

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS

LA METODOLOGÍA *PHONICS* EN LA ENSEÑANZA DE LA
LECTOESCRITURA DEL INGLÉS PARA ESTUDIANTES DE
PRIMERO DE PRIMARIA

TRABAJO TERMINAL DE GRADO

Que para obtener el grado de:

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:

BERENICE ZEPEDA ALONSO

DIRECTORA DEL TRABAJO:

Dra. en C. ALMA LETICIA FERADO GARCÍA

CODIRECTOR DEL TRABAJO:

Dr. en Ed. URIEL RUIZ ZAMORA

TUTORA ADJUNTA:

Dra. en L.M. MIRIAM VIRGINIA MATAMOROS SÁNCHEZ



Universidad Autónoma del Estado de México


ACTA DE AUTORIZACIÓN PARA IMPRESIÓN DE TESIS


En la **Facultad de Lenguas** de la **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO**, siendo las 12:00 horas del día **13 de NOVIEMBRE del 2025**, se reunieron en la Coordinación de Estudios Avanzados los integrantes de la comisión responsable de aprobar la impresión de la tesis intitulada: **"LA METODOLOGÍA PHONICSEN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA DEL INGLÉS PARA ESTUDIANTES DE PRIMERO DE PRIMARIA"**. Que para obtener el grado de **Maestra en Lingüística Aplicada** presenta la **C. BERENICE ZEPEDA ALONSO** con No. de Cuenta **0912401**. Una vez revisada y analizada con todo cuidado, se dio por aprobada y se autoriza la impresión de la misma. Firman para dar fe.....

Atentamente
Patria, Ciencia y Trabajo

"2025, 195 años de la Apertura del Instituto Literario en la Ciudad de Toluca"


DR. EN EDU. URIEL RUIZ ZAMORA
REVISOR


DRA. MIRIAM V. SÁNCHEZ MATAMOROS
REVISORA


DRA. EN C.E. ALMA L. FERADO GARCÍA
DIRECTORA DEL TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO


DR. EN EDU. URIEL RUIZ ZAMORA
COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS Y
PROGRAMA DE LA M.L.A. FACULTAD DE LENGUAS



C.c.p. - Minutario
URZ/merg



DEDICATORIAS

A DIOS por haberme concedido una de las peticiones de mi corazón y estar conmigo en todo tiempo.

A MIS PADRES Y HERMANAS por brindarme su apoyo incondicional durante todas las etapas de mi formación académica.

A mi directora de trabajo por su ayuda, tiempo y paciencia. Al igual que a mis revisores que contribuyeron a que la tesis mejorara con sus valiosos comentarios.

A María Fernanda Pérez Pérez por su apoyo durante esta etapa académica de mi vida. Es una gran amiga, compañera de trabajo y magnífica persona.

Al Ing. Victor Manuel Vilchis por su apoyo, es un buen director y una excelente persona.

A mis amigas de maestría por su ánimo, guía y acompañamiento en esta formación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS	3
1.1 Proceso de adquisición de lenguas	3
1.1.1 Definición de adquisición.....	3
1.1.2 Teorías para la adquisición de una lengua.....	4
1.1.3 Etapas de adquisición y procesos cognitivos	6
1.2 Proceso de aprendizaje de lenguas	7
1.2.1 Definición de aprendizaje	7
1.3 Enseñanza de lenguas y de la lectoescritura	7
1.3.1 Enseñanza actual de la lectura y escritura en México a estudiantes de primer año de primaria.....	9
1.3.2 Enseñanza de la lengua inglesa en México	10
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA <i>PHONICS</i>.....	13
2.1 Conciencia fonémica y fonológica	13
2.2 Método <i>Phonics</i>	14
2.2.1 Métodos	15
2.2.2 Principios	16
2.3 Habilidades de lectoescritura	18
2.3.1 Lectura.....	18
2.3.2 Escritura.....	22
2.3.3 Lectoescritura en inglés.....	25
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	27
3.1 Planteamiento del problema y preguntas de investigación.....	27
3.2 Justificación	28
3.3 Objetivos.....	30
3.4 Contexto institucional.....	31
3.5 Tipo de Investigación: investigación-acción.....	32
3.6 Plan de intervención	35
3.6.1 Cartas de consentimiento informado	35

3.6.2 Secuencias didácticas	35
3.7 Instrumentos	42
3.7.1. Exámenes.....	42
3.7.1.1 Examen diagnóstico.....	42
3.7.1.1.1 Elaboración	43
3.7.1.1.2 Revisión y rediseño del instrumento	44
3.7.1.1.3 Aplicación y sus resultados	45
3.7.1.2 Examen Final.....	51
3.7.1.2.1 Rediseño	51
3.7.1.2.2 Aplicación y sus resultados	54
3.7.2. Diario reflexivo.....	58
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	61
4.1. Resultados y análisis comparativo de los exámenes.....	61
4.2. Resultados y análisis del diario reflexivo.....	64
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	71
REFERENCIAS	74
ANEXOS.....	77
ANEXO A. Carta de consentimiento de padres de familia.....	78
ANEXO B. Carta de consentimiento informado	80
ANEXO C. Examen Diagnóstico	81
ANEXO D. Imágenes para el ejercicio 2 del examen diagnóstico	84
ANEXO E. Diario Reflexivo.....	84
ANEXO F. Material didáctico para las secuencias didácticas	86
ANEXO G. Examen Final	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 Ciclos de la investigación según el Modelo de Kemmis, 1989	33
Figura 3.2 <i>Phonetic awareness. Progression of skills.</i>	36
Figura 3.3 Fórmula <i>Item facility</i> (IF)	49

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 3.1. Respuestas correctas del ejercicio 1 del examen diagnóstico.	47
Gráfica 3.2. Respuestas correctas del ejercicio 2 del examen diagnóstico	48
Gráfica 3.3. Respuestas correctas del ejercicio 3 del examen diagnóstico.	49
Gráfica 3.4. Resultados correctos del ejercicio 1 del examen final.	56
Gráfica 3.5. Resultados correctos del ejercicio 2 del examen final.	56
Gráfica 3.6. Resultados correctos del ejercicio 3 del examen final.	57
Gráfica 4.1 Resultados totales del examen diagnóstico y final por alumno.	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Principales teorías sobre la adquisición de lenguas.	5
Tabla 3.1 Total de alumnos por número de reactivos correctos en el examen diagnóstico.	46
Tabla 3.2 Índice de facilidad del ejercicio 1 del examen diagnóstico.	50
Tabla 3.3 Total de alumnos por número de reactivos correctos del examen final.	55
Tabla 4.1 Estadística descriptiva de los instrumentos de evaluación	62

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una segunda lengua siempre ha presentado distintos desafíos cuando se quiere aprender en las diferentes edades. Es por ello que se han realizado diversas investigaciones y teorías al respecto para explicar en qué edad se da mejor la formación de esta, así como la manera en la que se aprende o adquiere. Por otro lado, la metodología *phonics* asocia la relación entre sonidos (fonemas) y letras (grafemas) la cual ha surgido para facilitar la decodificación y pronunciación correcta de las palabras; así como la comprensión lectora desde una edad temprana.

Así, para el docente de lenguas la enseñanza de una lengua extranjera a niños, adolescentes o adultos representa un desafío constante, puesto que cada uno de ellos tiene características cognitivas, afectivas, sociales y necesidades diferentes que influyen directamente en su aprendizaje. Por tanto, estas diferencias demandan al docente una preparación y reflexión constante, como la adaptación o conocimiento de nuevas metodologías, estrategias, materiales, tipos y herramientas de evaluación que favorezcan un aprendizaje significativo.

Por ello, este trabajo se basa en la investigación acción que comprende cuatro ciclos, los cuales son: planificación, acción, observación y reflexión; estos se llevaron a cabo con el fin de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del inglés para estudiantes de primero de primaria mediante la implementación de la metodología *phonics*. Dado el contexto de educación bilingüe en el que se llevó a cabo dicho estudio, se crearon secuencias didácticas que fueron analizadas mediante la recopilación de datos como la observación, aplicación de instrumentos de evaluación (examen diagnóstico y final), así como un diario reflexivo del docente-investigador a lo largo de la misma.

De igual manera, este proyecto de investigación-acción pretende ayudar a los docentes de lengua que están laborando en el sector educativo de primaria baja a mejorar su práctica educativa profesional en la enseñanza de la lectoescritura del inglés. Asimismo, se espera

que dicha investigación contribuya a cumplir con el cuarto objetivo de la Agenda 2030 de los objetivos del desarrollo sostenible que indica una educación de calidad, más inclusiva y eficaz, promoviendo el éxito, el desarrollo personal y académico de los alumnos, especialmente en el área de primaria baja.

CAPÍTULO 1.

ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

En el primer capítulo se presentan las teorías e investigaciones relacionadas con la adquisición y la enseñanza de segundas lenguas; sus procesos y métodos. Además, lo que establece el programa oficial de la Nueva Escuela Mexicana sobre la enseñanza de la lengua inglesa en México.

1.1 Proceso de adquisición de lenguas

Empecemos por recordar que se denomina L1 o lengua materna a la primera lengua adquirida dentro de un contexto natural por una persona; es decir, sin ser enseñada de manera formal en la escuela. Por otro lado, a la lengua que se adquiere después de la L1 bajo el mismo contexto, se designa L2 o segunda lengua. Mientras que lengua extranjera o LE, es un término que se refiere al idioma aprendido bajo un contexto escolar, después de adquirir la L1.

1.1.1 Definición de adquisición

Como bien sabemos, el lenguaje es imprescindible para poder comunicarse en sociedad, sea de manera oral o escrita, ya que un individuo tiene que ser capaz de transmitir sus ideas, pensamientos, emociones, así como adquirir conocimiento del mundo que lo rodea. Por ello, el lenguaje para un niño será una herramienta que le ayudará a representar y entender su entorno. En esta etapa de niñez, la comunicación escrita está en una fase que aún se encuentra en desarrollo por lo que a los adultos les toca descifrar lo que el menor quiere comunicar.

El niño no escribe de manera legible, habla sobre historias ficticias o bien, sus trazos son rayones sin sentido y con faltas de ortografía para un adulto, mientras que para el menor una línea o un círculo representa una letra, número o toda una oración. Como se verá más

adelante en el capítulo dos de habilidades de lectoescritura, estos símbolos representan una etapa de desarrollo en el aprendizaje de la escritura.

Peter Strevens (citado en Ruiz, 1987, pág. 40) afirma que: “una persona adquiere una lengua cuando el proceso de interiorizarla se realiza bajo condiciones naturales”. Este proceso se da principalmente en la edad temprana de niñez, pues un bebé empieza por balbucear, llorar, ya que el llanto va a representar la comunicación. Después, empieza por imitar palabras o sonidos para seguir con un incremento de palabras y tratar de formar oraciones hasta que llega a dominar estructuras más complejas que se mejorarán en la escuela. Aquí, la corrección de errores no es relevante ni la enseñanza explícita de reglas gramaticales.

1.1.2 Teorías para la adquisición de una lengua

Algunos autores proponen algunas teorías para la adquisición de una lengua en niños, las cuales son las siguientes:

AUTOR	TEORÍA	DEFINICIÓN
SKINNER (1940)	Conductismo	Imitación de patrones verbales que alcanzan un condicionamiento operante, siguiendo un patrón de estímulo-respuesta. Imitación y repetición.
NOAM CHOMSKY (1986)	Innatismo	El lenguaje se aprende de forma innata: Dispositivo de adquisición de lenguaje (<i>Language Acquisition Device (LAD)</i>). Todas las lenguas comparten patrones universales: la gramática generativa.
PIAGET (1923)	Cognitivismo	La adquisición del lenguaje es el resultado del desarrollo cognitivo y se adquiere de forma paralela. El pensamiento es antes que el lenguaje.
HALLIDAY (1975) BRUNER (1983)	Interaccionismo	Es fundamental la interacción con el entorno.

VYGOTSKY (1934)

Halliday: el lenguaje está conformado por el contenido y la expresión. Surge como consecuencia de la experiencia.

Bruner: el lenguaje se localiza dentro de un contexto cultural. Habla del mecanismo de apoyo a la adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Support System*).

Vigotsky: el lenguaje ayuda al desarrollo del pensamiento.

Tabla 1.1 Principales teorías sobre la adquisición de lenguas. (Adaptado de Cortina Pérez y Andúgar Soto, 2018, págs. 39-41)

Como se observa en la tabla 1.1, el papel que juega el adulto en el desarrollo de la adquisición del lenguaje en niños es fundamental, pues al niño lo que más le va a importar es transmitir un mensaje, no la forma correcta de hacerlo. Así, el adulto tiene que entender y respetar el desarrollo evolutivo del menor. Es importante que en la pronunciación haya una corrección, puesto que, si no se corrige, cuando esté dentro de un contexto formal de aprendizaje de lengua, será difícil corregir el error.

Además de los autores mencionados anteriormente, Krashen (1982, citado en Luo, 2024) propone cinco hipótesis para explicar el proceso que se da en la adquisición de una segunda lengua. Estas son las siguientes: “*the Acquisition-Learning Distinction, the Natural Order Hypothesis, the Monitor Hypothesis, the Input Hypothesis and the Affective Filter Hypothesis*”, mismas que engloban una, la cual se llama *Teoría del Input*. A pesar de que estas hipótesis presentan algunas controversias, estamos de acuerdo con el hecho de que el docente no debe enfocarse únicamente en la enseñanza de la lengua, sino que tiene que ver los factores que rodean al estudiante dado que pueden o no ayudar a la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua como por ejemplo la motivación, autoconfianza e incluso la ansiedad, en virtud de que el estado emocional y/o psicológico del alumno va a influir de manera positiva o negativa en el aprendizaje de la lengua meta independientemente si se da el *input* correcto.

1.1.3 Etapas de adquisición y procesos cognitivos

Retomando la teoría cognitivista de Piaget (citado en Velazquez, 2018) consideramos que este autor divide el desarrollo cognitivo del niño en cuatro etapas según su edad, así como las habilidades y capacidades intelectuales que van evolucionando. Estas son:

- Etapa sensoriomotora (0 a 2 años): el conocimiento del medio que lo rodea se desarrolla por medio de la exploración.
- Etapa preoperativa o preoperacional (2 a 7 años): desarrollo del lenguaje, hay imitación, se hace uso de objetos, dibujos, imágenes para representar ideas y experiencias. Su punto de vista es único.
- Etapa de operaciones concretas (7 a 12 años): se utiliza la lógica, hay un pensamiento lógico y control de emociones.
- Etapa de operaciones formales (12 años en adelante): empieza la forma de pensar independiente, hay un pensamiento abstracto. Se expresa por medio del lenguaje.

El conocer estas etapas de desarrollo en los niños nos ayuda a entender su comportamiento, razonamiento y manera de descubrir el mundo que los rodea. Sobre todo, es importante tenerlas presentes en la educación formal; es decir, dentro del salón de clases, pues no podemos pedirle al niño que haga algo de lo que aún no es capaz o bien que aún no ha logrado desarrollar.

Además, Piaget (citado en Velazquez, 2018, pág. 2) expone la teoría constructivista del aprendizaje en la cual plantea que “la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico”. Es decir, el conocimiento físico es adquirido a través de la manipulación de objetos, lo que un niño empieza a desarrollar en la etapa sensoriomotora, por medio de la exploración y la curiosidad. Mientras que lo social, se da por medio de la comunidad que lo rodea y con la cual está en constante interacción (familia, amigos y sociedad). Por consiguiente, en el inciso 1.2 se explica el proceso de aprendizaje de una lengua, así como los principales métodos para su enseñanza dentro de un contexto educativo.

1.2 Proceso de aprendizaje de lenguas

Para el proceso de aprendizaje de una lengua habrá cierta influencia de la lengua materna o segunda lengua dado que el alumno aplicará las mismas reglas lingüísticas a la lengua que está aprendiendo. Por lo tanto, en este proceso de aprendizaje el maestro juega un papel importante, pues tiene que tomar en cuenta diversos factores que pueden afectar o no al aprendizaje y deberá optar por uno o varios métodos de enseñanza.

1.2.1 Definición de aprendizaje

Peter Stevens (citado en Ruiz, 1987, pág. 40) establece que “al aprender una lengua, el proceso de interiorización se complementa con estudio de algún tipo, existiendo una dirección externa por parte de alguien o algo”. En este sentido, para el aprendizaje de una lengua se utilizan herramientas de apoyo como el docente, el libro de texto, los métodos de enseñanza y, hoy en día, diversas aplicaciones gratuitas o de pago que pueden ser descargadas para que el alumno aprenda a su ritmo. También con el avance de la tecnología, la Inteligencia Artificial (IA) puede jugar un papel importante, pues con un *prompt* adecuado puede generar todo un plan de estudio.

Housen y Pierrard (2005, citados en Loewen, 2020, pág. 2) definen *Instructed Second Language Acquisition* como “any systematic attempt to enable or facilitate language learning by manipulating the mechanisms of learning and/or the conditions under which these occur”. En otras palabras, la enseñanza para la adquisición de una segunda lengua es cualquier intento sistemático que facilite el aprendizaje de una lengua por medio de la manipulación de las condiciones bajo las cuales estas ocurren. Para esto, se crearon métodos de enseñanza pues ayudan a facilitar el proceso.

1.3 Enseñanza de lenguas y de la lectoescritura

Para que la enseñanza-aprendizaje de una lengua sea efectiva por medio de un método, el docente debe considerar las características de los alumnos y las condiciones en las que se

realiza para poder seleccionar el que mejor se acople a las necesidades de sus estudiantes. Richards y Rogers (1991, citados en Cortina y Andúgar, 2018, pág. 49) exponen que el método es “la forma en que la teoría se lleva a la práctica y tienen lugar las decisiones sobre qué habilidades deben trabajarse, así como el contenido”. Algunos métodos que se llevan a la práctica para la enseñanza de la lengua inglesa son los siguientes:

- ***Grammar-translation Method* o Gramática-Traducción:** fue introducido en el siglo XIX, su objetivo es la precisión de la construcción de oraciones y textos que se traducen de la lengua materna a la lengua extranjera y viceversa, a través de la memorización de las reglas gramaticales y listas de verbos.
- ***Direct Method* o Método Directo:** se dio a finales del siglo XIX y establece que la enseñanza de una lengua debe ser igual al proceso de adquisición de la lengua materna.
- ***Total Physical Response* o Respuesta Física Total:** se dio a conocer en los años 60. Este método es principalmente utilizado en niños ya que se realizan actividades lúdicas que implican movimientos psicomotrices.
- ***Communicative Language Teaching* o Método Comunicativo:** es un método actual que se centra en la competencia comunicativa. Según Canale y Swain (1980, citados en *English Language Teaching and English Language Education-History and Methods*, 2018, pág. 7) esta competencia se centra en cuatro componentes, los cuales son: el gramatical (uso correcto de la lengua), sociolingüístico (producir un lenguaje apropiado), discursivo (producir un lenguaje cohesivo y coherente) y, por último, el estratégico (uso de lenguaje de manera efectiva). Por tanto, este método favorece la interacción y comunicación por medio de actividades significativas.
- ***Task-Based Language Learning* (TBLL) o Método Basado en Tareas:** también basado en un enfoque comunicativo. Tiene tres procesos: pretarea (presentación e instrucción de la tarea), tarea (realización de la tarea, el docente es un guía) y lenguaje (se analizan los aspectos de la lengua).

