

Aprender a leer. Programa Kantor para niños en edad preescolar está diseñado para enseñar a leer de manera inteligente a niños mayores de tres años de edad. La duración del entrenamiento depende de la capacidad de cada niño, la frecuencia con que se practique cada actividad en el aula y en casa, así como de la disposición y conocimiento de quien enseña.

Los elementos primordiales que caracterizan al método de enseñanza de la lectura propuesto en el presente manual, están basados en los principios de la teoría interconductual, apoyados en los resultados que se han obtenido al aplicar dicho método de manera exitosa en la Escuela Activa Integral (EAI) de la ciudad de Culiacán durante más de 30 años.

La primera edición (publicada en 2008) sirvió, entre otras cosas, para hacer una revisión más sistemática y sobre todo tomar en cuenta las observaciones y aportaciones del personal docente de la sección de Preescolar de la Escuela Activa Integral. Esta segunda edición ofrece, además, modificaciones y mejoras en lo que se refiere a procedimientos, materiales y secuencias para su aplicación



Aprender
a leer

Varela Barraza, Ríos Checa
y Gómez Llanos Valdés

Aprender a leer

Programa Kantor
para niños en edad preescolar

Julio Varela Barraza
Américo Ríos Checa
Judith Gómez Llanos Valdés



APRENDER A LEER
Programa Kantor para niños
en edad preescolar

APRENDER A LEER

Programa Kantor para niños en edad preescolar

JULIO VARELA BARRAZA
AMÉRICO RÍOS CHECA
JUDITH GÓMEZ LLANOS VALDÉS



Primera edición, 2013

D.R. © Escuela Activa Integral, A. C.
Dr. Romero 21, Pte.
Col. Gabriel Leyva
80030 Culiacán, Sinaloa

ISBN: 978-607-9147-84-6

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

CONTENIDO

Prólogo a la segunda edición	7
Introducción.	9
I. Características del programa de lectura Kantor	11
1. La enseñanza oficial de la lectura y los seis años	11
2. Entrenamiento previo.	13
3. ¿Cuáles son los elementos que estructuran este programa?	15
<i>La secuencia de enseñanza de las letras.</i>	15
<i>Identificación de un objeto con la letra a aprender</i>	17
<i>Sólo palabras que forman parte del vocabulario del alumno</i>	21
<i>Los rasgos distintivos de las letras</i>	23
<i>Se incluye inicialmente de manera formal, sólo a las minúsculas</i>	24
<i>Aprendizaje informal de las letras mayúsculas</i>	26
<i>Ritmo, pausación y entonación</i>	27
<i>Entrenamiento dirigido para facilitar la lectura de textos de primaria</i>	28
<i>El dibujo como elemento preparatorio para la escritura</i>	33
II. Programa de lectura.	35
Unidad 1. Precurrentes para la lectura	35
<i>Pre-lección 1. Atención visual a labios.</i>	35
<i>Pre-lección 2. Conceptos: arriba-abajo.</i>	37
<i>Pre-lección 3. Conceptos: antes-después.</i>	41
Unidad 2. Lectura de vocales y sílabas	44
<i>Las vocales (lección 1 a la 5)</i>	44
<i>Primera sección: formando sílabas y palabras (lección 6 a la 18)</i>	53
<i>Lección 8. Para enseñar la “r fuerte” (inicial)</i>	60
<i>Segunda sección. Formando sílabas y palabras (lección 19 a la 36)</i>	63

Unidad 3. Lectura de nombres y letreros	102
<i>Lección A. Los nombres propios.</i>	103
<i>Lección B. Lectura de letreros</i>	108
<i>Lección C. Lectura de enunciados</i>	110
III. Bases teóricas del programa de lectura <i>Kantor</i>	113
Visión natural <i>versus</i> visión alfabética	113
El conocimiento de lo nuevo se basa en lo que se sabe.	115
Diferencialidad entre objetos de estímulo	116
Práctica variada.	122
Identificación de elementos pertinentes.	124
Auspicio de comportamiento inteligente	124
Procedimientos.	126
Conclusión	126
Referencias bibliográficas	127
Anexo 1. Letras - ilustraciones	131
Anexo 2. Habilidades básicas	133
Anexo 3. Habilidades entrenadas por lección	135
Anexo 4. Palabras con sílabas de la primera sección.	137
Anexo 5. Formación de palabras: ejercicio complementario	143

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

La primera edición, publicada en 2008, sirvió entre otras cosas para hacer una revisión más sistemática y sobre todo tomar en cuenta las observaciones y aportaciones del personal docente de la sección de Preescolar de la Escuela Activa Integral (María Julia Barraza López, Jacqueline Castro Castro, Imelda Cázares Ramos, Sulma Gerardo Camacho, Rocío Ramírez Medina, Jazmín Rodelo Urías, Irma Lizette Rubio Urrea y Ana Isabel Salazar Ortiz), así como de la directora, Judith Gómez Llanos Valdés, ya que ellas son quienes dirigen cotidianamente las actividades del programa. Nuestro reconocimiento a todas ellas. La tarea recopiladora fue coordinada por Américo Ríos Checa, y como resultado consideramos que era necesario hacer una segunda edición de este manual, que incluye algunas modificaciones.

Los cambios a los que aludimos son relativos a algunos procedimientos, materiales y secuencias a emplearse. Estas últimas se basan en las observaciones del personal del preescolar y en un *Inventario lexicológico* (en prensa) mediante el cual analizamos la frecuencia con que aparecen las letras en los libros oficiales del primer grado de primaria. Se consideraron estos textos pues serán los que el Alumno leerá una vez que ingrese a dicho grado. Los cambios de secuencias de los procedimientos serían empleados a partir del ciclo escolar 2014 y sólo en los alumnos de 1º y 2º de preescolar. El grupo de tercero continuará con la primera versión de este programa. Ponemos énfasis en que la teoría interconductual que subyace

tras el programa mencionado no se ha modificado, pues consideramos que sigue siendo legítimo y propio de la psicología.

En la primera edición se afirmó que la duración del entrenamiento dependía de tres elementos: la capacidad de cada niño; la frecuencia con que se practique cada actividad; y la disposición y conocimiento de quien enseña. Por error se omitió a los padres de familia, ya que éstos son muy importantes para el aprendizaje que ocurre no sólo en las aulas sino también mediante la realización de prácticas sugeridas por el personal docente. Sabemos que no todos los niños aprenden con la misma rapidez y que algunos requieren de mayor frecuencia de actividades para que puedan aprender a leer en un lapso de tres años, y por ello la labor y actitud hacia su hijo y hacia el programa puede ser un facilitador para que el hijo logre el criterio general del programa: aprender a leer de manera inteligente. Como afirmábamos en la primera edición, el programa *Kantor* no es un programa acabado pues puede mejorar mediante las observaciones, resultados, registros y comentarios de todos los protagonistas: alumnos, profesoras del preescolar, personal de la UFA, padres de familia y todos aquellos que empleen este manual.

Finalmente, elogiamos la actitud de Mercedes Murillo Carrillo, directora general de la Escuela Activa Integral, por promover la revisión del programa y su apoyo institucional para la publicación de esta segunda edición.

Atentamente

Julio Varela, Américo Ríos y Judith Gómez Llanos
Guadalajara, Jalisco, 15 de agosto de 2013.

INTRODUCCIÓN

Este manual está diseñado para enseñar a leer de manera inteligente a niños mayores de tres años de edad. La duración del entrenamiento depende de:

- la capacidad de cada niño;
- la frecuencia con que se practique cada actividad en el aula y en casa, y;
- la disposición y conocimiento de quien enseña.

Los elementos primordiales que caracterizan al método de enseñanza de la lectura, propuesto en el presente manual, están basados en los principios de la teoría interconductual (Kantor, 1924-1926) y apoyados en los resultados que se han obtenido al aplicar dicho método de manera exitosa en la Escuela Activa Integral (EAI) de la ciudad de Culiacán durante más de 30 años.

Debido a que este manual está dirigido a padres de familia y educadoras del nivel preescolar, nos referiremos a estas dos personas como *Educadora*.¹ En tanto que quien aprende, hijo o alumno, será identificado mediante el término Alumno.

1. Se eligió el género femenino para este término, dado que en la práctica son las madres quienes más interactúan con sus hijos en los primeros años, sin menospreciar la labor que algunos padres de familia realizan en forma encomiable. Además de que, debido a prejuicios sociales, una abrumadora mayoría del personal docente de las instituciones preescolares son exclusivamente mujeres.

El manual está dividido en tres partes. En la primera se describen las características particulares del programa; en la segunda se describen en forma detallada las actividades que constituyen el programa de lectura, y en la última se exponen los fundamentos teóricos del programa de lectura. No se pretende que Usted se convierta en un especialista,² pero su lectura y comprensión le permitirán hacer los ajustes que considere necesarios, siempre respaldados en la teoría, en atención al avance de su Alumno. Con base en el aprendizaje que observe en él, Usted podrá modificar una o más secuencias o actividades.

Dado que este programa, como lo afirmamos en otra parte, no es un producto acabado, los autores agradecerán cualquier comentario, duda, reporte de práctica o crítica de cualquier persona. De antemano, gracias.

Julio Varela

Tlajomulco de Zúñiga, agosto de 2013.

2. Para aquellos interesados en profundizar su conocimiento, a lo largo del manual se hacen las referencias necesarias que aparecen en la sección específica al final del manual.

I

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE LECTURA KANTOR

1. La enseñanza oficial de la lectura y los seis años

Desde hace mucho tiempo, un requisito insalvable para ingresar a primero de primaria es tener los seis años cumplidos. La razón de esto, parcialmente se encuentra en la dificultad que los niños menores de seis años tienen para el aprendizaje de los programas de primer grado que se dirigen fundamentalmente a enseñar a leer y a escribir. Esto ha llevado a creer que un niño menor de seis años es *inmaduro* para aprender a leer. En congruencia con esto, los programas oficiales para el nivel preescolar no incluyen ningún tipo formal de instrucción sobre la lectura.

¿Por qué entonces se plantea un programa para enseñar a niños menores de los seis años? ¿No se corre un riesgo muy grande si se enseña a leer antes de esa edad? ¿Si existe un programa para enseñar a leer antes de los seis años, por qué no se enseña oficialmente en preescolar? Antes de responder a estas preguntas centrales preguntemos:

- * ¿Usted ha considerado que es muy riesgoso enseñarle a los niños dos idiomas antes de los seis años?
- Posiblemente los niños pueden aprender más de lo que los adultos creemos.

- * ¿Ha notado en alguna ocasión que los niños menores de seis años pueden identificar sin problema algunos anuncios, diciendo lo que significan?
- Los niños pueden aprender a leer algunos textos con facilidad y sin instrucción directa.
- * ¿Ha escuchado, visto o usado algún método mediante el cual los niños pueden aprender a sumar rápidamente y sin grandes problemas?
- Existen programas que pueden facilitar el aprendizaje efectivo.

La respuesta a las primeras preguntas es:

- Si se cuenta con un buen programa y un buen profesor, entonces no existe riesgo alguno. La dificultad para aprender a leer que se observa en el primer grado de primaria se debe fundamentalmente a uno o más de los factores siguientes.
- * La existencia de grupos numerosos en los que aunque haya la posibilidad de una interacción entre el profesor y el Alumno, la probabilidad de ésta es muy baja.
- * La limitación de tiempo, debiéndose ajustar a los calendarios escolares, no a la capacidad demostrada del Alumno.
- * Un programa de lectura inadecuado que requiere el aprendizaje de aspectos no propios de la lectura como es el relacionado con la gramática, nuevo vocabulario, lectura de palabras o sílabas prácticamente inexistentes en nuestro idioma, entre otros.
- * Un programa de lectura que no reconozca las precurrentes necesarias como el aprendizaje de los conceptos arriba-abajo, antes-después en un plano horizontal.
- * Una concepción errónea de los métodos clásicos para enseñar a leer: global y analítico, sin aprovechar las ventajas que tiene cada uno, sin que esto represente un eclecticismo.
- * Un ejercicio de la lectura basado fundamentalmente en la repetición monótona, reduciendo la posibilidad de un aprendizaje inteligente.

Hace algunos años, Ritty, Solan y Cool (1993) determinaron que la agudeza visual —habilidades de acomodación, convergencia y oculomotoras— constituye las demandas fisiológicas primarias e inmediatas localizadas en el sistema visual para las tareas en clase. El 75% del tiempo relacionado con las tareas académicas en el aula de primaria se emplean en la lectura y escritura, tareas en visión próxima, así como tareas que requieren alternar visión próxima y lejana. Por su parte, Sterner, Gellerstedt y Sjöström (2006) definen que la acomodación es el ajuste de la potencia dióptrica del ojo, que generalmente es involuntaria y tiene por objeto ver con claridad los objetos a cualquier distancia. Para poder trabajar con eficacia en las tareas escolares se requiere: un amplio rango de amplitud acomodativa, flexibilidad, precisión y una función de convergencia acomodativa normal. Con estas bases referidas a las aulas de educación primaria, es recomendable que el trabajo relacionado con el aprendizaje de la lectura en niños preescolares no implique dedicar periodos excesivamente largos de tiempo y de manera continua a tareas en visión próxima.

2. Entrenamiento previo

Los métodos tradicionales, antes de comenzar formalmente con sus actividades, incluyen o recomiendan algunos ejercicios iniciales, para la atención tanto visual como auditiva y cierto nivel de destreza manual.³ El método aquí expuesto considera que en el momento oportuno es necesario el entrenamiento de dos elementos importantes:

-
3. Estos ejercicios son conocidos en el campo de la psicología como el entrenamiento de conductas precurrentes: discriminación auditiva y visual. Los ejercicios permiten enseñarle al alumno a distinguir sonidos y figuras cuando se considera que el alumno tiene problemas para diferenciar formas visuales y sonidos diferentes. Este tipo de entrenamiento no es necesario si Usted observa que su alumno, en condiciones normales, puede perfectamente diferenciar visualmente una cara conocida de una desconocida, así como la voz de su mamá o la de su papá. En caso contrario, se recomienda su entrenamiento específico.

1. Aprender a fijarse visualmente en los labios de la Educadora, siempre que ésta le dé instrucciones relativas a los sonidos que debe repetir o identificar. Esto debe ocurrir antes de iniciar formalmente el programa de lectura, y
2. Entender en la práctica los conceptos clave que existen en las reglas propias de la lectura, aproximadamente cuando el Alumno tenga cinco años.

Estos dos aspectos están *directamente* relacionados con el programa de lectura, por lo tanto requieren ser entrenados. El primer aspecto pretende enseñar al Alumno a distinguir, mediante el apoyo *visual* al ver los labios de la Educadora mientras dice sonidos tales como: “ba”, “ma”, “ta”, etc. y por lo tanto evitar múltiples fallas futuras, que parcialmente son causa de los errores conocidos como “dislexia”.

La importancia del segundo elemento radica en que usualmente, dado el entendimiento del Alumno, los conceptos de *arriba* —y— *abajo*, *antes* —y— *después* son empleados para referirse a situaciones en las que el Alumno entiende que arriba y abajo significa “subir y bajar los ojos”. Por ejemplo, para localizar un juguete que está *arriba*, el Alumno levanta los ojos además de señalar posiblemente con su mano, alzándola por encima de su cabeza.

Los términos antes-después, en nuestro idioma se usan para indicar lugar o tiempo. A la edad de tres años es difícil que el Alumno distinga su significado temporal. Cuando se le habla al Alumno para referirse a la posición, usualmente los entiende como referencia a sí mismo o a un objeto y significan atrás-delante. Estar antes que su papá, significa que él está *delante* de su papá.

El significado de estos cuatro términos es diferente cuando se está frente a un libro o cuaderno, colocado en un plano horizontal en referencia a su propio cuerpo. Por ejemplo, al estar Usted leyendo este texto, se le pide que ahora observe el párrafo que está arriba de éste. ¿Usted levantó los ojos? Para poder ver el párrafo que está arriba, lo que tuvo que hacer fue alejar ligeramente su mirada respecto a Usted mismo.

Ahora, en este mismo párrafo encuentre la palabra que está antes de “párrafo”. En este contexto de la lectura, el término *antes* en realidad significa: ver hacia la izquierda. Sorprendente, ¿no? Para el adulto que ya sabe leer, esto no tiene ninguna dificultad; para el Alumno esto puede producir problemas desde el inicio mismo del programa de lectura.

3. ¿Cuáles son los elementos que estructuran este programa?

El método propuesto posee ciertos elementos medulares que lo caracterizan peculiarmente.

La secuencia de enseñanza de las letras

La secuencia en que se enseñan las letras está regido por: a) la forma de cada una de las letras (grafías); b) las estructuras corporales⁴ que entran en juego para la fonación de cada una de ellas; c) la frecuencia de uso que tienen las palabras en nuestro idioma, y d) el grado de complejidad psicológica implicada en cada grafo. En el primer caso, la letra *b* y la *d* tienen mucha semejanza en su forma escrita. Por otro lado, la letra *m* y la letra *p*, si bien no se parecen en su forma escrita, tienen gran semejanza cuando se pronuncian. Estos dos tipos de semejanza son considerados para estructurar la secuencia en que deben enseñarse las distintas letras. La frecuencia de las palabras es importante porque atiende al uso regular que las personas hacemos de los vocablos. Por ejemplo, es muy común emplear la palabra “sol”, pero inusual el vocablo “helio”, aun cuando signifiquen lo mismo. Afortunadamente se cuenta con los resultados de un inventario de los vocablos impresos de los textos vigentes de la educación primaria y éstos coadyuvaban a la reestructuración de la secuencia de las letras.

Respecto al grado de complejidad psicológica implicada en cada grafo, se consideró como otro elemento importante dado que, por ejemplo, cual-

4. Sistemas reactivos organizmicos.

quier vocal⁵ siempre tiene la misma pronunciación independientemente del lugar en que se encuentre en un vocablo y sin importar tampoco cuál es la letra que está antes, después o ambos casos. Esto, digamos, es de un nivel de complejidad muy sencilla. En cambio considere los siguientes vocablos: remo, bailar, barco, burro y tesoro. La letra *r*, que parece tan sencilla a primera vista, resulta tener un alto grado de complejidad psicológica pues depende de: a) la posición en que aparezca (al principio “remo” o al final “bailar”), b) si va acompañada de una consonante cuando se encuentra en una posición diferente (barco), c) conserva el mismo sonido si se duplica el grafo (burro), y d) cambia su sonido si no está al principio ni al final y va antes y después de vocales (tesoro). Como se podrá apreciar, este grado de complejidad es muy superior al aprendizaje de las vocales o de aquellas letras que no tienen accidentes en nuestro idioma.

Los cuatro criterios descritos obligaron a cambiar la secuencia de la enseñanza de las letras y a proceder de una manera más cuidadosa en los casos complejos. Para una especificación más especializada, el lector puede consultar el marco teórico de este libro descrito en el capítulo III.

Con el fin de lograr un aprendizaje gradual y exitoso por parte del Alumno, la secuencia de aprendizaje se organiza en dos grandes secciones:

Primera sección

Se inicia con la enseñanza de las letras que no tienen ninguna transformación en nuestro idioma, o bien, si las tienen, se enseña inicialmente sólo una forma de pronunciación. Por ejemplo, la letra *m* siempre suena de la misma forma, independientemente del lugar que ocupe en una palabra o qué letra vaya antes o después. En el caso de la *r*, en esta parte del programa el Alumno solamente aprenderá su sonido cuando está al inicio de una palabra. Esto permitirá que el Alumno logre un ritmo de aprendizaje inicial en el programa de manera exitosa, sin enfrentarse a accidentes innecesarios y complicados para él. Simultáneamente, este avance permitirá

5. Con excepción de la *u*. Considere por ejemplo las palabras “guante” y “guitarra”. En el primer caso la *u* sí suena y no así en el segundo caso.

generar confianza tanto en Usted como en su Alumno, quien al terminar esa primera parte habrá aprendido las principales características y reglas existentes en la lectura. Esta primera sección incluye 18 lecciones, considerando todas las vocales (**e, a, o, i, u**) y una primera sección de consonantes formada por las letras: **s, n, r** (inicial), **l, c** (fuerte), **d, m, g** (suave), **t, b, j, p**, —y— **f**. Desafortunadamente no todas las letras son de esta clase, lo cual obliga a considerar otra sección.

Segunda sección

Se procede con la enseñanza de las letras que tienen accidentes en nuestro idioma y que por tanto requieren de un aprendizaje más complejo. Por ejemplo la letra *c* —y— *q* se leen de la misma manera en las palabras casa —y— queso. La letra *g* suena distinto en las palabras gelatina —y— guitarra, etc. El programa provee a la Educadora algunas actividades que han mostrado ser exitosas para que el Alumno pueda entender eficazmente estos accidentes.

