, con lo cual obtuvo las habilidades para realizar la escritura de palabras y oraciones; no obstante, no accede a la identificación de la escritura de mayúsculas y minúsculas.

En cuanto a lectura, el alumno al iniciar el ciclo escolar comprendía información cuando los textos eran leídos por la maestra. En la actualidad el alumno logra leer textos cortos y reflexionar sobre lo leído, de manera que realiza un análisis del texto, lo cual facilita la resolución de cuestionamientos relacionados con este, por lo que identifica aspectos claves en la lectura.

Al inicio del ciclo escolar identificaba las vocales en escritura y sonido, aun así, no consolidaba la escritura de su nombre, debido a omisiones de las letras. Actualmente el alumno consolidó la escritura de su nombre, en lo que respecta a la escritura de textos, accede al conocimiento de las vocales, pero no consolidaba la escritura al no aprender el alfabeto. En la actualidad el alumno logra escribir palabras y oraciones con apoyo, pero requiere consignas claras y precisas para su ejecución.

En la lectura, al iniciar el ciclo escolar 2016-2017 accedía a identificar auditivamente información de textos leídos por la maestra; en la actualidad el alumno accede a leer

palabras y oraciones. En ocasiones requiere apoyo para la pronunciación de algunas letras, por lo que necesita un seguimiento en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para conocer los avances obtenidos con las estrategias implementadas se realizó una evaluación final, con el objetivo de conocer habilidades y destrezas en vocales, consonantes, lectoescritura y sonido de las mismas. La evaluación englobó aspectos orientados a la lectura de comprensión, lectura de palabras y escritura de dictado, estos relacionados a las letras trabajadas previamente.

Se logró identificar un avance significativo en los tres casos, de encontrarse al inicio del ciclo escolar en el nivel presilábico, los alumnos en la actualidad se ubican en el nivel alfabético, debido a que tienen la capacidad de escribir las palabras que se les dicta, logran leer textos cortos y comprenden las lecturas, además responden preguntas que involucran reflexión.

Tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y partir de lo que ellos sean capaces de lograr produce como resultado que estos se involucren en las actividades. El hecho de realizar actividades lúdicas para la enseñanza hace que los alumnos se encuentren interesados por aprender, de esta manera los conocimientos se vuelven significativos.

Conclusiones

Con los apoyos adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes contribuyen a lograr la consolidación de la lectoescritura.

Tras aplicar el plan de intervención se obtiene un avance significativo debido a que los alumnos transitaron del nivel presilábico al nivel alfabético.

Las dificultades presentadas en relación al tiempo de la intervención de las estrategias se afectan debido a la organización de la escuela regular y de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, ya que estas no realizan un trabajo colaborativo para el proceso educativo, el cual afecta al alumnado que presenta necesidades.

Referencias bibliográficas

- ARANGO, L. 2013. *Estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo del lenguaje oral a nivel fonológico de los niños de cinco a seis años del nivel preescolar del instituto Manizales*. Trabajo de grado. Universidad de Manizales, Colombia. Disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/485/Arango_Valencia_Lina_Clemencia_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- BRAVO, L. 2011. Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 27(2): 49-68.
- CARRILLO-GALLEGO, M. S. & MARÍN-SERRANO, J. 1992. *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento* (Vol. 122). Ministerio de Educación.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MORELOS CON EL APOYO DEL INSTITUTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MORELOS. 2014. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México. Consulta: 1 dic 2016. Disponible en: <http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/PROPUESTAPARAELAPRENDIZAJEDELALENGUAESCRITA.pdf>
- GÓMEZ, L.; DUARTE, A.; MERCHÁN, V.; CAMILO, D. & PINEDA, D. 2007. Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica* 6(3): 571-580.
- GÓMEZ-PALACIO, M.; GUAJARDO, E.; KAUFMAN, A. M.; MALDONADO, M. L.; RICHERO, N. & VELÁZQUEZ, I. 1996. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. SEP-OEA, México.
- LUQUE, J.; GIMÉNEZ, A.; BORDOYA, S. & SÁNCHEZ, A. 2016. De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 36(3): 142-149.
- PÉREZ, M. & GONZÁLEZ, M. 2004. Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24(1): 2-15.

PIAGET, J. 1961. *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica, México.

PORTA, M. 2012. Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional* 26(50): 93-111.

ROJAS, M. 2015. Tipos de investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *REDVET Revista Electrónica de Veterinaria* 16(1): 1-14.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Harvard University Press, Cambridge, M.A., 159 p.