- ***Content and Language Integrated Learning (CLIL) o Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)***: en este método se utiliza la lengua extranjera para enseñar los contenidos y la lengua. De acuerdo con Coyle, Hood y Marsh (2010, citados en Cortina y Andúgar, 2018, pág. 54), para que el método sea efectivo “es fundamental centrarse en el desarrollo integral de las 4C”: contenido (tema de la asignatura), cultura (conciencia cultural), cognición (aprendizaje y reflexión) y comunicación (uso de la lengua).
- ***TPR-Storytelling (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling)***: al igual que el método TPR dado principalmente a niños, se lleva a cabo por medio de la lectura de un libro y se aprende el vocabulario que se ha escuchado para después utilizarlo de manera contextualizada. Hay tres claves que se toman en cuenta: la primera es la comprensión, la segunda es la repetición y la tercera, el *input* atractivo.
- ***Método phonics***: es un método utilizado para la lectoescritura de habla inglesa. Se presentan dos tipos: *synthetic phonics* (enseñanza de los sonidos y desarrollo de la conciencia fonológica para formar palabras) y *analytic phonics* (se enseñan palabras completas hasta llegar a las unidades mínimas).

En el capítulo dos se da a conocer más sobre este último método que es en el cual se basó el trabajo de investigación, pero antes de pasar a él, y continuando con el tema de la enseñanza, a continuación, se aterriza en el tema de la enseñanza en la *Nueva Escuela Mexicana*.

1.3.1 Enseñanza actual de la lectura y escritura en México a estudiantes de primer año de primaria

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) no tiene un perfil de egreso específico para estas habilidades en los alumnos de primero de primaria. Este modelo constituye la integración de las asignaturas antes llamadas español, matemáticas, ciencias naturales, geografía e historia,

entre otras, en cuatro campos formativos¹ y siete ejes articuladores², los cuales van a buscar la incorporación curricular por medio de fases³ en vez de grados teniendo un enfoque basado en proyectos. Asimismo, tiene como eje central la participación activa de la comunidad pues inquiera una formación inclusiva (Hernández Moreno, 2024).

La lectura y escritura se encuentran dentro del campo formativo de *Lenguajes* y la Secretaría de Educación Pública (2024) establece que “este campo está orientado a que los alumnos adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente”:

La apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones. (Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública, 2024, págs. 19-20)

Lo anterior implica que se debe exponer a los alumnos a textos reales utilizando actividades que involucren la lectura y escritura para así poder apropiarse del lenguaje. Para lograr esto, es necesario un acompañamiento por parte de los padres de familia y no solo de los docentes, pues la adquisición del lenguaje escrito no se da únicamente dentro del salón de clases, por lo que una interacción directa a diferentes tipos de textos apegados a su realidad tendrá como resultado la interpretación, reflexión, comprensión de sus funciones y características ortográficas (Secretaría de Educación Pública, 2024).

1.3.2 Enseñanza de la lengua inglesa en México

La enseñanza de la lengua inglesa en México varía dependiendo si esta se da en una escuela del sector privado o público, pues en las escuelas particulares se tiene más acceso y

¹ Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario.

² Inclusión, Interculturalidad, Identidad de género, Vida saludable, Artes y Experiencias estéticas, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

³ Fase 1: educación inicial. Fase 2: preescolar. Fase 3: Primer y segundo año de primaria. Fase 4: tercer y cuarto año de primaria. Fase 5: quinto y sexto de primaria. Fase 6: secundaria.

oportunidades para su aprendizaje, brindando más de tres horas a la semana su enseñanza, mientras que, en escuelas públicas, esta se enseña por dos horas a la semana. Además, no se cuenta con los mismos recursos que en las particulares, pues la mayoría de las escuelas carece de infraestructura, servicios públicos básicos y recursos para su enseñanza.

Como se mencionó anteriormente, la NEM establece cuatro campos formativos y uno de ellos es el de *Lenguajes*. Para la NEM los lenguajes van a constituir una interacción con el mundo por medio de experiencias en donde las personas van a expresarse por medio del español, lenguaje de señas, lenguas indígenas y la lengua inglesa. Como el inglés ha sido un idioma que ha crecido y se ha convertido en un primer vínculo para la comunicación entre dos personas de lengua diferente, la NEM ha decidido impartir el inglés como lengua extranjera desde la fase 2 (educación preescolar), solo en el tercer año dentro del Programa Nacional de Inglés (PRONI).

Por tanto, la Dirección General de Desarrollo Curricular (2024) pretende como primer acercamiento que los alumnos identifiquen las diferencias entre su lengua materna y el inglés en lo que se refiere a la pronunciación, sonidos y escritura. Además, los estudiantes tendrán que participar en situaciones de comunicación, por lo cual propone contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje. Únicamente se compararán los correspondientes a la lectura y escritura entre la fase 2 y 3, los cuales son los siguientes:

Contenidos

Textos orales y escritos en lengua inglesa

Fases	2 (Tercer grado de preescolar)	3 (Primer grado)
Procesos de desarrollo de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Escucha y repite canciones, adivinanzas, trabalenguas, rimas infantiles y otros juegos de lenguaje sencillos. ◦ Escucha y participa de la lectura de cuentos cortos. ◦ Entiende palabras en cuentos y diversos tipos de textos cortos y las pronuncia. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Escucha y repite canciones, adivinanzas, trabalenguas, rimas infantiles y otros juegos de lenguaje sencillos. ◦ Escucha y participa de la lectura de cuentos cortos. ◦ Entiende palabras en cuentos y diversos tipos de textos cortos y las pronuncia.

Figura 2.3.3.4.1. Panorama de Contenidos de las Fases 2 y 3 del programa (PRONI)

(Adaptado de Dirección General de Desarrollo Curricular, 2024, págs. 6,8)

Como se observa en ambas fases, la intención de la Dirección General de Desarrollo Curricular es que se continúe con el progreso de los procesos de aprendizaje en primer grado, pues pretende que los alumnos se familiaricen con el uso de la lengua extranjera para comprender textos cortos y establecer tanto semejanzas como diferencias entre su lengua materna y la extranjera con el fin de descubrir otras maneras de comunicarse y expresarse dentro de una diversidad lingüística (2024, pág. 7).

A lo largo de este primer capítulo se revisaron algunas teorías que involucran los procesos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas pues cada una aporta diferentes interpretaciones sobre cómo los alumnos llevan a cabo el desarrollo según su contexto. Por consiguiente, la lectoescritura está ligada con estos procesos pues es base para el desenvolvimiento de las habilidades de comprensión y producción escrita. Sobre todo, es importante entender estas fases en los primeros años de educación primaria.

Finalmente, en el siguiente capítulo se habla de la metodología *phonics*, así como sus métodos y la importancia de desarrollar la conciencia fonémica para la relación fonema-grafema dentro de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa ya que se propone como un método eficaz para su instrucción en la educación de primaria baja, específicamente en primer grado.

CAPÍTULO 2.

METODOLOGÍA *PHONICS*

A lo largo de este capítulo se aborda la teoría de la metodología *phonics*, así como las etapas de la lectoescritura.

2.1 Conciencia fonémica y fonológica

Herrera, Perez y Escamilla (2010, pág. 70) definen la conciencia fonémica o *phonemic awareness* como “*the ability to hear, identify, and manipulate individual letter sounds within words*”; lo cual quiere decir que, la conciencia fonémica es la habilidad de escuchar, identificar y manipular de manera individual los sonidos de las letras de una palabra. En cambio, Freeman & Freeman (2007, como se citó en Herrera, Perez y Escamilla, *idem*) consideran que *phonemic awareness* is “*one of the prerequisites to learning phonics, as students need to be able to identify individual sounds within words before they can link them to letters*”).

Para estos autores, la conciencia fonémica es fundamental ya que sería uno de los prerrequisitos para aprender *phonics*, dado que los alumnos tienen que ser conscientes de que cada letra tiene un sonido que la representa y antes de poder ligarlos con su grafema correspondiente, tienen que ser capaces de identificar el fonema de manera individual.

Por otra parte, Dehaene (2015, pág. 42) expone que “la lengua hablada está compuesta por sonidos elementales, los fonemas, se llama “conciencia fonológica”. Forma parte de las competencias fundamentales que acercan al niño a la lectura”. Sin embargo, esta conciencia fonológica no se da de manera inmediata, se le tiene que enseñar al alumno a descomponer las palabras y puede ayudarse de diferentes actividades las cuales se verán más adelante.

Dehaene (2015, pág. 45) argumenta que “[...] todo lo que suponga manipular los sonidos de las palabras prepara a los niños para la lectura. [...] entrenar la atención hacia los fonemas es

una preparación muy valiosa para lograr lectores eficaces”. Cuando un alumno se enfrenta por primera vez a un idioma extranjero, expresa que no sabe leer ya que está viendo palabras compuestas diferentes a las de su lengua materna y el sonido de este no es el mismo. Como resultado no se atreve a leer, pues no conoce el sonido. Por ello la importancia de empezar con la enseñanza de los fonemas, pues esto les crea un puente para comenzar a leer.

2.2 Método *Phonics*

Bear *et al.* (2020, citados en Min Jie Chen, 2022) se refieren al término *phonics* como “The letter- sound relationship”; lo cual, quiere decir que será la relación entre la letra y su sonido. Sin embargo, Ming Jie C (2022) argumenta que se debe hacer una distinción entre *phonics* y *phonics instruction*”. Por tanto, ILA (2018) y Lyon & Moore (2003, citados en Min Jie Chen, 2022) explican que:

Phonics instruction is a form of teaching activity that aims to assist beginners in comprehending how letters are connected to sounds in order to establish letter-sound relationships and spelling patterns, which they can then use in their reading and writing. (p. 451).

Entendiéndose por esto que dicha instrucción es una forma de ayudar a los alumnos de nivel básico a comprender cómo las letras están conectadas con sus sonidos con el fin de establecer las relaciones letra-sonido y patrones de ortografía. Por tanto, esto lo pueden usar para su lectura y escritura.

Asimismo, Block e Israel (2005), y Fox (2000, citados en Herrera, Perez y Escamilla, 2010, pág. 67) argumentan que “*phonics is based on the idea of a predictable relationship between the sounds (or phonemes) in spoken words and their corresponding letters (or graphemes) in written words*”.

Como se mencionó anteriormente, los *phonics* se basan en la relación de sonido (fonemas) de manera hablada y su letra correspondiente (grafemas) en la escritura. Es por ello que una

vez identificado el grafema de modo oral pueden escribir la letra relativa asociada y con ello empezar a construir palabras como empezar a leer.

Mientras que Tompkins (2004, en Herrera, Perez y Escamilla, 2010, pág.67) menciona que “*students use what they have learned about phoneme/grapheme correspondences, phonics generalizations, and spelling patterns to decode words when Reading and to spell words when writing*”. Por lo que, de acuerdo con estos autores, se ve la importancia de la relación que los estudiantes deben aprender a hacer entre el fonema y grafema para que en la lectura y escritura puedan decodificar las palabras de manera eficaz. Lo que llevaría a crear una mejor comprensión lectora y ortografía escrita. Dado que lo mismo pasa en español, el alumno empieza por interpretar el sonido y la letra, y por tanto comienza su lectura y escritura pre-silábica.

2.2.1 Métodos

Hay diversos métodos para enseñar *phonics*. Algunos de ellos son mencionados por Freeman y Freeman (2004); Rycik, (2007); Stahl, Duffy-Hester y Stahl (1998, citados en Herrera, Perez, y Escamilla, 2010 (págs. 76-77)). Estos autores exponen 6, los cuales son los siguientes:

<i>Synthetic phonemic approach</i>	• los estudiantes pronuncian los sonidos individuales de las letras y después los combinan para formar palabras.
<i>Analytical approach:</i>	• identifican la correspondencia letra y sonido analizando palabras conocidas y descomponiéndolas dentro de sus componentes de sonido.
<i>Analogy-based approach:</i>	• se usan familias de palabras conocidas para apoyar la pronunciación de las nuevas palabras.
<i>Spelling approach:</i>	• escriben palabras segmentándolas en fonemas y después escriben palabras a partir de esos sonidos.
<i>Embedded approach:</i>	• los estudiantes aprenden la correspondencia letra-sonido en contexto por medio de una lectura auténtica.
<i>Onset-rime approach:</i>	• los alumnos decodifican y deletrean palabras dividiéndolas en ataque y rima.

Figura 2.2.1 Métodos *phonics*. (Adaptación propia)

El enfoque más común enseñado en las escuelas es el número cuatro, *spelling approach*, en el cual los alumnos escriben las palabras por medio del sonido. A pesar de ser un enfoque popular entre las escuelas, la mayoría lo lleva a cabo de manera incorrecta pues se deletrea el nombre del fonema, pero no su sonido. Ejemplo: /ei/ en lugar del sonido correspondiente a la letra [a]. Por tanto, para este trabajo de investigación se eligió el *synthetic phonemic approach*.

2.2.2 Principios

De acuerdo con Dahl *et al.* (2001, citados en Herrera, Pérez y Escamilla, 2010), hay seis principios guía que pueden ayudar a los docentes a integrar significativamente la instrucción de *phonics* dentro de un programa, los cuales son:

[...] *phonics knowledge is developmental, phonics instruction is integrated into beginning reading and writing instruction, phonics knowledge is important not for itself but in its application, strategic knowledge is required to use phonics concepts and skills, phonics instruction involves teacher decision making, peers teach each other phonics as they read and write side by side.* (págs. 83-84)

Para Dahl *et al.* (*idem*) estos principios son los siguientes:

1. *Phonics knowledge is developmental*: este dependerá del nivel de dominio de la lengua que tienen los estudiantes en donde el docente tendrá que ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades fónicas aprovechando las que ya sabe y enseñando las que no.
2. *Phonics instruction is integrated into beginning reading and writing instruction*: la instrucción de *phonics* no debe desviar la atención de la enseñanza de la lectura. Esto quiere decir que los estudiantes necesitan dominar las habilidades básicas de *phonics* antes de involucrarse a tareas de lectura.
3. *Phonics knowledge is important not for itself but in its application*: los docentes ayudan a los alumnos a utilizar el conocimiento de los *phonics* para crear sus propios

mensajes escritos lo que ayuda a comunicarse de manera más significativa y auténtica, puesto que llevan el conocimiento a la práctica.

4. *Strategic knowledge is required to use phonics concepts and skills*: los estudiantes deben tener estrategias de conocimiento para aplicar los conceptos de *phonics* y habilidades correctamente. Por tanto, el reto está en identificar esas estrategias que apoyan explícitamente a la comprensión y producción escrita.
5. *Phonics instruction involves teacher decision making*: evaluar el desarrollo de *phonics* de cada estudiante es crucial para la toma de decisiones en cuanto a qué tipo de información y estrategias son las más ventajosas. Dahl *et al. (idem)* recomiendan a los maestros conectar la enseñanza de *phonics* a tres tipos de conocimiento, los cuales son: los conceptos que deben ser aprendidos, el desarrollo en curso de las habilidades de *phonics* para asegurarse que cada habilidad está siendo llevada a la práctica y, por último, la aplicación de esas habilidades a un texto auténtico.
6. *Peers teach each other phonics as they read and write side by side*: se obtiene un gran beneficio de esta enseñanza cuando se incorpora una interacción entre pares.

Para un docente de lenguas que desea enseñar *phonics*, deberá conocer estos seis principios; pues son fundamentales para su instrucción, especialmente si está implementando en niños o bien cuando su grupo de estudio está expuesto por primera vez a la lengua inglesa, dado que no se tiene que enseñar de manera aislada. No en todos los casos tendrán que aplicarse los seis principios, pero sí tener en cuenta el objetivo que se quiere lograr al momento de llevar a cabo dicha enseñanza.

Dentro del trabajo de investigación se tomaron en cuenta tres principios: el primero (*phonics knowledge is developmental*), el segundo (*phonics instruction is integrated into beginning reading and writing instruction*) y el número cinco (*phonics instruction involves teacher decision making*). Esto debido a que se contempló el nivel de dominio de la lengua inglesa de los alumnos de primer grado, así como entender que para desarrollar su habilidad de lectura

se tienen que enseñar los conocimientos básicos de *phonics* y, por último, se evaluó el desarrollo que este método tuvo en los estudiantes.

2.3 Habilidades de lectoescritura

En este inciso se dan a conocer cómo las habilidades de lectura y escritura son importantes para el aprendizaje de los niños en la decodificación y comprensión de un texto escrito, así como las etapas de cada una. En la tercera parte se aterrizan estas dos habilidades en la lengua inglesa.

Las habilidades de lectura y escritura son fundamentales para la construcción del conocimiento, vocabulario, el desarrollo individual como social y el acceso a diferentes fuentes de información. Es por ello que el docente debe tener en cuenta las necesidades de sus alumnos, el plan curricular, la exigencia por parte de los padres de familia y directivos para la enseñanza de estas habilidades. Esto implica tomar decisiones sobre qué, cómo y con qué enseñar a los alumnos, pero para esto el maestro debe tener en cuenta en qué etapa de estas habilidades se encuentra el estudiante, sobre todo en las fases iniciales.

2.3.1 Lectura

La lectura no va a constituir solamente la decodificación de palabras escritas al lenguaje oral. “Aprender a leer consiste en tomar conciencia de las estructuras de la lengua oral a fin de vincularlas con el código visual de las letras” (Dehaene, 2015). Más adelante, la misma autora argumenta lo siguiente “[...] los niños a quienes enseñamos de manera explícita qué letras corresponden a qué sonidos aprenden más rápido a leer y comprenden mejor los textos” (págs. 47-48).

Esto debido a que existe una conciencia de la existencia entre fonema y grafema. Por tanto, la unión de ambos crea una palabra de manera oral y escrita lo que lleva al alumno a comprender lo que lee y componer palabras de manera autónoma. Dehaene (2015) explica que “aprender a decodificar la escritura exige aprender dos vías de lectura: el pasaje de las letras a los sonidos y el pasaje de las letras a los significados” (pág. 27). Ya que no solo se

debe aprender el fonema de cada letra, sino hacer una unión para que la letra y el sonido tengan un significado.