Esta sección está formada por consonantes, divididas en 18 lecciones: **r** (fuerte), **y** (sola), **v, q, c** (suave), **r** (suave), **y** (acompañada), **ñ, z, ll, h, rr, ch, x, g** (fuerte), **g** (suavizada), **k** —y— **w**.

Se recomienda que la estructuración de esta segunda sección no se cambie, dado que se requiere, en primer lugar, observar los resultados y con base en ellos entonces decidir nuevas secuencias, en ocasiones posteriores.

Identificación de un objeto con la letra a aprender

Este segundo elemento, central del método, se efectúa cada vez que se presente una nueva letra al Alumno. La identificación de la forma de una nueva letra a aprender, se logra cuidando que el Alumno ponga atención a la dirección del trazo⁶ cuando se escribe la letra, además de que relacio-

6. Esto es factible siempre y cuando el alumno pueda distinguir entre la derecha y la izquierda. Sin embargo, este aspecto es muy difícil que se aprenda de manera efectiva antes de que se cumplan los cuatro años.

ne dicha letra con un objeto conocido por él. El objeto seleccionado debe tener dos características. La primera es que su forma permita destacar los rasgos semejantes a la letra, y la segunda, que su nombre comience con dicha letra. Por ejemplo, para enseñar la *f*, si el Alumno conoce las focas, se puede presentar el dibujo de una *foca* en una posición que permita destacar la forma de la *f*. Al final de este manual se sugiere un ejemplo para cada una de las letras en el Anexo 1.

En este punto es importante mencionar que cada Educadora puede tener preferencia por algunas otras palabras que las que se sugieren en el Anexo 1. Si esto es así, verifique que las palabras seleccionadas sean nombres de cosas familiares a las que el Alumno pueda ver directamente en su medio e identificarlas sin lugar a duda, preferentemente con una sola palabra. A manera de ejemplo, las siguientes palabras son poco recomendables por la razón que se hace explícita.

<i>Ejemplos de palabras no recomendables</i>	<i>Razón para no usarlas</i>
Abundante; descalzo; fácil; inmenso; lento; puntual; suave; travieso; etcétera.	Son adjetivos y es difícil su identificación sin que el Alumno cometa "errores".
Cielo; fiesta; envidia; minuto; pueblo; relajo; silencio.	Son sustantivos abstractos y también es difícil su identificación sin "errores".
<i>Dinero</i> (moneda, billete, lana); <i>llama</i> (flama, lumbre); <i>monte</i> (cerro, montaña, colina); <i>radio</i> (estéreo, música); <i>rancho</i> (quinta, villa); <i>ropa</i> (vestido, o el nombre específico de la prenda); etcétera.	Puede dárseles más de un nombre. Entre paréntesis se anotan algunos ejemplos.
Equipo, grito; juego; onda; recado; salón.	Pueden tener formas o significados múltiples, por lo que es difícil su representación inequívoca.
Pulmón (y cualquier órgano interno); microbio; polvo.	Aunque son sustantivos comunes, generalmente el Alumno <i>no</i> los ve directamente.

Este procedimiento es muy útil, ya que si la Educadora pregunta por la letra (dibujo) que está enseñando, por ejemplo la *t*, y si no hay respuesta o es equivocada, la Educadora puede recurrir a preguntar el nombre del objeto dibujado que está a la vista del Alumno y que él conoce. A partir del

nombre que diga el Alumno, *tambor*, por ejemplo, la Educadora le pedirá que se fije: *¿Con qué sonido empieza tambor?* Esperando que el Alumno diga “con **t**” o bien “con **ta**”. Como se puede apreciar, esto evita en gran medida los errores.

Una acción preventiva, altamente recomendable, es que antes de iniciar con la enseñanza de cualquier letra, la Educadora muestre al Alumno la ilustración que se va a emplear; por ejemplo, el dibujo de una pala para el aprendizaje de la **p**. A continuación la Educadora preguntará: “¿Qué es?” Si el Alumno responde sin titubeo, puede procederse a la enseñanza de la letra no sin antes volver a preguntarle dos o tres veces más durante el día. Si la respuesta siempre es rápida y es la misma, la Educadora puede confiar en que dicho dibujo le será útil para la enseñanza de la **p**. En caso de que el Alumno tarde en responder o responda con otro nombre, la Educadora puede seguir dos vías.

La primera de ellas es que la Educadora le diga a su Alumno que se trata de una pala y le cuente alguna historia interesante donde la pala tenga un papel central. Cada vez que la Educadora diga *pala*, debe mostrar el dibujo y señalarla con el dedo. Hacia el final de la historieta la Educadora puede hacer preguntas relativas a la historieta. Por ejemplo: “Entonces, para encontrar el tesoro, el duende cogió la ...” invitando al Alumno a que él diga la palabra. Antes de iniciar la enseñanza de dicha letra la Educadora debe presentar varias veces el dibujo, en al menos dos días seguidos, hasta obtener una respuesta rápida del Alumno diciendo “Es una pala”. La segunda vía es elegir *otra* palabra que cumpla con los requisitos anotados antes. Por ejemplo, puede elegir la palabra “paleta”, hacer la ilustración y preguntarle al Alumno: “¿Qué es?” En este momento la Educadora debe seguir el mismo procedimiento aquí descrito. El objetivo es que el Alumno, ante la presentación del dibujo, responda sin titubeo alguno, diciendo el nombre del objeto o animal que está dibujado.

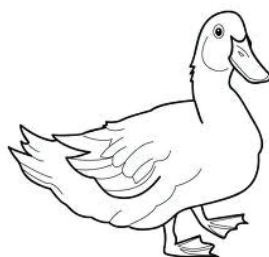
Respecto al tipo de ilustración, de acuerdo con las posibilidades que tenga la Educadora, puede recurrirse a fotografías o dibujos. Pueden ser en blanco y negro o a colores pero en cualquier caso es recomendable que se elija la representación que crea más atractiva para el Alumno de

acuerdo con la edad del mismo y la que sea la más fiel al objeto que se representa.

Por ejemplo, las ilustraciones siguientes muestran algunas posibilidades.



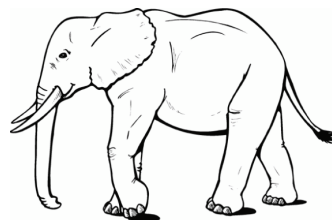
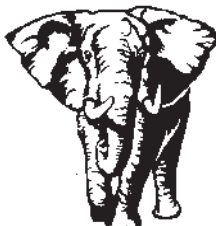
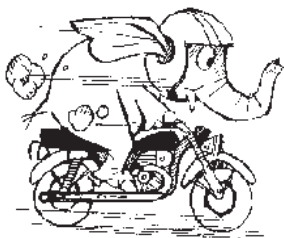
La diferencia es el color. Puede usarse cualquiera pero hay que tener cuidado de que todas las ilustraciones a emplear tengan las mismas características, esto es: en blanco y negro o a color.



En este caso sí puede haber diferencias notables. La fotografía es más clara pero el dibujo puede ser más atractivo para el Alumno. La Educadora debe tomar la decisión basada en las características propias de sus alumnos. Y, al igual que en el caso anterior, es recomendable que todas las ilustraciones sean del mismo tipo: fotografías o dibujos.



En este caso también puede haber deferencias sustanciales, dependiendo sobre todo de las características de los alumnos que se tengan. Para algunos, el primer dibujo puede ser demasiado infantil, para otros puede ser atractivo. Recordando que cada grupo puede ser muy distinto, la decisión la tomará la Educadora a fin de tener mejores resultados.



La primera ilustración *no* es recomendable ya que el Alumno puede responder a cualquiera de sus elementos: el elefante, la moto o el casco. La segunda y tercera ilustraciones son más recomendables.

Sólo palabras que forman parte del vocabulario del alumno

Enseñarle al Alumno a *leer solamente las palabras que forman parte del vocabulario que él usa en su vida cotidiana*, es otra característica distintiva de este método. Con ello se pretende que el Alumno cuente con un referente

práctico, esto es, algo que él ya conoce, usa, identifica, etc. pero que ahora podrá aprender a reconocerlo mediante la lectura con facilidad.

Los métodos tradicionales, en tanto que no prescriben esto, generalmente incluyen en sus programas vocablos que no son conocidos por el Alumno.⁷ En ocasiones se ha considerado como algo benéfico el incluir vocablos desconocidos bajo el argumento de que “ayuda a incrementar el vocabulario”. Esto es correcto, pero se olvida que el objetivo fundamental de un programa de lectura es precisamente que el Alumno aprenda a leer, no a incrementar su vocabulario. Además, enseñar a leer palabras que son desconocidas para él induce fácilmente a que éste pueda considerar que la lectura es algo que se puede realizar aun sin tener un entendimiento de lo que se lee, lo cual es uno de los grandes errores del sistema de educación tradicional. De acuerdo con el método aquí propuesto, siempre que el Alumno lea algo, lo estará entendiendo ya que son palabras que él usa en su vida cotidiana y por tanto conoce qué significan. Con esto, al menos durante el programa de aprendizaje el Alumno leerá solamente lo que conoce.

Mediante el empleo de este programa se espera que en caso de que llegue a leer algo que desconoce, el Alumno inmediatamente después de leer pregunte: “¿Qué es esto?” Otro gran problema de la educación, derivado de que el Alumno lea “cosas sin significado para él”, es que se acostumbre a leer sin entender y *sin* preguntar qué significa lo que acaba de leer.

De acuerdo con esto, se insiste en dos aspectos:

- * Evite ejercicios que impliquen la lectura de palabras inventadas, que pretenden agilizar la lectura fluida (sin pausas o cortes). En el método silábico, por ejemplo, una vez que se aprendió la letra *t*, se pide al Aprendiz que lea palabras inexistentes en el idioma, como “tototo”, o si se aprendió la letra *b*, se pide la lectura de “babebi”.

7. Por ejemplo, el famoso *Método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero, editorial Patria, Vigésima quinta edición, 1995, incluye el aprendizaje de la lectura mediante términos como: tarro, tusa, mota, pita, pomo, jiba, mocho, chicha, llano, ducha, entre muchas otras. ¿Qué alumno de tres, cuatro o cinco años usa estas palabras cotidianamente?

- * Tenga cuidado de no hacer mención o énfasis en términos tales como: letra, sílaba, palabra, fonema, grafía, o cualquier otra clasificación gramatical. El conocimiento formal de estos aspectos debe ocurrir una vez que el Alumno sepa leer. En este momento son términos innecesarios para el Alumno, pues no existen en su vocabulario, por lo cual violan la regla de no enseñar palabras desconocidas y muchas veces sólo sirven para confundirlo. Como podrá notarse, en la descripción de las actividades del programa *no* aparecen estos términos. En su lugar, se puede pedir al Alumno: ¿De qué es este *dibujo*? ¿Cómo dice aquí?, etc. Suponer que el conocimiento de la gramática es necesario para aprender a leer, equivale a que el niño conozca las leyes de la gravedad cuando está aprendiendo a caminar, o que entienda y conozca las funciones del aparato digestivo cuando come.⁸

Los rasgos distintivos de las letras

Las letras, aun cuando pueden tener diferentes formas de escritura, poseen algunas características que permiten su identificación. Considere cada una de las expresiones siguientes:

- ¿Vamos al cine? (tipo de letra: Arial).
- Estamos en crisis (tipo de letra: American type writer).
- Conozco las pirámides de Teotihuacan (tipo de letra: Bradley Hand ITC).
- **LOS BANCOS ESTÁN COBRANDO GRANDES INTERESES** (tipo de letra: Algerian).
- La comida estuvo deliciosa (tipo de letra: Playbill).
- No sabía que la función empezaba a las seis (tipo de letra: aldine 721 BT).
- **El consumo del cigarro puede ser perjudicial para su salud** (tipo de letra: Impact).

8. Este error es notable en muchos de los métodos para aprender a hablar lenguas extranjeras que enfatizan el aprendizaje de la gramática, antes que la práctica del lenguaje mismo.

- La música se distingue en géneros (tipo de letra: Albertus MT).
- **La casa de enfrente me gusta más que la de nosotros** (tipo de letra: Matura MT Script).
- *¿Por qué se hacen edificios tan grandes?* (tipo de letra: Monotype Cursiva).

Es posible que se haya dificultado la lectura de alguna de ellas. Sin embargo, todos los modelos de la letra tipo *script* (de molde) y los modelos de la letra *palmer* (cursiva) tienen ciertas características que permiten distinguir una letra de otra.

El Alumno que está aprendiendo a leer muchas veces es expuesto a un solo tipo de escritura y esto es un obstáculo para poder leer textos que tengan otro tipo de letra. De acuerdo con ello, en este método se describen procedimientos para la *diferenciación gradual de las características específicas de cada letra*, e inducir al Alumno a descubrir cuáles son las propiedades de la forma de cada una de las letras. Es decir, el Alumno ejercita la diferenciación (discriminación) en algunos de los distintos modos en que las letras pueden aparecer, dadas las variadas formas en que se escribe hoy en día. La finalidad de esto es que el Alumno llegue a leer cualquier palabra o letra, independientemente del color, tamaño, forma y material con el que esté elaborada.

Para distinguir la forma se incluye la discriminación fina de cada rasgo. Para esto se sugiere emplear dos estilos de letra: la de molde que sepa escribir la Educadora, y la de “prensa”,⁹ que es la que aparece con mayor frecuencia en los periódicos y libros de texto.

Se incluye inicialmente de manera formal, sólo a las minúsculas

Debido a que las letras minúsculas son más frecuentes en cualquier escrito (libro, periódico, revista, etc.), otra característica de este método es que la enseñanza formal de la lectura incluye inicialmente sólo las *minúsculas*.

9. Una excelente opción empleada en el Colegio Americano de Saltillo es el uso de un tipo de letra “continuada”, que permite su vinculación posterior con la escritura de tipo *manuscrita*.

Los métodos tradicionales pretenden enseñar simultáneamente las letras mayúsculas y las minúsculas. Esto de manera automática produce una grave complicación para el Alumno: todas las letras, inclusive las vocales, caen en el caso especial de contar con al menos dos *dibujos (grafías) distintos para un solo sonido (fonema)*.

En la enseñanza de las minúsculas y mayúsculas a veces se incurre en el grave error de que el Alumno llegue a considerar que las minúsculas son las letras pequeñas y las mayúsculas son grandes, siendo que su tamaño *no* es el que las define como tales, sino su forma. El Alumno comete errores cuando se le requiere que reconozca la minúscula y la mayúscula si se emplean ejercicios como el que sigue:

¿Cuáles son minúsculas y cuáles mayúsculas?

m U T j r B

Para la persona que sabe leer es obvia la diferencia, excepto en el caso de la “u”, pues no existen elementos para saber si se trata de la mayúscula o de la minúscula. Si se enseña que el criterio es el tamaño, el Alumno que está aprendiendo a leer podrá confundirse fácilmente.

¿Cuándo debe empezar la enseñanza de las mayúsculas? La respuesta tiene dos vertientes: a) cuando el Alumno haya aprendido la lógica de la lectura (esto se aclara más adelante), o bien b) cuando el Alumno empiece a generar su propio conocimiento apoyado en la lectura global de palabras de alto uso en casa y escuela (esto se describe también en una parte posterior).

Al comparar las grafías de las mayúsculas con las minúsculas, podemos observar que sólo cinco letras mayúsculas son *completamente diferentes* de las minúsculas:

A	D	G	Q	R
a	d	g	q	r

Once letras son *muy semejantes*:

B	E	F	H	J	K	L	M	N	Ñ	T
b	e	f	h	j	k	l	m	n	ñ	t

Y once letras son *iguales*:

C	I	O	P	S	U	V	W	X	Y	Z
c	i	o	p	s	u	v	w	x	y	z

Como puede verse, en estos últimos casos sólo varía el tamaño y la posición relativa al renglón. Cuando el Alumno empieza a generar su propio conocimiento de la lectura, debido al aprendizaje exclusivo de las letras minúsculas se ha observado que el posterior aprendizaje de las mayúsculas le resulta muy sencillo de lograr y, sobre todo, el Alumno lo logra de manera inteligente, relacionando su conocimiento de las minúsculas.

Aprendizaje informal de las letras mayúsculas

El programa señala la conveniencia de que mientras se esté llevando a cabo la enseñanza formal de las minúsculas, de manera *informal* se propicie el conocimiento de las mayúsculas, apoyado en la lectura de nombres propios y de palabras de uso muy frecuente en la casa y en la escuela. Las palabras que se seleccionen preferentemente deben caracterizarse por estar formadas mediante:

- sílabas compuestas (BRAZO, GRACIAS, PADRE, BLUSA, etcétera),
- sílabas inversas (ALMACÉN, ENTRADA, ESTUFA, etcétera),
- sílabas con diptongos (AGUA, AUTO, PUERTA, etcétera),
- letras con accidentes (HOMBRES, DIRECCIÓN, ALMOHADA, FLECHA, etcétera).

En el caso de que este programa se aplique a un grupo de alumnos, un excelente recurso es escribir en pequeñas cartulinas los nombres de todos los alumnos con letras mayúsculas y pegarlos en ambos lados del asiento respectivo de cada alumno para que puedan ser identificados (leídos) constantemente. Como práctica cotidiana, la Educadora debe escribir siempre los nombres de sus alumnos con letras mayúsculas en todos sus trabajos e ir requiriendo gradualmente que cada alumno escoja su trabajo, identificando su nombre. Una vez que la Educadora compruebe que todos sus alumnos identifican sin error su propio nombre escrito con letra mayúscula, puede empezar a solicitar a diferentes alumnos que identifiquen su trabajo y que entreguen el de otro compañero, identificando el nombre de esa otra persona. Este ejercicio de identificación de los nombres de otros compañeros puede irse incrementando hasta llegar al criterio de que cada alumno pueda repartir el de todos sus compañeros. La gran ventaja de los nombres que se otorgan actualmente a los niños, es que muchos de ellos contienen el tipo de sílabas descrito antes (sílabas compuestas, inversas, etcétera).

Ritmo, pausación y entonación

En relación con el *entrenamiento del ritmo, pausación y entonación* en la lectura, es necesario que la Educadora sepa que es muy difícil enseñar estos aspectos *antes* de que el Alumno sea capaz de leer cualquier palabra. De acuerdo con el conocimiento derivado de la investigación en esta área, tratar de enseñar a leer y hacerlo con un ritmo, pausación y entonación adecuada, es una expectativa poco realista ya que implica enseñar una forma *especial* de hacer algo, cuando la conducta principal (leer) aún no está formada. Sería semejante a pretender que un niño aprenda a caminar con elegancia cuando apenas está logrando conservar el equilibrio. Sin embargo, es recomendable:

- Realizar prácticas correctivas con el objeto de formar gradualmente la fluidez de la lectura de cada palabra que se presente, sin esperar que esto evite el “silabeo”. La investigación ha demostrado que indepen-

dientemente del programa que se use para aprender a leer, los alumnos terminan silabeando antes de comenzar a leer de manera fluida.

- Evitar presentar signos de puntuación en los materiales de entrenamiento, con excepción de los acentos, que sí deberán aparecer al final del programa.

Entrenamiento dirigido para facilitar la lectura de textos de primaria

Otra particularidad del presente método es que los procedimientos han sido diseñados y programados de tal forma que el Alumno de preescolar vaya ejercitando algunas de las habilidades que requerirá para la lectura de los textos de la primaria que se emplean en la educación básica mexicana (Varela, 2002). Esto le permitirá aprender la lectura mediante el ejercicio de un comportamiento inteligente (Varela y Quintana, 1995).

Las habilidades básicas ejercitadas por este método son de tres grandes tipos:

- A) *Habilidades pretextuales (HPT)* que son relativas al vocabulario que emplea la Educadora y el implicado en las ilustraciones;
- B) *Habilidades relativas al uso del conocimiento práctico (UCP)* que se refieren al uso práctico de lo que se aprende, y
- C) *Habilidades relativas al uso del conocimiento teórico (UCT)* que se refieren al aprendizaje de las bases de la lógica.

La siguiente descripción se expone para aquellas personas interesadas en tener un conocimiento más especializado de las habilidades que se entrenarán a lo largo del programa. En cada caso, al finalizar la descripción se especifica el código de identificación con el que aparecen en el Anexo 2. Si se está interesado en identificar qué habilidades se entrenan en cada lección, véase el Anexo 3.

Si Usted sólo desea emplear el programa, la lectura de la siguiente sección *no es necesaria*, por lo que puede proseguir con el siguiente apartado de este manual.

