

## **La enseñanza– prendizaje de la lecto-escritura en escolares con retraso mental**

### **Teaching Reading and Writing to Mentally Retarded Students**

Yenima Díaz Acosta  
yenimada@sma.unica.cu  
Escuela Especial “Capitán San Luis”  
Vania del Carmen Guirado Rivero  
vaniagr@sma.unica.cu  
Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez

#### **Resumen**

Se propone una alternativa metodológica para la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura en sus tres etapas fundamentales: aprestamiento, adquisición y consolidación, desde la Lengua Española como disciplina curricular para la educación de los escolares con retraso mental leve. A partir de la determinación de fundamentos teóricos y metodológicos, del diagnóstico y reflexión crítica sobre la realidad educativa, se diseña una alternativa metodológica sustentada en el método pictograma silábico para la comunicación, con el fin de favorecer el cumplimiento de los objetivos propuestos para el primer grado en la asignatura Lengua Española. El artículo se propone fundamentar una alternativa metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en escolares con retraso mental; de esta última se presenta el cuerpo instrumental.

**Palabras clave:** Alternativa metodológica; enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura; pictograma silábico; retraso mental leve

#### **Abstract**

A methodological alternative is proposed for the teaching learning of reading and writing with three main stages: presentation, acquisition and consolidation from the Spanish Language as a curricular discipline for the education of men tally retarded students. From the theoretical and methodological foundations, the diagnostic test, and the critical reflection on the educative reality, it is designed a methodological alternative grounded in the syllabic-pictogram method for the communication in order to meet the objectives of the first grade for the teaching of Spanish Language. The article aims at basing a

Resultado del proceso de formación académica en la Maestría en Educación Especial  
Recibido: 2 de febrero de 2016

Aprobado: 28 de junio de 2016

methodological alternative for the teaching of reading and writing in mentally retarded students; the instruments used are also presented in the article.

**Key words:** Methodological alternative; teaching learning of reading and writing; syllabic pictogram; mentally retarded

### **Introducción**

Las posiciones pedagógicas y psicopedagógicas han ido transitando a lo largo de la historia de la enseñanza y el aprendizaje de los escolares con retraso mental, de una pedagogía centrada en el defecto, a una pedagogía centrada en la potencialidad; con múltiples enfoques o modelos de atención a las personas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual, cuyo destino a la luz de los avances científicos y tecnológicos, no es tan incierto.

La asignatura Lengua Española se encarga de la práctica sistemática de la Lengua Materna a partir de actividades que permiten la integración entre todos sus componentes, respondiendo a las habilidades de: escuchar, hablar, leer y escribir. Uno de los procesos más importantes que tiene esta asignatura es el de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. El tratamiento metodológico de este proceso debe atender al desarrollo de la personalidad de los escolares, a las transformaciones que ocurren en las edades entre cinco y siete años, al desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos.

Las dificultades que surgen en el proceso de la lecto-escritura por lo general encuentran sus causas en el poco desarrollo de las aptitudes y actitudes básicas para el aprendizaje y en ocasiones, están fundamentadas en la existencia de determinados déficit cognoscitivos que limitan el paso exitoso a esta etapa, como forma superior del desarrollo del lenguaje. Esta situación revela que las insuficiencias manifestadas en los escolares tienen relación con la manera en que los maestros conciben y ejecutan dicho proceso, al no tener en cuenta suficientemente, el diagnóstico de sus escolares y las características psicológicas y pedagógicas de cada uno.

La realización de manera sistemática de visitas de ayuda metodológica e inspecciones, así como la experiencia de la autora en la práctica pedagógica como maestra de primer grado,

le han posibilitado confirmar que los escolares en su gran mayoría aprenden a leer y a escribir con el empleo del método fónico-analítico-sintético, sin embargo, una vez logrado el propósito, se aprecia una conformidad con lo aprendido por parte de los maestros y escolares; cuando leen, se evidencian confusiones en los fonemas, a veces se guían por las ilustraciones de las páginas del texto para decir las palabras que se imaginan que dice allí; en realidad lo que desean es decirlo rápido aunque no esté correcto.