De igual manera, pasado este proceso hay que tener en cuenta que para comprender un texto también debe considerarse el contexto del lector, el vocabulario que tiene, así como las características de la lectura. Hay distintos géneros literarios y al momento de leer, estos son elementos clave para comprender lo que se está leyendo; es decir, hay que considerar la interacción del libro con el autor. Por otro lado, existen procesos cognitivos que se ven involucrados en el desarrollo de la lectura y aprendizaje. Para esto hay un modelo de la cuerda propuesto por Scarborough (2001 en UNESCO, 2023) que ilustra estas fases, el cual es el siguiente:

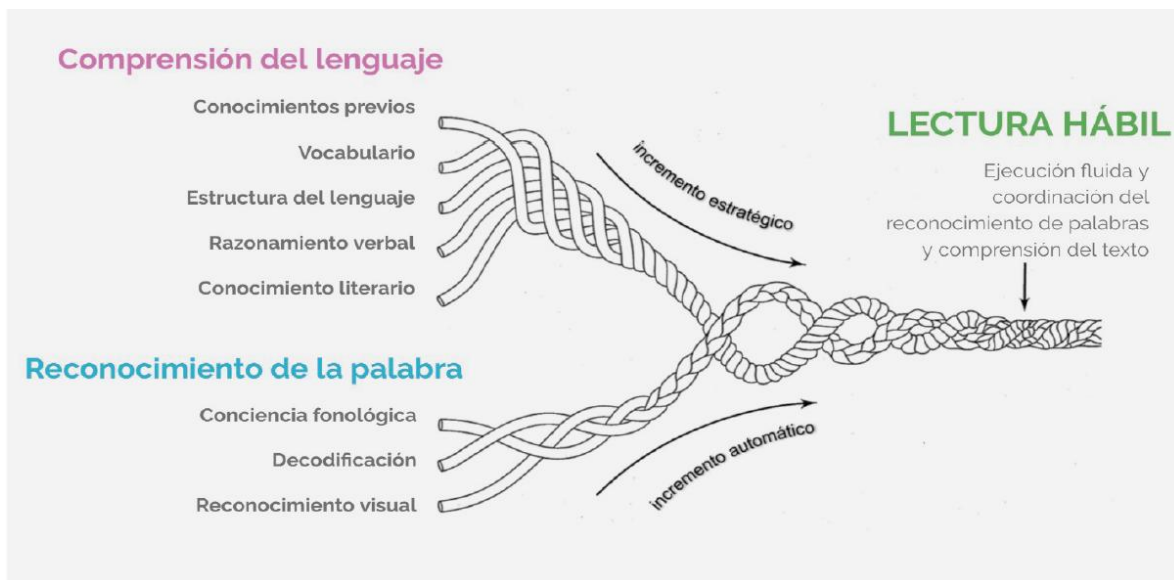


Figura 2.2.3.1. Modelo de la Cuerda. Scarborough

(2001, tomado de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023, pág. 11)

En el modelo anterior se observa que existen dos referentes principales que se entrelazan para lograr una comprensión del texto. Estos están conformados por la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de la palabra los cuales se componen de hilos que van a representar subprocesos que se necesitan desarrollar y trenzar para tener una cuerda firme. Sin embargo, para que estos referentes puedan entrelazarse y cumplir su objetivo se

necesitará de estrategias para la comprensión de lenguaje, mientras que para el reconocimiento de palabras se dará de manera automática.

Entonces, los tres componentes que ayudarán al reconocimiento de la palabra son la conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual. La conciencia fonológica se refiere a la habilidad de identificar y manipular los sonidos individuales de las palabras. La decodificación es la relación que se establece entre los grafemas y fonemas, mientras que el reconocimiento visual distingue las palabras escritas. Por otra parte, para que la lectura sea más estratégica en la comprensión del lenguaje se toman en cuenta cinco subcomponentes que son: los conocimientos previos, el vocabulario, la estructura del lenguaje, el razonamiento verbal y, por último, el conocimiento literario.

En lo que respecta a los conocimientos previos es cuando el lector ya tiene conocimiento sobre el tema que aborda el texto lo que facilitará su comprensión. Después, el vocabulario es fundamental ya que trata el significado de palabras y entre más vocabulario se tenga, más fácil será comprender la lectura. Luego, la estructura del lenguaje se refiere a la estructura sintáctica de las oraciones dado que estas pueden ser más complejas, sobre todo los textos que son académicos o científicos. Esto va a depender del nivel en el que se encuentre el lector, pues la lectura que se le da a un niño de primero de primaria no es la misma que se le daría a uno de primero de secundaria, por ejemplo (Scarborough, 2001 en UNESCO, 2023).

Posteriormente, está el razonamiento verbal el cual se refiere a las inferencias que se hacen de la lectura, lo que nos quiere decir el autor y no está de manera explícita en el texto. Finalmente, el conocimiento literario será aquel que ayuda a identificar el tipo de texto o género literario que se está leyendo, ya que dará información sobre su contenido y estructura (Scarborough, 2001 en UNESCO, 2023). No obstante, para este proyecto de investigación solo nos quedaremos con el reconocimiento de la palabra si se sigue el modelo de la cuerda, puesto que el nivel de los alumnos es inicial y solo se está enfocando en el proceso de lectoescritura.

Por otro lado, la habilidad de decodificación es necesaria para la comprensión de lectura, aunque no es la única habilidad que se necesita para llegar a esa etapa final de entendimiento. Blevins (2006, pág. 9) afirma que “cuando los niños leen, necesitan de tres sistemas que les ayude a entender qué están leyendo, los cuales son: *graphophonic cues*, *syntactic cues* y *semantic cues*”. Los primeros se refieren al conocimiento de la relación sonido-letra. Los segundos tienen que ver con la gramática y estructura de un texto. El último es el conocimiento que tiene el lector sobre el mundo para descubrir el significado que tienen algunas palabras según su contexto específico en una oración en particular dentro de un texto.

Adicionalmente, Chall (1983, citado en Blevins, 2006, pág. 18) propone seis niveles de lectura:

1. Etapa 0 Pre-lectura (0-6 años): a la edad de seis años, el niño reconoce aproximadamente 6,000 palabras, identifica algunas letras, señalamientos y escribe su nombre.
2. Etapa 1 Lectura inicial o decodificación: comprende el principio alfabético y empieza a utilizar el conocimiento de la relación sonido-letra para decodificar palabras. Esta etapa empieza alrededor del primer y segundo año de primaria.
3. Etapa 2 Confirmación, Fluidez: esta fase se da en segundo y tercer grado de primaria. El alumno desarrolla la fluidez y solidifica sus habilidades de decodificación. Entiende el significado de un texto.
4. Etapa 3 Aprendiendo lo nuevo: va desde cuarto grado hasta segundo de secundaria. Se utiliza la lectura para obtener información, conoce más géneros literarios y aprende acerca de las personas que le rodean.
5. Etapa 4 Puntos de vista múltiples: dura toda la secundaria y preparatoria. Los textos son de áreas más avanzadas, con lenguaje más complejo, vocabulario y con diferentes puntos de vista.

6. Etapa 5 Construcción y Reconstrucción: esta fase se encuentra en la universidad y más allá. La lectura se considera constructiva pues el lector sabe buscar la información que necesita sin necesidad de leer todo el libro, así como hacer síntesis de la información. Sin embargo, no todos los lectores llegan a esta etapa.

Con estas etapas podemos darnos cuenta de que el lector debe pasar por cada una y continuar con un avance, no debe estancarse pues dificultará la habilidad de comprensión lectora, por lo que en las etapas iniciales se debe proveer una instrucción sólida para la decodificación de palabras. Asimismo, ayuda para que el docente se de cuenta en qué etapa se encuentran los alumnos pues no debe pasar a una etapa tres cuando el estudiante se encuentra en la dos, por ejemplo. Ahora bien, esta habilidad de comprensión no es la única que tiene etapas, la escritura también las tiene, las cuales se dan a conocer en el siguiente apartado.

2.3.2 Escritura

El proceso de escritura de los niños es muy diferente al de los adultos, pues los más pequeños inician con este proceso realizando dibujos y grafías. Los infantes empiezan por nombrar lo que dibujan, realizan líneas o círculos que corresponden al nombre del objeto que dibujaron y no representan el número de letras que integra la palabra. Vigotsky (citado en Ferreiro, 2010, pág. 153) llama a dicho proceso “la prehistoria del lenguaje escrito en el niño”, puesto que el pequeño empieza este desarrollo antes de ingresar a la escuela y aprender a escribir formalmente.

Para poder adquirir el lenguaje escrito se necesita entender sus reglas gramaticales, ortografía, proceso de construcción, así como sus componentes (morfología, semántica, sintaxis, fonología, pragmática) dado que no solo es realizar un proceso de copiar y escribir oraciones aisladas o párrafos sin sentido; se requiere interpretar y producir textos. Por ello, se advierte que el docente tenga un papel fundamental en la primera etapa del estudiante,

ya que establecerá la mejor ruta para el progreso de esta habilidad estableciendo estrategias pedagógicas y actividades específicas de acuerdo con las etapas de desarrollo del niño.

Por lo anterior, a continuación, se enuncian las etapas del desarrollo de la escritura temprana en los niños de acuerdo con Soderman (2005, en Carson 2019) las cuales son seis: “*the scribble stage, the prephonemic stage, the semiphonemic stage, the phonemic stage, the transitional stage, and standard spelling*” (pág. 48).

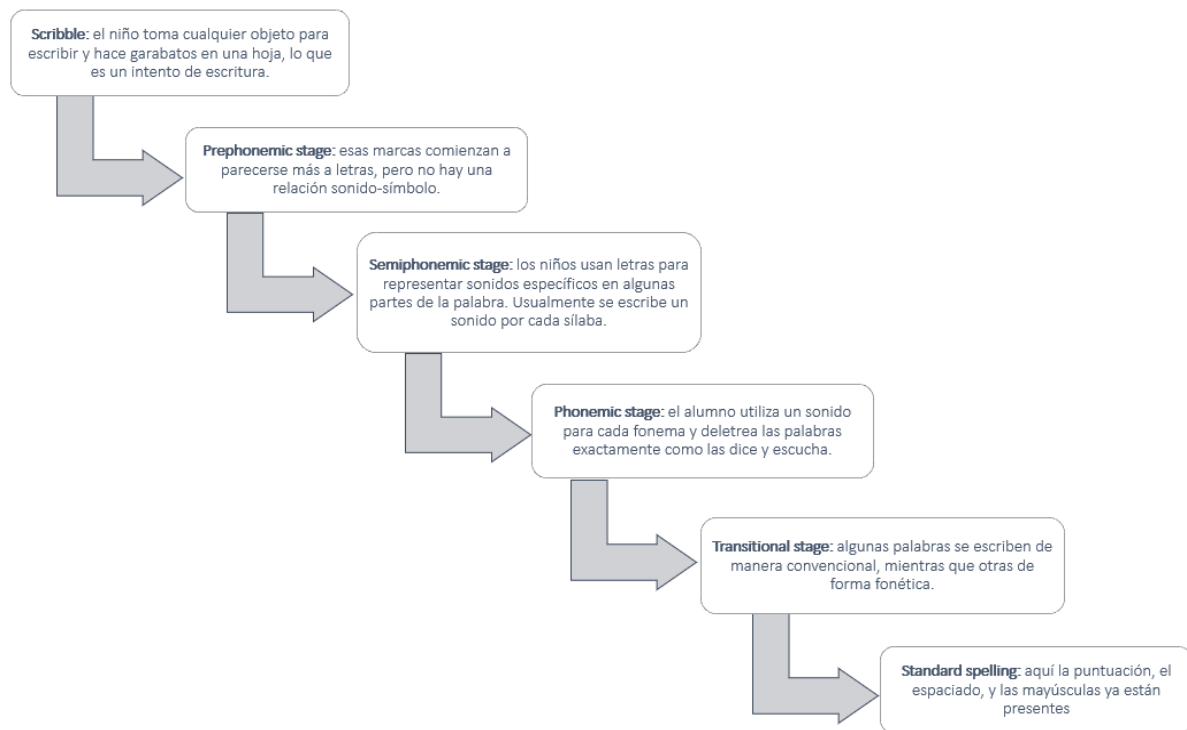


Figura 2.2.3.2.1. Etapas de escritura. (Adaptado de Soderman, 2005, págs. 49-50, en Carson, 2019).

Estas fases explican la evolución del lenguaje escrito de manera progresiva ya que el niño empieza por el garabateo y termina en la escritura convencional en la cual utilizará las reglas ortográficas. Es por esto que para la enseñanza de la lectoescritura se deben tomar en cuenta estos procesos, sobre todo a un nivel inicial en donde se precisa solidificar las bases para evitar rezagos en el proceso de desarrollo de lectura y escritura y el alumno pueda tener una mejor competencia comunicativa.

Por otro lado, Goodman (1982, pág. 108) expone que “el desarrollo de la escritura en los niños pequeños ocurre en un contexto sociocultural”; ya que como se ha mencionado anteriormente, el niño empieza a ser responsable de este proceso cuando intenta plasmar “letras” en hojas o paredes que son grafías sin sentido para un adulto, pero que para él o ella tienen un significado. Esto se da porque está dentro de un contexto social, observa cómo un adulto escribe una lista de mandado, un recado, su hermano o hermana realiza tarea, etc.

Cabe señalar que ahora el proceso puede estar en riesgo puesto que, actualmente, escribimos por medio de un celular. Dicho esto, Goodman (1982) propone tres principios que los niños descubren y aprenden a controlar a medida que desarrollan un sistema de escritura. Los primeros son los funcionales, luego los lingüísticos y, por último, los relacionales. Enseguida, se explican cada uno de estos principios.

Principios funcionales: se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué. Sus funciones específicas dependerán de la necesidad que sienta el menor de un lenguaje escrito.

- Para controlar la conducta de los otros.
- Interpersonal.
- Presuntas representaciones de experiencias reales o imaginarias.
- Lenguaje heurístico o explicativo.
- Extensión de la memoria.

Principios lingüísticos: el niño se da cuenta que el lenguaje escrito se organiza de manera convencional.

- Principios ortográficos.
- Principios sintácticos.
- Principios semánticos y pragmáticos.

Principios relacionales: el lenguaje es un sistema de símbolos; el niño relaciona su escritura con las ideas, conceptos o significados sobre lo que están escribiendo.

- Relacionar la escritura con el objeto y con su significado.
- Relacionar la escritura con la percepción visual de la ortografía.
- Relacionar la escritura con el lenguaje oral.
- Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico.

Figura 2.2.3.2.2. Principios de desarrollo de la escritura.

(Adaptado de Goodman, 1982)

Con esto podemos decir que el proceso de lectoescritura no ocurre por primera vez dentro del salón de clases, sino mucho antes en el garabateo dependiendo de su contexto social.

Por tanto, es importante que como adultos tomemos en cuenta estos procesos y principios, pues están en el desarrollo de escritura y no debe tomarse como mal lo que el niño intenta plasmar en una hoja de papel; sino que se debe entender, respetar y considerar las etapas en las que el menor se encuentra para encaminarlo a la escritura convencional y no hacerles creer que sus producciones son inadecuadas.

2.3.3 Lectoescritura en inglés

El inglés es una lengua alfabética que consta de 26 letras y estas tienen varias combinaciones las cuales representan 44 sonidos de la lengua inglesa. Enseñar a los estudiantes las combinaciones básicas de fonema-grafema les da acceso a aproximadamente el 84% de las letras impresas en un texto del idioma inglés (International Literacy Association, 2019).

Para la enseñanza de la lectoescritura del inglés, retomamos la conciencia fonológica y fonémica pues estas se enseñan en los grados iniciales que corresponden a primero de preescolar (K-1), dado que serán necesarias para aprender a leer y escribir. Ashby *et al.* (2024, pág. 5) afirman que los alumnos que tienen dificultades con el reconocimiento de palabras y la fonética comparten debilidades en el proceso fonológico. Por tanto, una conciencia precisa de los sonidos del habla ayuda a los alumnos a deletrear y leer palabras de manera independiente al enunciarlas.

Estos mismos autores mencionan que al inicio del primer grado, los niños ya deben ser capaces de leer y deletrear palabras básicas como: *fit, pen, it*, entre otras. Esto significa que su conciencia fonémica ha sido desarrollada en gran parte durante el preescolar. Sin embargo, aquellos que no son capaces de leer o escribir palabras cortas es porque no han aprendido del todo la relación fonema-grafema y tendrán dificultades puesto que la percepción de los sonidos en el lenguaje oral no es adecuada o no está clara.

Para que esto no suceda en la mayoría de los alumnos en etapas iniciales de educación básica, se sugiere que en preescolar los estudiantes estén expuestos a juegos de palabras que rimen y se agrupen según su primer sonido porque al final de kínder tendrán que ser

capaces de identificar palabras que empiecen con el mismo sonido, así como segmentar y mezclar todos los fonemas en palabras que se compongan de consonante-vocal-consonante (CVC).

En el siguiente capítulo se exponen a detalle las herramientas que se utilizaron para llevar a cabo este trabajo de investigación, así como su enfoque, preguntas de investigación, objetivos, plan de intervención, entre otros aspectos seguidos metodológicamente.

CAPÍTULO 3.

MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se da a conocer la problemática, la justificación, los objetivos y la contextualización institucional, el tipo de investigación, el plan de intención y los instrumentos que sirvieron para el desarrollo de este trabajo de investigación con alumnos de primer grado de primaria que están aprendiendo inglés como lengua extranjera. Como primer punto se presenta el planteamiento del problema y las preguntas de investigación que se respondieron.

3.1 Planteamiento del problema y preguntas de investigación

A primer grado de primaria la mayoría de los alumnos llega con poco o nada de conocimiento de la lengua inglesa. Además, gran parte de ellos no sabe leer todavía o lo hace de manera pre-silábica, lo que resulta en no saber identificar las letras en español y, por tanto, en inglés tampoco las reconocen. Lo mismo pasa en la escritura, así como el trazo incorrecto de palabras y la toma correcta del lápiz.

Es por esto que, al momento de realizar deletreo de palabras en inglés, los alumnos de primer grado escriben el sonido de la letra como la escuchan y no la letra, ejemplo: /ei/ en vez de a. Esto causa frustración, provoca llanto, desesperación y renuencia en los estudiantes a escribir deletreo de palabras en inglés. Como resultado, hay desánimo para continuar con el estudio del mismo y de hacer deletreo o dictado de palabras.

Lo mismo pasa en la lectura al momento de leer instrucciones u oraciones cortas, tienen miedo de enunciar la palabra o simplemente dicen que no saben leer en inglés o bien, la pronuncian como se escribe. No obstante, al realizar dictado de palabras, se les complica escribir correctamente ya que la mayoría escribe como lo escucha y esto se cree que es porque en español los sonidos y la escritura de las palabras son diferentes al inglés, puesto que se pronuncia y escribe como se escucha, no se omite ninguna letra.

Por esto, se establecieron las siguientes preguntas de investigación para este trabajo de grado:

¿En qué nivel de escritura y lectura en la lengua inglesa se encuentran los alumnos de primer grado de primaria?

¿Cuál es el impacto que tiene la metodología *phonics* si se aplica en los alumnos de primer grado de primaria que están estudiando inglés como lengua extranjera?

3.2 Justificación

La lengua inglesa es cada vez más fundamental para la formación personal y profesional de una persona, dado que la investigación más reciente de cualquier área está escrita en inglés, así como la mayoría de juegos en línea, aplicaciones, redes sociales e incluso poder conocer a otra persona de cualquier parte del mundo es más fácil por medio de esta lengua. Por consiguiente, la instrucción de dicho idioma ha tomado más relevancia para iniciar su proceso de enseñanza en el nivel preescolar hasta superior. No obstante, la lengua inglesa en México es más frecuente en escuelas privadas o particulares que en las de gobierno.