Las habilidades que se entrenan particularmente son las siguientes:

Identificar el significado de los términos y expresiones desconocidas por el contexto en que los utiliza la Educadora (HPT, 1A).¹⁰

Una manera usual en que se aprende el significado de un vocablo es nombrando directamente el objeto o evento en la situación. Por ejemplo, una Educadora pide a un alumno que se acerque al *nicho* donde está la bandera. Mientras dice esto, la Educadora señala con la mano el nicho. Si el alumno conoce la bandera se acercará a ella, al mismo tiempo que escucha el término *nicho*. Si esta práctica es realizada en siguientes ocasiones, el alumno podrá referirse a ese objeto mediante su nombre. Ésta es la manera más frecuente en la cual todo adulto enseña inicialmente el lenguaje a sus hijos.

Buscar los objetos o representaciones relativas a cada explicación de la Educadora (HPT, 2A).

Invariablemente todos los libros dirigidos a aprendices de preescolar y primaria son acompañados de ilustraciones. Enseñar a *leer* dichas ilustraciones generalmente no forma parte de la instrucción formal que es impartida en la escuela. Las educadoras y los profesores *asumen* que el Alumno, puesto que es capaz de ver, entonces *sabe* “leerlos” y podrá encontrar la relación que tienen con el texto escrito. De igual forma, se cree que cualquier alumno por el sólo hecho de que sabe leer, puede entonces leer un mapa, croquis, cuadro sinóptico, secuencia de ilustraciones, etc. La práctica de esta habilidad pretende que el Alumno ponga atención e identifique las ilustraciones de las que se está hablando.

Identificar los componentes del objeto, de la representación o ambos, pertinentes a lo verbalizado por la Educadora (HPT, 2B).

Ésta es una “especialización” de la habilidad anterior, ya que implica identificar los componentes importantes de una ilustración. El ejercicio de esta

10. Estas claves corresponden a una clasificación general de tales habilidades.

habilidad ocurre cuando la Educadora está describiendo detalladamente alguna ilustración. En el programa de lectura se emplea siempre que se requiere que el Alumno atienda a los diferentes elementos de una ilustración sobre la que la Educadora habla.

Contestar preguntas a partir de los componentes identificados (Hpt, 2C).

Ésta constituye una forma de verificación de que el Alumno realmente está identificando los elementos de la ilustración.

Identificar la parte de la explicación de la Educadora que corresponde a un objeto o a una representación (Hpt, 3A).

Mediante el ejercicio de esta habilidad, la Educadora pretende que el Alumno haga la relación de lo que se habla con una de varias ilustraciones que están frente a él. En los libros infantiles suele aparecer más de una ilustración junto al texto. La práctica de esta habilidad facilita que el Alumno, más adelante, pueda identificar recíprocamente cuál es la parte del texto que se refiere a una ilustración y a partir de la ilustración poder identificar qué parte del texto la describe.

Describir las representaciones en correspondencia con lo explicado por la Educadora (Hpt, 3B).

Las teorías respecto a la percepción se contradicen en relación con la manera en la que un infante observa. Algunos mantienen que la visión es *total*, no diferenciada. Otros establecen que la percepción es analítica y que va integrando paso a paso los componentes. Estas dos teorías antagónicas dan sustento a los tradicionales métodos de lectura: analítico (silábico, fonético y onomatopéyico) y sintético (global o de palabras completas).

El programa que se expone en este manual considera que la percepción de los infantes es principalmente formada por el habla de los adultos. Una persona versada en el arte moderno podrá ver muchos elementos ante una pintura, que serán inadvertidos para una persona que desconoce este tipo de arte. Una Educadora puede pedir a su Alumno que vea una fotografía, sin poner énfasis en ningún detalle de la misma. El Alumno verá

la fotografía, sin reparar posiblemente en detalle alguno. En cambio si la Educadora pide al Alumno que identifique la fotografía y que encuentre uno o más elementos de la misma, el Alumno estará ejercitando la identificación de componentes y esto le permitirá posteriormente el realizar descripciones pormenorizadas de las ilustraciones.

Establecer secuencias de objetos o representaciones (HPT, 3C).

Es posible observar que las prácticas escolares, de manera acertada incluyen cada vez más los ejercicios para establecer un orden y que son la base para efectuar una secuencia lógica a elementos que aparecen como si fueran independientes. El aprendizaje secuencial es más importante de lo que aparenta. En este tipo de ejercicios la Educadora pide al Alumno que ponga atención a elementos que permiten hacer uso de conceptos como causa-efecto, antes-después, congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, hacer explícita la relación entre objetos, etc. Su ejercicio debe ser valorado de acuerdo con este señalamiento.

Contestar preguntas a partir de la información proporcionada por la Educadora y/o las representaciones (HPT, 3D).

Una vez que el Alumno ha relacionado lo que dice la Educadora y lo que se presenta en una ilustración correspondiente, es necesario avanzar un paso más: establecer relaciones de identidad entre lo que dice la Educadora y lo que “dice” la ilustración. Esta habilidad le permitirá gradualmente ser más analítico respecto a la información que se le da, la que está ilustrada y las relaciones que entre sí pueden o no tener las mismas.

Ejecutar instrucciones emitidas por la Educadora (UCP, 1A).

Esta habilidad es comúnmente practicada en cualquier situación educativa, por lo cual no requiere más explicación.

Establecer equivalencias entre representaciones simbólicas, numéricas o referenciales (UCP, 2A).

Un dibujo como lo es una balanza, simbólicamente lo usamos para indicar la justicia. Existe una equivalencia entre el símbolo (dibujo) y la acción de la justicia. De igual manera, entre la palabra “siete”, el número 7 y la representación del conjunto: , existe una equivalencia numérica. Por último, la palabra “oso” tiene su equivalente con el animal oso. En última instancia, todo el aprendizaje se basa en el establecimiento de equivalencias entre algo que ya se conoce y lo nuevo.



Identificar la correspondencia entre el habla de la Educadora, los objetos, las representaciones y las demostraciones (UCT, 1).

El programa implica el ejercicio del Alumno para que identifique la correspondencia entre lo que dice la Educadora, los objetos con los que se trabaja y las ilustraciones empleadas. Como puede considerarse, este tipo de comportamiento es un poco más complejo que la simple relación de lo que se dice y lo que aparece en una ilustración.

Al inicio de cada uno de los procedimientos descritos a lo largo del presente método, se especifican las habilidades que en particular dicho procedimiento ejercitará. Si se realizan en forma semejante a la indicada en el programa, Usted estará ejercitando en su Alumno las habilidades que se señalan. *No es necesario que memorice o pueda identificar de qué habilidad se trata en cada caso* para que el Alumno aprenda este tipo de habilidades, basta con desarrollar el procedimiento de la manera en que se señala. Considere que toda la descripción anterior se expone —como se declaró al inicio— para que en un momento dado Usted pueda indagar y conocer un poco más acerca de lo que su Alumno está ejercitando y aprenderá de manera inteligente.

El dibujo como elemento preparatorio para la escritura

Debido a factores de maduración biológica, un niño de cinco años generalmente aún no está en condiciones de lograr un trazo controlado que le permita escribir con “buena letra”, es decir legible (véase Connolly & Elliott, 1972). Por esto, el método aquí expuesto se refiere exclusivamente a un método de *lectura*, y no de “lectoescritura” como lo hacen otros programas que están dirigidos a alumnos de seis años o más, en los que sí es posible pedir control fino sobre sus movimientos para escribir.

Incluir un método de enseñanza de la escritura en el nivel preescolar tiene al menos tres riesgos:

- a) Producir la paradoja de alentar un comportamiento que en un principio parece “adecuado” (que en realidad es una simulación de los trazos de la escritura), que después en la primaria, cuando se requiere calidad estética en los trazos, tal comportamiento se considere “inadecuado”;
- b) Si no se presta atención a la dirección del trazo durante la escritura, se está permitiendo que se genere un estilo de escritura incorrecto que es muy difícil de corregir posteriormente y que facilita aún más la mala calidad de la letra, y
- c) Propiciar el posible surgimiento de problemas músculo-oculares debido a una práctica forzada de un ejercicio para el que aún no existen las bases biológicas necesarias.

Dado lo anterior, la mejor práctica que conduce a la escritura es la realización de dibujos, con dos objetivos:

- Mediante el dibujo, entrenar gradualmente el control de movimientos que requiere la escritura. Existen al menos tres formas de dibujar: coloreo para rellenar una figura, delinear una forma o figura y el dibujo libre. Es altamente recomendable la práctica de todas, pidiendo al Alumno una ejecución tan fina como pueda hacerlo. En la medida en que la Educadora observe que el Alumno va superando su control de movimientos, debe irse incrementando la dificultad del trazo.

Recuerde que esto depende del ejercicio que se haga y de la maduración biológica. Debe evitarse un ejercicio desmedido o que no esté al alcance del Alumno.

- Ejercitar la representación gráfica. Múltiples investigadores han indicado que el dibujo *representativo* es el precursor directo de la escritura (véanse por ejemplo los trabajos de Vygotsky, 1978/1979). Por medio del dibujo el niño se puede representar algo para él mismo o, en el mejor de los casos, para los demás. Es conveniente pedirle al Alumno que haga dibujos que representen a algo o a alguien. Las anécdotas de los dibujos de los padres, hermanos, mascotas o juguetes, efectuados por los niños en la edad preescolar, son variadas y divertidas. Independientemente de los trazos que se hagan, ésta es la forma en que el Alumno dibuja lo que quiso expresar, aunque posiblemente represente algo sólo para él en un momento específico. Esto, guardando las diferencias del caso, es semejante a los códigos inventados por niños y adolescentes para escribir sus *diarios*, evitando que puedan ser leídos por otra persona. Más adelante, mediante la enseñanza formal de la escritura, el niño aprenderá a *dibujar* las letras, mediante las cuales podrá expresar a cualquier otra persona lo que desea decir.

Para finalizar esta parte informativa, es conveniente señalar que, por cuestiones prácticas, en las descripciones de los procedimientos las palabras Educadora y Alumno son sustituidas por las letras “E” y “A”, respectivamente; de tal modo que por ejemplo la frase: “*la E entregará al A una hoja de trabajo*”, significa: “*la Educadora entregará al Alumno una hoja de trabajo*”.

Le deseamos el mejor de los éxitos, además de que estamos seguros que disfrutará en muchas ocasiones con los avances sorprendentes de su Alumno.

II

PROGRAMA DE LECTURA

Actividades del programa funcional para la enseñanza de la lectura

Unidad 1. Precurrentes para la lectura

Pre-lección 1. Atención visual a labios

Cuatro años.

Objetivo: ver los movimientos labiales que realice la E cuando pronuncie un sonido, mismo que el A reproducirá correctamente.

Material:

– Espejo de pared.

Procedimiento:

1. Frente al espejo de pared, la E y el A ejercitarán diversos sonidos simples y de manera aislada. En primer lugar, la E *gesticulará* como si pronunciase cada una de las vocales.¹¹ Pedirá al A que ponga los labios de manera semejante. En cada caso la E debe retroalimentar al A si la forma

11. A diferencia de los métodos tradicionales, en ningún momento la E debe señalar al A que va a aprender las vocales, las consonantes, sus fonemas o grafías. El conocimiento formal de esto debe ocurrir una vez que el A sepa leer y escribir, no antes.

de poner los labios es correcta. Posteriormente la E *pronunciará*, gesticulando con claridad, cada uno de los sonidos de las vocales, en cualquier orden y pidiendo al A que la imite.

Cuando el A realice lo anterior sin cometer errores, siguiendo los mismos pasos anteriores se procederá con cada una de las siguientes consonantes: m, d, t, l, f, n, j, ñ.¹²

Una vez que el A imite aproximadamente dicha gesticulación, la E pronunciará cada una de estas consonantes pidiendo que se fije en sus labios y en la posición de la lengua para que trate de imitarla. La E debe retroalimentar cada ejecución de su A, atendiendo a la forma en que se debe pronunciar cada sonido: juntar los labios, expulsar el aire con los labios juntos, expulsar el aire con los labios levemente apretados, según lo requiera cada sonido.

Una vez que el A imite sin errores los sonidos anteriores, viendo los labios de su E, ésta *gesticula sin pronunciar* los sonidos de las consonantes: ll, q, s, b, v, r (*suave*), rr, ch, para que el A haga lo mismo inmediatamente después de ella.

Después, la E las *pronunciará* y pedirá que su A imite dichos sonidos. La E enfatizará la forma en que modula sus labios y lengua en cada ocasión, retroalimentando al A respecto a la forma y sonido que produzcan y auxiliándose del espejo siempre que sea necesario.

2. De frente al A, la E le dirá que vea sus labios y que pronuncie el mismo sonido que ella. A continuación pronunciará sílabas simples, formadas mediante consonantes del primer grupo. Por ejemplo: me-ma-mo-mi-mu, de-da-do-di-du, te-ta-to-ti-tu, etc. Cuando el A pronuncie

12. Dado que el tipo de interacción funcional es el mismo en todos estos casos, los criterios para agrupar estas primeras consonantes son: a) diferencia articulatoria del aparato fonador. Cada consonante requiere de distintas posiciones, relativamente diferenciales entre sí; b) diferencia visual entre cada una de las consonantes del bloque, y c) la frecuencia de aparición de dichas letras en nuestro idioma. De acuerdo con estos criterios la E puede considerar una secuencia diferente que puede ser correcta si se respetan los aspectos señalados. Es importante enfatizar que esta secuencia no se confunda con la secuencia de la enseñanza de las letras.

sin errores este bloque de consonantes, la E puede proceder con el segundo.

3. Ahora, la E *pronuncia palabras frente al A*, para que éste, fijándose en los labios de la E, las *reproduzca* sin errores. Se seleccionará una lista de palabras con igual terminación, o bien, con fonemas similares al inicio de las mismas ejemplo: **tamal**, **comal**, **ojal**, o **llama**, **llanero**, **llano**,¹³ etcétera.

Criterio: el A imitará los movimientos labio-linguales de la E, reproduciendo todos los sonidos emitidos por ésta.

Pre-lección 2. Conceptos: arriba-abajo

Cuatro y cinco años.¹⁴

Objetivo: identificar la parte superior, inferior (arriba-abajo) y central de una hoja de trabajo en un plano horizontal.

Material:

– Hojas de trabajo de tres tipos diferentes:

Tipo 1: hojas con un laberinto dibujado.

Tipo 2: hojas divididas en tres partes iguales. Cada parte tendrá dibujos diferentes a los de las otras dos partes.

Tipo 3: hojas divididas en tres partes iguales mediante líneas horizontales aproximadamente a 7 cm del borde de cada extremo.

– Colores y/o crayolas.

– Libros de cuentos periódicos y revistas.

13. Preferentemente el A debe conocer el significado de cada una de las palabras que se usan en esta parte. Sin embargo, dado que la actividad no implica la lectura y que el objetivo de esta actividad es que el A reproduzca los sonidos que la E produce, se pueden inventar palabras que no tengan significado.

14. La edad indicada significa que la actividad puede ser iniciada a partir de esa edad, que corresponde a segundo o tercer grado de educación preescolar, respectivamente.

Procedimiento:

1. Se proporciona al A una hoja tipo 1 y se le describe detalladamente qué hay en su hoja y lo que tendrá que hacer en ella. Al hacer dicha descripción, la E mencionará de manera enfática, y el mayor número de veces posible, la frase: “en la parte de **arriba** de la hoja hay una manzana”. Por ejemplo, supongamos que se entregó la hoja con laberinto, la E dirá: Ve tu hoja. En una parte hay un conejo, y alrededor de él hay dos caminos; si le dibujas al conejo el camino que lo lleva a la manzana, lo llevarás a la parte de **arriba** de la hoja. Lo que vas a hacer es marcarle con color verde, el camino que lo lleva a la manzana que está en la parte de **arriba** de la hoja.

Cuando el A termine de trazar el camino, ante la supervisión de la E, ésta le pedirá que coloree sólo la manzana que está en la parte de **arriba** de la hoja. Este ejercicio se realizará cuantas veces más se considere pertinente, empleando en cada ejercicio un laberinto diferente y marcando sólo los laberintos que van hacia **arriba** de la hoja.

Cuando el A termine de trazar ambos caminos, ante la supervisión de la E, ésta le pedirá que coloree sólo la zanahoria que está en la parte de **abajo** de la hoja. Este ejercicio se realizará cuantas veces más se considere pertinente, empleando en cada ejercicio un laberinto diferente.

2. La E entregará al A una hoja del tipo 2, y preguntará:

¿Qué hay dibujado en ella?

Enseguida que el A mencione los tres tipos de dibujos, la E reiterará su respuesta diciéndole:

*Efectivamente en tu hoja hay barcos, globos y flores; en la parte de **arriba** están los barcos, en otra parte hay globos, y en otra parte hay flores.*

Posteriormente la E pedirá a su A que coloree los dibujos de los barcos. Mientras lo hace, le preguntará:

¿Qué estás coloreando?

¿Están arriba?

La respuesta del A debe ser “sí, están arriba”. Cuando termine de hacerlo, la E le preguntará nuevamente si los dibujos que acaba de colorear están arriba, debiendo ser afirmativa la respuesta del A.

3. La E entregará al A una hoja tipo 3 y le indicará cómo debe de colocar ésta, sobre la mesa (perpendicularmente a su cuerpo) y le hará que observe las partes en que está dividida su hoja.

Una de estas partes está más lejos de tu cuerpo *¿Cuál es?*

En caso de que el A tenga dificultad, le ayudará haciéndole flexionar levemente su mirada y cabeza hacia arriba y guiándolo al poner su dedo sobre la hoja. Cuando el A haya identificado esta parte de la hoja, la E dirá:

*Muy bien, ésa es la parte de **arriba**¹⁵ de la hoja.*

A continuación le pedirá que la coloree por ejemplo, de color verde (haciendo analogía con las luces de un semáforo).

Este ejercicio debe repetirse espaciadamente en hojas diferentes a lo largo de una semana, enfatizando la identificación de la parte de **arriba** (con color verde) en cada ejercicio hasta que el A identifique la parte superior sin dificultad alguna en cualquier material que esté en un plano horizontal. Los ejercicios que realice el A deben ser guardados para usarlos en la siguiente parte inmediata.

15. El concepto "arriba" es muy probable que el A lo reconozca en situaciones donde el objeto está en posición vertical, como ocurre por ejemplo en el pizarrón. No debe pasarse por alto este entrenamiento, ya que implica que el A identifique "arriba" en un plano horizontal, como lo representa una hoja de papel sobre su escritorio.

Posteriormente el A tratará de identificar la parte más cercana de la hoja, empleando las que se usaron en el entrenamiento anterior. Igualmente, la E le dirá que para encontrar esa parte ahora debe bajar un poco la mirada y su cabeza, mostrando con su dedo las figuras respectivas. Una vez que las haya ubicado, le dirá que ésa es la parte de **abajo**,¹⁶ la cual iluminará de color rojo.

Cuando dichos conceptos sean identificados sin error alguno, la E le mencionará que a la parte que quedó en blanco se llama el **centro** de la hoja. Dicho esto, la E procederá a realizar los ejercicios que crea convenientes hasta que el A identifique sin errores cada una de las partes.

4. El A realizará varias prácticas como las anteriores en diferentes materiales. Cuando se trate de libros no personales, no se colorearán, sólo se identificarán las partes. Pueden usarse cuadernos, periódicos, revistas o cualquier otro material que pueda colocarse horizontalmente. Para garantizar que las respuestas sean correctas, la E puede emplear textos cuyas características sean claras. Por ejemplo, la parte de arriba de una hoja puede tener una ilustración de un caballo, mientras que la parte inferior de dicha hoja muestra una niña. O en un periódico cualquiera, la parte de arriba puede tener el número de la página y la de abajo un anuncio publicitario. Esto le permitirá a la E hacer una referencia clara de los elementos que están ubicados en diferentes posiciones.
5. Los ejercicios realizados antes, en las secciones “3” y “4”, pueden efectuarse ahora pidiendo al A que, una vez identificada la parte de arriba y la de abajo, coloque ahora la hoja en posición vertical e identifique dichas partes, haciendo las comparaciones con el plano horizontal. La E hará mención a los conceptos vertical y horizontal como “parado” y “acostado”, en caso de que A no identifique los primeros términos.

16. Como ocurre con el concepto de “arriba”, es probable que el A identifique la posición “abajo” en un plano vertical, pero en este caso se requiere que lo realice ante un plano horizontal, necesario para emprender la lectura. Estos conceptos (arriba, abajo) tienen una connotación diferente a la usual en la vida del alumno y por eso requieren de este entrenamiento. Su omisión puede producir algunos de los problemas considerados frecuentemente como “dislexia”, o bien errores en la identificación de los puntos cardinales en mapas, ya que implican la discriminación de dichos conceptos en planos verticales u horizontales.

Criterio: diferenciar las partes de arriba y abajo en una hoja de cuaderno, libreta, libro o cualquier otro material que pueda ser colocado horizontal o verticalmente.