A partir del proceso de entrega pedagógica, el estudio de los expedientes psicopedagógicos y acumulativos, así como en la profundización del diagnóstico, y las visitas de ayuda metodológica, se ha podido constatar que los escolares que inician el primer grado en la especialidad de RML en la escuela especial “Capitán San Luís” presentan marcadas dificultades en el aprendizaje de la asignatura Lengua Española: insuficiente dominio del código, dificultades para la integración silábica y palábrica, bajo nivel de comprensión textual y poco desarrollo del oído fonemático.

Estas manifestaciones se acompañan de la falta de motivación y en algunos casos rechazo por la asignatura, así como el temor al fracaso, inseguridad, baja autoestima, entre otras, por lo que es necesario incidir no solamente en la esfera cognoscitiva, sino también en la esfera afectivo-volitiva.

La literatura pedagógica ofrece suficientes antecedentes científicos en el estudio del tema, específicamente en lo relacionado con los diferentes métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura: Freire (1994); Díaz (2000); Hernández, (2011); Ruano, (2007) y Baquero, H. (1997), entre otros.

El artículo se propone fundamentar una alternativa metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en escolares con retraso mental. El trabajo responde a la búsqueda sistemática de soluciones para un mejor ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, a las necesidades reales de los escolares y se deriva de la investigación desarrollada en el proceso de formación académica de maestría.

Se presenta una síntesis del referente teórico de la investigación y de los resultados del diagnóstico que sirvieron de base para el diseño de la alternativa metodológica; de esta última se presenta el cuerpo instrumental.

## **Desarrollo**

### *Algunos fundamentos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los escolares con RML*

Los defensores de la enseñanza tradicional estudian la adquisición de la lectura y la escritura en contra de la naturaleza del alumno, ya que su teoría consiste esencialmente en segmentar el lenguaje en sonidos aplicándose una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra-grafía. Esta teoría tradicional de la didáctica de la lecto-escritura se aplica aún en muchos contextos iberoamericanos, y no es sorpresa encontrarnos aún determinadas alternativas metodológicas cubanas que orientan que el objetivo supremo en el proceso sea que los escolares aprendan a leer y a escribir solo codificando o decodificando el sistema lingüístico.

Otros investigadores como (Piaget, 1984; Teberosky, 2004; Gómez, 2009) reconocen que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los escolares a poder observar y entender la lengua escrita de manera distinta en diferentes momentos de su desarrollo. Se trata de comenzar con los que el alumno ya sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético.

En desarrollo de la producción escrita, el psicólogo Lev Vigotski plantea que en los escolares existe una diferencia entre la “edad lingüística” hablada y la escrita y que en cuanto a esta última habilidad “los niños retrasados mentales débiles se diferencian por el desarrollo insuficiente del pensamiento abstracto y por eso su enseñanza se apoya en los medios visuales” (Vigotski, 1989, p.130).

Vigotski explica con esto que cuando el desarrollo y esfuerzo de estos escolares sea mínimo requiere un alto nivel de abstracción y defiende el criterio de la enseñanza de la escritura a temprana edad, y considera que esto permite que el alumno se acerque a la escuela como una etapa natural en su desarrollo, no como un entretenimiento desde fuera.

En las personas con discapacidades sensoriales, sordo, sordo ciego, autismo, retraso mental, entre otras que no pueden acceder a la comunicación oral, verbal, inteligible, esta es desarrollada de manera no verbal mediante tableros, pictogramas, etc. que facilitan la capacidad de expresión según los sistemas de códigos que puedan emplear más conocidos

como sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación que permiten la comunicación en estas personas.

Para utilizar el sistema alternativo y aumentativo de la comunicación pictograma se pueden combinar formas con el color de las plantas, o utilizar fotos. Los pictogramas se utilizan para delimitar los objetos, las personas, animales, los espacios, las actividades y para organizar y clasificar los materiales siempre apoyados de la colaboración del alumno en la distribución de los pictogramas.

Pudiera entonces plantearse que la evolución de las concepciones en relación al retraso mental está marcada en dos momentos puntuales: uno antes del siglo XIX en que esta entidad no se diferenciaba de otras alteraciones y era considerada como una variante de la demencia atribuible a bases orgánicas, biológicas o innatas y otro a partir del siglo XIX cuando se diferencia de otras entidades y que según algunos autores mantienen vigencia las tendencias biológicas como una alteración constituyente del Sistema Nervioso Central.