La Coordinación Nacional de Inglés de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Programa Nacional de inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de Expansión (2012), en su apartado: Propósito de la enseñanza del inglés para el Ciclo 1⁴, propone que:

[...] los alumnos se sensibilicen ante la existencia de una lengua distinta de la materna y se familiaricen con ella al desarrollar competencias específicas, propias de prácticas sociales del lenguaje rutinarias y conocidas, mediante la interacción entre ellos y textos orales y escritos de diversos ambientes sociales. Por lo tanto, para este ciclo se espera que los alumnos: reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas. Adquieran motivación y una actitud

⁴ 3° de Preescolar, y 1° y 2° de Primaria.

positiva hacia la lengua inglesa. Inicien el desarrollo de habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo. Reflexionen sobre el funcionamiento del sistema de escritura [...]. (Coordinación Nacional de Inglés, 2012, pág. 21)

Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública (2022) en su Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3⁵, que de acuerdo a sus 4 Campos Formativos⁶, la asignatura de inglés, entra en la asignatura de Lenguajes. Dicho apartado sostiene lo siguiente:

Según las particularidades de cada comunidad, al trabajar este campo formativo el personal docente organizará las lenguas presentes en la escuela de acuerdo con el perfil sociolingüístico de los alumnos para distribuir el aprendizaje de primeras y segundas lenguas, ya sea: el español, las lenguas indígenas, los lenguajes artísticos, el inglés como lengua extranjera y, en su caso la lengua de señas que utilicen. En el campo formativo de Lenguajes se desarrollan la oralidad y/o su equivalente de señas, la lectura y la escritura, así como la interacción que se da entre ellas, en las lenguas correspondientes. (pág. 14)

Dicho esto, ambos programas no tienen una planificación para la enseñanza del inglés en los diferentes niveles de educación básica, solo se da un panorama general. Sin embargo, en el actual programa para la Nueva Escuela Mexicana, no hay nada específico para dicho idioma. Solo se abordan los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes para el español.

La institución en la que se llevó a cabo el trabajo de investigación-acción, no cuenta con un programa para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, ni tampoco se basa en el de la SEP, solo en las demás asignaturas como español, matemáticas e historia, entre otras. A los docentes de lengua inglesa se les da únicamente el libro que llevan los alumnos y con base en los contenidos de éste, se efectúa la enseñanza del mismo.

⁵ 1° y 2° grados de Primaria.

⁶ Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades, De lo Humano y lo Comunitario.

No obstante, los alumnos de primer grado de dicha institución están en proceso de adquirir su lengua materna, el español; de ahí que el cambio de código se hace más complicado en los estudiantes, dejando a un lado a los alumnos con necesidades educativas especiales. Puesto que ellos apenas empiezan a conocer e identificar las letras en español y al mismo tiempo se les pide que dominen el alfabeto, la escritura y lectura en inglés. Aunado a esto, para la materia de inglés solo se trabaja con un libro de la editorial Richmond, no hay un programa de estudio. Los temas a enseñar durante el ciclo escolar son los que están marcados por el mismo y el docente tiene la libertad de impartirlos como lo considere necesario siempre y cuando se terminen. Sin embargo, el libro de texto de primer grado da por hecho que la adquisición de este idioma a nivel básico, ya está dominado, especialmente en la habilidad de escritura y lectura. Derivado de todo esto, para el presente trabajo se establecieron los siguientes objetivos.

3.3 Objetivos

Objetivo General:

Mejorar el proceso de lectoescritura en la lengua inglesa a través de la metodología/método *phonics* en alumnos de primer grado de primaria.

Objetivos Específicos:

1. Identificar el proceso de lectura y escritura de la lengua inglesa en niños de primaria de primer grado.
2. Diseñar secuencias didácticas para niños de primer grado de primaria empleando la metodología *phonics*.
3. Aplicar secuencias didácticas utilizando la metodología *phonics* en niños de primer grado de primaria para mejorar el proceso de lectoescritura en inglés.
4. Analizar la viabilidad de integrar la metodología *phonics* en el proceso de lectura y escritura de la lengua inglesa.

3.4 Contexto institucional

Esta investigación se realizó en una escuela primaria de nivel básico ubicada en Metepec, Estado de México, la cual cuenta con 30 años de haberse fundado. El tipo de servicio que brinda es el sector privado, con un horario de 8:00 am a 2:50 pm. La población que atiende son alumnos de entre 3 y 12 años de edad. Tiene aproximadamente 120 alumnos en total. Esta institución también ofrece nivel preescolar en tres niveles.

El personal que la integra a nivel primaria son 11 docentes, de los cuales 3 imparten la asignatura de inglés y ciencias en inglés. Su personal administrativo solo cuenta con una secretaria para ambos niveles educativos. Tienen dos intendentes. Por otro lado, el contexto económico es de clase media. El entorno educativo que pretende desarrollar en los alumnos es un ambiente feliz y de naturaleza, en un contexto bilingüe puesto que se enseña inglés e imparte la asignatura de ciencias en inglés (tomado de la misión y visión de la Institución).

Hay tres edificios. El primer edificio tiene tres pisos en donde se encuentran los grados de primero, tercero, quinto, sexto, la dirección de primaria y la biblioteca escolar. Frente a éste, se encuentran los otros dos. El segundo tiene dos pisos. En él, están los grados de cuarto, segundo y una bodega pequeña. En el tercer edificio, también de dos pisos, se encuentran los baños y una sala de cómputo con 17 computadoras. Cada salón cuenta con lámparas en el techo, una bocina, un pizarrón blanco, friso, un proyector, conexión a internet, *smartboard* y una computadora para los docentes. Por cada salón hay aproximadamente 30 *lockers*, 5 salones no tienen cortinas y cada uno, cuenta con tres botes de basura para reciclado de papel, basura en general y plástico.

Además, hay 2 patios con área verde. El primero con un área de juegos, el cual tiene un pasamanos pequeño, 4 columpios grandes, 2 pequeños, una cancha de basquetbol pequeña y una resbaladilla. El segundo, tiene un pasamanos grande, un gusanito, dos porterías grandes y dos porterías pequeñas. De igual manera, hay dos baños, uno para niños y otro para niñas. Cada uno tiene tres módulos y solo en el de las niñas hay uno para docentes.

Aunados a estos espacios, la escuela tiene un huerto, un manzano, un árbol de manzanilla, arbustos y árboles. También hay un tortuguero con tres tortugas. La institución ofrece comités de cuidado del medio ambiente. Tiene un comité de tortugas, huerto y sostenibilidad. En estos solo participan los alumnos de primaria.

3.5 Tipo de Investigación: investigación-acción

Para el desarrollo de este trabajo de obtención de grado, se optó por utilizar la metodología de investigación-acción, la cual “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2005).

Dicha investigación nos ayuda a abordar problemas específicos en contextos reales implicando una colaboración estrecha entre investigadores y participantes. En la que la reflexión va a tener un papel fundamental a lo largo de esta. De igual manera, la investigación-acción se basa en la realización de cuatro ciclos los cuales comprenden: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Esto con el fin de que se puedan identificar algunos problemas durante la investigación para poder diseñar, aplicar planes de intervención, analizar los resultados y reflexionar durante el proceso para dar solución a un problema y mejorar la práctica educativa del investigador (Latorre, 2005).

Adicionalmente, este método de investigación fue ideal porque permitió abordar los problemas de enseñanza a los que se enfrentan los alumnos de primer grado de primaria y la docente al enseñar la lengua inglesa como lengua extranjera. Asimismo, el investigador tiene una participación activa dentro de la investigación pues está involucrado en el proceso, desarrollo y evaluación del plan de intervención para responder las preguntas de investigación y poder cumplir con los objetivos planteados en la misma.

De igual manera, este tipo de investigación permite realizar las modificaciones pertinentes a las secuencias didácticas dando paso a la observación y la reflexión para identificar las necesidades de sus alumnos y la de su propia práctica docente. También, el maestro adopta

el papel de investigador, lo que dará como resultado un mejor manejo de las teorías para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, mejorando su capacidad de observación, innovación e incluso el trabajo colaborativo.

Sin embargo, esta metodología también puede presentar algunas desventajas al momento de ser llevada a cabo, como la limitación del tiempo para su planificación, intervención, aplicación, análisis de resultados, reflexión; pues el tipo de contexto en el que se desarrolló es estricto por ser del sector privado y su horario para impartir las otras asignaturas. Otro punto importante para mencionar es el desafío al que se enfrenta el docente pues, como se ha dicho anteriormente, también tiene el papel de investigador y estas habilidades deberán ser desarrolladas en el campo de enseñanza. Así pues, los pasos desarrollados para esta investigación-acción fueron los siguientes:



Figura 3.1 Ciclos de la investigación según el Modelo de Kemmis, 1989
(Adaptado de Latorre, 2005, pág. 33)

Como se observa en la figura 3.1, los pasos que se siguen en este tipo de investigación se presentan de manera cíclica, pues es un proceso continuo, dado que su propósito principal

es tomar acción para resolver un problema o mejorar la práctica educativa, como lo menciona Riazi (2016) *“the main purpose of action research is thus taking action to solve a local problem or to improve practice and not to generalise research finding”*. Esta investigación empieza a partir de la identificación de un problema real, la cual es: la dificultad que tienen los alumnos de primer grado de primaria al leer y escribir palabras cortas en la lengua inglesa.

De igual manera, Riazi (2016) menciona que hay cuatro tipos de investigación-acción los cuales son: *“collaborative action research, critical action research, classroom action research, and participatory action research”*. Para este trabajo se llevó a cabo el *classroom action research*, la cual el mismo autor nos dice que:

Action research in schools is also called teacher inquiry or practitioner research. The use of action research in teaching and learning creates a culture of reflection and change by questioning and reflecting on one’s own approach to teaching and to make necessary changes based on some research evidence. (pág. 5)

Por tanto, dependiendo del tipo de preguntas de investigación que se establezcan, se desarrollará un método de investigación de entre el cuantitativo, cualitativo o mixto. En esta investigación se siguió un enfoque mixto. Riazi (2016) explica que:

Mixed-methods research (MMR) with complementarity purpose seeks to elaborate on different aspects of the research problem through different methods from quantitative and qualitative approach [...]. The purpose is therefore not to cross-validate results from one phase of the study with the results from the other phase, but rather to illustrate or to clarify the results from one method with the results from the other method. (pág. 41).

Para la recolección y análisis de resultados, en el aula se realizó la técnica de observación por medio del diario reflexivo docente, así como la aplicación de dos exámenes, el primero fue un diagnóstico y el segundo un examen final, ambos cuestionarios con ejercicios de opción múltiple. En el siguiente inciso, se explica el plan de intervención.

3.6 Plan de intervención

Para llevar a cabo la investigación se apoyó de una carta de consentimiento informado para padres de familia o tutores y el director del Centro Escolar (ver Anexos A y B), con el fin de que autorizaran la participación de los estudiantes en el proceso de investigación y en el análisis de recolección de datos. Así como la aplicación de secuencias didácticas para lograr los objetivos de investigación y responder a las preguntas de investigación. A continuación, se explican las cartas de consentimiento informado y posteriormente, las secuencias didácticas.

3.6.1 Cartas de consentimiento informado

Para que se pudiera llevar a cabo la investigación en el Centro Escolar, se dio una carta de consentimiento informado al director de la institución y a los padres de familia, puesto que los alumnos son menores de edad. Ambas partes dieron permiso para su realización. La carta completa de consentimiento informado de Padres de Familia se encuentra en el anexo A, mientras que la carta dirigida al director está plasmada en el anexo B.

3.6.2 Secuencias didácticas

Es una intervención que consta de 10 horas y 9 sesiones. En el formato se especifica la etapa, el tiempo, las actividades, el objetivo general, los materiales y, en su caso, el instrumento de evaluación. Dentro de estas secuencias se trabajó con seis consonantes oclusivas del inglés: [p], [t], [k], [b], [d], [g] (Roach, 2009, pág. 26). Además de las consonantes, se enseñaron los sonidos cortos de las vocales [a], [e], [i], [o] y [u].

Las secuencias didácticas fueron diseñadas para ayudar a los alumnos a desarrollar su conciencia fonológica, así como su habilidad de escritura y lectura. En el siguiente gráfico se muestran las etapas que tiene la conciencia fonológica.

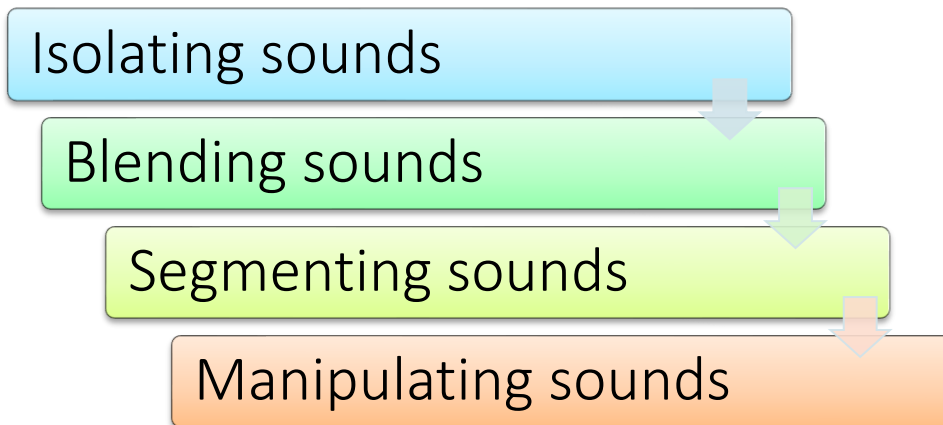


Figura 3.2 *Phonetic awareness. Progression of skills.* (Adaptado de Milledge, 2024)

Como primer paso, los alumnos tienen que ser capaces de aislar los sonidos, por ejemplo: ¿cuál es el primer sonido en la palabra /cat/? [c]. Después, se mezclan los sonidos. Los estudiantes escuchan una secuencia de sonidos y los juntan para formar una palabra, ejemplo: ccc-at (cat). Como tercer paso, los niños pueden identificar y contar cada sonido por el cual la palabra está formada. Por último, hay una manipulación de sonidos para crear nuevas palabras.

Asimismo, el método utilizado fue *synthetic phonics*. De acuerdo con Milledge (2024), este método implica:

breaking up words into the smallest units of sounds, and then “synthesising” or blending them together to read words. The phonic aspect reflects the process of linking individual speech sounds (phonemes) to written symbols (graphemes). Synthetic phonics teaches decoding (reading) and encoding (writing). (pág. 13)

Por consiguiente, se muestran las secuencias didácticas finales que se llevaron a cabo, algunas fueron modificadas debido al funcionamiento de sesiones anteriores o bien, del diario reflexivo. Además, se adjuntaron algunos materiales utilizados en las mismas. Estos fueron adaptados del libro *“Phonics and Beyond. A guide to implementing synthetic phonics”* (Milledge, 2024). Para conocer dichos instrumentos ver anexo F.

Stage	Time	Time	Main Objective	Materials	Instruments
Diagnostic	Session 1 20-40 min				
	Session 1	<p>Pre-Activity: Review the alphabet. Sing an alphabet song.</p>	Evaluate students' knowledge	YouTube, internet, projector, computer, smartboard.	
		<p>Activity: Give ss the diagnostic test. Guide ss through the test.</p>		Test	Diagnostic test
<p>Post Activity: Ask ss how do they feel answering the test. Sing a song.</p>	YouTube, internet, projector, computer, smartboard.				
Stage 1	Sessions 2 and 3 50 min				
	Session 2	<p>Pre-Activity Teacher will introduce the short vowel sounds and the plosive consonants [p], [b], [t], [k], [d], [g] using flashcards with a related word.</p> <p>A: arm B: bee E: egg T: turtle I: igloo K: kite O: octopus D: dog U: umbrella G: goat P: penguin</p>	<p>Build ss phonemic awareness skill.</p> <p>Identify the individual phonemes in words.</p>	Short vowel/ consonant sounds flashcards	Worksheets

		<p>Activity Teacher will show again the flashcards and Ss will write them in their English notebooks making drawings. Practice identifying the sound for the vowels and consonants.</p>		Ss notebook, flashcards	
		<p>Post Activity Finally, review the words; ss will say the words aloud.</p>			

Stage	Time	Time	Main Objective	Materials	Instruments
Stage 2	Session 3 50 min				
	Session3	<p>Pre-Activity: Review the short vowel words and their sounds previously taught.</p>	Students will identify the sounds and their letter.	Flashcards	
		<p>Activity: Give ss a worksheet with the image of the word in order for them to say it. Then, ss will tap out the sounds they hear. After, ss will say how many sounds the word has. A: art, ask E: bed, ten I: pig, tip O: on, dog U: up, bug</p>		Flashcards	Diagnostic test
		<p>Post Activity: Let ss to spell the sounds of the words and read them.</p>		Flashcards	

Stage 3	Session 4-6 150 m				
	Session 4	<p>Pre-Activity: Teach the sounds of the plosive consonants [p], [t], [k], [b], [d], [g]. B: bee T: turtle K: kite D: dog G: goat P: penguin</p>	<p>Students will identify, spell the sounds of the letters and write them.</p> <p>Identify the individual phonemes in words.</p>	Flashcards	
		<p>Activity: Give ss a worksheet with the image of the word previously taught in order for them to say it. Then, ss will tap out the sounds they hear. After, ss will say how many sounds the word has.</p>		Worksheets	
		<p>Post Activity: Let ss to spell the sounds of the words and read them.</p>		Worksheets	
Session 5	<p>Pre-Activity: Review all the vowels and consonants seen.</p>	<p>Students will identify, spell the sounds of the letters and write them.</p> <p>Identify the individual phonemes in words.</p>	Flashcards		
	<p>Activity: Give ss a “spin it” worksheets. Spin the wheel and let ss say the sounds of each word and then, say the whole word. Give ss a worksheet but with missing consonants or vowels. Then write the missing letters.</p>		Worksheets		

		Post Activity: Check answers and repeat the words aloud.		Worksheets	
	Session 6	Pre-Activity: Review all the vowels and consonants.		Flashcards	
		Activity: Give ss a worksheet with scramble letters. Ask ss to rearrange the words and write them.		Worksheets	
		Post Activity: Let ss write read the words aloud.		Worksheets	

Stage	Time	Time	Main Objective	Materials	Instruments
Stage 4	Session 7, 8 100m				
	Session 7	Pre-Activity: Review all the vowels and consonants previously taught.	Students will identify the words and write them	Flashcards	
		Activity: Give ss a worksheet with images and the words taught. Let ss say it and write the name of the images.		Worksheets	
		Post Activity: Review the words and check spelling.		Worksheets	

	Session 8	Pre-Activity: Review all the sounds.	Students will spell and write words.	Flashcards	
		Activity: Give ss a worksheet name trash or treasure. Let ss write new words according to the sounds taught (correct and nonsense words). Teacher will say the words. Ss have to decide if the word is trash or treasure and write it in the correct column.		Ss notebook, flashcards	
		Post Activity: Check answers.		Ss notebook,	
Final exam	Session 9 40-60	Answer the final exam	Teacher will assess the progress of the students	Exam	
Assessment					

3.7 Instrumentos

En este apartado se explican los dos instrumentos que sirvieron para la recolección y análisis de información. Esto con la finalidad de ver el efecto positivo/negativo y/o las consecuencias que tienen en la práctica educativa del docente, así como en sus objetos de estudio.