Pre-lección 3. Conceptos: antes-después

Cuatro y cinco años.

Objetivo: identificar objetos ubicados antes-después, en un texto escrito o en una secuencia de figuras dibujadas.

Material:

– Hojas de trabajo de cuatro tipos diferentes:

Tipo 4: hojas divididas por una línea vertical en dos partes iguales. En cada una de estas partes habrá varios dibujos de un tipo específico; por ejemplo, del lado izquierdo de la hoja podrá haber sólo manzanas y del lado derecho sólo helados.

Tipo 5: hojas divididas en nueve partes iguales mediante dos líneas horizontales y dos verticales. Estas líneas deben ser de diferente color. En las tres partes de cada renglón estará el mismo dibujo. Cada renglón tendrá dibujos diferentes a los otros dos; por ejemplo, el renglón superior podrá tener sólo peces; el central sólo carros y el inferior sólo estrellas.

Tipo 6: en estas hojas aparecerán varias figuras de diferentes colores, distribuidas a lo largo de la hoja.

Tipo 7: las hojas tendrán laberintos que conduzcan a varios destinos, los cuales deberán estar al mismo nivel en un plano horizontal.

– Colores o crayolas.

– Revistas, periódicos y libros de cuentos.

Procedimiento:

1. La E proporcionará al A una hoja del tipo 4 y le preguntará qué hay dibujado en ella. Enseguida la E reiterará la respuesta correcta describiendo detalladamente los componentes de la hoja, haciendo referen-

cia enfática de la noción **antes** de la línea dibujada. Por ejemplo, en un ensayo la E emplea hojas idénticas tipo 4; en este caso la E le dirá al A:

*Efectivamente en tu hoja hay una raya parada (o vertical);
antes de la raya hay manzanas.*

Posteriormente la E le pedirá que coloree todos los dibujos que están *antes* de la raya. Por ejemplo:

*Colorea todos los dibujos que están **antes** de la raya,
es decir todas las manzanas.*

Mientras los colorea la E pregunta con cierta frecuencia: *Las manzanas están...?* esperando que el A diga: “Antes”. Si no lo hace, la E dice la palabra. Esta pregunta la repite después hasta que el A la responda por sí solo. Después de que el A realice esto, la E le pedirá que ahora coloree otras hojas que tengan las mismas características, variando las frutas o con dibujos de otros vegetales, animales u objetos. Cuando el A identifique rápida y correctamente lo que está *antes* de la línea, se puede proceder con el siguiente concepto.

2. La E entregará al A una hoja del tipo 5 y le pedirá que describa qué hay en ella.

Posteriormente la E le pedirá que coloree con determinado color el dibujo de cierto tipo, ubicado **antes** o **después** de la raya de determinado color. Por ejemplo, supongamos que en un ensayo se emplea una hoja idéntica a la del tipo 5; en este caso una de las instrucciones podría ser:

*Colorea de verde el carro que está **antes** de la raya roja.*

Cuando el A ya haya coloreado los nueve dibujos de su hoja, la E le hará las preguntas que crea necesarias a fin de que el A identifique de qué color iluminó el dibujo de cierto tipo, ubicado en determinado sitio.

¿De qué color iluminaste la estrella que está después de la raya azul?

Los ejercicios con este tipo de hojas se repetirán cuantas veces lo considere pertinente la E.

3. El A trabajará ahora con hojas, en las que aparecerán diversas figuras familiares para éste. Por ejemplo una bicicleta, una casa, un reloj, un balón, etc. a lo largo de la hoja, colocada horizontalmente (véase tipo 6). La E le preguntará qué es lo que está **después** de x imagen, o bien **antes** de ésta. Durante el ejercicio la E verifica y retroalimenta cada respuesta del A. En caso de que haya errores, es necesario regresar al entrenamiento anterior empleando las hojas tipo 5.
4. Con una hoja del tipo 7 la E le irá indicando al A de qué color dibujará el camino que lleve a determinado destino. Para indicarle cada destino, la E hará uso de las nociones **antes de** y **después de**. Por ejemplo, suponiendo que se trabaja con una hoja similar a la mostrada en el anexo:

*Dibuja de color verde el camino que lleve al carro hasta el árbol que está **antes** de la casa roja. Ahora de color azul, el camino que lleva al árbol que está **después** de la casa.*

Hecho lo anterior:

*Dibuja de color amarillo el camino que te lleva al ratón que está **antes** del queso. Y con color rojo el camino que te lleva al ratón que está **después** del queso.*

5. Mediante la instrucción de encontrar figuras que estén antes de o después de, identificar representaciones o dibujos que aparezcan en libros, revistas, periódicos, etc., cuidando siempre que se refieran a los conceptos de derecha e izquierda pero sin mencionar dichas palabras. La E siempre dirá antes o después.

Criterio: identificar lo que está antes (izquierda) o después (derecha) de un dibujo cualquiera, en una hoja, dispuestos de manera vertical u horizontal.

Unidad 2. Lectura de vocales y sílabas

Las vocales

Tres, cuatro y cinco años.

Objetivo: el A identificará las vocales por su sonido (fonema) y su dibujo (grafía), siguiendo la secuencia: e, a, o, i, u. Incluye las lecciones 1 a la 5.

Material:

– Un juego de cinco cartulinas. Cada una de estas cartulinas tendrá el dibujo de un objeto cuyo nombre comience con una de las cinco vocales. La forma de cada uno de los dibujos o alguna parte de éstos tendrá cierta semejanza con la vocal con que inicia el nombre de ese objeto. Dicha vocal deberá estar remarcada en el dibujo como se ilustra en las hojas tipo 8 a la 10.

– Juegos de vocales. Pueden hacerse recortando cajas de cartón, con cartulinas o cualquier material disponible, conteniendo cada una sola vocal.

Juego 1: consta de 10 láminas. Se escribirá la vocal en su forma minúscula y de molde,¹⁷ manteniendo el mismo tamaño (por ejemplo 7 cm de alto) y variando el color con el que se escriba (los colores serán los que se tengan disponibles pero debiendo ser claramente visible cada uno de ellos (véase tipo 11). Se recomienda emplear tantos colores diferentes como sea posible.

Juego 2: consta de 45 láminas; nueve para cada vocal. Cada lámina tendrá escrita una vocal en su forma minúscula y de molde, usando los

17. Recuerde que es necesario escribir las letras de acuerdo con su *personal* tipo de escritura, y otro semejante al que se usa en los periódicos, libros y revistas.

misimos colores del Juego 1 pero con tres tamaños distintos (2, 5 y 10 cm de alto. Véase formato tipo 12).

– Hojas de trabajo de cuatro tipos diferentes:

Tipo 13: en el centro de cada hoja se dibujará una vocal en su forma minúscula. Alrededor aparecerán enmarcadas varias palabras. La mayoría de las palabras comenzarán con la vocal escrita en el centro de la hoja.

Tipo 14: en el centro de la hoja habrá dibujada una vocal en forma minúscula. Alrededor de ella habrá enmarcadas varias palabras. Ninguna de estas palabras comenzará con la vocal escrita en el centro de la hoja pero la mayoría de las palabras tendrán dicha vocal en posición intermedia y/o al final, y algunas de las palabras no tendrán esta vocal.

Tipo 15: cada hoja tendrá dibujada en su centro una vocal en su forma minúscula. Alrededor de la vocal aparecerán diversas figuras. El nombre de la mayoría de estas figuras comenzará con la vocal que aparece en el centro de la hoja. El tamaño y/o color de la vocal variará en cada hoja de este tipo.

Tipo 16: cada hoja tendrá dibujada en su centro una vocal en su forma minúscula y alrededor de ésta aparecerán varias figuras. Ninguno de los nombres de los objetos comenzará con el sonido de la vocal escrita en el centro de la hoja pero la mayoría de los nombres de los dibujos tendrán dicha vocal intermedia, y algunos de los nombres no tendrán esta vocal en ninguna posición.

– Láminas conteniendo objetos distintos. Éstos pueden ser recortes de revistas, periódicos o cualquier otro material disponible.

– Crayolas.

– Revistas, periódicos, libros diversos.

Recomendación:

En caso de que este programa se use en una escuela, es muy recomendable que la E pida la cooperación a los padres de familia para lograr mejores resultados en este programa. Los padres de familia aprendieron de una manera muy diferente a leer o tienen ideas particulares de cómo debe enseñarse a leer. La E pedirá su colaboración para que los padres *sólo con-*

testen exactamente lo que les pregunte su hijo, sin agregar otro tipo de información. Se puede indicar también a los padres que eviten decirle a sus hijos los términos: palabra, letra, sílaba, mayúscula, minúscula, etc. y que en su lugar hagan referencia a los dibujos y sonidos tal como lo requiere este programa.

Los pasos y procedimientos que se describen a continuación se refieren al aprendizaje de la “e”, que es el primer dibujo a ser ejercitado. Este mismo procedimiento y pasos se deben seguir para las demás vocales.

A lo largo de todo el programa, el criterio para poder enseñar un nuevo dibujo es que el A distinga sin equivocaciones el que se está ejercitando.

Procedimiento:

1. La E pegará en un lugar visible para el A, la cartulina que tenga el dibujo de un objeto cuyo nombre empiece con dicha letra. Esto lo hará la E para relacionar la letra con un objeto característico¹⁸ que facilite al A relacionar al objeto con la forma del dibujo del fonema. Por ejemplo: la “a” se parece a la parte delantera de un avión (viéndolo de perfil); la “u” se asemeja a un racimo de uvas y la “i” a uno de los tantos contornos rectos de una iglesia, etcétera (véanse formatos tipo 8, 9 y 10). Lo importante en cada caso, es que el A identifique la *forma* y *dirección* en que se dibuja el sonido de ese dibujo (letra) y que se encuentra en ese objeto específico que conoce el A. En cada ensayo la E irá mostrando las distintas cartulinas del primer juego de letras vocales con diferente color (véase formato tipo 11) y preguntará:

*¿Cómo se llama este dibujo?*¹⁹

-
18. Este recurso es semejante al empleado en el método onomatopéyico, pero en este caso la asociación se debe hacer con la *forma* y el *nombre* de un objeto, no con el sonido que puede producir por ejemplo, un animal.
 19. De acuerdo con la recomendación anterior, en estas preguntas *no* se incluyen los términos “letra”, “grafía”, “fonema”, “vocal”, etc. La E se referirá a ellos simplemente como *dibujos* o *sonidos*.

Mostrando al mismo tiempo dos cartulinas de diferente color:

¿Es el mismo dibujo si cambia de color?

La E debe confirmar todas las respuestas correctas de su A y proceder con el siguiente paso una vez que el A distinga que el dibujo *no depende del color* con que está escrito éste. Posteriormente la E presentará una cartulina del formato tipo 12, preguntando a su A:

¿Estos dibujos son iguales?

¿Este dibujo tiene el mismo tamaño que este otro?

(mostrando dos láminas simultáneamente)

¿Por qué todos estos dibujos son iguales?

El propósito del ejercicio es que el A distinga claramente que *ni el color ni el tamaño definen el dibujo (letra), sino que es la forma su característica importante.*

2. La E dará al A una hoja del tipo 13. El A revisará cada una de las palabras escritas que están alrededor del dibujo de la “e” para poder identificar aquellas que comiencen con el mismo dibujo que está en el centro de su hoja. No es necesario que la E le diga al A qué es lo que dice esa palabra, a menos que el A lo pregunte directamente. El ejercicio sólo requiere que el A distinga el dibujo de la “e” en cualquier palabra escrita. Para finalizar, el dibujo de la “e” de cada una de las palabras deberá ser notablemente remarcado o encerrado por el A.
3. Se proporcionará una hoja de tipo 14, y se le informará que tendrá que revisar todos los dibujos que están situados alrededor del dibujo de la “e” para identificar aquellos que tengan ese mismo dibujo en cualquier posición. Es recomendable que la E haga preguntas semejantes a las realizadas en el anterior inciso 1. Los dibujos de las letras “e” intermedia y/o final, deberán ser notablemente remarcadas por el A.

4. Se dará al A un libro, periódico o revista que se hayan conseguido. En cada uno, el A debe buscar todas las palabras que empiecen o tengan en su posición intermedia o final el dibujo (letra) de la “e”.

La E confirmará todas las respuestas correctas, remarcando que la “e” siempre será la misma, sin importar el *tamaño*, el *color* y la *posición* en la que está.

En el caso de que el programa se aplique en una escuela, la E puede pedir a los padres que en casa faciliten un material escrito a su hijo y que confirmen las respuestas y preguntas que éste haga, de acuerdo con las indicaciones dadas al inicio de este procedimiento.

5. La E, frente al A, le pedirá que *pronuncie el sonido “e”* haciéndolo de manera clara, manteniendo por unos segundos el sonido, en tanto la E lo dibuja en el pizarrón procurando seguir viendo al A y requiriendo que éste vea cómo se dibuja. En cada ensayo la E pedirá que el A vea el dibujo que se hizo en el pizarrón y que imite lo que dice (siempre el sonido “e”). En cada ensayo siguiente la E *variación la intensidad (fuerte, débil, normal)*, *la entonación (voz aguda, grave)* *la duración (muy larga, larga, corta)* *con que se pronuncia la letra “e”*.

En todos los casos la “letra” que escribirá la E corresponderá a su forma *minúscula y la escribirá en esta parte del entrenamiento, procurando hacerlo con el mismo tamaño en el pizarrón*.

6. Cuando el A haya relacionado el sonido con el dibujo de la vocal “e”, la E presentará o mencionará varios objetos del entorno cuyo nombre empiece con el sonido “e”. Por ejemplo: esfera, espuma, Enrique, escuela, etc. En cada caso la E escribirá²⁰ la misma “letra e”.
7. Haciendo uso de los objetos de la actividad anterior, la E puede elaborar una cartulina con recortes de revistas y periódicos o puede hacer los dibujos aproximados en el pizarrón. La E pregunta qué es lo que señala (por ejemplo, señala la *esfera*). Luego le pide al A que diga cuál es el sonido con el que empieza el nombre de ese objeto. En esta oca-

20. Dado que este programa está dirigido a alumnos de preescolar, *no* se incluye ni se recomienda como requisito la escritura del alumno como parte de esta enseñanza.

sión, cada vez que el A mencione el sonido “e”, la E debe mostrar una cartulina del formato tipo 11, preguntando a su A:

¿Cómo “suena” este dibujo?
¿Suena distinto, si cambia de color?

Posteriormente la E presenta al mismo tiempo dos cartulinas de diferente color y tamaño (véase formato tipo 12):

¿Suenan igual?
¿Será el mismo sonido?
¿Este dibujo tiene el mismo tamaño que esta otra?
(mostrando dos láminas simultáneamente)
¿Por qué suenan igual?

Este ejercicio es importante para que el A distinga claramente que *ni el color ni el tamaño definen el sonido de un dibujo (letra), sino que es la forma su característica importante*. La respuesta del A a la pregunta: *¿Por qué suenan igual?* debe incluir dichos elementos: el color y el tamaño no son importantes.

Durante esta actividad la E debe cuidar que la mayoría de los ejemplos que escoja sean objetos cuyo nombre comience con “e”, pero también deben incluirse otros objetos que inicien con sonidos diferentes a la “e” para verificar la atención del A. Por ejemplo, apoyándose en los objetos de la situación o en las láminas realizadas, una posible secuencia de ejercicios podría ser la siguiente: **escritorio, espejo, oso, águila, elote, estrella, enano, oro, edificio, estatua, esquina, uniforme, arete, escondite, inútil, ejercicio, indios, esqueleto, escudo, envase, ejemplo, ejote, pared, cine, estanque, estadio, semana, elevador, elefante, estufa, mono, estatura, queso, edecán, teléfono, foco, esquimal, pepino, ejército.**

Es importante enfatizar que aunque el A posiblemente no conozca una o más de las palabras que se usen en este ejercicio, lo importante es

que el A sólo identifique si la palabra inicia con el sonido “e”. Éste es el objetivo central de este tipo de ejercicios.

8. La E proporcionará a su A una hoja de trabajo del tipo 15. Después que el A identifique el dibujo que hay en el centro (la letra “e”) y mencione su sonido, la E pedirá a su A que mencione los nombres de todos los objetos que hay alrededor del dibujo del sonido “e”. Posteriormente la E le aclarará que tiene que marcar solamente las figuras cuyos nombres *empiecen* con el sonido “e”. En caso de contar con más de un A, al final del ejercicio los A intercambiarán sus trabajos y la E preguntará si el dibujo (letra) que está al centro es igual a la que ellos tenían en su hoja de trabajo personal. La E debe ir confirmando que las respuestas de los A aludan a que ni el tamaño ni el color son importantes para que el dibujo suene igual.
9. Una vez hecho lo anterior, la E presentará varios ejemplos de imágenes cuyos nombres tengan el sonido “e” en posición intermedia o final, así como nombres que no tengan dicho sonido. La secuencia puede ser: *cometa, teléfono, pepino, uva, venado, serpiente, mochila, color, colores, cofre, mesa, lechuga, tamal, volante, nariz, cohete, tomate, pelo, ventana, sillón, pizza, peperoni, niño, hormiga, cerdo, perro, verano, tormenta, pirata, nube, llave, comedor, incendio, ratón, ojos, vaso, camioneta, miel, lago, noche, cielo, cabeza*. En este ejercicio la E dice cada uno de los nombres de la secuencia extendiendo la duración del sonido de cada una de las sílabas, por ejemplo “coomeetaa”, para que el A identifique levantando su mano (o realizando cualquier otro movimiento, siempre y cuando no interfiera con la actividad), en el momento que escucha el sonido “e”. Una vez que la E verifica que su A identifica el sonido de manera efectiva y con mayor facilidad, deberá reducir gradualmente la prolongación de cada sílaba hasta que lo diga en forma fluida: “cometa”.
10. Se entregará al A una hoja del tipo 16. La E le pedirá al A que identifique dónde se encuentra el dibujo de la “e” y que diga el nombre de cada objeto dibujado. La E preguntará:

¿Cómo se llama este objeto? —señalando cualquiera de ellos—
 ¿Crees que este dibujo —indica la letra “e”—
 suene igual aunque no esté al principio?
 ¿Crees que este dibujo —indica la letra “e”—
 suene igual aunque esté en medio?
 ¿Crees que este dibujo —indica la letra “e”—
 suene igual aunque esté al final?

La E confirmará todas las respuestas que aludan a que ese dibujo (letra) suena igual sin importar en qué lugar esté colocado. A continuación el A coloreará solamente los objetos cuyos nombres tengan “e” en posición final y/o intermedia.

11. Como actividad final, la E pide a su A que trate de identificar en qué letreros de la calle puede leer ese mismo dibujo. Esto pueden realizarlo de camino a su casa, a la escuela o cualquier otro lugar. Un día antes de que inicie el fin de semana inmediato, la E puede pedir a su A salir a algún lugar cercano y que se fije en todos los letreros para ver si puede leer ese dibujo. Para esto es importante la participación de los padres, quienes confirmarán todas las respuestas correctas de sus hijos, enfatizando que la “e” siempre suena igual, sin importar el *tamaño*, el *color* y la *posición* en la que está.

Es muy importante que se pase a la siguiente letra únicamente cuando el A reconozca sin error alguno la letra que ha aprendido. Este procedimiento debe seguirse de la misma forma con cada una del resto de las vocales. Una vez que el A pueda leer sin equivocaciones todas las vocales, se puede continuar con la siguiente lección.

Un aspecto muy importante es que si la E sigue el mismo procedimiento, paso a paso con la vocal “e”, es muy probable que cuando inicie el procedimiento para enseñar la “i”, note que sus alumnos empiezan a distraerse ante la presentación de las actividades y posiblemente reciba quejas de los padres de familia, que reportan que sus hijos dicen no aprender nada. Estos comentarios

son sumamente importantes porque muy posiblemente le están indicando que el A ya no requiere de tanto ejercicio variando sistemáticamente el tamaño, el color y demás características de cada letra. Utilizando el presente programa, la E ha logrado que el A identifique qué características son irrelevantes en la discriminación de las letras. Con esto se permite que el A aprenda de manera inteligente: ¡el A es capaz de emplear su conocimiento en el aprendizaje de nuevas letras!

Si la E no tiene duda de que esté ocurriendo lo anterior, entonces puede proceder a presentar los siguientes ejercicios en forma aleatoria, esto es, presentando al azar cualquier forma de la letra que se está aprendiendo. Esto significa, por ejemplo, que en un ejercicio la E presente una “i” de 10 cm y de color amarillo, y en el siguiente ensayo muestre una “i” de 2 cm de color azul, etc. Si las respuestas del A son consistentes, esto es, siempre “suena i”, entonces no habrá duda de que el A está aprendiendo de manera correcta y ya no requiere los ensayos de manera sistemática.