La autora de esta investigación asume el concepto de retraso mental la definición dada en Novena Edición del Manual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (Egea García, 1999) alude a que el retraso mental hace referencia a limitaciones substanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con RML en estos escolares predomina la atención involuntaria, pero gradualmente van aprendiendo a dirigir y mantener de forma más o menos estable la atención en lo necesario y no solo en lo atrayente. No obstante en esta etapa aún se mantienen las dificultades para distribuir la atención.

Generalmente retienen en la memoria mejor los conocimientos verbales que se acompañan de datos visuales. Es importante aprovechar las posibilidades de la memorización involuntaria, pero con apoyo en los medios de la comprensión lógica del material de estudio. Como consecuencia de las sensopercepciones imprecisas, incompletas y las

grandes dificultades en la fijación, conservación y reproducción, las imágenes que reconstruyen, caracterizan solo de forma aproximada el objeto real, pues son muy pobres en detalles.

En general sus operaciones mentales se desarrollan lentamente. El análisis del material didáctico se realiza fundamentalmente en el plano del pensamiento en acción, los escolares se apoyan en los objetos reales o en sus representaciones directas. En esta etapa el pensamiento representativo se desarrolla y comienzan a aparecer razonamientos verbales. Las conclusiones no se apoyan en argumentos lógicos sino en lo que perciben. Las generalizaciones están influidas fundamentalmente por el uso práctico de los objetos. Su vocabulario se enriquece y se perfecciona el sistema gramatical.

Una vez concluida la etapa de aprestamiento (la cual se extiende según las necesidades de los escolares con retraso mental), se desarrolla la etapa de adquisición de la lectura y la escritura. La escritura, en el primer grado en particular, es de suma importancia; desde el inicio de esta actividad debe enseñarse y ejemplificarse cuál es la postura que se debe adoptar al escribir; constituyen objetivos fundamentales del grado: aprender y ejercitar rasgos, enlaces y realizar el trazado de las letras e incorporar la inclinación y uniformidad, hasta llegar la escritura de oraciones de los fonemas y grafemas que hayan podido consolidarse.

Los escolares solo conocerán de manera práctica nociones relacionadas con la gramática, como parte del trabajo diario de la lectura y la escritura; tal es el caso de la sílaba, las oraciones interrogativas y las exclamativas, el uso del artículo. Respecto a la ortografía, desde la etapa de adquisición, se sientan las bases para la práctica de reglas ortográficas sencillas, que se insertan en el propio proceso de aprendizaje inicial de la lecto-escritura.

Cuando se ha vencido completamente el código de la lecto-escritura se inicia la etapa de ejercitación o afianzamiento. Se promueve la formación y el desarrollo de las habilidades de la lectura y se realizan gradualmente actividades encaminadas a una lectura correcta, consciente, fluida y expresiva. Se pueden encontrar escolares que no han logrado con igual éxito los objetivos inherentes a leer y escribir, es decir, no todos leen, escriben, ni se expresan con igual fluidez y vocabulario amplio, todo depende de sus ritmos de

aprendizaje. Se continúa, entonces, el desarrollo de las habilidades lectoras y el trabajo para lograr la síntesis palábrica y oracional.

*Los métodos para enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura*

En análisis histórico-lógico de los métodos que se han utilizado para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura (Hernández, 2011), se valoran diferentes métodos: alfabético, fonético y palabras normales, silábico, ideovisual o global, método de oraciones, método de cuentos, método compuesto, de rimas, mímico y el método fónico-analítico-sintético.

Aguayo (1940) plantea que un elemento a considerar en la selección de los métodos es ir siempre de lo conocido a lo desconocido, [lo que]:

Me ha hecho aceptar el fonetismo como base cardinal de la lectura en sus primeros pasos. Últimamente para dar a la lectura el mayor interés posible, he aceptado la doble marcha analítico-sintética, como más completa y agradable y de recursos más variados que los otros métodos. Por otra parte, tanto en las palabras normales como en las frases y oraciones, hablo siempre de lo que más deleite al alumno; los juegos y distracciones propias de la edad (Aguayo, 1940, p. 5).