3.7.1. Exámenes

Con el fin de saber el conocimiento inicial y final que tenían los estudiantes de primer grado de primaria en la lengua inglesa, se aplicaron dos exámenes. El primero de ellos fue un examen diagnóstico y el segundo un examen final, ambos cuestionarios con preguntas abiertas y de opción múltiple.

3.7.1.1 Examen diagnóstico

Aplicar un diagnóstico inicial favoreció para identificar las dificultades, necesidades y conocimientos de los estudiantes. Lo que permitió mejorar la instrucción, adaptar los métodos de enseñanza y/o estrategias pedagógicas, así como los resultados del aprendizaje. De acuerdo con Brown (2003, en Coombe, Davidson, O'Sullivan, y Stoyhoff, 2012), los exámenes diagnósticos se aplican al inicio de un curso que son:

[...] design for gauging individual students' strengths and weaknesses with regard to the specific objectives or language points addressed in a particular language course, especially for providing information to students and teachers about how much the students already know or can do and where they should concentrate their energies. (pág. 134)

Lo anterior significa que son diseñados para evaluar las fortalezas y debilidades de cada estudiante según los objetivos específicos que serán abordados en un curso de lengua con el fin de proporcionar información a los alumnos y maestros sobre el conocimiento que tienen o las habilidades de los estudiantes para así saber de dónde partir o en qué deben concentrarse. Dicho instrumento de evaluación se aplicó para conocer las dificultades y fortalezas que presentaron los alumnos de primer grado en la lengua inglesa y con base en

los resultados diseñar o modificar las secuencias didácticas que ayudaron a mejorar la lectoescritura en inglés mediante el método *phonics*, así como ayudar a desarrollar su conciencia fonológica.

3.7.1.1.1 Elaboración

El examen diagnóstico es de elaboración propia. Es un cuestionario que consta de dos hojas el cual incluye tres ejercicios con 30 reactivos en total. El primer ejercicio tiene como objetivo evaluar el reconocimiento de la relación entre fonema y grafema. Se muestran quince ejercicios a manera de tabla con cuatro grafemas en cada uno. Para contestar dicho examen, la docente dijo el grafema en voz alta y el alumno encerró el fonema que correspondió a ese sonido. Ejemplo:

DIAGNOSTIC TEST

No. _____

Exercise 1. Listen and circle the correct letter.

1	a	e	i	o
2	p	b	g	k
3	f	v	t	d

La actividad dos, está conformada por palabras cortas, en su mayoría con la estructura consonante-vocal-consonante (CVC). Hay diez reactivos en total y está diseñado en dos columnas. Para este reactivo la docente muestra una imagen y en voz alta la nombra dos veces (ver imágenes en el anexo D). Después, el alumno lee y encierra la que considera

correcta. El objetivo de este ejercicio es evaluar la capacidad que tienen los alumnos para leer palabras simples. Ejemplo:



Exercise 2. Look at the flashcard, listen to the teacher and circle the correct word.

1	tip	tub
2	bed	pet

Finalmente, en la actividad tres la docente deletrea el fonema de cinco palabras cortas (CVC) del ejercicio 2 y los alumnos tienen que escribirlas (ver anexo C). Su objetivo es evaluar su conciencia fonológica, esto es la relación que hacen entre fonema y grafema.

Exercise 3. Listen and write the words.

1. _____	4. _____
----------	----------

3.7.1.1.2 Revisión y rediseño del instrumento

La revisión del instrumento se realizó con un juicio de expertos, un ejercicio entre pares que sirvió para verificar la fiabilidad del instrumento, esto debido a que no se pudo realizar el pilotaje del examen diagnóstico a un grupo similar de primer grado ya que el Centro Escolar en el que se llevó a cabo la investigación solo cuenta con un grupo por grado y realizarlo en

otra institución no fue posible. Derivado de esta revisión se realizaron las respectivas correcciones y el instrumento final se puede consultar en el anexo C.

De esta revisión por pares se recibieron comentarios de validez de contenido y aparente. De acuerdo con Akbary (2012, en Coombe *et al.*, 2012), la validez aparente se refiere a “*the physical appearance of the test*”. Esto es, que el instrumento se vea como un examen y no solo como un ejercicio típico realizado en clase para reforzar un tema gramatical o de vocabulario visto. Mientras tanto, la validez de contenido “*deals with the adequacy of a test in terms of its content or the sample of behavior it sets out to measure*” (*idem*). Esto se refiere a la intención que el evaluador planea medir por medio del instrumento; es decir, su objetivo. Por tanto, el examen tendrá reactivos referentes a esto y no a otros. También se realizaron sugerencias para nuevos ejercicios que serán considerados para la elaboración del examen final. Las anotaciones que se dieron fueron en tipo de letra y espaciado.

3.7.1.1.3 Aplicación y sus resultados

La aplicación de dicho instrumento se realizó durante la clase de lengua inglesa el lunes 02 de septiembre del 2024, a las 08:15 hrs. Tuvo una duración de aproximada de media hora. Primero, la docente explicó a los 21 alumnos que era un ejercicio, esto con el fin de evitar frustración, preocupación y nerviosismo en los niños. Asimismo, se les dijo que no se iba a poner una calificación ni tachar. La docente proyectó en el *smartboard* el diagnóstico y explicó cómo se tenía que contestar el primer ejercicio dando un ejemplo. Después, se entregó el examen a cada estudiante. Cabe mencionar que se respetó el anonimato de los alumnos y se escribió un número que sirvió para la presentación de los resultados.

Para cada actividad y ejercicio la docente fue guiando a los alumnos en el proceso cuidando de que ningún estudiante dijera la respuesta, esto porque la mayoría de alumnos aún no está familiarizado con el diseño de un examen y aún están en proceso de identificar los números y letras.

En el ejercicio número 2, se proyectaron imágenes en el *smartboard*. La docente pronunciaba las palabras en voz alta y los alumnos encerraron la palabra correcta, según habían leído. Las palabras mostradas fueron cortas. Por último, en el ejercicio 3, los alumnos realizaron un ejercicio de deletreo por sonido para formar una palabra. La docente dijo en voz alta el sonido de las letras y los alumnos escribieron la letra que correspondía al sonido. Al término de este, se recogieron los exámenes.

Ahora se presentan los resultados del examen diagnóstico en el cual se muestra la conciencia fonológica que tuvieron los alumnos antes de aplicar la intervención didáctica. En el inciso del examen final se expone el nivel de logro que tuvieron los alumnos al finalizar dicha intervención. En el inciso 3.7.2 se muestran los resultados del diario reflexivo de la docente.

Cabe mencionar que el examen diagnóstico se aplicó a los 21 alumnos que en su momento integraban el grupo. Casi al término de la intervención se integró un nuevo alumno siendo 22; sin embargo, un alumno se dio de baja quedando nuevamente con 21 estudiantes. Como consecuencia de esto, se decidió no tomar en cuenta el examen diagnóstico del alumno que se dio de baja, pues no realizó el examen final, y lo mismo con el último alumno que se integró pues no presentó el examen diagnóstico. Por tanto, se tomaron en cuenta solo 20 alumnos de los cuales se muestran sus resultados obtenidos del examen diagnóstico en la tabla 3.1.

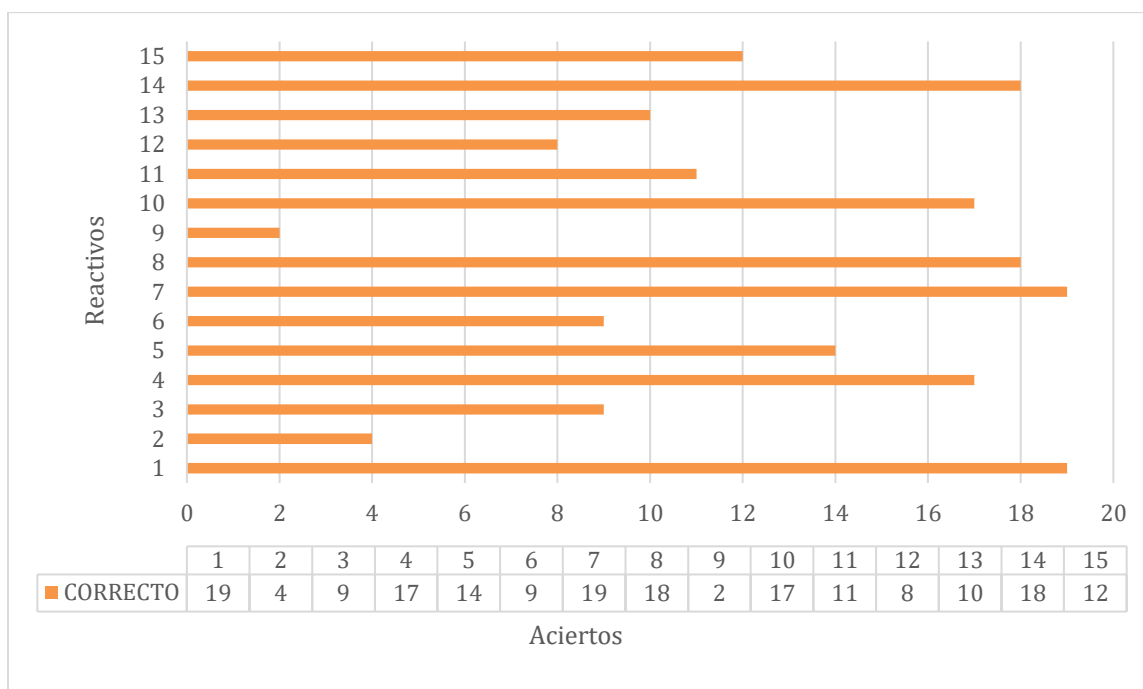
Número de reactivos correctos	Número de alumnos
11-15	9
16-20	8
21-25	1
26-30	2

**Tabla 3.1 Total de alumnos por número de reactivos correctos en el examen diagnóstico.
(Elaboración propia)**

Los datos de la tabla 3.1 muestran que la mayoría de los alumnos obtuvieron entre 11 y 20 aciertos, nueve estudiantes en el rango de 11-15 y ocho en el de 16-20. Esto indica un nivel

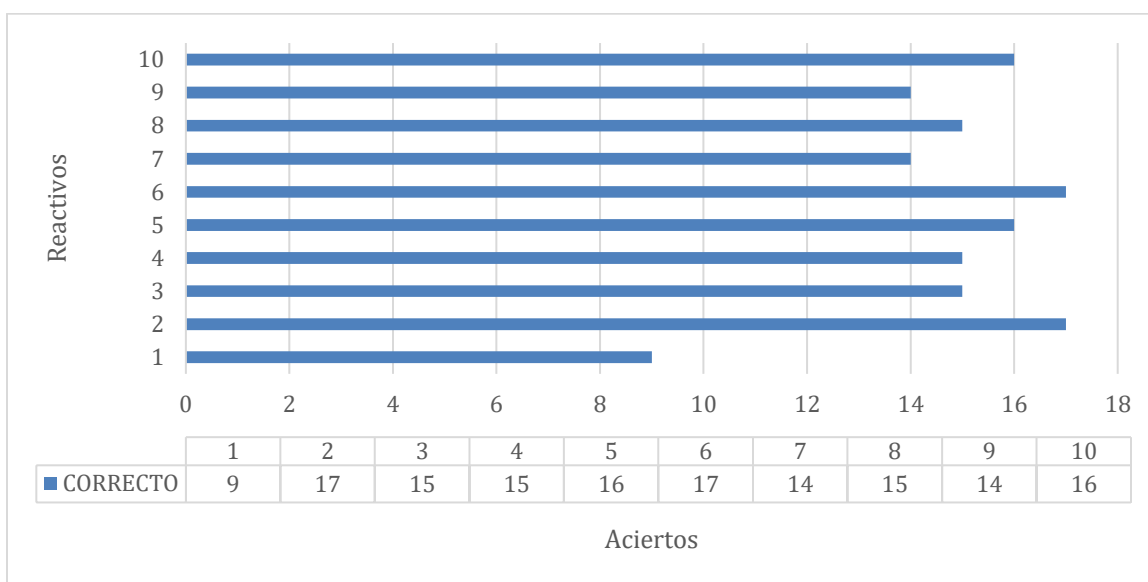
no tan bajo en las habilidades evaluadas. Comparando con estos resultados, solo un estudiante logró entre 21 y 25 aciertos y dos alcanzaron entre 26 y 30 aciertos, indicando que un número reducido de alumnos mostró un alto desempeño en la prueba puesto que el puntaje de los alumnos es bajo dado que el promedio de calificaciones del grupo es de 17.5/30, lo que sería una calificación de 5.8/10. Puede deducirse que desarrollar la conciencia fonológica de la lengua inglesa es importante para poder mejorar su lectura y escritura en este idioma.

Para poder analizar de mejor manera el puntaje obtenido del examen diagnóstico, se presentan los resultados correctos por cada reactivo de los 3 ejercicios a manera de gráfica, empezando con el ejercicio 1 compuesto por 15 reactivos, el ejercicio 2 por 10 reactivos y el ejercicio 3 por 5 reactivos, haciendo un total de los 30 reactivos mostrados en la tabla 3.1. Asimismo, con la finalidad de analizar la validez de cada reactivo, ahora se presenta el número de respuestas correctas.



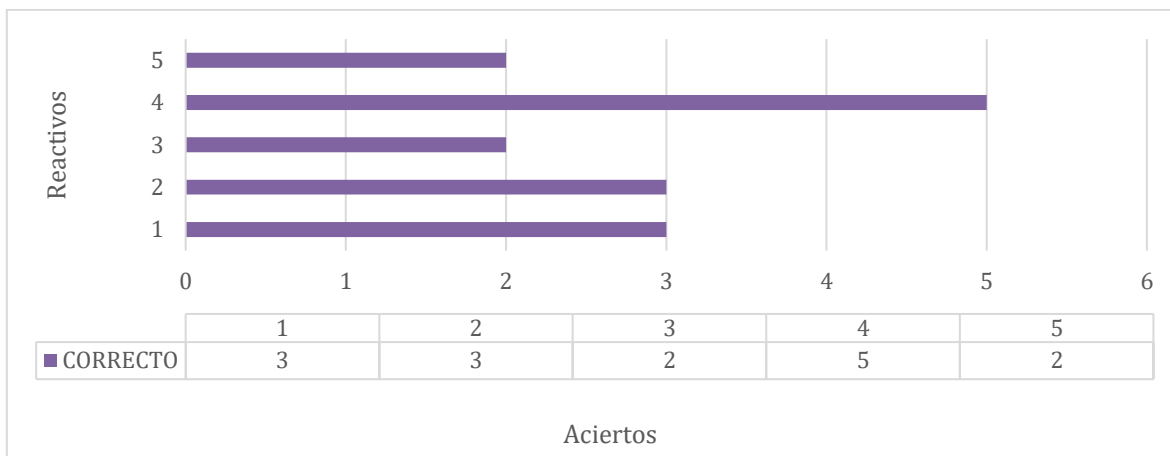
**Gráfica 3.1. Respuestas correctas del ejercicio 1 del examen diagnóstico.
(Elaboración propia)**

La gráfica 3.1 muestra que, de los 15 reactivos evaluados, las respuestas correctas varían significativamente. Reactivos como el 1, 7, 8, 10 y 14, obtuvieron un alto número de aciertos (entre 19, 18 y 17), lo cual indica que los alumnos pudieron asociar correctamente la relación entre grafema y fonema. Sin embargo, reactivos como el 2 y 9, muestran un menor desempeño, lo cual refleja dificultades para la asociación del sonido y letra. Continuando con esto, en la gráfica 3.2 se muestran las respuestas correctas del ejercicio 2.



Gráfica 3.2. Respuestas correctas del ejercicio 2 del examen diagnóstico (Elaboración propia)

La gráfica 3.2 presenta puntuaciones más altas al leer palabras cortas CVC comparadas con la relación entre sonido y letra del ejercicio 1. En este punto, los reactivos 5, 10 y 6 obtuvieron un alto número de aciertos (16 y 17) de los 20 estudiantes. Aunque, el reactivo 1 tuvo menos aciertos (9 respectivamente). En general, el ejercicio 2 contó con buenos resultados, lo que indica que los alumnos no presentan tanta dificultad al leer palabras cortas. Finalmente, los resultados para el ejercicio 3 se describen en la gráfica 3.3.



Gráfica 3.3. Respuestas correctas del ejercicio 3 del examen diagnóstico.
(Elaboración propia)

La gráfica 3.3. expone los resultados correctos que tuvieron los alumnos al escribir palabras cortas (CVC) por medio del deletreo, los cuales muestran una muy baja puntuación para este ejercicio comparado con los ejercicios 1 y 2. Esto nos dice que los alumnos tienen mayor dificultad en la escritura de palabras en la lengua inglesa. Por tanto, los resultados presentados en las gráficas de los ejercicios 1, 2 y 3 determinaron el rediseño del examen final y modificación de los reactivos con puntuaciones más bajas y altas; así como el desarrollo de la aplicación de la intervención didáctica.

De los resultados expuestos anteriormente se tomó la decisión de rediseñar el formato de examen para su aplicación. De igual manera se consideró modificar o quitar los reactivos que tuvieron mayor puntaje de respuestas correctas como incorrectas basándose en la fórmula de Brown y Abeywickrama (2019) *Item facility (IF)* la cual nos dice “*is the extent to which an item is easy or difficult for the proposed group of test-takers*”(idem).

$$IF = \frac{\text{Students answering the item correctly (n)}}{\text{Students responding to the item (N)}}$$

Figura 3.3 Fórmula *Item facility (IF)*
(Brown & Abeywickrama, 2019, pág. 75)

Los resultados de dicha fórmula para el ejercicio 1, son los siguientes:

No. de reactivo	Respuestas correctas	Total de respuestas
1	19	0.90
2	4	0.19
3	9	0.43
4	17	0.81
5	14	0.67
6	9	0.43
7	19	0.90
8	18	0.86
9	2	0.10
10	17	0.81
11	11	0.52
12	8	0.38
13	10	0.48
14	18	0.86
15	12	0.57

Tabla 3.2 Índice de facilidad del ejercicio 1 del examen diagnóstico.
(Elaboración propia)

En la tabla 3.2 se observa que varios reactivos tienen índices superiores a 0.80, como son los reactivos 1 y 7 (0.90), el 8 y 14 (0.86) indicando que fueron muy fáciles para los alumnos. Mientras que hay reactivos con un índice de menos 0.50 y el reactivo 9 con 0.10, lo que sugiere un alto nivel de dificultad. Sin embargo, cabe mencionar que es un examen diagnóstico y se aplicó antes de la intervención didáctica por lo que se tomó la decisión de dejar dichos reactivos y esperar los resultados del examen final en donde se analizará y decidirá si se dejan, descartan o modifican para una futura aplicación.

En el subinciso 3.7.1.2.2 se presentan los resultados del examen final el cual se aplicó al término de las secuencias didácticas, con el fin de comparar la conciencia fonológica que los alumnos tenían al momento de realizar el examen diagnóstico.