Una vez que el A haya aprendido todas las vocales, sin error alguno, el procedimiento para las primeras consonantes cuya nueva secuencia se presenta enseguida, sólo que se procederá silábicamente.

<i>Lección</i>	<i>Letra</i>	<i>Frecuencia*</i>
6	s	27,190
7	n	23,325
8	r (inicial)	22,166
9	l	17,672
10	c (fuerte)	16,505
11	d	13,982
12	m	9,259
13	g (suave)	4,318
14	t	16,518
15	b	4,556
16	j	2,161
17	p	9,226
18	f	2,182

* Esta es la frecuencia con la que aparecen estas letras en los libros de primer grado.

Primera sección: formando sílabas y palabras

Cuatro y cinco años.

Objetivo: leer sílabas y palabras sencillas formadas con las letras del primer grupo de consonantes: **s, n, r** (inicial),²¹ **l, c** (fuerte: ca-co-cu), **d, m, g** (suave: ga-go-gu), **t, b, j, p**, —y— **f**. Incluye las lecciones 6 a la 18.

En dichas sílabas las consonantes siempre irán en primer lugar. No se recomienda la lectura de sílabas invertidas en esta sección. En el Anexo 4 se incluyen las palabras de cada una de estas consonantes que aparecen en los libros de texto de primer grado empleadas a partir de 2012.

Material:

– Un juego de 10 cartulinas. En cada cartulina estará el dibujo de un objeto cuyo nombre comience con alguna de las consonantes pertenecientes a este primer grupo. Cada dibujo tendrá resaltada la letra con la que comienza su nombre (buscar los dibujos sugeridos para este primer bloque en los hojas tipo 21 a la 27).

– Juegos de cartulinas con sílabas formadas con cada una de las letras de este primer bloque de consonantes²² y de acuerdo con las siguientes características:

– Juego 1. Sílabas dibujadas con diferentes colores. Se recomienda tener sílabas escritas en al menos dos colores, manteniendo el mismo tamaño.²³

21. En el caso de esta consonante (lección 8) el procedimiento para su enseñanza es distinto del procedimiento general, mismo que se especifica en la página 60.

22. Como se habrá advertido, estos juegos de cartulinas hechos con colores y tamaños diferentes ayudan a que el Alumno distinga que el rasgo característico de las letras es la *forma* de la letra, no su color o tamaño con que se escriban. De acuerdo con el aprendizaje del Alumno durante el desarrollo de este programa, lo más probable es que no se necesiten todos los posibles juegos de láminas para cada consonante. Por esto recomendamos que en este momento se elabore solamente el juego correspondiente a la "s".

23. Otra forma de elaborar estos juegos de cartulinas es dibujando únicamente la consonante respectiva, de acuerdo con los criterios señalados en cuanto al color y tamaño. Las sílabas se formarían juntando las cartulinas de las vocales hechas en la primera parte del procedimiento. Si bien esto es más económico, puede presentar la dificultad de que el A pretenda sonarlas de manera separada, no en una sola emisión de voz.

Deben escribirse en minúsculas y con el mismo estilo elegido para las vocales.

- Juego 2. Sílabas dibujadas con diferentes colores y variando el tamaño (2, 5 y 10 cm de alto) escritas en forma minúscula y con el estilo elegido.

- Hojas de trabajo de cuatro tipos diferentes:

Tipo 17: en el centro de cada hoja estará escrita la sílaba que se está aprendiendo. Alrededor de dicha sílaba, ahora se escribirán varias palabras. La mayoría de éstas comenzarán con el dibujo de la sílaba que rodean. Por ejemplo, si en el centro de la hoja está la sílaba “sa” que se está ejercitando, y alrededor de ella hay palabras que inician con “sa” —**sapo**, **saco**, **sandía**, **sala**, **sal**, **saltar**, etc.— pero el resto no deberán contener dicha sílaba.

Tipo 18: estas hojas tendrán dibujada la sílaba que se está aprendiendo. Alrededor de ella se escribirán varias palabras que no comiencen con dicha sílaba pero la mayoría de las palabras sí tengan esa sílaba en alguna posición intermedia o final. Las palabras restantes no tendrán dicha sílaba. Por ejemplo, si en el centro de la hoja aparece la sílaba “sa”, la mayoría de las palabras que estén a su alrededor tendrán dicha sílaba en posición intermedia o final, como **pasa**, **asado**, **mariposa**, **masaje**, **risa**, etcétera).

Tipo 19: en el centro de cada hoja estará escrita la sílaba que se está ejercitando (por ejemplo “sa”). Alrededor de la sílaba aparecerán varias figuras cuyo nombre mayormente iniciará con la sílaba que aparece en el centro de las hojas.

Tipo 20: cada hoja tendrá dibujada en el centro la sílaba que se está ejercitando (por ejemplo “sa”). Alrededor de la sílaba habrá varias figuras cuyos nombres no comiencen con la sílaba que está en el centro, sin embargo la mayoría de estos nombres tendrán dicha sílaba en posición intermedia o final. El resto de las figuras tendrán nombres que no tengan dicha sílaba en ninguna posición.

- Revistas y periódicos atrasados (que puedan ser recortados o señalados), libros diversos.

- Lápices de colores o crayolas.

Una práctica altamente recomendable es que *antes* de iniciar con la enseñanza de una nueva sílaba, la E le cuente al A un cuento o historia amena en la que emplee todas aquellas palabras que planea incluir en la lección. Cuando la E cuente la historia, debe asegurarse que el A conoce dichas palabras y, si no fuera así, la E puede tener ilustraciones preparadas (dibujos o fotografías) de cada vocablo, y si se trata de un vocablo abstracto (sabor), verbo (salir, saltar, sacar) o de difícil representación (salida), entonces puede apoyarse en actividades en las que pueda identificarse visualmente dicho vocablo. Por ejemplo, puede saltar o salir del salón y decirles que cuando come un dulce su sabor es muy rico. Esta forma de definir *ostensivamente* los vocablos, sin duda permitirá que la E identifique qué palabras son las que conoce el A y, en caso contrario, puede enseñarlas clara y fácilmente. Lo importante es que la E las emplee con frecuencia a partir de ese momento. La E puede elaborar la lista de las palabras que se usarán y reproducirlas para entregar un ejemplar a cada familia para que se empleen también en casa.

Procedimiento:

1. La E pegará en un lugar visible para el A, la cartulina que tenga el dibujo de un objeto cuyo nombre empieza con dicha sílaba, como se hizo en la lección anterior con las vocales. En este caso se ejemplifica con la imagen de un pedazo de sandía que tiene impresa la letra “s” (véase hoja tipo 21, parte superior) para que el alumno aprenda a identificar el dibujo “sa”.

La E presenta el dibujo “sa” en diferentes tamaños, modelando su sonido de manera clara y de forma que el A atienda su boca. Inmediatamente después pregunta:

¿Cómo se llama este dibujo?

Mostrando al mismo tiempo dos cartulinas que tienen impreso “sa” en diferente color, la E pregunta:

¿Es el mismo dibujo si cambia de color?

La E confirma todas las respuestas correctas hasta que su A distinga que el dibujo *no depende del color* con que se escribe. Posteriormente, la E presentará una cartulina como la del formato tipo 12, pero en lugar de la letra “e” estará impreso el dibujo “sa” en la que se varía el tamaño. La E pregunta:

¿Estos dibujos son iguales?
¿Este dibujo tiene el mismo tamaño que este otro?
(mostrando dos láminas simultáneamente)
¿Por qué estos dibujos son iguales?

Con este ejercicio se espera que el A distinga claramente que *ni el color ni el tamaño definen el dibujo (sílabas), sino que es la forma su característica importante.*

2. La E pide a su A que le diga con qué sonidos empieza “sapo”, pronunciándola con claridad ante el A. La E confirmará las respuestas que indiquen: “empieza con *sa*”. Después preguntará con qué sonidos empiezan, por ejemplo: **saco**, **salero**, **saltar**, **safar**.²⁴ Cada palabra la irá pronunciando con diferente intensidad, volumen y velocidad, de frente al A y pidiendo que vea directamente sus labios. Al terminar de pronunciar cada una, podrá preguntar:

¿Con qué sonidos empiezan?
¿Son iguales a lo que dije antes?
¿Es igual a —dice otra palabra que inicie con sa?
¿Empiezan con los mismos sonidos aunque sean más fuertes?
¿O más débiles?
¿Son iguales si se dicen con voz “ronca” o “aguda”?
¿Son iguales aunque los digamos lenta o rápidamente?
¿Qué cosas conoces cuyo nombre empiece también con estos sonidos?

24. Recuerde que siempre se deben emplear solamente palabras que use el A.

La E pedirá que las pronuncie variando la intensidad, el tono, el volumen o la velocidad y confirmará todas las respuestas correctas. En caso de que exista alguna equivocación, la E preguntará a su A si es correcto o no, pronunciando lentamente los dos primeros sonidos de la palabra incorrecta, y preguntará:

¿Empieza igual que las que nos interesan?

3. Nombrar objetos, personas o acciones que inicien con dichos sonidos. Por ejemplo: **satélite, sábalo, sábana, sabor, salchicha, salida, saliva, salsa, sanatorio, sandalia, sándwich**. Se pide al A que diga qué cosas o personas conoce que empiecen con dichos sonidos.
4. Mediante la lista anterior, la E emplea el juego de cartulinas (diferente color y tamaño) haciendo las preguntas pertinentes. Es necesario que en los ensayos de este ejercicio la E diga nombres de objetos, personas o acciones que no solamente empiecen con los sonidos que están aprendiendo. La lista, por ejemplo, puede ser: **sapo, saco, sandía, canica, sale, naranja, saltar, sal**.

Una extensión de este ejercicio consiste en que la E, siempre de frente a su A y pidiendo que se fijen en sus labios, diga pares de palabras²⁵ que empiecen con sonidos que puedan ser confundidos, debiendo explicar el A en qué son diferentes. Por ejemplo, la E puede decir: **saco -taco**. Gracias a los ejercicios de la Pre-lección 1 (Atención visual a los labios), el A debe identificar la diferencia y explicarla en términos de que en un caso se toca ligeramente la lengua con los dientes (**saco**) mientras que en el otro la lengua se pega a los dientes (**taco**).

25. Se recomienda que esta actividad sea efectuada mediante un contexto específico, ya que de esta forma se pueden evitar los frecuentes errores que ocurren en los ejercicios de "dictado" que se efectúan en grados superiores. La actividad apoyada en un contexto implica que la E, por ejemplo, le recuerde a su A la historia que empleó al inicio de la lección y le pida que "cada vez que ella levante la mano, el A debe indicar con qué sonido empieza eso que está mencionando". De esta forma, si la historia se refiere a un personaje que usa un saco, dado el contexto será menos probable que el A confunda lo que oye cuando la E diga "saco" y entienda "naco", "barco", "talco", "asco", o cualquier otro término que se preste a confusión, fuera de este contexto.

En esta actividad la E cuidará que el sentido de la lectura corresponda a la fonación de los sonidos, esto es, primer-segundo sonido equivale a “izquierda-derecha”.

5. La E escribirá en el pizarrón “sa” y la pronunciará en una sola emisión de voz, sin hacer la separación (“s - a”) pidiendo a su A que la lea en el pizarrón.

Un aspecto importante que la E puede formar a partir de este punto, es el *sentido* en que se lee, esto es, de izquierda a derecha. Esto lo enfatizará preguntando:

¿Cuál es el sonido que oíste primero?

¿Cuál es el que se debe leer primero?

¿Leemos de izquierda hacia la derecha? —si el A no sabe aún distinguir estos conceptos, es recomendable que se pinte con barniz un pequeño círculo en el extremo izquierdo del pizarrón y de la mesa del A—. Éste servirá como punto de referencia para dirigir el sentido de la lectura mediante las indicaciones:

- *Fíjate que estás empezando a leer a partir de la “pelota” (círculo).*

- *¿Cuál es el sonido que aparece primero después de la pelota?* —en este caso y en el anterior sólo hay referencia al punto (pelota) que está en la mesa.

- *Acuérdate que se empieza a leer a partir del punto que está a tu izquierda.*
—aquí la E comienza a señalar al punto identificando su posición al estar a la izquierda.

Este ejercicio requiere de ensayos suficientes hasta que el A identifique mediante su ejecución correctamente el sentido de la lectura. En los ensayos la E puede apoyarse en ejercicios que se realicen “en el aire”. Por ejemplo, ante la lectura de una sílaba, con color y tamaño específico, la E, modelando la acción, de frente al A, pregunta:

¿De dónde hacia donde se lee? —al mismo tiempo que balancea su cuerpo de derecha a izquierda, para que el A observe el movimiento de izquierda a derecha y conteste en este sentido: de izquierda hacia la derecha.

Hecho esto, la E pide a su A que ahora balancee su cuerpo en el sentido en que se lee, al mismo tiempo que mueve su mano derecha²⁶ en este sentido, de izquierda a derecha.

6. En las hojas de tipo 17 el A marcará sólo aquellas figuras cuyos nombres empiecen con el sonido “sa”.
7. La E presentará varios ejemplos de imágenes cuyos nombres tengan el sonido “sa” en posición intermedia o final (tipo 18), así como nombres que no tengan dicho sonido. A partir de los nombres de las figuras que la maestra produzca, el A debe identificar el sonido “sa” mediante un movimiento como se describe en el inciso “9” de la lección anterior sobre la enseñanza de las vocales.
8. El A mencionará todos los nombres de los objetos que aparezcan en su hoja de trabajo tipo 20, para identificar aquellos que tienen el sonido “sa”, en medio o al final.
9. Reconocer dibujos de la sílaba en palabras que aparezcan en revistas y periódicos atrasados. La E indicará en el pizarrón el dibujo de la sílaba que se debe localizar o, si se trata de hojas de trabajo, tachará en ellas dicha sílaba.

La E pondrá énfasis de que en este caso el dibujo (sílabas) suena igual, independientemente del color, tamaño y lugar que ocupen dentro de cada dibujo.

10. Identificación del dibujo (sílabas) en letreros que encuentre camino a casa, a la escuela o en cualquier otro día, siendo auxiliados por la persona que acompaña al A.

Realizados los pasos del procedimiento de las vocales (del inciso “1” al “11”), para la enseñanza de cada uno de los dibujos de las sílabas, por ejemplo, se, sa, so, si y su, se procederá a efectuar el siguiente paso.

26. Previamente la E debe detectar la tendencia de su A para hacer uso de la mano izquierda o de la derecha para dibujar, respetando dicha preferencia. Además, esto supone que el A es capaz de diferenciar entre la izquierda y la derecha. Si el A aún no es capaz de hacerlo, puede ayudarse del círculo rojo, pintado con barniz, en la parte izquierda de su mesa. De esta forma la E puede decir en lugar de izquierda o derecha: “Ahora nos movemos del círculo rojo, hacia el otro lado”.

11. Con este primer dibujo (sílabas) que puede leer, la E formará palabras simples como: su, se, si —y— susi. Para evitar errores se deben seguir las siguientes recomendaciones:
- a) La E leerá en primer lugar, en una sola emisión de voz, la palabra completa acompañando su lectura mediante el señalamiento con su dedo del sentido en que lo va leyendo, esto es: de izquierda a derecha.
 - b) No se deben presentar al A palabras que carezcan de significado en nuestro idioma, por ejemplo: sas, sosi, susa, etcétera.
 - c) Tampoco se deben presentar dibujos de sílabas o palabras en las que aparezca primero la vocal y luego la consonante,²⁷ como es el caso de así, eso, entre otras.

Lección 8. Para enseñar la “r fuerte” (inicial)

Procedimiento:

1. En esta primera parte la E procede de la misma forma en que se han enseñado los dibujos anteriores, variando su color, tamaño, material, etc. Cuando el A lea sin equivocación cada conjunto de dibujos (re, ra, ro, ri, ru), se puede continuar con el siguiente paso. Para que el A aprenda a identificar este dibujo (letra) se sugiere emplear el tipo 22 (parte superior).
2. Considerando que en este punto el A sólo ha aprendido el dibujo “s” —y— “n”, la E pedirá al A que lea cuatro o cinco palabras que inicien con la “r”, como pueden ser: rana, reno, risa, rosa, ruso. Dichas pala-

27. Algunos métodos incluyen este tipo de ejercicios, pero inicialmente no son recomendables ya que pueden incluir casos especiales de las reglas de división silábica en nuestro idioma, mismas que el A aprenderá en otras lecciones o en un grado superior. Relativamente, existen muy pocos casos con este tipo de inversiones, como ocurre por ejemplo con el prefijo *in*, pero su enseñanza será posterior, cuando el A tenga suficiente práctica en la lectura. En este momento se pretende enseñar la lectura, no las reglas explícitas de división silábica, ni los prefijos, ni ningún otro aspecto, accidente o regla gramatical.

bras las escribirá en el lado *izquierdo* del pizarrón. Esto pretende dar un indicio para señalar “el inicio” de la palabra.

Ante cada palabra leída, la E preguntará ¿Dónde está el dibujo del sonido r (fuerte)? La E se apoyará en las respuestas del A que digan algo semejante a: está al principio, es el primero, va en primer lugar, etc., confirmando que así es, que “va al inicio”. La E les preguntará ¿Entonces no hay nada antes de la “r”? Esperando que la respuesta sea: ¡no!

El procedimiento a partir de aquí se sigue como se ha trabajado con los dibujos anteriores.

Palabras con “r” fuerte (inicial) que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): **radio**(3), **ramas**(3), **regalo**(3), **risas**(3), **rodillas**(3), **ruidos**(3), **regla**(4), **rodilla**(4), **ronda**(4), **recortes**(5), **río**(5, 3), **recuadro**(7, 11), **relojes**(7), **rey**(7), **revista**(8, 17), **roja**(9), **rondas**(9), **ropa**(9), **rosa**(9), **rostro**(9), **rompecabezas**(10), **rojas**(12), **rojo**(13, 8), **rueda**(14), **rana**(22, 5), **reglas**(43).

El Anexo 4 incluye palabras complementarias para la formación de palabras que respeta parcialmente las recomendaciones anteriores, ya que aparecen sílabas invertidas y no todos los vocablos pueden ser de uso cotidiano pero pueden usarse en la medida en que el A vaya aprendiendo otras consonantes.

Criterio: el Alumno leerá sílabas compuestas con todas las sílabas de esta primera sección de consonantes y vocales, en una sola emisión de voz y sin equivocaciones.

Dado el procedimiento general descrito para esta primera sección de sílabas, es probable que ante la presentación de las láminas con cambios en el color o en el tamaño, el A empiece a “adivinar” la siguiente lámina o a expresar su falta de entusiasmo pues “ya sabe lo que sigue”. Si Usted considera que esto implica que su A ya distingue que el color y el tamaño de la letra no definen su sonido, entonces ya no es necesario que se elaboren los distintos juegos de láminas para cada consonante. Se tiene

un logro muy importante: siguiendo el programa, Usted ha logrado que su A aprenda a diferenciar cuáles son los rasgos importantes de las letras ya aprendidas. Si éste es el caso con su A, entonces elabore sólo algunos ejemplos con el resto de las consonantes, variando el color y el tamaño de manera muy clara.

Cada vez que se haya aprendido una nueva sílaba (dibujo), el paso 11 descrito en el primer grupo de consonantes debe incluir todas las sílabas (dibujos) aprendidas. Así, en el caso de que se haya aprendido, por ejemplo, el dibujo de la sílaba “m” (me, ma, mo, mi, mu), la E, con ayuda del A, puede encontrar vocablos que se compongan de dichos elementos.²⁸ Considerando que al aprender la consonante “m”, el A ya habrá aprendido la sílabas formadas por **s**, **n**, **r** (fuerte), **l**, **c** (fuerte) y **d**, algunas palabras que se pueden formar son, por ejemplo: sana, sano... nene, nana... reno, rana, rosa, rosi, risa, riso, rusa, ruso... sala, sola... lana, lisa, liso, lona, losa, lunes, luna, lana... cana, casa, cola, cosa, cuna... saco... rica, rico, ruca, ruco... rema, remo, rama, ramo, rima... cama, come, como... dedo, dado, dama, lodo... mesa, masa, misa, museo, musa, música, suma... camino, comida, dominó, cadena, rosana, rosalia, etc.. Recuerde que en todos estos casos la E leerá la palabra formada en una sola emisión de voz, señalando con su dedo el sentido de la lectura y pidiendo que el A pronuncie dicho vocablo señalando con su dedo el sentido en que se lee, en una sola emisión de voz y *viendo la palabra escrita*. Esto último es muy importante: en el momento en que el alumno diga la palabra que está escrita, no debe ver a la E ya que en tal caso *no* estará leyendo sino que estará repitiendo lo que la E dijo. *La vista del A debe estar en la palabra*, debe señalar con su dedo el sentido en que lo hace y debe decirla en una sola emisión de voz.