Al analizar la práctica de este método inferimos las ventajas que se plantean: que posibilita el estudio de todas las combinaciones silábicas a que da lugar el fonema, ya sean directas, inversa, mixtas o directas dobles y distinguir los fonemas vocálicos de los consonánticos. Atiende las inadecuaciones entre el nivel grafemático y el nivel fónico (ejemplo b/v – i/y – z/s/c – c/k – y/l) y que favorece el desarrollo de los procesos mentales como el análisis y la síntesis, generalización en los escolares con un intelecto normal.

Las desventajas que considera la autora se plantean de este método en su implementación es que los maestros en ocasiones se les dificulta la variedad en las actividades para la presentación del fonema, el desarrollo de la expresión oral y de los hábitos de trabajo independiente, la deficiente selección de las palabras para favorecer la percepción, además del establecimiento de la correspondencia entre lengua oral y lengua escrita.

En los escolares con retraso mental este método es ineficiente al lograr insuficiente desarrollo del oído fonemático, pobre trabajo de formación de palabras y oraciones (este

momento no ocupa generalmente un lugar principal. en la clase de lectura, hay poca variedad en las actividades que se planifican), la selección poco cuidadosa del vocabulario. Durante la etapa de adquisición la problemática mayor está dada en el análisis fónico, la síntesis palábrica, la correspondencia fonema – grafema, fundamentalmente en sonidos que ofrecen algunas semejanzas por el lugar o por el modo de articulación o por su sordez o sonoridad, el desarrollo del oído fonemático.

Es aquí donde a juicio de la autora considera que constituye una limitante en el método, ya que en su primer momento parte de la realidad de lo conocido por el alumno para lograr iniciar el trabajo con la comprensión de esa realidad representada por signos, sin embargo, no se continúa dicha relación sino se detiene con mucha fuerza en el análisis lingüístico.

En el caso de los escolares con necesidades educativas especiales se ha demostrado que un muchos de los problemas en el reconocimiento e identificación del sonido objeto de estudio, su memorización, así como hallar el valor que tiene en la palabra, están dados en que al aislar este sonido la forma fonética de la palabra aparece ante él como morfema y no articulada, lo cual exige la realización de abstracciones que se hacen muy complejas para el alumno y dificultan a su vez, la continuación de un trabajo dirigido al logro de la comprensión, desde la propia etapa de la adquisición.

La autora considera que la selección de un método u otro por sus ventajas o desventajas no es lo que determina la calidad del aprendizaje de los escolares de primer grado. La complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura necesita un elemento que dinamice el proceso y atienda a los escolares integralmente. El estudio de cualquiera de los métodos utilizados en este proceso revela que no basta con determinar el método sino que hay que estudiar las características anátomo-fisiológicas, y psicológicas de los escolares para tenerlos en cuenta en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y para poder atenderlos de manera adecuada.

#### *Alternativa metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los escolares con RML*

En entrevista con las maestras de primer grado de la escuela, al referirse a los métodos más efectivos para los escolares con RML, manifestaron que era muy complejo y que tenían que ir cambiando continuamente según la complejidad de la grafía que se iba a presentar y no



por las características de los escolares, por ese motivo les costaba mucho trabajo, sobre todo en el reconocimiento de los símbolos gráficos de la lectura. Se constató dominio de los requisitos metodológicos para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los escolares con RML.

Se observaron diez clases de Lengua Española de primero grado, con el objetivo de constatar la utilización de diferentes métodos y sus procedimientos; en siete actividades se presentaron insuficiencias al aplicar el método fónico-analítico-sintético, ya que a pesar de utilizar correctamente la metodología, no se lograron los objetivos de las clases, ni se logró una independencia cognoscitiva de los escolares.

La revisión del plan de clases reveló que en todas las clases se trabajaba con el mismo método para todos los escolares, sin tener en cuenta las diferencias individuales y falta de variedad en las actividades para la presentación del fonema. Se constató además insuficiente disponibilidad de materiales actualizados sobre el uso de los métodos para la autopreparación de los maestros.