3.7.1.2 Examen Final

Con base en los resultados del examen diagnóstico que se presentaron anteriormente y de comentarios recibidos en el Foro de posgrado, se realizaron algunos cambios de diseño y reactivos para el examen final; el cual se consideró como una evaluación sumativa puesto que Brown y Abeywickrama (2019) exponen que:

Summative assessment aims to measure, or summarize, what a student has grasped and typically occurs at the end of a course or unit of instruction. A summation of what a student has learned implies looking back and taking stock of how well that student has accomplished objectives, but it does not necessarily point to future progress. Final exams in a course and general proficiency exams are examples of summative assessment. (pág. 8)

En esta parte sobre el examen final se presenta el rediseño que tuvo, así como se describe la aplicación del mismo y se presentan sus resultados.

3.7.1.2.1 Rediseño

En este apartado se explican las modificaciones que se hicieron al examen diagnóstico, mismo que sirvió para aplicar el examen final. Los primeros cambios que se realizaron fueron de diseño. Arthur Hughes (2003, págs. 201-202) menciona varias recomendaciones para la técnica de elaboración de exámenes en estudiantes pequeños. Algunas de ellas son las siguientes:

1. *Young children have relatively short attention span. For this reason, tests should not be long. Individual tasks should be brief and varied.*
2. *Children respond well to pictures, attractive typography, and colour. [...] Pictures may be included even where they are not necessary to complete a task.*
3. *It is important to include easy tasks at the beginning of a test in order to give them the confidence to tackle the more difficult ones.*






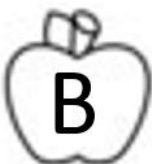


Tomando en cuenta las sugerencias que expone Hughes (2003), se presenta parte del diseño del examen final de cada ejercicio. Asimismo, el pilotaje del instrumento se realizó como un juicio de expertos, un ejercicio entre pares que sirvió para verificar la fiabilidad del instrumento. En esta ocasión se volvieron a realizar comentarios de validez de contenido y aparente. De acuerdo Akbari (2012, en Coombe *et al.*, 2012, pág.31), la validez aparente se refiere a *“the physical appearance of the test”*. Esto es, que el instrumento se vea como un examen y no solo como un ejercicio típico realizado en clase para reforzar un tema gramatical o de vocabulario visto. Mientras tanto, la validez de contenido *“deals with the adequacy of a test in terms of its content or the sample of behavior it sets out to measure”* (*idem*). Esto se refiere a la intención que el evaluador planea medir por medio del instrumento; es decir, su objetivo.

Ahora se muestra y explica parte del diseño de examen final para cada ejercicio. Como lo expone Hughes (2003) en la recomendación número dos antes mencionada, el examen para niños debe tener imágenes, tipografía atractiva y, si es posible, color; puesto que ellos responden muy bien a esto. Por tal motivo, se decidió cambiar el diseño del primer ejercicio de solo letras a letras dentro de manzanas, con el fin de hacerlo visualmente más fácil y atractivo para los alumnos de seis años quedando de la siguiente manera:

FINAL TEST

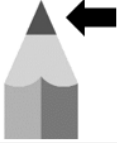



No. _____

Exercise 1. Listen and color the correct letter.

1.				
2.				

En el ejercicio dos, se cambiaron las *flashcards* mostradas en el *smartboard* por la docente a integrarlas en la misma hoja. Esto con el fin de no distraer su atención y, como lo menciona Hughes (2003) en la recomendación uno, los ejercicios también deben ser variados y cortos porque la atención de los pequeños es breve. Por tanto, el ejercicio número dos, quedó de la siguiente manera:

Exercise 2. Read and circle the correct word.

1.	 tip	 tub
2.	 bed	 pet

Por último, el ejercicio número tres solo sufrió una modificación en la línea para la escritura, esto les ayuda a ubicarse en el espacio dado porque los alumnos realizan ejercicios de caligrafía con el mismo formato. Su diseño fue el siguiente:

Exercise 3. Listen and write the words.

1. _____ ----- _____	4. _____ ----- _____
--------------------------------------	--------------------------------------

Por otro lado, retomando los comentarios que se hicieron al realizar el ejercicio de pares para validar la fiabilidad de instrumento, se hicieron los siguientes cambios: considerar 10 reactivos para que no se abrumen los estudiantes al ver tan extensa la actividad, en las instrucciones del ejercicio 2 especificar que escucharán una palabra y para el ejercicio 3, separar las celdas para evitar confusión en los alumnos y asegurarse que ese tipo de diseño ya lo han trabajado los alumnos.

Por tal motivo se tomó la decisión de quitar el reactivo 14 pues era igual al reactivo 8, evaluando /o/ y estos tuvieron los mismos resultados. De igual manera se quitó el reactivo 11 porque era igual al reactivo 3 que evaluaba el fonema /d/. Quedaron un total de 13 reactivos. Para visualizar completamente el examen final, ver anexo G.

3.7.1.2.2 Aplicación y sus resultados

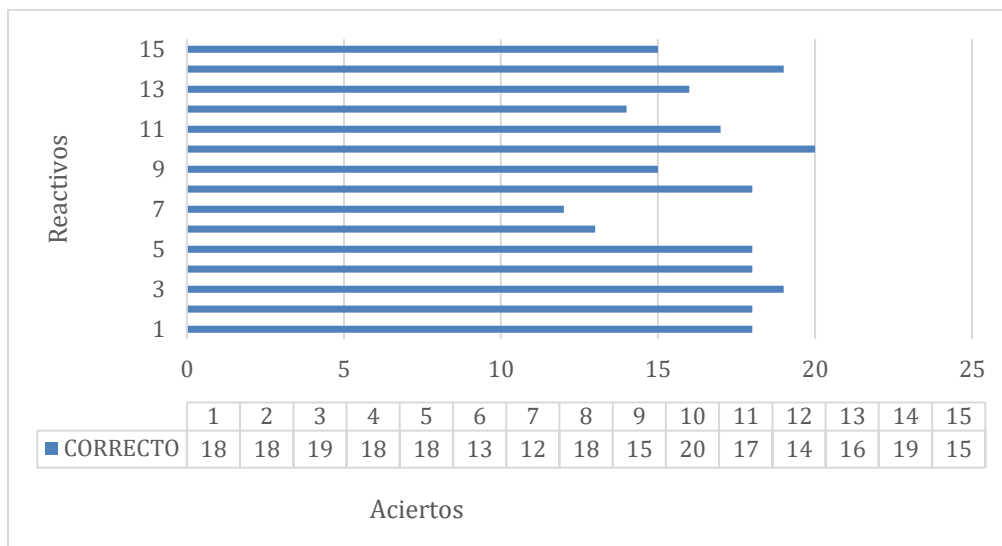
El examen final se aplicó al término del plan de intervención el día 28 de noviembre del 2024, con la finalidad de conocer el progreso que tuvieron los estudiantes antes del plan de intervención y después del mismo. Tuvo una duración de 35 minutos. Para empezar, la docente explicó el diseño del examen y explicó cada ejercicio con un ejemplo apoyándose del proyector y el *smartboard*. Una vez finalizada la explicación se procedió a la aplicación del mismo. Los resultados son los siguientes:

Número de reactivos correctos	Número de alumnos
11-15	1
16-20	5
21-25	10
26-30	4

**Tabla 3.3 Total de alumnos por número de reactivos correctos del examen final.
(Elaboración propia)**

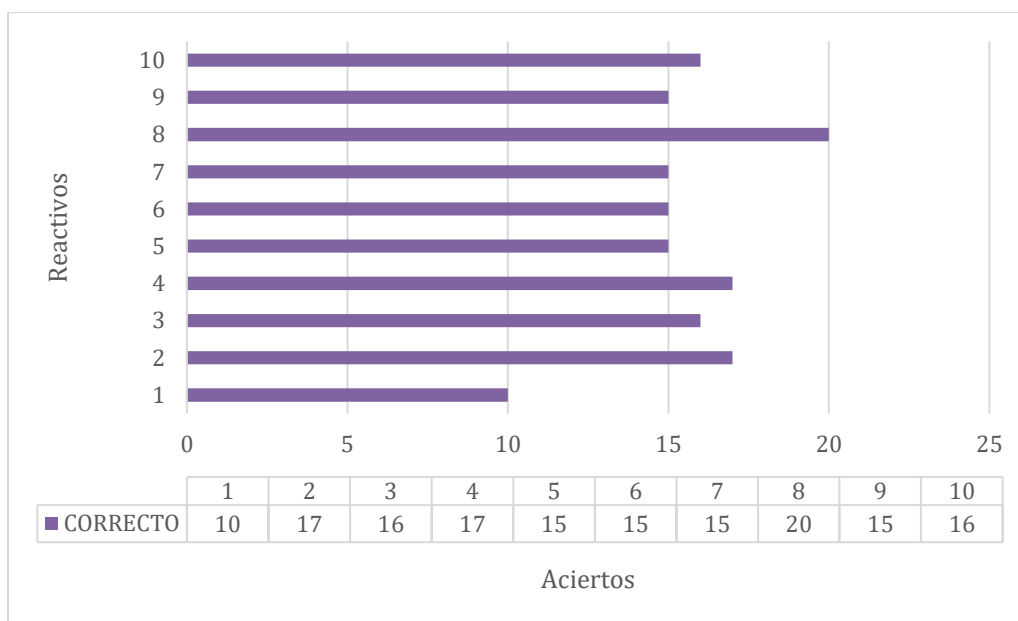
Como se observa en la tabla 3.3, el puntaje de los alumnos es relativamente alto en comparación con el del examen diagnóstico puesto que el promedio de calificaciones del grupo es de 21.6/30, lo que sería una calificación de 7.2/10. En contraste con su primera aplicación, los resultados presentan una mejora. La mayor parte de los alumnos obtuvieron entre 21 y 25 reactivos correctos de los 30 realizados. Después, cinco estudiantes obtuvieron 16-20 respuestas correctas, cuatro alumnos entre 26-30 y solo un estudiante obtuvo un resultado entre 11-15 aciertos.

Finalmente, la aplicación de la intervención ayudó a desarrollar la conciencia fonológica de la lengua inglesa en los alumnos de primer grado de primaria para mejorar su lectura y escritura en este idioma. Para analizar el puntaje obtenido del examen final, se presentan los resultados correctos por cada reactivo de los 3 ejercicios a manera de gráfica, empezando con el ejercicio 1 compuesto por 15 reactivos, el ejercicio 2 por 10 reactivos y el ejercicio 3 por 5 reactivos, haciendo un total de 30 reactivos presentados en la tabla 3.3. A continuación, se presenta a modo de gráfica el número de respuestas correctas para cada ejercicio. Se inicia con el ejercicio 1.



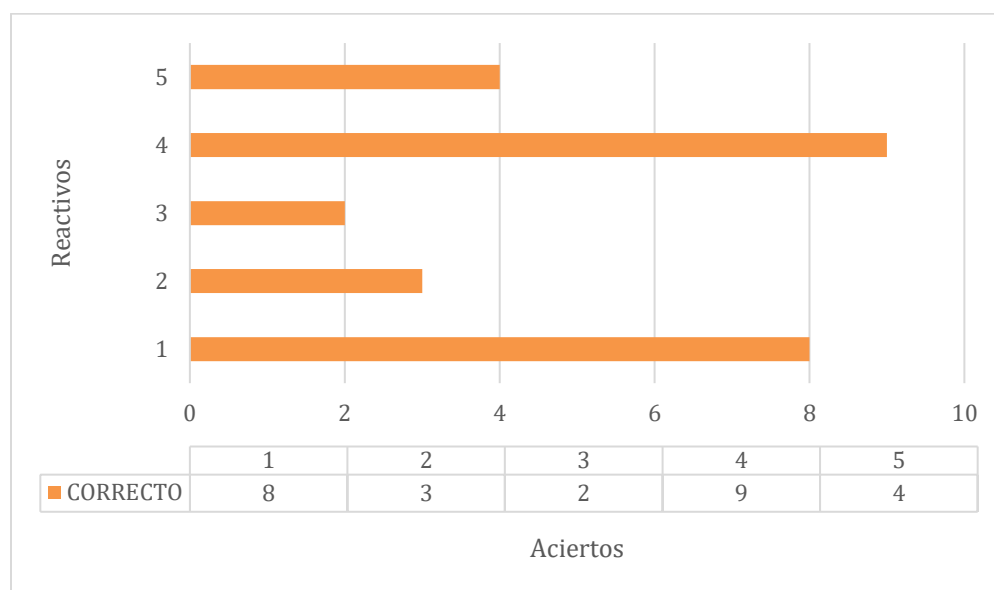
Gráfica 3.4. Resultados correctos del ejercicio 1 del examen final. (Elaboración propia)

La gráfica 3.4 expone que, de los 15 reactivos evaluados, las respuestas correctas varían significativamente. Reactivos como el 3, 10 y 14, obtuvieron un alto número de aciertos (entre 19 y 20), lo cual indica que los alumnos pudieron asociar correctamente la relación entre grafema y fonema. Sin embargo, reactivos como el 6 y 7, muestran un menor desempeño (entre 13 y 12), lo cual refleja poca dificultad para la asociación del sonido y letra. Continuando con esto, en la gráfica 3.5 se muestran los resultados correctos del ejercicio 2.



Gráfica 3.5. Resultados correctos del ejercicio 2 del examen final. (Elaboración propia)

La gráfica 3.5 también muestra puntuaciones altas al leer palabras cortas CVC comparadas con la relación entre sonido y letra del examen diagnóstico. En este aspecto, los reactivos 2, 4 y 8 obtuvieron un alto número de aciertos (entre 17 y 20) de los 20 estudiantes. Aunque, el reactivo 1 tuvo menos aciertos (10 respectivamente). En general, el ejercicio 2 obtuvo mejores resultados, lo que indica que los alumnos pudieron mejorar en la lectura de palabras cortas. Por último, los resultados para el ejercicio 3 se describen en la gráfica 3.6.



Gráfica 3.6. Resultados correctos del ejercicio 3 del examen final. (Elaboración propia)

Esta gráfica 3.6. presenta los resultados correctos que obtuvieron los alumnos al escribir palabras cortas (CVC) por medio del deletreo y muestran una baja puntuación para este ejercicio comparado con los ejercicios 1 y 2. Lo cual nos dice que los alumnos aún tienen dificultad en la escritura de palabras en la lengua inglesa. Sin embargo, se muestra una puntuación alta en comparación con el primer puntaje del examen diagnóstico, siendo los reactivos 1 y 4 los más altos (8 y 9).

Además de los resultados expuestos anteriormente, también se llevó a cabo un diario reflexivo por parte de la docente con el fin de reflexionar sobre la propia práctica educativa y el cual también ayudó a contestar las preguntas de investigación, así como ver la viabilidad

del método *phonics* en las secuencias didácticas. Su proceso de elaboración se encuentra en el siguiente inciso.

3.7.2. Diario reflexivo

Andrew Pollard (2019) expone que *“Reflective teaching is applied in a cyclical or spiralling process, in which teachers monitor, evaluate and revise their own practice continuously”*. Además, el mismo autor también menciona que *“reflective teachers also need to monitor, observe and collect data on their own, and the children’s, intentions, actions and feelings”*. Por esto, se decidió llevar a cabo un diario reflexivo con el fin de plasmar mis reflexiones como docente, del mismo modo los progresos o retrocesos de los estudiantes. De igual manera, sirvió para reflexionar sobre la propia práctica docente.

En primer lugar, se diseñó una tabla compuesta por dos secciones, en la primera se anotaron los datos generales como: número de sesión, fecha, duración y objetivo; en la segunda parte se encuentran seis preguntas abiertas las cuales fueron contestadas por medio de la técnica de observación. Estas fueron elaboradas para ayudar a cumplir los objetivos específicos de este proyecto de investigación, así como también contestar a las preguntas de investigación. Estas preguntas fueron:

1. ¿Los materiales fueron efectivos para la enseñanza?
2. ¿Qué dificultades presentaron los alumnos durante las actividades?
3. ¿Se cumplió el objetivo de la sesión?
4. ¿Qué dificultades presenté durante la sesión?
5. ¿Cómo realicé retroalimentación de los sonidos/letras?
6. ¿Hay algún material o actividad que deba ser ajustada?
7. Otros comentarios (opcional).

El pilotaje del instrumento se realizó por un juicio de expertos, un ejercicio entre pares que sirvió para verificar la fiabilidad y claridad del instrumento. Se realizaron comentarios de

validez de contenido y aparente. Además, en cada pregunta se realizaron sugerencias para cambiar palabras; por ejemplo: En la pregunta 1 reemplazar “enseñanza” por “aprendizaje del tema”. Pregunta 2, “presentaron” por “enfrentaron o encontraron”. Pregunta 4, “presente” por “identifiqué/surgieron”. Pregunta 5, se propuso modificar toda la pregunta de “¿Cómo realicé retroalimentación de los sonidos/letras?” a “¿las estrategias de retroalimentación utilizadas fueron adecuadas?”.

Además, se recomendó incluir criterios como: ritmo de la clase, interacción y participación. Sin embargo, aunque estos fueron tomados en cuenta se decidió omitirlos dado que las seis preguntas realizadas fueron suficientes para poder reflexionar y contestar a los objetivos específicos 3 y 4 del trabajo de investigación. Con respecto a esto, se muestra como ejemplo parte del diseño de este instrumento; el instrumento final se encuentra en el anexo E.

Diario reflexivo

Sesión:	
Fecha:	Duración:
Objetivo:	
Preguntas	
1. ¿Los materiales fueron efectivos para la enseñanza?	
2. ¿Qué dificultades presentaron los alumnos durante las actividades?	

El diario reflexivo del docente empezó desde que se aplicó el examen diagnóstico, a principios del mes de septiembre y terminó a finales de noviembre con la aplicación del examen final. Cada entrada de dicho diario se llevó a cabo al término de la secuencia didáctica con el fin de no olvidar lo ocurrido durante la sesión, dando un total de 10 entradas. No obstante, se puede notar que hubo un proceso de crecimiento en la formación y reflexión docente ya que en las primeras tres entradas del diario se escribieron respuestas muy

concretas o palabras clave, con el fin de desarrollarlas después. Sin embargo, eso no se hizo hasta la sesión número 4 en la que se empezaron a ampliar más las respuestas.

Para concluir este capítulo tenemos que aquí se reflejó el proceso de desarrollo de los tres instrumentos que sirvieron como apoyo a las secuencias didácticas los cuales fueron el examen diagnóstico, el examen final y el diario reflexivo. Habiendo cubierto todos los pasos a seguir metodológicamente, en el siguiente capítulo se exponen los resultados y su análisis.

CAPÍTULO 4.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se encuentra dividido en dos incisos. En el primero se dan a conocer los resultados comparativos del examen diagnóstico y del examen final presentados en el capítulo anterior, así como la descripción de los resultados de los exámenes aplicados a los 20 alumnos. En el segundo inciso se muestran los resultados del diario reflexivo de la docente. Estos resultados van acompañados de su respectivo análisis.