28. En estos ejercicios iniciales debe evitarse la lectura de palabras que contengan diptongos como "sea", puesto que esto aún no ha sido aprendido directamente y puede favorecer los aparentes casos de "dislexia" que generalmente son producto de un método de lectura incorrecto o que la E podría favorecer sin pretenderlo.

Segunda sección. Formando sílabas y palabras

Lección	Letra	Frecuencia	Página
19	r (fuerte)	2,901	64
20	y (sola)	2,273	67
21	v	3,403	70
22	q	3,792	72
23	ce ci	4,219	73
24	r (suave)	5,562	75
25	y (acompañada)	3,213	78
26	ñ	833	81
27	z	1,419	82
28	ll	825	83
29	h	1,576	85
30	rr	485	87
31	ch	608	90
32	x	527	93
33	g (fuerte)	575	94
34	g (suavizada)	460	98
35	k	14	99
36	w	11	101

Cinco años.

Objetivo: leer sílabas y palabras formadas con las letras del segundo grupo de consonantes: **r** (fuerte: final e intermedia), **y** (sola), **v**, **q**, **c** (suave: ce-ci), **r** (suave), **y** (acompañada), **ñ**, **z**, **ll**, **h**, **rr**, **ch**, **x**, **g** (fuerte: ge-gi), **g** (suavizada: gue-gui), **k** —y— **w**. Incluye las lecciones 19 a la 36.

Al igual que en la primera sección, se respeta el principio general de la formación de sílabas simples (consonante-vocal). Sin embargo hay excepciones, dados los accidentes propios de estas sílabas. Por ello se recurrirá eventualmente a la formación de sílabas inversas y compuestas. Dado el ejercicio y aprendizaje de las primeras 18 lecciones, se espera que los

errores del A sean escasos y superados con poca práctica. En caso de que no sea así, los autores agradecerán la comunicación directa con ellos para poder proponer un ajuste congruente con el programa.

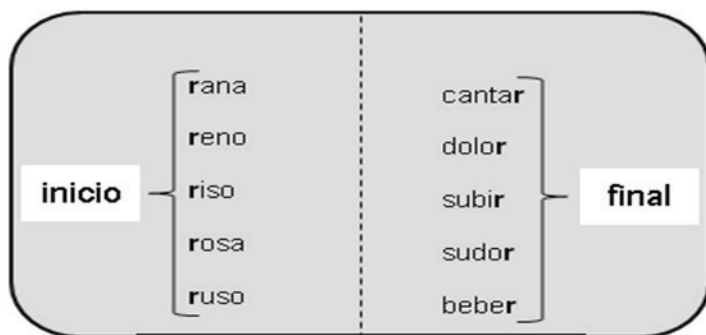
Material:

– Fundamentalmente se empleará un material semejante al usado en la sección anterior, observando las variaciones que se indican más adelante. Las imágenes sugeridas, conformadas por letra-dibujo, para esta sección se pueden encontrar en las hojas tipo de la 28 a la 37.

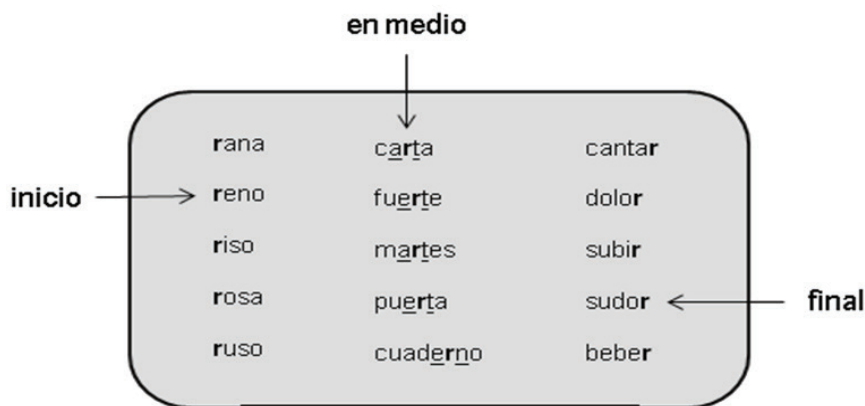
Lección 19. Para enseñar la “r” fuerte (intermedia y final)

Procedimiento:

1. El primer paso consistirá en retomar el procedimiento y dibujo (palabras) empleados para la enseñanza de la “r” fuerte (lección 8). Dado que en este punto el A ya aprendió los dibujos de la *l*, *c* (fuerte), *d*, *m*, *g* (suave), *t*, *b*, *j*, *p* —y— *f*, la E puede seguir con la siguiente actividad habiendo escrito en el extremo izquierdo del pizarrón los dibujos de palabras con “r” inicial.
2. En el extremo derecho del pizarrón la E escribirá por ejemplo las palabras: cantar (hoja tipo 28, parte superior), dolor, subir, sudor, beber, salir, entre otras que lleven “r” al final y que el A muy posiblemente use. Y le volverá a preguntar en cada caso: ¿Cómo suena, igual que cuando va al principio? Ante la respuesta positiva, le dirá al A que la “r” suena siempre igual cuando va en primer lugar o cuando va al final.



3. Teniendo a la vista las palabras que inician o terminan con “r” fuerte, la E le preguntará al A: “En estos dibujos —señalando los de la izquierda—, ¿qué dibujos están **después** de la “r”?” La E confirmará las respuestas que indiquen que los dibujos son los que suenan “a”, “e”, “i”, “o” y “u”. Enseguida la E señalará los dibujos escritos en el lado derecho y preguntará: “Y en éstos, ¿qué dibujos están **antes** de la “r”?” La E confirmará las respuestas que indiquen que los dibujos que suenan “a”, “e”, “i”, “o” y “u”. Con base en esas respuestas, la E preguntará: “¿Suenan igual si está al principio o al final y cuándo, después o antes, aparece el dibujo “a”, “e”, “i”, “o” y “u”?” En el momento que haga esta pregunta, la E señala los dibujos que están en cada extremo del pizarrón. La E confirmará las respuestas afirmativas: “Sí, suena igual”.
4. Este paso consiste en que ahora el A se fije en el dibujo que está *después* de la “r”. Para esto, en la parte media del pizarrón la E dibujará (escribirá) por ejemplo: carta, fuerte, martes, puerta (hoja tipo 28, parte inferior), cuaderno, mercado, persona, entre otras que use el A en su habla cotidiana.



La E preguntará: “¿El dibujo “r” está al principio o al final en todos estos dibujos?” La E confirmará las respuestas que señalen que en ningún caso está al principio ni al final sino que están en otro lugar (en medio, des-

pués del inicio, antes de terminar, o similares). Ahora preguntará: “¿Los dibujos que están **después** de la “r” son los de “a”, “e”, “i”, “o” y “u”?” La E confirmará la respuesta negativa: “¡No!, esos dibujos no están después”. La E se basará en estas respuestas y preguntará: “Entonces ¿qué dibujos son los que están **después** de la “r”?” La E confirmará las respuestas que indiquen que el dibujo que está después es el que suena “t”, “d”, “c” (fuerte) y “s”. “¿Y cómo crees que suenan? Vamos a leer una por una”. La E leerá pausadamente el primer dibujo (carta), y en las siguientes (fuerte, martes, puerta) dará oportunidad a que el A las lea antes de que la E. En caso de que el A dude, la E inmediatamente leerá el dibujo (palabra) y le pedirá al A que ahora él la lea solo. Con los dibujos restantes (cuaderno, mercado, persona), la E preguntará “¿Ésta, cómo suena? Esperará un poco para verificar si el A las lee correctamente, pero si no es así, la E las leerá nuevamente en primer lugar pidiendo que enseguida el A lo haga. *En todos los casos de este tipo de práctica la E debe cuidar que cuando el A diga la palabra, esté viendo al pizarrón y no esté viendo a la E, pues lo importante es que el A lea, no que repita lo que la E dijo.*

Es importante que después de las anteriores actividades la E pregunte al A los tres casos: a) ¿Cómo suena la “r” cuando va al principio? ¿Qué dibujo está **después** de la “r”?; b) ¿Cómo suena la “r” cuando va al final? ¿Qué dibujo está **antes** de la “r”?; y c) Cuando la “r” no está al principio ni al final sino que está “en medio”, ¿qué dibujos están **después** de la “r”? La E confirmará las respuestas que indiquen a los dibujos “t”, “d”, “c” (fuerte) y “s”.

Para realizar más ejercicios sobre este dibujo “r”, que puede ser inicial, final o medio sin cambiar de pronunciación, la E puede auxiliarse de la lista de palabras que aparece enseguida y que están en los libros de texto de la SEP de primer grado. En dichos cuadros aparece la palabra con la “r” resaltada en negrita y entre paréntesis está la frecuencia en que aparece el vocablo en dichos libros. La cantidad corresponde a su forma singular y en caso de que aparezca otra cantidad, dentro del mismo paréntesis, ésta se refiere al número de veces que aparece en su forma plural.

Palabras con “r” fuerte (intermedia) que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *arma*(3), *carta*(3), *cordones*(3), *cuadrados*(3), *cuerpos*(3), *puercos*(3), *sorpresa*(3), *artistas*(4), *barco*(4), *enorme*(4), *firma*(4), *fuertes*(4), *cordón*(5), *cuarto*(5), *jardín*(5), *circo*(6), *internet*(6), *piernas*(7), *árbol*(9, 13), *cuerda*(9, 5), *fuerte*(9), *mercado*(9), *cartón*(12), *serpiente*(13, 8), *puerta*(16), *persona*(22), *cartulina*(26, 11), *cuaderno*(28), *forma*(45), *marca*(55).

Palabras con “r” fuerte (final) que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *atrapar*(3), *bajar*(3), *chocar*(3), *contestar*(3), *dañar*(3), *despertar*(3), *dolor*(3), *gatear*(3), *imitar*(3), *jalar*(3), *suéter*(3), *empujar*(4), *sudor*(4), *bailar*(6), *beber*(6), *pegar*(6), *tocar*(6), *dibujar*(9), *amor*(10), *medir*(11), *nadar*(11), *saltar*(14), *comer*(15), *mar*(17), *leer*(23), *buscar*(29), *color*(58), *calor* (16).

Lección 20. Consonante con diferente grafía e igual fonema: “y” sola

Procedimiento:

1. La E presenta dos imágenes de carros diferentes (por ejemplo de un auto compacto y otro de carreras), preguntando al A qué son. Se espera que el A diga que en ambos casos se trata de carros. Posteriormente la E preguntará:

- ¿Tienen el mismo color?*
- ¿Son del mismo tamaño?*
- ¿Cuántas personas caben en cada uno?*

Con estas preguntas se espera que el A diga que aunque ambos se llaman igual (carros), son diferentes. Con base en esto, la E comentará

que hay dos dibujos (“i” – “y”) que suenan igual, pero que su forma es diferente, como en el caso de los carros.

2. La E escribirá en el lado izquierdo del pizarrón con diferente color y tamaño la letra “i”, preguntando lo siguiente:

¿Cómo suena este dibujo?

¿Qué nombres de cosas tienen el sonido “i”?

Una vez que el A vaya diciendo nombres que incluyan dicho sonido (isla, iguana, incendio, irma, iglesia, dibujo, abanico, diente, etc.), la E las escribirá, además de señalar la “i” con un color diferente para resaltarla de las demás letras.

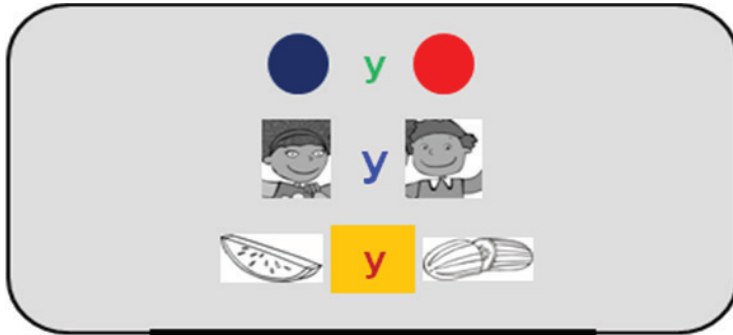
3. La E le pedirá al A que diga dos nombres de colores, primos y frutas favoritas (se puede emplear cualquier otra categoría que la E crea que puede funcionar con base en el conocimiento que tiene de su A). El A puede decir:

colores: *café y rojo.*

primos: *Daniela y Carlos.*

frutas: *sandía y pepino.*

Ante cada respuesta del A, la E preguntará *¿cómo dijiste?* tratando de enfatizar el sonido de la “y”. Inmediatamente después la E dibujará cada una de las respuestas del A en el lado derecho del pizarrón, enfatizando cómo se dibuja el sonido “y”, pidiendo a su A que observe el dibujo cada vez con un color y tamaño distinto. En el caso de los colores pegará algo de color café y rojo, y entre ellos dibujará la letra “y”; en los nombres de los primos puede dibujar rápidamente dos rostros y en medio de ellos insertar la letra “y”. Será lo mismo para el caso de las frutas. A partir de los ejemplos del pizarrón, la E preguntará, señalando el dibujo “y”. Por ejemplo:



¿Cómo suena este dibujo?
¿Suena igual si cambia de tamaño?
¿Suena igual si cambia de color?

4. La E pedirá al A que vea ambas partes del pizarrón, en la izquierda estarán las palabras con “i” y en la derecha los dibujos de colores, primos y frutas, separados por la letra “y”. Señalando ambos dibujos, la E pregunta:

¿Suenan igual?
¿En qué son diferentes?

Ante estas preguntas, se espera que el A diga que los dibujos suenan igual (/i/), pero que su forma es distinta, además de que el dibujo “y” no tiene compañía.

Dado que no hay combinación con vocales se sugiere usar la hoja tipo 38 en la que el A tenga que identificar (encerrar en un círculo) el dibujo solo (y) cuyo sonido sea /i/.

Frecuencia de “y” sola que aparece en los libros de texto de primer grado (2012): 2,285 veces.

Lección 21. Consonante con diferente grafía e igual fonema: “v”

Procedimiento:

1. La E le pedirá al A que observe dos mochilas que ella previamente seleccionó y puso a la vista de éste (si se trabaja con un solo A se pueden emplear imágenes de mochilas diferentes). Señalando una de ellas a la vez, la E preguntará “¿Cómo se llama esto?” Ante la respuesta del A “mochila” o “son mochilas”, la E confirmará que ambas tienen el mismo nombre (suenan igual), y adicionalmente preguntará si estas mochilas son iguales. Se espera que el A identifique características que las hagan diferentes: color, tamaño, si cuenta o no con llantas, número de compartimentos o bolsas, etcétera.
2. La E comentará que así como las mochilas, hay sonidos iguales pero que se dibujan diferente (b-v). La E puede decir algo así: “De hecho, ya conoces el sonido y una forma de dibujarlo. ¿Quieres conocer el otro dibujo? ¡Bien! Pero primero recordaremos el sonido y dibujo que ya conoces”.
3. La E presentará tarjetas que tengan impresas las sílabas (be, ba, bo, bi, bu) que se emplearon para enseñarlas. Ante cada una, la E preguntará:

¿Cómo suena este dibujo?

Una vez corroborado que el A responde a cada una de ellas de manera correcta, la E preguntará:

¿Conoces algún nombre que tengan estos sonidos?

En este momento es posible que el A diga palabras que efectivamente tengan el sonido /b/, pero que su escritura sea tanto con “b” como con “v”. Y si no ocurre, habrá que hacer lo necesario para que esto ocurra.

4. La E escribirá las palabras con “b” en el lado izquierdo del pizarrón y palabras con “v” del lado derecho, escribiendo con diferente color la sílaba formada por “b” o “v”.

Supóngase que el A dijo las siguientes palabras, mismas que la E escribió haciendo la separación, además de trazar de manera sencilla el dibujo correspondiente para cada palabra.

abeja	vaca
bastón	ventana
abuelo	vaso
banco	volcán
bimbo	avión

5. Cuando el A diga palabras cuya escritura demande la “v”, como por ejemplo “vaca”, la E antes de dibujar su escritura e incluir una imagen de la misma (si es factible), pregunta:

¿Estás seguro que vaca (ventana, vaso, etc.) tiene el sonido /ba/?

Una vez que el A confirme su respuesta, la E le pedirá mucha atención porque en éste, como en otros casos, el sonido /b/ se dibuja de una manera diferente. La E dibuja lentamente la palabra y señala con otro color la sílaba respectiva, preguntando:

¿Cómo suena este dibujo? Señalando la parte formada por la “v”

6. La E pedirá al A que vea ambas partes del pizarrón. En la izquierda estarán las palabras con “b” y en la derecha las que contengan la “v”. Señalando ambos dibujos, la E pregunta:

¿Suenan igual?

¿En qué son diferentes?

Ante estas preguntas, se espera que el A diga que los dibujos suenan igual pero que su forma es distinta.

Para que el desarrollo de esta actividad sea más ágil se sugiere que la E prepare con anticipación imágenes de las palabras más usuales con ambos tipos de grafo: “b” y “v”. En caso de que el A mencione muy pocas palabras, la E puede dar pistas para que éste diga la palabra esperada. A partir de este punto se pueden desarrollar las actividades similares a las descritas en los pasos “2” al “11” de la enseñanza de las vocales y el del paso “11” de la sección anterior, empleando en este caso la figura superior de la hoja tipo 29 para entrenar su forma.

Palabras con “v” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *vacas*(3), *primavera*(3), *velitas*(3), *invierno*(3), *vocales*(4), *nieve*(5), *nueve*(6), *volcán*(7), *envases*(8), *revista*(8), *avión*(9, 5), *vaso*(11, 10), *curvas*(16), *revistas*(17), *verde*(20).

Palabras con “b” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *abuela*(3), *barrer*(3), *báscula*(3), *bebé*(3), *cobijas*(3), *laberinto*(3), *sábanas*(3), *barco*(4), *nubes*(4), *bosque*(5), *botones*(5), *abejas*(6), *cobija*(6), *fútbol*(6), *bandera*(8), *escoba*(8), *árbol*(9, 13), *banca*(10), *boca*(10), *bote*(11, 3), *abuelo*(11, 16), *bolsa*(22, 19), *baúl*(36, 7).

Lección 22. Consonante con diferente grafía e igual fonema y letra “muda” (u): “q”

Procedimiento:

Si se ha seguido la secuencia de letras propuesta en este programa, la “q” se puede abordar siguiendo las actividades similares a las descritas en el procedimiento de las vocales, del paso “2” al “11”, de la enseñanza de

las vocales de la primera sección de consonantes, pero solamente con las combinaciones “que”, “qui” debido a que las combinaciones con las vocales restantes (“ua”, “uo”) existen muy pocas y aparecen en palabras que difícilmente pueden ser parte del vocabulario del alumno (por ejemplo: quadrivium, quark, quorum). Una característica importante en la formación de esta sílaba es el acompañamiento de la letra “u” que no tiene sonido. En este sentido la E debe hacer explícito que la “u” *no suena sólo cuando va acompañada de la “q” (qu)*. El entrenamiento se apoyará con la figura inferior de la hoja tipo 29.

Palabras con “q” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *esquema*(3), *palenque*(3), *maqueta*(4), *parque*(4), *bosque*(5), *estanque*(8), *etiquetas*(8), *croquis*(16), *equipo*(93, 89), *bloque*(98, 4).

Lección 23. Consonante con igual grafía “c” (fuerte) y fonema diferente: “c” suave (ce-ci)

Procedimiento:

1. La E mostrará las imágenes de carros (que empleó para la enseñanza de la “i” versus la “y”), o bien, el ejemplo de las mochilas (que empleó para el caso de la enseñanza de la “b” versus la “v”) con el objetivo de que el A recuerde que hay sonidos que pueden dibujarse de dos formas. Una vez hecho esto, la E le dice al A que ahora conocerá otra manera de dibujar un sonido de un dibujo que ya conoce. *¿Quieres saber de qué sonido se trata?*
2. La E presenta las sílabas “se” y “si” en tarjetas con diferente color y tamaño y le pregunta al A:

¿Cómo suena este dibujo? Señalando una sílaba a la vez

Cuando la E confirme que el A pronuncia de manera correcta tanto la sílaba “se” como “si”, le pide a éste que mencione nombres de cosas que lleven este sonido. Se espera que el A diga palabras cuya escritura correcta demande las sílabas “se”, “si”, pero también las sílabas “ce”, “ci”.