Las alternativas metodológicas como producto de la investigación pedagógica se definen en términos de opción o variante que no excluye otras existentes; casi siempre se explica en términos de la solución concreta a la que contribuyen; incluso se precisa que “no alcanza un alto grado de generalidad” (Valle, 2012, p.193).

La alternativa metodológica que aquí se presenta tiene como objetivo proponer un método como alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los escolares con RML de la escuela especial.

A partir de los fundamentos declarados, se conforma un cuerpo conceptual en el que se precisan los conceptos, los principios y los requerimientos de la propuesta; además un cuerpo instrumental que incluye los pasos metodológicos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, en las tres etapas, de forma tal que se atienda a las características de los escolares con RML y al tránsito de la educación especial a la educación primaria. Como requerimientos para la aplicación de la alternativa metodológica, se establece que esta se utilice:

- de manera sistemática en relación con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

- en relación con las características de los escolares con RML para atender a sus necesidades de desarrollo.
- en función de atender el tránsito del alumno a la actividad de estudio.
- en relación con los objetivos y contenidos de las tres etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. (Aprestamiento, adquisición y consolidación)
- para diferentes momentos de la clase y otras formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado.
- con el fin de propiciar la interrelación con el resto de las actividades del proceso educativo de la escuela.

Ante las dificultades en la formación de los modelos cinestésicos correspondientes, es necesario en un primer momento potenciar la relación entre percepción auditiva del sonido y la representación visual de los movimientos cinestésicos, que pueden partir desde la propia imitación de los movimientos de los labios del maestro, así como su representación en forma visual (ilustración de la posición de los labios). También se debe lograr entrenar al alumno en la asociación del sonido con el objeto donde no solo se insista en el reconocimiento del sonido como parte integrante de la palabra desde el punto de vista externo, sino además el signo que encuentra su significación en el significado de esta palabra representada por una imagen.

En su último momento se hace corresponder el sonido con la lectura que lo representa (signo) exige un esfuerzo por parte del alumno ya que la forma sensorial del signo no tiene semejanza física con el objeto que designa que tiene un condicionamiento histórico cultural por lo que se insiste en la necesidad de relacionar el signo con imagen representada con las tareas de la palabra como se explicó anteriormente. Después se debe comenzar un proceso de integración de la palabra origen u otras que faciliten la adquisición de los significados.

La codificación de la imagen de la letra en su modelo visual, va de esta forma de lo abstracto inicial a lo concreto real e interviene nuevamente la acción verbal externa, llevando a la pronunciación del sonido en correspondencia con la letra y la articulación a través de síntesis en sílabas, palabras y oraciones, es decir, en la reunión de las partes y aspectos del fenómeno que permite comprenderlo en su integridad y le ofrece mayor significación.

Es muy importante que en la fase inicial de aplicación de la alternativa metodológica se apliquen, en la etapa de aprestamiento, diferentes actividades como condiciones previas, de preparación para el aprendizaje de la lecto-escritura:

- *Interesar al alumno hasta que sienta la necesidad de aprender a leer: lectura de cuentos por parte del maestro, constituye un medio para atraer la atención y despertar el interés de los alumnos.*
- *Perfeccionar su lenguaje y ampliar su vocabulario oral: lecturas cortas en las que deben intervenir animales o personajes que llamen su atención; deben ser animadas con diferentes medios didácticos; se sugiere utilizar en la narración de cuentos diferentes matices de voz y preparar al alumno para que responda preguntas de diferentes niveles de comprensión, haga valoraciones y emita juicios críticos.*
- *Capacitarles para apreciar con claridad semejanzas y diferencias, tanto visual como auditivamente: realizar ejercicios de discriminación visual y ejercicios de discriminación auditiva: (identificar diferentes ruidos del medio, reconocer la voz de los compañeros de aula, reconocer letras que más se repiten en las canciones, identificar sonidos de animales); dotarles de la habilidad para moverlos ojos en distintas direcciones, unir series de puntos*

*Estructura instrumental para la aplicación de la alternativa metodológica (Método Pictograma Silábico para la Comunicación)*