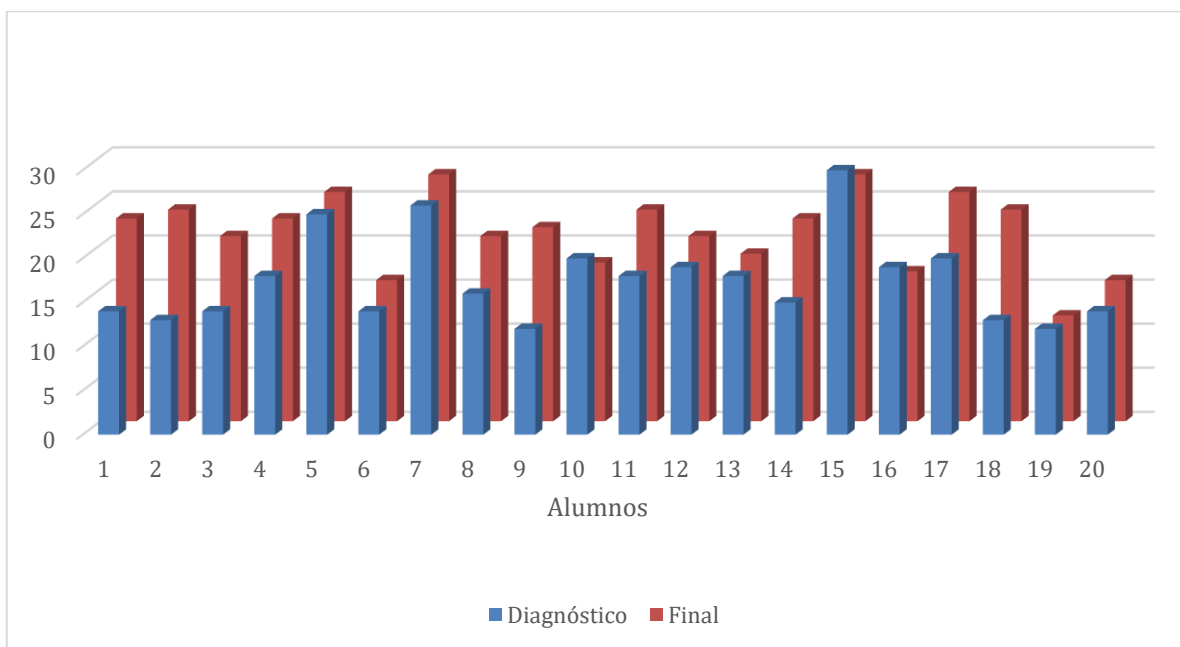
4.1. Resultados y análisis comparativo de los exámenes

Los resultados para el ejercicio 1, en donde tenían que reconocer sonidos aislados, fueron altos para las vocales ya que se obtuvieron aciertos entre 18 y 20, excepto para la /i/ solo 12 alumnos acertaron dicho sonido. Mientras que para las consonantes oclusivas lograron aciertos entre 15 y 19, solo para /k/ resultaron 13 y para /p/ 14, siendo estas las consonantes que resultaron ser de mayor dificultad para los alumnos. Para visualizar completo dicho ejercicio, ver Anexo G.

Luego, para el ejercicio 2 se hizo la distinción entre palabras en las que *tub* y *vet* resultaron ser más difíciles pues la mitad de alumnos acertaron estos reactivos, mientras que palabras como *kit* todos la tuvieron correcta, seguidas de *bed* y *fig* con 17, *bag* con 16 y *fog*, *bug*, *feet* y *page* con 15 aciertos cada una, lo cual se tiene que trabajar más en la distinción de los sonidos aislados de /p/, /b/, /f/. Ver Anexo G para observar el ejercicio completo.

Después, el ejercicio 3 resultó ser el de mayor dificultad pues solo dos alumnos escribieron correctamente *five*, seguida de la palabra *tag* con 3, luego *get* con 4, *bee* con 8 y *pot* con 9. Lo cual indica que el deletreo sigue siendo una actividad complicada para los estudiantes. Aunque comparando el resultado con el diagnóstico, hubo una pequeña mejoría. Cabe mencionar que se tomó en cuenta como “buena” si estaba escrita correctamente en su totalidad, pues algunos alumnos invirtieron las letras o bien, en lugar de *get*, escribieron *pet*.

Como resultado, la gráfica 4.1 muestra una comparación de los resultados obtenidos por los 20 alumnos en el examen diagnóstico y el examen final.



Gráfica 4.1 Resultados totales del examen diagnóstico y final por alumno.
(Elaboración propia)

Como se muestra en la gráfica 4.1, las barras rojas, correspondientes a los resultados del examen final, reflejan un avance significativo en comparación con las barras azules que representan los resultados del examen diagnóstico; lo que indica una mejora en el desempeño de los estudiantes tras la intervención didáctica del método *phonics*. Algunos alumnos, como el 1, 2, 14, 17 y 18, presentan un progreso importante, reflejado en un mayor incremento en sus puntajes del examen final.

No obstante, alumnos como el 10, 15 y 16, presentan resultados similares en el examen diagnóstico y final, lo cual sugiere que su nivel inicial ya era relativamente alto de la lengua inglesa en comparación con sus compañeros o bien, no experimentaron un gran impacto en su aprendizaje después de la intervención didáctica.

Por tanto, los resultados del examen final sugieren que la intervención ha sido efectiva en el grupo de primer grado para mejorar la lectoescritura de la lengua inglesa. No obstante, la

variabilidad en el progreso individual podría deberse a diversos factores como diferencias a la exposición previa del idioma inglés y estilos de aprendizaje.

Aparte de los datos presentados anteriormente, en la siguiente tabla se describen más ampliamente los resultados obtenidos de las dos pruebas aplicadas utilizando las medidas de tendencia central, las cuales son: media, mediana y moda.

Instrumentos	Media	Mediana	Moda
Examen diagnóstico	17.5	16	14
Examen final	21.6	22	21, 23, 24

Tabla 4.1 Estadística descriptiva de los instrumentos de evaluación
(Elaboración propia)

Esta tabla 4.1 muestra que la media del examen diagnóstico fue de 17.5, mientras que la del examen final fue de 21.6. Lo cual indica un incremento en el desempeño promedio de los alumnos tras la intervención didáctica del método *phonics*. Por otro lado, la mediana en el examen diagnóstico fue de 16, lo que sugiere que la mitad de los estudiantes obtuvieron una puntuación inferior a este valor. La mediana en el examen final aumentó significativamente a 22, lo cual muestra una mejora en el desempeño de los estudiantes.

En cuanto a la moda del examen diagnóstico, esta fue de 14, lo que indica una puntuación más frecuente entre los estudiantes. En cambio, en el examen final, la moda fue de 21, 22 y 24, lo que sugiere que estos tres valores presentaron más repeticiones en los resultados. En consecuencia, estos datos muestran una diferencia notable entre ambas pruebas y se observa cómo los alumnos tuvieron un avance significativo en el desarrollo de su conciencia fonológica para mejorar la lectoescritura en la lengua inglesa tras la aplicación de la intervención didáctica.

Con estos resultados retomamos lo que dicen Ashby *et al.*, (2024, pág. 5) en donde afirman que “los alumnos que tienen dificultades con el reconocimiento de palabras y la fonética comparten debilidades en el proceso fonológico”, el cual se vio reflejado en los resultados del examen diagnóstico, pues desde preescolar no llevaron una enseñanza sistematizada del

método *phonics*; e incluso todos los alumnos se enfrentaron a ese tipo de evaluación por primera vez, lo que causó frustración y llanto en algunos alumnos porque no identificaban totalmente las letras ni sus sonidos.

De igual manera, Adams (1990 en Blevins, 2006, pág. 13) menciona que *“before children can use a knowledge of sound spelling relationships to decode words, they must understand that words are made up of sounds”*. En otras palabras, si los alumnos no han comprendido que las palabras están compuestas por sonidos se les dificultará realizar la decodificación de estas. Desde la experiencia del investigador, esto es cierto, pues al realizar deletreo la mayoría de los alumnos escriben el nombre de la letra tal cual la escuchan o bien, no escriben nada porque desconocen el alfabeto y al inicio de primer grado, aún no han logrado desarrollar su conciencia fonológica para identificar entre el sonido y el nombre de la letra.

Ahora bien, para los resultados del examen final puede observarse que hubo una mejora después de implementar la instrucción fonética, que, si bien fueron solo de cinco vocales cortas, seis consonantes oclusivas y un periodo corto de tiempo para su enseñanza, los alumnos entendieron que las palabras están conformadas de letras y estas a su vez tienen sonidos que pueden ser manipulados, lo cual facilitó el deletreo mientras que ayudó a la lectura de palabras y frases cortas. Esto ayuda a reforzar lo que expone Blevins (2006, pág. 10) *“By learning phonics, students make faster progress in acquiring literary skills—reading and writing”*. Por último, en el siguiente apartado se presentan los resultados del diario reflexivo docente y un breve ejemplo de las respuestas a cada pregunta.

4.2. Resultados y análisis del diario reflexivo

Como se mencionó anteriormente, Andrew Pollard (2019) refiere que *“Reflective teaching is applied in a cyclical or spiralling process, in which teachers monitor, evaluate and revise their own practice continuously”*. Por ello, los resultados obtenidos a partir de las respuestas a cada pregunta del diario reflexivo permitieron identificar, mejorar y analizar los materiales aplicados, así como la propia práctica docente y viabilidad del método *phonics*. A

continuación, se presentan los resultados correspondientes a cada pregunta del diario reflexivo y se citan algunos de los comentarios plasmados en el mismo.

Para las respuestas a la pregunta 1: *¿Los materiales fueron efectivos para el aprendizaje del tema?*, se tomaron en cuenta cinco categorías para su análisis: modificación, dificultad, efectividad, atractivo y visibilidad. En cuanto a la visibilidad del material se destacó que las imágenes y el cómo el material fue presentado ayudó a captar la atención de los alumnos pues resultaron ser llamativas. Sin embargo, se tuvieron algunos problemas de presentación pues algunas copias eran de mala calidad ya que estaban manchadas o las imágenes no eran del todo claras.

“Sí, aunque no todos fueron visibles ya que las copias salieron manchadas y el espacio fue reducido.”

Después, la efectividad y el atractivo de los materiales fueron factores importantes pues ayudaron a la motivación del estudiante, dado que todos respondieron de manera favorable a la resolución de las actividades, como en el caso del uso de una herramienta digital, que fue la plataforma *wordwall*, se percibió como actividad de juego en el que los alumnos estuvieron más involucrados y mostraron más disposición para participar.

“Al ser imágenes en blanco y negro, la mayoría de los alumnos quisieron dibujar las imágenes. El material fue atractivo para ellos y mostraron entusiasmo para contestar la actividad.”

Utilicé la página *wordwall*. Fue atractiva para los estudiantes por el diseño, sonido y lo vieron como un juego.”

Por consiguiente, la dificultad y modificación del material tuvieron un papel importante en virtud de que se evidenciaron las complicaciones que cada uno de los estudiantes tenía, mientras que para unos fue muy fácil, para otros fue complicado. Como fue el caso en la aplicación del examen diagnóstico, no todos habían sido expuestos a una serie de ejercicios, el examen mismo, la lengua inglesa, el deletreo, el desarrollo de la conciencia fonológica, lo que dio como resultado una rediseño y adecuación tanto en el examen como en los

materiales que les fueron presentados, lo cuales terminaron siendo más accesibles para ellos y a un nivel adecuado.

“No, el material presentado fue difícil para los alumnos ya que aún están en el proceso de identificar y desarrollar su conciencia fonológica.”

Se presentaron las siguientes categorías: no hubo dificultad, autonomía, escritura correcta de palabras, dinámica grupal y desconocimiento para las respuestas a la pregunta 2: *¿Qué dificultades enfrentaron los alumnos durante las actividades?* las cuales están relacionadas con aspectos cognitivos e incluso socioemocionales que de cierta manera influyeron en el desarrollo de las actividades como la interacción y el respeto de turnos. Para ilustrar estas complicaciones se muestra el siguiente ejemplo:

“El esperar turnos, porque los que empiezan a tener dominio del alfabeto o ya lo tienen como algunos alumnos daban la respuesta y no permitían que al compañero que le tocaba contestar dijera la respuesta. Trabajar con alumnos en el seguimiento de instrucción y respetar turnos es lo que se refuerza todos los días en clase, sin embargo, es a veces complicado porque les gana la emoción ya que lo ven como un juego.”

Además de esto, también se presentó dificultad para realizar los ejercicios de manera autónoma, pues algunos alumnos mostraron dependencia de la docente para comprobar si su respuesta era la correcta o bien si estaban siguiendo adecuadamente las indicaciones, lo cual indica que aún los estudiantes no tienen confianza en sus propias respuestas y seguridad sobre lo que entendieron.

“El contestar de manera autónoma para los alumnos presentó un reto para la mayoría dado que aún buscaron mucho mi aprobación y preguntaron si esa era la letra correcta, así como el número de círculos que estaban dibujando, al igual que el color a utilizar.”

Por otra parte, tuvieron dificultad para distribuir el espacio en la hoja, confusión e inversión de las letras. Lo cual puede verse relacionado por cómo percibían el sonido y lo relacionaron con el español pues algunos escribieron la palabra como la escucharon a pesar de que se había enseñado el sonido de la letra, o la escribieron mal aun teniendo las letras que iba a escribir en el ejercicio. De igual manera, la inversión de palabras está relacionado con su proceso de desarrollo de escritura.

“Al momento de escribir correctamente las palabras y revisar material, me di cuenta que muy pocos invirtieron las palabras, por ejemplo: la letra g al revés o bien utilizaban las letras dadas, pero no lo escribieron correctamente.”

“La escritura de palabras ya que varios alumnos escribieron mal las palabras, ejemplo: para dog escribieron doc, bog, en bug=bob, dbg, boj, bog en dig=dic, bed=bet, ded, det, kit=kik, cit, kid, tag=taj, tab, tac, dot= bot, pot= dod.”

Las respuestas de la pregunta 3: *¿Se cumplió el objetivo de la sesión?* tuvieron más resultados positivos pues en la mayoría de las sesiones se logró cumplir con el objetivo de la sesión, aunque en algunas fue parcialmente dado que se presentaron más dificultades que en otras, sobre todo en las primeras actividades en donde los alumnos no estaban familiarizados con los ejercicios o bien, estaban en proceso de desarrollar su lectoescritura.

“Parcialmente, los alumnos que empiezan a tener dominio del alfabeto y sus sonidos son los que no tuvieron problemas al realizar las actividades, incluso algunos alumnos, terminaron la actividad antes y no iba a mi ritmo ni el de sus compañeros. Con los alumnos que aún están en desarrollo, fue un poco difícil pero no complicado, pues las actividades eran similares a las que ya se habían trabajado anteriormente.”

Por otro lado, la interrogante 4: *¿Qué dificultades surgieron durante la sesión?* presenta similitud a la pregunta 2 en virtud de que ambas versan sobre dificultades; sin embargo, la pregunta dos está enfocada a los alumnos mientras que la pregunta cuatro corresponde a las dificultades que presenté como docente entre las cuales surgieron control de grupo, estrés, dificultad del ejercicio y no hubo dificultad.

“Estrés porque no respetaban turnos ni dejaban hablar a los que les tocaba decir la respuesta, por lo que al final opté por hacerlo de manera general. Aunque siempre contestaron los mismos. Siento que me faltó más control y manejo de grupo para la actividad de la ruleta.”

“Casi ninguna, al ser una actividad que ya habían realizado anteriormente no fue necesario explicarla a detalle, excepto por el espacio en donde tenían que dibujar los círculos correspondientes al sonido, ya que preguntaron: ¿así, está bien, de qué color, voy bien?”

Siguiendo con la pregunta 5: *¿Las estrategias de retroalimentación utilizadas fueron adecuadas?*, se puede decir que las estrategias utilizadas en estas secuencias didácticas no fueron muchas y hubo consistencia en la aplicación de una que fue la repetición como la

principal estrategia de retroalimentación. No obstante, la retroalimentación fue poca e incluso en algunas sesiones estuvo ausente, esto se dio principalmente cuando se aplicaron los instrumentos de evaluación que fueron el examen diagnóstico y final.

“Intenté hacerlo de manera general, ya que traté de que todos fuéramos al mismo tiempo resolviendo la actividad. Repetí la palabra y sonido de la letra dos o tres veces. Solo a los alumnos que aún tienen dificultad para identificar las letras en inglés, les repetía de manera personal en su lugar, dado que aún necesitan acompañamiento y seguridad en sí mismos.”

No obstante, se identificó a algunos estudiantes que necesitaron de más acompañamiento en comparación con los demás, pues requerían de una aprobación constante lo cual indicó dependencia, poca autonomía e inseguridad para contestar las actividades; empero, hubo otros alumnos que no requerían de intervención directa y fueron capaces de completar las actividades sin problema.

“Igual que en las sesiones pasadas, la retroalimentación fue general y de manera personal con los alumnos que presentan aún dificultad para identificar las letras, por ejemplo: C. y GSL., aunque ellas son más demandantes pues esperan mi aprobación y quieren saber si lo están haciendo bien.”

Cabe mencionar que debe replantearse el cómo se está viendo a la retroalimentación, dado que se necesitó de una retroalimentación más constante o bien, utilizar otras estrategias para aprovechar de mejor manera la enseñanza aprendizaje del método *phonics*. Pues para una futura instrucción del método esto puede ser una oportunidad de mejora.

Para la pregunta 6: *¿Hay algún material o actividad que deba ser ajustada?*, se identificaron pocas modificaciones de diseño a los materiales, tamaño e imágenes presentados, aunque en otros recursos se realizaron adecuaciones antes de entregar el material. Cabe mencionar que al ser diferentes actividades a las que están acostumbrados a realizar los alumnos en clase, estas fueron más atractivas y generaron más entusiasmo para su contestación.

“Las modificaciones que se hicieron antes de entregar el material, fueron adecuadas y fueron atractivas para los alumnos, pues tuvieron la oportunidad de colorear y estaban engrapadas a manera de librito.”

“Si en un futuro se vuelve a utilizar el mismo material se cambiaría el tamaño del mismo ya que las hojas fueron pequeñas. Aunque las imágenes fueron visibles.”

La última sección correspondiente a otros comentarios, aquí se escribieron notas sobre las situaciones no previstas dentro del plan de intervención, observaciones que hicieron los alumnos e incluso cómo algunas circunstancias ocasionaron estrés tanto en los estudiantes como en la docente. De igual manera, hubo comentarios sobre cómo los materiales entregados ocasionaron más interés por realizar las actividades y algunos de ellos querían llevarse el material a casa para mostrarlo a sus padres.

“Fue muy estresante, una alumna lloró y no quiso continuar contestando el examen diagnóstico. Muchos alumnos hablaban al mismo tiempo e interrumpían cuando decía un sonido, ejemplo: ¿qué?, otra vez, ¿es pi o di? No entiendo, Miss así, ¿cómo? Algunos se levantaban para preguntar si era correcto lo que encerraban.”

“El mismo alumno volvió a preguntar si se podía llevar el material a casa, mi respuesta fue la misma: al final del ciclo escolar. Algunos alumnos no quisieron entregar su librito pues querían terminar de colorear. Un alumno comentó que le gustó mucho la actividad y que las hojas estuvieron bonitas.”