3. Como en un caso anterior, la E escribirá y dibujará las nombres que diga el A. En el lado izquierdo del pizarrón las palabras que lleven “se”, “si”, y en el derecho, palabras cuya escritura sea con “ce”, “ci”. A continuación se ejemplifica el caso “se” – “ce”.

serpiente	cerdo
seis	maceta
museo	dulce
semana	calcetín
semáforo	lápices

4. La E tomará una palabra de cada recuadro (por ejemplo, **serpiente** y **cerdo**) y le pedirá al A que suene ambas para que éste identifique el sonido inicial de ambas. Para ello la E sonará las sílabas de manera que se prolongue lo más posible (/seeerpiente/ - /ceerdo/)

¿Suenan igual?
¿Ese sonido se dibuja igual?

Ante estas preguntas se espera que el A diga que los dibujos suenan igual, pero que su forma es distinta. Se procederá de la misma forma en el caso de las sílabas “si-ci”.

Se sugiere que la E prepare con anticipación imágenes de las palabras más usuales con ambas sílabas: “se-ce”, “si-ci”. En caso de que el A mencione muy pocas palabras, la E puede dar pistas para que éste diga la

palabra esperada, siempre y cuando sean palabras familiares para el A. A partir de este punto se pueden desarrollar las actividades similares a las descritas en el procedimiento de las vocales, del paso “2” al “10”, así como el paso “11” de la primera sección de consonantes, además de apoyarse en la figura superior de la hoja tipo 30.

Palabras con “se”: *museo*(4, 3), *países*(3), *envases*(8), ***seis***(9), ***serpiente***(13, 8).

Palabras con “ce”: *calcetín*(3), *macetas*(3), *pinceles*(3), ***dulce***(10, 15), ***lápices***(31).

Palabras con “si”: ***silbato***(2), *músicos*(8), ***siete***(8), ***silencio***(15), ***música***(45).

Palabras con “ci”: ***cisne***(3), *edificio*(4), ***circo***(6), ***ciudad***(6), ***noticia***(8), ***palacio***(3), ***credencial***(19), ***cielo***(12), ***cinta***(12), ***anuncio***(13), ***cinco***(24), ***canciones***(34).

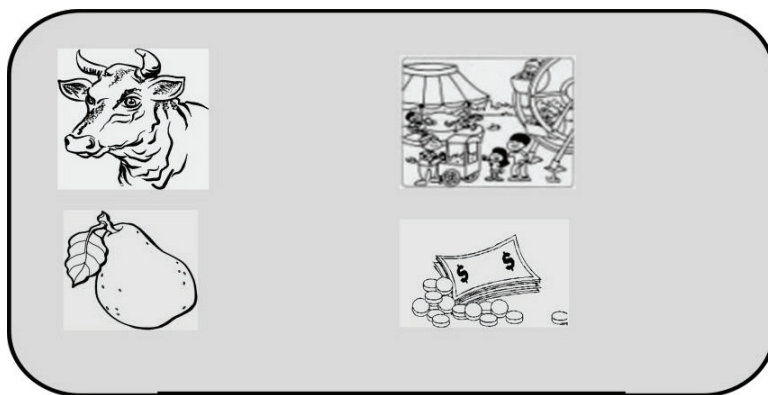
Lección 24. Consonante con igual grafía (“r” fuerte) pero con sonido diferente: “r” suave

Procedimiento:

1. Dado que en este punto el alumno ya conoce el sonido fuerte de la “r”, la E iniciará pidiendo al A que lea las palabras que escribió en el pizarrón, pueden ser cinco. Las palabras escritas las seleccionará de aquellas que se usaron en el aprendizaje de ese dibujo (letra) en sesiones anteriores. Una vez que el alumno lea todas las palabras la

E le preguntará “¿Cómo suena ese dibujo en todos los casos?” La E confirmará las respuestas “fuerte”, “duro” o similares. En caso de que no ocurra, enseguida la E preguntará: “¿Qué dibujos aparecen antes de ese sonido?” La E confirmará las respuestas del A que indiquen que son los que suenan “a”, “e”, “i”, “o” y “u”.

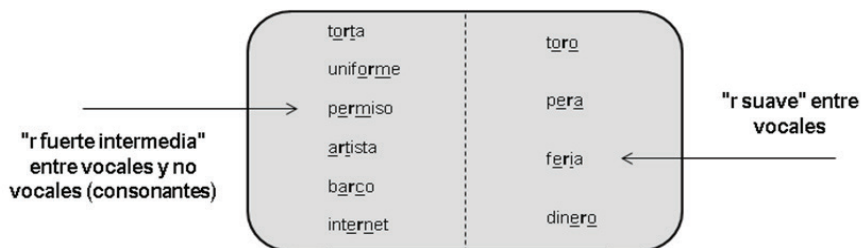
2. “¿Qué crees que pase si solamente hubiera un dibujo “r” y estuviera en medio de dibujos como los que parecen en estas palabras?” El A puede dar respuestas muy diferentes e ingeniosas pero la E apoyará aquellas que indiquen que cambiaría de sonido. La E tendrá preparada una cartulina en la que aparezcan las figuras (dibujos, fotografías) de —por ejemplo— un toro, una pera, una feria y dinero y le preguntará ante cada figura: “¿Qué es esto? ¿Y esto? ¿Y esto?” La E confirmará las respuestas pertinentes a las palabras que se van a emplear.



3. Luego la E preguntará al A: “¿Cómo crees que se escriba ese nuevo sonido “r” suave que no es fuerte?” El A podrá decir muchas respuestas pero la E apoyará la que señale que sólo se dibuje una vez la “r”. Cuando esto ocurra, la E preguntará: “¿Por qué *no* sonaría fuerte?” Nuevamente el A podrá decir muchas respuestas pero la E confirmará aquella que señale que sonará suave porque está sola, y antes y después están los dibujos (letras) de “a”, “e”, “i”, “o” y “u”. Ante esto la E dirá que esa idea es muy buena y escribirá en el pizarrón en forma de

columna algunas de las palabras empleadas cuando se enseñó la “r” (fuerte) intermedia, que pudieron haber sido: torta, uniforme, permiso, artista, barco, Internet.

4. Hecho lo anterior, ahora escribirá en el pizarrón delante de cada una de las palabras anteriores, las palabras de las figuras de la cartulina (toro, pera, feria y dinero).



La E, señalando la columna de las palabras con “r” fuerte, preguntará: “¿Cómo suena el dibujo (letra) “r” en estos casos?” La E confirmará la respuesta del A que señale que suena fuerte. “¿Antes y después están los dibujos “a”, “e”, “i”, “o”, “u”?” Dado que las respuestas podrán ser “sí” y “no”, entonces la E preguntará: “¿Qué dibujos están **después** de la “r”?” La E confirmará las respuestas del A que señalen que los dibujos *no* son los de “a”, “e”, “i”, “o” y “u”. Enseguida preguntará, señalando la columna de las palabras con “r” suave: “¿Y en estos casos, qué dibujos están **antes y después** del dibujo “r”?” La E confirmará las respuestas del A que señalen que los dibujos *sí* son los de “a”, “e”, “i”, “o” y “u” y le dirá al A que ésa es la forma en que suena el dibujo de la “r” cuando antes y después están los dibujos “a”, “e”, “i”, “o” y “u”.

A partir de aquí, la E puede escribir en el pizarrón cualquier palabra que conozca el A que tenga el sonido “r” suave y lo irá alternando con otras palabras que tengan el sonido de la “r” fuerte y la “rr”, pidiendo al A que en cada caso diga la regla de por qué suena suave o fuerte. Las respuestas del A siempre deben basarse en los dibujos que van antes y después. Para

facilitar el aprendizaje del uso de este sonido (“r” suave) la E se puede apoyar en la figura inferior de la hoja tipo 30.

Palabras con “r” suave que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *bailarines*(4), *bomberos*(4), *pájaro*(4, 6), *playera*(4), *títere*(4, 4), *cero*(5), *hoguera*(5), *limonero*(5), *lotería*(5), *peras*(5), *cereales*(6), *pirámide*(6), *mariposas*(7), *tarea*(7, 16), *bandera*(8), *escaleras*(8), *naranja*(10, 5), *cara*(12), *flores*(12), *pintura*(15, 7), *basura*(18), *figura*(18, 26), *máscara*(18, 5), *tijeras*(19), *dinero*(20), *periódico*(37, 14), *compañero*(51, 210).

Lección 25. Consonante con igual grafía y fonema diferente: “y” acompañada

Procedimiento:

1. La E presenta una imagen de una locomotora y pregunta al A qué es. Es probable que éste diga que es un “tren”. Si esto ocurre la E precisará que si está sola es una “locomotora”. La E presenta otras imágenes de locomotora y pregunta nuevamente qué es cada una de ellas hasta que el A diga que es una locomotora porque está sola.



Locomotora (sola)



Locomotora (acompañada) = Tren

2. La E presenta otra imagen, ahora de una locomotora, *acompañada* de vagones. La E comenta: “Ahora que la locomotora está acompañada ¿cómo se llama?” La respuesta del A esperada es “tren”. Con la imagen de la locomotora sola y acompañada en el pizarrón.²⁹ La E pregunta:

Señalando a la locomotora *¿cuándo está sola cómo se llama?*

Señalando al tren *¿cuándo está acompañada cómo se llama?*

La respuesta final del A debe aludir a que la locomotora se llamará diferente si está sola o acompañada. A partir de esto, la E comenta que hay un dibujo, como la locomotora, que si está acompañado suena de una manera, y de forma diferente si está solo.

3. La E comenta que de hecho el A ya conoce el dibujo y uno de sus sonidos (“y” sola). “¿Quieres saber de qué dibujo se trata?” La E escribirá en el lado izquierdo del pizarrón con diferente color y tamaño la letra “y”, preguntando lo siguiente:

¿Cómo suena este dibujo?

Se espera que el A responda que suena /i/ en todos los casos.

Y recordando el ejemplo de la locomotora,
¿si juntamos la “y” con otro dibujo sonará /i/?

Se esperaría que la respuesta del A sea: “No, no suena igual”. Ante la respuesta negativa, la E presenta por ejemplo: ya, yo, ye, etc. y que el A diga que no suena /i/.

29. Aun cuando se pueden emplear otros elementos para ejemplificar esto, la inclusión de la imagen de la locomotora-tren es pertinente porque adicionalmente, con el acompañamiento de los vagones del lado derecho de la locomotora, se enfatiza la direccionalidad de la lectura, como ocurre cuando la “y” es acompañada por alguna vocal para formar una sílaba. Si el dibujo del tren está invertido (a la izquierda los vagones y a la derecha la locomotora) debe adaptarse el procedimiento de manera que se respete la direccionalidad de izquierda a derecha.

4. La E presenta la ilustración de una yema de huevo (véase tipo 31, imagen superior) y pregunta a su A qué es. Es probable que el A diga que es un huevo, pero se llevará a que éste atienda sólo a la yema hasta que la nombre (suenen). Acto seguido la E pega en el lado derecho del pizarrón la ilustración de la yema, y debajo de ésta escribe “yema”.
5. La E pregunta:

¿Cómo suena esto? Señalando el dibujo de la sílaba “ma”.

¿Cómo sonará esto? Señalando el dibujo de la sílaba “ye”.

Ante esta segunda pregunta, si el A no suena el sonido /ye/, la E le pide que observe la ilustración de la “yema” que está en el pizarrón.

6. La E pedirá al A que vea ambas partes del pizarrón, en la derecha estarán varias “y” solas y en la izquierda el dibujo de la “ye”. Señalando ambos dibujos, la E pregunta:

¿Suenan igual?

¿En qué son diferentes?

Ante estas preguntas, se espera que el A diga que los dibujos no suenan igual, que uno está solo y que el otro está acompañado. A partir de este punto se pueden desarrollar las actividades similares a las descritas en los pasos “2” al “11” de la enseñanza de las vocales y el del paso “11” de la sección anterior.

Palabras con “y” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *rayas*(2), *playa* (3), *playera*(4), *crayones*(10), *mayo*(19), *yo*(52).

Lección 26. Consonante “ñ”

Cabe señalar que para esta letra se recurrirá a palabras que la tengan en posición intermedia, debido al escaso número que en nuestro idioma inician con tal consonante.

Procedimiento:

1. La E colocará a la vista del A los objetos o dibujos (muñeca, niña, araña, señor) y le pedirá que diga el nombre de cada uno de ellos. Mencionados estos nombres, la E preguntará a su A cuáles de dichos nombres tiene el sonido “ñe”, cuáles “ña”, cuáles “ño”, y cuáles “ñi”. La E irá corroborando todos los señalamientos correctos.
2. La E pegará en un lugar visible la cartulina en la que la “ñ” está relacionada con un dibujo (véase tipo 31 parte inferior) que el A conozca y pueda relacionarlo con el dibujo de los sonidos de la ñ. Luego en el pizarrón pegará todas las tarjetas elaboradas y le pedirá que señale todos los dibujos de “ñe” (o los de “ña”, “ño”, “ñi” o “ñu”) sin importar su color ni su tamaño. La E irá corroborando todos los señalamientos correctos.
3. En sus hojas de trabajo el A remarcará el recuadro de todas aquellas palabras que tengan el dibujo “ñ”. El color con el que remarcará cada recuadro dependerá del dibujo (sílabas) específico que tenga la palabra; por ejemplo, si en la parte superior de la hoja el dibujo “ñe” está de color rojo, los recuadros de las palabras que tengan este dibujo deberán ser marcados con color rojo (véase tipo 39).

A partir de aquí se pueden realizar actividades semejantes a las descritas en los pasos de la primera sección de consonantes, considerando sólo aquellos en los que se entrene la identificación visual (dibujo) y auditiva (sonido) en posición intermedia (véanse pasos “3”, “4”, “5”, “9”, “10” y “11” de la enseñanza de las vocales y el del paso “11” de la sección anterior).

Palabras con “ñ” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *montaña*(2, 2), *español*(5), *muñeca*(5), *muñeco*(5), *piñata*(6), *araña*(11), *cumpleaños*(11), *señor*(12), *señora*(13), *mañana*(13), *niña*(19, 33), *niño*(48, 77), *compañero* (51, 210).

Lección 27. Consonante con diferente grafía e igual fonema: “z”

Procedimiento:

La actividad para enseñar este grafo debe centrarse en las sílabas “za”, “zo” y “zu” debido a que las palabras formadas por “ze” y “zi” son muy pocas, además de ser muy poco probable que sean conocidas por el A (por ejemplo, zelote, zegrí, zenzontle, zinc, zíngaro, zigzag).

Se sugiere seguir el mismo procedimiento empleado para la enseñanza de la “c” suave pero haciendo la contrastación entre los grafos “s” versus “z” para posteriormente desarrollar las actividades similares a las descritas en los pasos “2” al “11” de la enseñanza de las vocales y el del paso “11” de la sección anterior. Para apoyo del entrenamiento puede usarse la figura superior de la hoja tipo 32.

Palabras con “z”: *cerezas*(3), *cruz*(3), *lanza*(3), *zapatos*(4), *nariz*(4), *balanza*(5, 3), *pieza*(7, 20), *azúcar*(7), *manzana*(8, 8), *diez*(9), *fuerza*(10, 4), *rompecabezas*(10), *brazos*(10), *paz*(10), *zonas*(11), *zoológico*(11), *cabeza*(14), *danza*(17), *azul*(17, 14), *lápiz*(18), *corazón*(19, 4), *luz*(19), *pizarrón*(19), *naturaleza*(41). Con “ze”: 0.

Lección 28. Doble consonante: “ll” con diferente grafía e igual fonema (“y”), con grafía semejante y fonema diferente (“l”)

Procedimiento:

1. La E presenta una imagen como la del tipo 32, parte inferior, y pregunta al A: “¿Qué es esto?” Se espera que el alumno diga que es una */llave/*. Enseguida la E comenta, observa cómo se dibuja el primer sonido y escribe “*lla*” en el pizarrón. Señalando el dibujo “*lla*” le pide al A que diga cómo suena y confirma la respuesta correcta. Ahora la E dibuja la sílaba “*ve*”, enseguida del dibujo anterior: “¿Y éste dibujo cómo suena?” Una vez que la E confirma la respuesta del A, le pide que lea la palabra completa: “*Llave*”.
2. La E pregunta “¿Cómo sonará el dibujo **lla** si ahora lo dibujamos de esta manera?” En este momento la E presenta todas las combinaciones de consonante-vocal: *lle, lla, llo, lli, llu*. Una vez que la E corroboró las respuestas correctas, dibuja (escribe) en el centro del pizarrón las siguientes palabras, remarcando de otro color la sílabas formadas con “**ll**”.



Posteriormente la E le pide al A que lea cada una de las palabras, y si es necesario el A puede recurrir al dibujo tipo 32 que estará pegado en la parte superior del pizarrón para sonar correctamente el dibujo.

3. Enseguida la E pregunta “¿Cómo sonará ese dibujo si le quitamos un palito (rayita)? Tú ya lo sabes porque ese dibujo ya lo conoces”. La E

presenta las sílabas: le, la, lo, li, lu y le pide que el A suena cada uno de ellas, además de confirmar la respuesta correcta. Enseguida la E dibuja (escribe) palabras formadas por la consonante “l” en el extremo derecho del pizarrón. Adicionalmente se pueden colocar en la parte superior del pizarrón los tipos dibujo-grafo que se sugieren para cada letra como apoyo para el A.



galleta	paleta
llanta	laguna
pollo	elote
gallina	limón
lluvia	luna

Enseguida la E pregunta: “¿En qué son diferentes estos dibujos, ll y l?” —señalando ambos grafos a la vez—. Cuando el A diga que en un caso hay una rayita (palito) y en el otro dos, o algo similar, la E pregunta: “¿Y suenan igual?” Una vez que se confirma la respuesta correcta (“no suenan igual”), se procede con el paso siguiente.

- Ahora la E hace explícito que el A ya conoce otro dibujo que suena igual, para lo cual pregunta: “¿Recuerdas que hay otro dibujo que suena igual?” Si el A dice que sí, puede pasar a dibujarlo en el pizarrón, en caso contrario la E presenta el dibujo de una yema, como el del tipo 31 para que el A reproduzca el sonido del dibujo “y” acompañado. Después de que el A lea las sílabas (ye, ya, yo, yi, yu) que la E le presentará, ésta dibujará algunas palabras que contengan estas sílabas para que el A las lea una por una, en el extremo izquierdo del pizarrón.



y eso	galleta	paleta
raya	llanta	laguna
coyote	pollo	elote
payaso	gallina	limón
desayuno	lluvia	luna

Hecho lo anterior, la E pregunta: “¿Son iguales “lle” y “ye?” Se espera que el A diga que su sonido es igual, pero que su dibujo es diferente. A partir de este momento se desarrollan actividades similares a las descritas en los pasos “2” al “11” de la enseñanza de las vocales y el del paso “11” de la sección anterior.

Palabras con “ll” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *cartilla*(3), *cepillo*(3), *costilla*(3), *cuello*(3), *manecillas*(3), *ollas*(3), *pajarillo*(3), *platillos*(3), *toalla*(3), *ardillas*(4), *billete*(4,12), *orilla*(4), *pollo*(4), *rodilla*(4,3), *botella*(5,6), *cabello*(5), *castillo*(5), *lluvia*(5), *amarilla*(6,7), *galletas*(6), *gallinas*(6), *llave*(7), *silla*(11, 7), *villa*(11), *batalla*(12), *caballito*(14), *llama*(14), *calle*(18, 6), *caballo*(21).

Lección 29. Consonante sin fonema: “h”

Procedimiento:

1. La E le pedirá al A que vea con cuidado la puerta del salón. Cuando lo haya hecho, la E le preguntará al A:

¿Escuchaste algo?

Se esperaría que el A diga que “no hubo ruido”, “no oí nada”, o algo similar. Si es así, la E confirma la respuesta y preguntaría:

¿Por qué no oíste nada?

Si el A responde que fue porque no hubo nada que “sonara”, “hiciera ruido”, “que las puertas no hablan” o algo similar, la E confirma la respuesta y ahora pide que observe la moneda que ella tiene (le muestra la moneda al alumno) y nuevamente le preguntará:

¿Escuchaste algo?

¿Viste la moneda?

¿Por qué?

¿Por qué no oíste nada?

De acuerdo con las respuestas del A (“no suena”, “no hace ruidos”, “las monedas no hablan”, etc.), la E le dirá que también existen algunos dibujos que no se dicen aunque sí se dibujan.

2. La E dispondrá de objetos o dibujos de un huevo, hueso, huella, etc. cuyos nombres lleven al inicio la “h” y cuyas letras siguientes (dibujos) ya conozca el A.

Mostrándole los objetos o las ilustraciones, la E le pedirá al A que diga el nombre de cada una de ellas, escribiendo el nombre de cada una en el pizarrón y remarcando la “h” con un color diferente al resto de las letras. Con base en el conocimiento del A, por ejemplo con la palabra “hueso” preguntará:

¿Cómo suena esto? —señalando el dibujo de la sílaba “so”.