1. *Presentar una frase u oración.* En este primer momento el maestro dirá una frase u oración cualquiera y los alumnos la repetirán dando tantas palmadas como golpes de voz tiene. Ejemplo: Es-ta-tar-de-va-mos-de-pa-se-o. Se le exige que silabeen con rapidez y así estas sílabas van formando las palabras y las frases de la conversación.
2. *Asociar imágenes a la frase u oración.* El maestro mostrará objetos diversos en una lámina, imagen en el televisor, etc. Luego dirá el nombre de los mismos y simultáneamente dará tantas palmadas como sílabas tiene cada nombre. Ejemplo: me-sa (dos palmadas).
3. *Interactuar para repetir rítmicamente.* El maestro irá mostrando objetos y los alumnos repetirán rítmicamente el nombre de cada objeto dando una palmada por cada golpe de voz o sílaba. El ritmo de voz se logra dirigiendo el maestro con una batuta. Ejemplo: **me** (palmada) **sa** (palmada).

4. *Explicar las características de cada objeto.* Ante la presencia de cada objeto el maestro dará una explicación de sus características, uso, etc. No ha de preguntar “qué es esto”, sino decir: esto es tal cosa, silabeando claramente su nombre dando golpes de batuta con un lápiz.

5. *Representar en tarjetas los objetos.* Se presentan tarjetas gigantes que representan objetos a todo color de una serie de objetos seleccionados para el desarrollo del nuevo método. Las tarjetas contienen objetos y en su reverso la grafía correspondiente a la primera sílaba de la palabra.

6. *Realizar el análisis fónico de las sílabas de cada objeto.* El maestro mostrará cada objeto dando tantos golpes de voz como sílabas tiene cada objeto.

7. *Formar nuevas palabras a partir de las tarjetas.* Un cambio notable aparece. El maestro dirá: ahora, a la vista de cada objeto, daremos una sola palmada al mismo tiempo que decimos solamente el primer golpe de voz del nombre. Ejemplo: A la vista de pato, diremos solamente **pa** dando una palmada; a la vista de loro, diremos solamente **lo**, dando una palmada; a la vista de mano daremos una palmada y diremos solamente **ma**. De esta forma a parecer una nueva palabra, la que les interesa que lean (**paloma**).

Este paso al constituir uno de los más complejos de la alternativa se propone que las actividades se realicen con la ayuda del maestro en la clase de presentación de letra y luego puede ser realizada de forma independiente por parte de los alumnos en las clases de consolidación.

8. *Interacción controlada del análisis.* El maestro hará que todos los alumnos den al mismo tiempo cada palmada, marcando dicho instante con la batuta o un golpecito.

9. *Formación de frases utilizando la palabra que se representa en la imagen.* El maestro indicará una frase de la lectura y hará que los alumnos formen la frase con los objetos de la barajitas individuales, cuando la tengan todos formados, el maestro las revisará y hará leer.

10. *Asociación del grafema y del fonema.* Es el umbral al mundo de los caracteres escritos. Utiliza el maestro tarjetas gigantes y los alumnos tarjetas chiquitas. Ven la sílaba escrita sin ver el objeto, pronuncian el sonido y lo comprueban después con el objeto. Los que aciertan las colocarán a la derecha, los que fallan las colocarán a la izquierda, para repetir el estudio hasta que consigan acertar todas.

11. *Lectura de textos preparados por el maestro.* Lecturas de textos en los que aparecen grafías que ya el alumno conoce. Los textos deben responder a las características del grupo, el avance en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto.

12. *Ejercitación en hojas de trabajo.* El maestro preparará hojas de trabajo para la caligrafía donde realizará los ejercicios partiendo de las tarjetas.

Como se aprecia, la alternativa metodológica está diseñada con las mismas etapas del método fónico-analítico-sintético (aprestamiento, adquisición y consolidación) y propone de igual manera una clase de presentación del fonema con su respectivo grafema donde se aplicarían los 11 primeros pasos y para el resto de las clases de ejercitación del fonema aplicarlos con actividades más complejas y el paso 12.

El análisis no va hacia el reconocimiento de las partes que conforman la palabra, sino sólo a la sílaba pero no con el fin de hacer corresponder cada sílaba con su correspondiente representación gráfica, sino aquella que por ser la primera le permite al alumno su rápido reconocimiento y asociación con la imagen y la palabra, para lograr mayor fijación; es decir, le concede una gran importancia a la significación de la imagen para el reconocimiento de la primera sílaba correspondiente a la palabra, logra mayor nivel de representación mental, de forma rápida y efectiva y a su vez se fija y memoriza con mayor facilidad.