Estas fueron las principales reflexiones plasmadas en este instrumento reflexivo. Por último, en el capítulo se pueden observar los resultados obtenidos entre el examen diagnóstico y final en donde se refleja un avance significativo en el desarrollo de la conciencia fonológica a través del método *phonics*, el cual sirve para ayudar a mejorar la lectoescritura de la lengua inglesa en los alumnos de primer grado. Asimismo, el diario reflexivo del docente fue un instrumento indispensable que sirvió para documentar observaciones sobre el cumplimiento de objetivos, estrategias de retroalimentación, efectividad de los materiales y dificultades presentadas tanto de parte de los alumnos como en la docente, lo cual permitió realizar los ajustes pertinentes para la siguiente sesión o bien, a modo de sugerencia si esta metodología se aplica en un futuro.

De esta manera, los datos cuantitativos y cualitativos presentados en este capítulo reflejan la efectividad del método *phonics* como una estrategia para mejorar el

proceso de lectoescritura, así como desarrollar la conciencia fonológica de los alumnos de primero de primaria que cursan el inglés como lengua extranjera. Finalmente, en el siguiente apartado se dan a conocer las conclusiones y sugerencias que resultaron del presente trabajo de investigación.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Como parte inicial de este proyecto de investigación se estableció un objetivo general y cuatro específicos, de los cuales el objetivo principal fue mejorar el proceso de lectoescritura en la lengua inglesa a través de la metodología *phonics* en alumnos de primer grado de primaria. Este objetivo se cumplió gracias a los cuatro objetivos específicos que ayudaron en la identificación de la etapa de escritura en la que se encontraban los alumnos gracias al diagnóstico, el diseño y aplicación de secuencias didácticas, así como del material.

Por su parte, los instrumentos de investigación jugaron un papel importante para analizar la viabilidad de la implementación del método *phonics* en alumnos de primer grado de primaria que cursan la lengua inglesa como idioma extranjero; así como al proceso de reflexión y formación docente que se vio reflejado en el diario reflexivo, pues en este hubo una contribución al desarrollo profesional, dado que dentro de la práctica profesional se tomaron decisiones que ayudaron a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Las herramientas utilizadas presentaron un reto puesto que la mayoría de los alumnos no estuvo expuesta en preescolar al tipo de material utilizado y eso generó frustración en algunos de los alumnos, especialmente en el examen diagnóstico. Sumado a esto, el último ejercicio dado a los alumnos no dio resultados positivos pues este terminó teniendo un grado de dificultad mayor puesto que los alumnos no estaban preparados para resolver ese tipo de actividad.

Aunado a esto, el proceso de crecimiento y formación docente se ve reflejado en el diario reflexivo dado que al principio del llenado del mismo fueron escritas palabras aisladas y oraciones cortas. Sin embargo, con el paso de los días y la aplicación de las secuencias didácticas se reflejó un aumento de palabras de reflexión ya que al principio se responsabilizaba al alumno o bien, no se tenía muy claro el proceso de retroalimentación o si se daba de manera efectiva.

Se sugiere a los docentes que no están acostumbrados a escribir un diario reflexivo, que éste se lleve a cabo durante la sesión anotando palabras clave u oraciones que sirvan para recordar acontecimientos importantes y al final de la clase, realizar el llenado del mismo. Pues si bien puede resultar en más trabajo, quizás tedioso para algunos, al final es bastante gratificante puesto que uno mismo se da cuenta en lo que debe mejorar y en qué está fallando.

Implementar la metodología *phonics* en niños de primer grado ha sido un método viable para mejorar la lectoescritura de la lengua inglesa ya que por los resultados obtenidos se puede visualizar un avance significativo en el desarrollo de su conciencia fonológica. Aparte de esto, se observa que los alumnos han mostrado más seguridad tanto en su lectura como en su escritura. Aun así, cabe mencionar que el dominio de su lengua materna, el español, tuvo más avance al principio de ciclo escolar en cuanto al deletreo que en inglés, lo cual pudo haber influido en los resultados. No obstante, esto puede ser otra línea de investigación futura para el contexto en el que se encuentra la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua cuando no hay contacto con la misma más que dentro del salón de clases y al mismo tiempo se aprende la lengua materna (español) o ya hay un dominio de la misma.

Por lo antes mencionado, parte del planteamiento del problema surgió de esto y motivó para realizar este proyecto de investigación dado que la institución exige ponerlos a un nivel de dificultad mayor del que se encuentran los alumnos para la asignatura de inglés porque deben llevar libros de texto en donde los estudiantes ya deben saber leer y escribir, pero su realidad es otra. Por ello, se sugiere que en el grupo de primer grado en esta institución se empiece con la implementación de esta metodología que ayuda a desarrollar sus habilidades en una lengua extranjera.

Por otro lado, es importante indicar que el tiempo de aplicación y el de duración no fue el suficiente. A pesar de que no todos los sonidos de las letras del alfabeto de la lengua fueron enseñados, y solo se tomaron en cuenta cinco sonidos vocálicos y seis consonantes oclusivas, la viabilidad de implementar esta metodología es positiva. Pues esta se ve reflejada en los

resultados. Por tanto, se sugiere en el tiempo de aplicación un ciclo escolar o bien, un mínimo de seis meses.

Además de sugerir un incremento en el tiempo de aplicación, se propone que se inicie a mediados del tercer año de preescolar, pues algunos alumnos empiezan a tener dominio del alfabeto y se puede iniciar con el sonido de vocales y consonantes para después continuar en primero de primaria con diptongos y conjugación de fonemas más complicados para que al final de este año puedan tener un avance significativo en su lectoescritura del inglés.

Es importante mencionar que esta metodología fue aplicada con un número reducido de alumnos, 20 en su totalidad, y en una institución privada. Si se quisiera aplicar en una escuela de gobierno, habría que contemplar el tiempo, contexto, espacio, herramientas disponibles y número alumnos, pues el entorno es diferente; por tanto, se requeriría de hacer ajustes en el material, instrumentos de evaluación o bien, decidir desde qué fonema se debe empezar.

En consecuencia, el haber realizado este proyecto de investigación, me ha ayudado a crecer de manera personal, profesional y académica. Regresar a ser alumna me ha puesto a reflexionar sobre mi desarrollo docente, qué es lo que busco y espero de una asignatura, así como de mi profesor dentro de un salón de clases y reflejar eso dentro de mi aula; pero no solo eso, también las herramientas que estoy utilizando, los instrumentos y las formas de evaluación para la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua.

Finalmente, lo más significativo es poder dar a conocer este trabajo de maestría no solo al público interesado en la docencia de segundas lenguas, sino al personal docente y administrativo de mi trabajo, ya que se trata de una propuesta para resolver un problema real al que me enfrento diariamente y, que al final del día no solo puede ser de beneficio para los estudiantes del centro escolar donde laboro, sino para aquellos docentes que se encuentren en la misma situación y quieran resolver este problema de exigencia en las escuelas privadas, mientras que para las de gobierno, puede ser una propuesta para desarrollar la conciencia fonológica e iniciar el proceso de lectoescritura de la lengua inglesa.

REFERENCIAS

- Andrew Pollard, K. B.-H. (2019). Reflection. How can we develop the quality of our teaching? En *Reflective Teaching in schools* (págs. 76-97). Great Britain: Bloomsbury Academic.
- Ashby, J., Martin, M., McBride, M., O'Brien, S. N., Paulson, L. H., & Moats, L. C. (2024). *Teaching Phonemic Awareness in 2024: A Guide for Educators*.
- Blevins, W. (2006). *Phonics from A to Z A practical guide*. U.S.A: Scholastic Teaching Resources.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language Assessment. Principles and classroom practices*. Pearson.
- Carson, K. (2019). *Scaffolding Kindergarten Writing For English Language Learners*.
Obtenido de
https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=hs_e_cp
- Coombe, C., Davidson, P., O'Sullivan, B., & Stoyhoff, S. (2012). *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. Cambridge University Press.
- Coordinación Nacional de Inglés. (2012). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar*. Recuperado el 25 de enero de 2024, de
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/16031/Programa_Ingles_Primary_fundamentos.pdf
- Cortina Pérez, B., & Andúgar Soto, A. (2018). *Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil. Inglés*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a Leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Argentina.: Siglo veintiuno editores.
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2024). *Propuesta Curricular del Programa Nacional de Inglés (PRONI) Diseñada por la dirección general de desarrollo curricular. Ciclo Escolar 2024-2025*. (S. d. Pública, Ed.) Obtenido de
[https://sep.hidalgo.gob.mx/vistas/modulos/programas/proni/docs/Contenidos%20y%20procesos%20de%20desarrollo%20de%20aprendizajes%20del%20Programa%20Nacional%20de%20Ingl%C3%A9s%20\(PRONI\).pdf](https://sep.hidalgo.gob.mx/vistas/modulos/programas/proni/docs/Contenidos%20y%20procesos%20de%20desarrollo%20de%20aprendizajes%20del%20Programa%20Nacional%20de%20Ingl%C3%A9s%20(PRONI).pdf)

- Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase3*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.
- English Language Teaching and English Language Education-History and Methods. (2018). En C. Surkamp, & B. Viebrock, *Teaching English As a Foreign Language : An Introduction*, (págs. 1-16). Hildesheim: ProQuest Ebook Central.
- Ferreiro, E. (2010). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. F. Palacio, *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura* (págs. 5-353). México, d.f: siglo veintiuno editores.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A global Perspective*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Goodman, Y. (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. F. Palacio., *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. (págs. 7-354). México: Siglo veintiuno editores.
- Grosjean, F. (2022). *The Mysteries of Bilingualism*. Oxford, UK: John Wiley & Sons.
- Herrera, S., Perez, D., & Escamilla, K. (2010). *Teaching Reading to English Language Learners. Differentiated Literacies*. Pearson Education, Inc.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Languages Teachers. Second Edition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- International Literacy Association . (2019). Meeting the Challenges of Early Literacy Phonics Instruction. *Literacy Leadership Brief* , 2-11.
- Kremin, L. V., & Byers-Heinlein, K. (2021). *Why not both? Rethinking categorical and continuous approaches to bilingualism*. Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13670069211031986>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Loewen, S. (2020). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition* (Second ed.). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Luo, Z. (2024). A Review of Krashen's Input Theory. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 130-135.
- Milledge, T. (2024). *Phonics and beyond. A guide to implementing synthetic phonics*. Australia.

- Min Jie Chen, G. J. (2022). *Theoretical Review of Phonics Instruction among EFL Beginner-level Readers in China*. Obtenido de file:///C:/Users/usuario/Downloads/theoretical-review-of-phonics-instruction-among-efl-beginner-level-readers-in-china.pdf
- Nation, K. (2019). *Australian Journal of Learning Difficulties*. Obtenido de Routledge Taylor & Francis Group:
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/19404158.2019.1609272?needAccess=true>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Aportes para la enseñanza de Lectura a partir del Estudio ERCE 2019. UNESCO, 3-20.
- Reid Smith, P. S. (2021). *The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review*. Obtenido de
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Riazi, A. M. (2016). *The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed-methods research*. New York: Routledge.
- Robin van Rijthoven, T. K. (2021). *Response to Phonics through Spelling Intervention in Children with Dyslexia*. Obtenido de <https://typeset.io/papers/response-to-phonics-through-spelling-intervention-in-2z5a9q5uv6>
- Ruiz, R. M. (1987). Adquisición/aprendizaje aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Dialnet*, 3, 37-47.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del Contenido del Programa Sintético de la Fase 3. [Material en proceso de construcción]*. Recuperado el 25 de enero de 2024, de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-3.pdf>
- Soderman, A. K. (2005). Scaffolding emergent literacy : A child-centered approach for preschool through grade 5 (2nd ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Velazquez, A. V. (2018). Etapas del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *ResearchGate*, 1-7.

ANEXOS

ANEXO A. Carta de consentimiento de padres de familia

CARTA DE CONSENTIMIENTO DE PADRES DE FAMILIA O TUTORES PARA LA PARTICIPACIÓN DE SU HIJO (A)

Estimado (a) Señor/Señora:

La Mtra. Berenice Zepeda Alonso, alumna de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, está realizando un proyecto de investigación. El objetivo del estudio es mejorar el proceso de lectoescritura de la lengua inglesa a través de la metodología *phonics* en alumnos de primer grado de primaria. El estudio se está realizando en el Centro Escolar La Campiña.

La intervención didáctica consistirá en lo siguiente:

1. A su hijo se le aplicará un examen diagnóstico que no tendrá valor para la evaluación del curso de inglés.
2. Se aplicarán secuencias didácticas de 50 minutos con el fin mejorar su conciencia fonológica, así como su proceso de lectura y escritura de la lengua inglesa.
3. Al final de las secuencias didácticas se aplicará un examen con el fin de evaluar los logros adquiridos a lo largo de las mismas, el cual tampoco tendrá valor.
4. Se recolectarán y analizarán los resultados obtenidos para la investigación.

Si usted autoriza que su hijo participe, tenga por seguro que toda la información y evidencia recabada durante el proyecto de investigación será de carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por la investigadora del estudio y no estará disponible para ningún otro propósito. Su hijo (a) quedará identificado con un número y no con su nombre. Los resultados serán publicados con fines académicos.

Cabe aclarar que la participación en este estudio es totalmente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse o de retirar la participación de su hijo (a) en cualquier momento. Su decisión de participar o de no participar no afectará de ninguna manera la forma en cómo tratarán a su hijo (a) en su institución educativa.

Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto de investigación, por favor acérquese con la investigadora responsable del proyecto la Mtra. Berenice Zepeda Alonso.

Si usted acepta la participación de su hijo en el estudio, le entregaremos un documento del cual le pedimos sea tan amable de firmar.

Gracias.

Autorizo / No autorizo que mi hijo _____, como alumno del primer grado participe en el estudio de la Mtra. Berenice Zepeda Alonso.

He sido informado de las etapas, confidencialidad y la evaluación de los resultados.

Nombre del padre/madre o tutor del menor:

Firma:

Fecha:

Mes /Día /Año

Relación con el menor:

ANEXO B. Carta de consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento tiene como objetivo informar que se llevará a cabo en el grupo de primer grado del Centro Escolar La Campiña, una investigación como proyecto de trabajo terminal de grado. Para ello se realizará una serie de secuencias didácticas basadas en el uso del método *phonics* como estrategia para mejorar la lectoescritura de la lengua inglesa, cuya intención investigativa, es recabar información sobre el impacto que esta metodología tiene si se aplica en los alumnos de primer grado. Para las sesiones de trabajo se requerirá aplicar hojas de actividades y exámenes durante las sesiones.

Además, se informa lo siguiente:

1. La participación en esta investigación es libre, voluntaria y el alumno puede retirarse en el momento que lo desee.
2. No se dará remuneraciones económicas por la participación, sin embargo, se espera que los resultados obtenidos favorezcan la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura de la lengua inglesa contribuyendo al desarrollo de competencias y aprendizajes de los alumnos.
3. La información obtenida en la investigación será presentada en un trabajo terminal de grado, donde se manejará el anonimato de los (las) estudiantes y la institución.

De esta forma, solicito su consentimiento para hacer uso de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta que solo será para fines académicos.

Berenice Zepeda Alonso

.....

Declaro que he sido informado sobre los propósitos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo a Berenice Zepeda Alonso estudiante de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, a hacer uso de la información recopilada durante la investigación.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea. Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados y de forma consciente y voluntaria:

Ing. Victor Manuel Vilchis

ANEXO C. Examen Diagnóstico

DIAGNOSTIC TEST**No.** _____

Exercise 1. Listen and circle the correct letter.

1	a	e	i	o
2	p	b	g	k
3	f	v	t	d
4	u	e	a	i
5	p	b	t	d
6	f	v	g	k
7	i	u	a	e
8	u	o	i	a
9	g	k	f	v
10	i	u	e	a
11	t	d	g	k
12	p	b	f	v
13	t	d	g	k

14	a	e	i	o
15	f	v	p	b

Exercise 2. Look at the flashcard, listen to the teacher and circle the correct word.

1	tip	tub
2	bed	pet
3	tag	bag
4	fig	dig
5	five	page
6	dog	fog
7	bug	pot
8	kit	pig
9	bee	feet
10	get	vet

Exercise 3. Listen and write the words.

1. _____	4. _____
2. _____	5. _____
3. _____	😊

ANEXO D. Imágenes para el ejercicio 2 del examen diagnóstico



ANEXO E. Diario Reflexivo

Sesión:	
Fecha:	Duración:
Objetivo:	
Preguntas	
1. ¿Los materiales fueron efectivos para el aprendizaje del tema?	
2. ¿Qué dificultades enfrentaron los alumnos durante las actividades?	
3. ¿Se cumplió el objetivo de la sesión?	
4. ¿Qué dificultades surgieron durante la sesión?	
5. ¿Las estrategias de retroalimentación utilizadas fueron adecuadas?	
6. ¿Hay algún material o actividad que deba ser ajustada?	
Otros comentarios (opcional).	

ANEXO F. Material didáctico para las secuencias didácticas

Flashcards

Aa



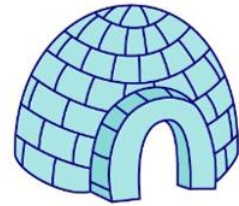
arm

Ee



egg

Ii



igloo

Oo



octopus

Uu



umbrella

Bb



Bee

Pp



Penguin

Tt



Turtle

Kk



Kite

Dd

Gg




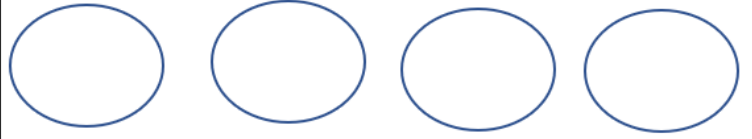




Dog



Goat

Session 3, 4, 6


<p>Say it:</p>  	<p>Tap it:</p>  
<p>Spell it:</p>  	

Session 7




<p><u> </u> <u> </u> <u> </u></p> <p>b d</p>



Session 8

	e	b	d
	—	—	—

Session 9


— — —

Session 10: trash or treasure?




















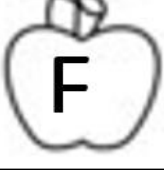







Trash 	Treasure 

























ANEXO G. Examen Final

FINAL TEST

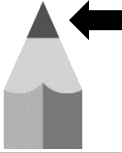


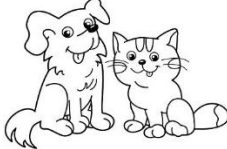

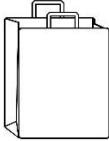


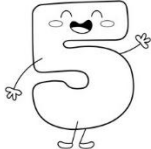



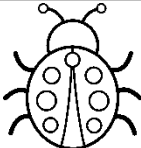


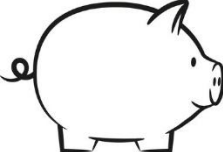




No. _____

Exercise 1. Listen and color the correct letter.

1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				

8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				

Exercise 2. Listen, read and circle the correct word.

1.		tip		tub
2.		bed		pet
3.		tag		bag
4.		fig		dig
5.		five		page
6.		dog		fog
7.		bug		pot
8.		kit		pig
9.		bee		feet
10.		get		vet

Exercise 3. Listen and write the words.

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