Este reforzamiento dirigido a establecer la relación imagen sonido tiene grandes posibilidades para ejercer el trabajo correctivo con alumnos que presentan insuficiente desarrollo del oído fonemático, pues utilizan la explotación del reconocimiento visual como vía para la adquisición del aspecto fonemático que le propicia establecer con mayor precisión su diferenciación pero para ello es necesario que sean palabras conocidas por ellos, fácil de reconocer a través de sus imágenes.

La utilización de la rítmica en el análisis de la secuencia de sílabas presentes en el palabra y la frase propicia reforzar el significado acústico, en lo que se refiere a la variación de la intensidad, aunque desde nuestro punto de vista su utilización está más en buscar acentuación en la sílaba, delimitación de las sílabas y a su vez como forma de elevar la curva atencional hacia la sílaba que interesa trabajar, su delimitación, además, constituye un elemento renovador y de motivación en el alumno para lograr el aprendizaje.

Hay quienes consideran que el reforzamiento tanto en la sílaba corre como riesgo a una lectura silábica, sin embargo, en la forma en que se despliega cada una de las fases y los niveles de relaciones que establecer, es decir, no se trata de acentuar la sílaba en la cadena de forma aislada sino en su relación con la imagen y posteriormente a través de la imagen, reconocer la sílaba.

Este último nivel de relación, desde nuestro punto de vista, favorece a eliminar el silabeo, ya que el alumno reconoce con mayor facilidad cada imagen y rápidamente la asocia con la primera sílaba, conformando la palabra o frase.

### **Conclusiones**

Como su nombre lo indica la alternativa metodológica basada en el método pictograma silábico para la comunicación, correlaciona la imagen que representa la palabra y su significado, con las partes de la misma (la estructura silábica) y una vez que se refuerzan estas relaciones se utiliza la imagen y la primera sílaba como mediador en el aprendizaje para la formación de nuevas palabras.

Este método mantiene algunos de los aspectos positivos que presenta el método fónico-analítico-sintético como es su despliegue por las tres etapas. La percepción y pronunciación del fonema en una palabra determinada. La observación y análisis de las grafías mayúsculas y minúsculas que corresponden al fonema. La presentación y ejercitación de las estructuras silábicas. Ejercicios para la formación y lectura de oraciones. Durante la lectura del texto se retoma del método el estudio del vocabulario, la atención a la lectura y la comprensión del texto. No obstante, se propone esta alternativa metodológica considerando que al alumno con RML le es más fácil reconocer una sílaba mirando una imagen (una vez entrenado), que reconocer una sílaba (gráfica), ya que el proceso de decodificación, exige mayor esfuerzo.

### **Referencias bibliográficas**

- Aguayo, A. M. (1940). *Libro primero de lectura*. La Habana: Editorial Cultural.
- Baquero, H. (1997). *Leer y Escribir es leerse y escribirse*. V Encuentro de innovadores e investigadores en Educación. Convenio Andrés Bello.

- Díaz, I. (2000). *La enseñanza de la lecto-escritura*. Consultado el 30 de octubre de 2015 desde: <http://www.edulect.org>
- Egea, C. & Luna, J. (1999). *El nuevo paradigma del Retraso Mental*. Disponible en <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/paradigm.htm>
- Freire, P. (1994). *La educación como práctica de la libertad*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gómez, M. (2009). *El uso de nombres de animales en la enseñanza de la lecto-escritura*. Tabasco.
- Hernández, A. (2011). *La utilización del juego en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila: Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech.
- Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ruano, N. (2007). *Actividades Didácticas en la Adquisición de la Lecto-Escritura en alumnos de primer grado de Educación Primaria*. Tesis de Maestría. Consultada el 25 de febrero de 2016, desde: [www.ieepo.gob.mx](http://www.ieepo.gob.mx)
- Teberosky, A. (2004). *El punto de vista del niño*. Consultado el 27 de noviembre de 2015 desde: <http://almez.pntic.mec.es/Icavero/laescrituravistanino.htm>
- Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Obras Completas. Fundamentos de Defectología*. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.