¿Cómo suena esto? —señalando el dibujo de la “u”.

¿Cómo suena esto? —señalando el dibujo de la “e”.

Si aquí dice hueso, ¿cómo sonará este dibujo? —señalando a la “h”.

Se espera que el A diga que *no suena pero sí se dibuja*.

3. En las hojas de trabajo el A podrá encontrar representaciones de objetos cuyo nombre se escribe con “h” entre otros que no la llevan; del otro lado de la hoja se encontrarán también los nombres de cada uno de ellos (véase figura 40). El A debe relacionar el nombre de cada uno con el objeto correspondiente y colorear sólo aquellos cuyo nombre inicie con el dibujo “h”.

En este punto se pueden desarrollar las actividades similares a las descritas en los pasos “2” al “11” de la enseñanza de las vocales y el del paso “11” de la sección anterior. Para la identificación del dibujo puede emplearse la figura superior de la hoja tipo 33.

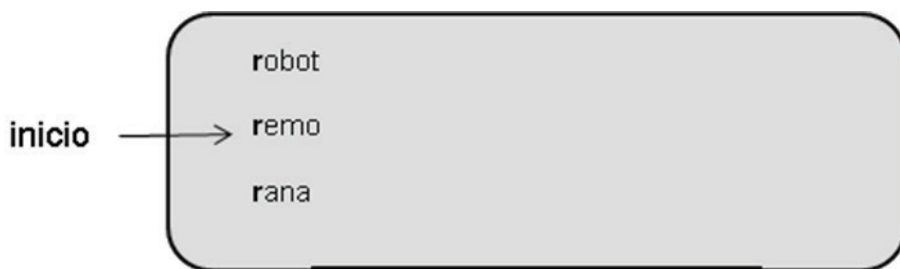
Palabras con “h” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): **hermano**(3, 9), **hijitos**(3), **horario**(3, 3), **hospitales**(3), **héroe**(4, 7), **hola**(4), **horas**(4), **hoguera**(5), **huella**(5), **hermana**(6), **hijos**(6), **hada**(7), **huevos**(10), **hoja**(37, 23).

Lección 30. Repetición de una consonante con igual fonema: “rr”

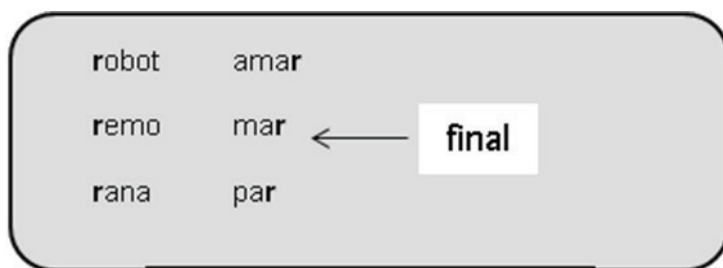
Procedimiento:

1. La E le dirá al A que se imagine que están oyendo música y que de pronto pasa un camión haciendo mucho ruido. “¿Oirías con facilidad la música?” Esperando que el A diga que no, la E le preguntará: “¿Qué tienes que hacer para poder seguir escuchando la música cuando pase un camión?” La E seleccionará aquellas respuestas que se refieran a “subirle al estéreo” o cualesquiera otras semejantes. Y luego le dirá: “¿O sea que para seguir escuchando la música le subes al volumen si pasa un camión?” Esperando que las respuestas sean que sí, la E procederá a decirle: “Pues hay un dibujo de un sonido que ya conoces y le pasa lo mismo. ¿Quieren saber cuál es?”
2. La E pedirá al A que lea cuatro o cinco palabras que inicien con la “r”, como pueden ser: robot, remo, rana, risa y ruta. Ante cada palabra leída, la E le preguntará “¿Dónde está el dibujo del sonido r (fuerte)?”

La E se apoyará en las respuestas que digan algo semejante a: está al principio, es el primero, va en primer lugar, etc., confirmando que así es que “va al inicio”. La E preguntará “¿Entonces no hay nada antes de la “r”?” Esperando que las respuestas sean: ¡No!



- Después escribirá las palabras: amor, mar, par, entre otras que lleven “r” al final y que los alumnos muy posiblemente usen. Y les volverá a preguntar en cada caso: “¿Cómo suena, igual que cuando va al principio?” Ante la respuesta positiva, la E dirá que la “r” suena siempre igual cuando va en primer lugar o cuando va al final.



- La E dirá, relacionando lo que le dijeron de la música y del camión, “¿Qué creen que le pase a la “r” cuando no va al inicio, al final y antes y después de ella está el dibujo de a, e, i, o, u?” Las respuestas del A pueden ser muy diversas y posiblemente ninguna haga referencia a la repetición del dibujo de la “r”, pero la E dirá que la “r” es muy especial y que tiene su propia forma de seguir sonando fuerte, como lo hace

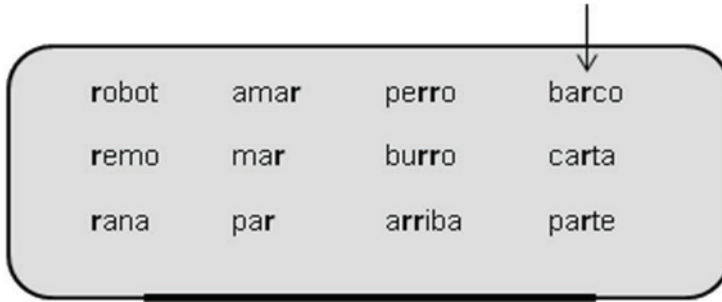
cuando va al inicio. Lo que hace es... en este momento escribe en el pizarrón error, haciéndoles notar que en el primer caso la “r” está entre la “e” y la “o” y por eso se repite, pero no así cuando va al final.

5. Realizado lo anterior, la E escribirá otras palabras con “rr”, como pueden ser *arriba* (va entre la “a” y la “i”), *perro* (va entre la “e” y la “o”), *burro* (va entre la “u” y la “o”), *carro* (va entre la “a” y la “o”), *torre* (va entre la “o” y la “e”). En cada caso la E le pide al A que diga por qué suena igual que cuando va al principio o al final. Para facilitar la identificación de este dibujo la E puede apoyarse en la ilustración inferior de la hoja tipo 33.



6. Una vez que no haya errores, la E debe aprovechar la situación para pedir al A que lea las palabras: “parte”, “tormenta”, “torta”, “barco”, “carta”, etc. En cada caso le preguntará: “¿Por qué suena fuerte si no está al final ni al principio?” Con base en las respuestas de los alumnos, la E seleccionará aquellas que hagan referencia a: “no está en medio de la a, e, i, o, u”.

en medio (entre vocal y consonante)



robot	amar	perro	barco
remo	mar	burro	carta
rana	par	arriba	parte

7. La E debe cuidar que los ejemplos a usar no tengan sonidos (letras) que los alumnos aún no conozcan, como pueden ser “horrible”, “charro”, “guitarra”, entre otras.

Palabras con “rr” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *arrugas*(3), *taparrosca*(3,7), *tarros*(3), *barredora*(4), *carro*(4), *garrocha*(4), *torres*(4), *perritos*(6), *perro*(8), *guerra*(9), *jarra*(11, 7), *pizarrón*(19), *tierra*(21).

Lección 31. Doble consonante con un fonema: “ch”

Procedimiento:

1. La E le preguntará al A si recuerda el cuento del dibujo silencioso (“h”). Si no lo recuerda la E reconstruirá el cuento. Después, la E preguntará al A:

¿Crees que se oiga algo si alguien cierra rápidamente la puerta?

Se esperaría que el A dijera que “haría ruido”, o algo similar. Si es así, la E confirma la respuesta. Sólo en caso necesario y a manera de ejemplo, la E podría cerrar rápidamente una o dos veces la puerta y preguntaría:

¿Oíste algo cuando cerré rápidamente la puerta?

Si el A responde que sí, la E hace notar que cuando la puerta se cierra rápidamente, entonces sí hace ruido, *sí suena*.

2. Enseguida la E pide al A que ahora observe la moneda que ella tiene en la mano y pregunta:

¿Crees que suene si la dejo caer el piso?

¿Por qué?

Ante las respuestas que confirmen que sí suena (hace ruido) la E puede proceder a dejarla caer, pidiendo al A que escuche. Realizado esto, preguntará:

¿Oíste cuando cayó la moneda en el piso?

De acuerdo con las respuestas afirmativas del A (“sí suena”, “sí hace ruido”, etc.), la E les dirá que la puerta sola no *suen*a (no hace ruido), al igual que la moneda cuando está en la mano pero:

¿Qué pasa si la puerta se cierra rápidamente y cuando se deja caer la moneda?

¿Suenan (hacen ruido)?

Ante las respuestas positivas, la E dirá que el dibujo de la “h” (la pinta en ese momento en el pizarrón), sí suena cuando va acompañada de otro dibujo. Por ejemplo, en ese momento escribe la palabra charco y la lee “char – co” señalando con un dedo cada parte de la palabra y luego lee en forma completa: “charco”. Enseguida escribe la palabra “chino” y pregunta: “¿Cómo crees que suene?” La E confirma las respuestas de silabeo “chi-no” o lectura completa “chino”. Si el A no la lee, entonces la E silabea la palabra señalando con la mano cada parte: “chi – no”, “chino”. Y pide ahora que todos, con el señalamiento de la E, la lean silábicamente y después en forma completa.

Los siguientes ejercicios para la nominación del nuevo dibujo (dos grafías con un solo sonido) pueden realizarse con auxilio de algunos objetos o dibujos de un chile, chango (véase hoja tipo 34), bicho, chico, cacho (pedazo), coche, ficha, horchata, ocho, pecho, etc. cuyos nombres llevan la “ch” y cuyas letras (dibujos) que las forman ya conocen los alumnos.

3. Mostrándole un objeto o ilustración por separado, la E le pedirá al A que diga el nombre de lo que les está presentando y escribirá el nombre en el pizarrón, remarcando la “ch” con un color diferente al resto de las letras. Con base en el conocimiento del objeto o ilustración por parte del A, por ejemplo con la palabra “chile” preguntará:

¿Cómo suena esto? —señalando el dibujo de la parte “ch”.

¿Cómo suena esto? —señalando el dibujo de la “le”.

Siguiendo el mismo procedimiento se continúa con las palabras que aparecen como ejemplo en la parte anterior.

4. En las hojas de trabajo el A debe relacionar el nombre de cada uno con el objeto correspondiente y colorear sólo aquellos cuyo nombre inicie con los dibujos “ch” (véase tipo 41).

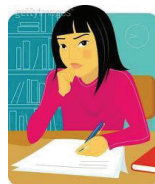
En este punto se pueden desarrollar las actividades similares a las descritas en los pasos “2” al “11” de la enseñanza de las vocales y el del paso “11” de la sección anterior.

Palabras con “ch” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *garrocha*(4), *manchas*(4), *mochila*(4), *ocho*(5), *pecho*(5), *techo*(5), *leche*(10), *noche*(17, 4), *fecha*(23, 3), *ficha*(40, 45).

Lección 32. Consonante con sonido dependiente de la palabra en que se encuentra: “x”

Procedimiento:

1. La E cuenta una historia poniendo énfasis en la forma de pronunciar las diferentes maneras de la *x*. La historia puede ser de una niña llamada Xóchitl (*sh*) —y pega un dibujo de una niña en el pizarrón— que hace mucho tiempo vivía en México (*j*) —en ese momento saca un mapa de México y en él pega ahora el dibujo de Xóchitl—, en una colonia de la zona de Xochimilco (*s*) —ahora con un gis demarca la zona-delegación de Xochimilco, al suroeste del DF— y para pasar un examen (*cs*) siempre estudiaba mucho. La E puede agregarle todo lo que crea conveniente y auxiliarse de imágenes como las que siguen.



Lago de Xochimilco

Cuando termine la historia la E le preguntará al A: “¿Quieres ver cómo se dibujan las palabras Xóchitl, México, Xochimilco y examen?” Esperando la respuesta afirmativa, la E las escribe en el pizarrón, denotando con otro color el dibujo (letra) de la “x”. Y ahora le preguntará al alumno: “¿Los dibujos —resaltados— son iguales?” Ante la respuesta afirmativa, la E

le preguntará: “¿Por qué crees que suena diferente en cada caso?” Las respuestas del A pueden ser muy variadas con base en su experiencia con otros dibujos que, siendo iguales, suenan diferentes. La E irá descartando las explicaciones mediante comparaciones: no es que inicie (Xóchitl-Xochimilco) y tampoco que antes y después estén los dibujos e, a, o, i, u (México-examen); si el A se queda sin respuesta, la E le dirá que ese dibujo suena dependiendo de dónde esté: no hay regla.

Palabras con “x” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *examen*(3), *extintor*(3), *extranjeros*(3), *Ximena*(3), *Oaxaca*(4), *sexto*(4), *mexicano*(7, 23), *mexicana*(17), *texto*(23, 15), *México*(54).

Para la identificación de este dibujo la E puede apoyarse en las figuras de la hoja tipo 35.

Lección 33. Consonante con una forma idéntica (“g” suave) con sonido semejante a otro anterior (“j”) y que depende del dibujo que le sigue: “g” fuerte (ge-gi)

Procedimiento:

1. La E pondrá una cartulina en la que existan dibujos de objetos o animales en los que exista el dibujo de “g” acompañada de otro dibujo (ga = gato, go = gorra, gu = gusano) y le pedirá que lea cada una.

¿Cómo suena la “g”? ¿Qué dibujos van después de la “g”?

La E confirmará las respuestas del A que reproduzcan el sonido “g” suave (gutural) y que señalen que los dibujos que siguen son los que suenan “a”, “o” y “u”. Después la E le preguntará:

¿Qué eres para tu papá y tu mamá? —o bien— ¿Qué eres en tu casa?

¿Qué eres para mí? —o bien— ¿Qué eres en la escuela?

Después de reiterar aquellas respuestas que se refieran a su existencia como hijo o A, la E le dirá que así como a él le dicen o se llama de diferente manera dependiendo de la persona con quien esté, hay un dibujo (letra) que suena de una forma, dependiendo del dibujo que esté después de él. Enseguida muestra una cartulina con el dibujo de la “g”, resaltada en la figura de una gelatina, misma que pegará en ese momento. Le dirá que eso le ocurre también a ese dibujo (fotografía, ilustración). La E preguntará: “¿De qué es el dibujo?”

La E irá eligiendo las respuestas que confirmen que es una gelatina.

2. Enseguida la E le presentará al A varios objetos o figuras (fotografías o dibujos) cuyos nombres tengan el sonido “g” (fuerte) en cualquier posición, por ejemplo: **g**enio, recogedor, ángel, **g**ente, y preguntará el nombre de cada uno. Cada vez que el A diga el nombre del objeto presentado, la E lo repetirá y lo escribirá en el pizarrón, remarcando la parte en la que esté la “g”, pegando la ilustración al lado de la palabra escrita.

3. Una vez que estén escritas varias palabras, se comenzará a analizar cada una, teniendo al lado el dibujo de ellas. Palabra por palabra, la E señalará el dibujo “g” de la palabra y le preguntará al A:

*¿Cómo suena dicho dibujo aquí?
¿Qué sonido (letra) está después de la g?
¿Suena igual en todos los casos?*

4. La E volverá a utilizar la cartulina en la que están los dibujos del gato, gorra, gusano y le pedirá que lea cada una. La E preguntará en cada caso: “¿A diferencia de lo que acabamos de aprender con la gelatina, ¿en estos casos cómo suena el dibujo “g”?” La E confirmará las respuestas que sean o se aproximen a “suave” o algo similar. Por último, la E preguntará al A:

Este dibujo —señalando la “g”

*¿Cuándo suena suave?
¿Cuándo suena fuerte?*

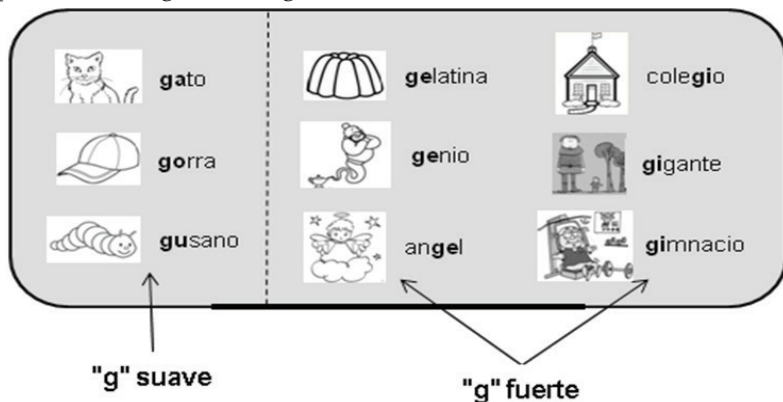
La E confirmará las respuestas que se basen en el dibujo (vocal) que le sigue. Si es la “a, o, u”, entonces suena suave. Si es la “e”, suena fuerte. Una vez que la diferencia sea clara y no haya dudas para el alumno, se procederá con lo siguiente.

- La E muestra una cartulina con el dibujo de la “g”, resaltada en una figura que lleve los dibujos “gi”. Por ejemplo: **gis**, que pegará en ese momento. La E preguntará: “¿De qué es el dibujo?” La E puede tener a la mano uno o varios gises y se los mostrará para que haya menos errores. La E irá eligiendo las respuestas que se aproximen, como pueden ser crayola, plumín, lápiz, y esperará a que el A diga “gis”; en caso contrario, la E puede empezar a dar pistas más concretas: es un gi... Hasta obtener la respuesta esperada. Dicha ésta, la escribirá en el pizarrón y la leerá: “gis”.

¿Cómo suena este dibujo? —señalando “gi”.

Ante las respuestas correctas, le preguntará: “¿Suena igual que en este dibujo? —muestra la cartulina con la gelatina. La E confirmará las respuestas afirmativas: “Sí, suena igual”, “Sí, suena fuerte”.

- Enseguida, en la misma cartulina del gis pegará otra figura (dibujo o fotografía) de un colegio muy conocido en la ciudad y preguntará: “¿Qué es esto?” La E elegirá las respuestas que se aproximen, como pueden ser: escuela, instituto, hasta que la respuesta sea “colegio”. En ese momento la E la escribirá en el pizarrón y la leerá señalando sus partes: “co-le-gio”, “colegio”.



Otro ejemplo puede ser mediante una ilustración de una persona que “esté imaginando” las palabras: girasol, gigante, gimnasio. La E preguntará: “¿Qué hace esa persona?” La E seleccionará respuestas que se aproximen, como pueden ser: piensa y recuerda. Cuando surja la respuesta “imagina”, entonces procederá a escribirla en el pizarrón, leyendo y señalando sus partes: “i-ma-gi-na”, “imagina”.

¿*Este dibujo suena igual aquí y aquí?* —señala el dibujo de la gelatina, del “gel”, del “gis” y de “imagina”. La E confirmará las respuestas positivas. ¿*Qué dibujos siguen a la “g” cuando suena así?* La E confirmará las respuestas que señalen a la “e” y a la “i”.

En este momento pueden desarrollarse actividades similares a las que se describen en los pasos “2” al “11” descritos para la enseñanza de las vocales y el paso “11” de la sección anterior apoyándose en la ilustración superior de la hoja tipo 36.

Palabras con la combinación “ge”: **generales**(4), **ángel***(5), **gente**(16), **gestos**(20), **imagen**(47, 63).

Palabras con la combinación “gi”: **colegio**(3), **gigante**(3), **gira**(3), **higiene**(3), **imagina**(5); **gises**(8), **zoológico**(11), **página***(41, 17).

Nota: las palabras con asterisco son palabras acentuadas de manera que si se usan debe tenerse cuidado de no poner énfasis en dicho signo.

Lección 34. Consonante con un sonido semejante a uno anterior (“g” suave) pero que requiere de dos vocales que le siguen, una no suena (u) y la otra define cómo suena (e-i): “g” suavizada (gue-gui)

Procedimiento:

1. La E pondrá la cartulina en la que existen los dibujos de objetos o animales en los que exista el dibujo de “g” acompañada de otro dibujo (ga = gato, go = gorra, gu = gusano) y le pedirá que lea cada una.

¿Y cómo suena este dibujo “g” cuando va junto al dibujo “e” o “i”? ¿Qué se les ocurre que podemos hacer para que suene suave (gutural) cuando vaya con el dibujo “e” o “i”? ¿Cómo se podría escribir?

Dada la experiencia que el A tiene con otros dibujos, las posibles soluciones que dé pueden ser muy diferentes o semejantes a la inclusión de un dibujo “mudo”, como es el caso de la “h”. La E irá confirmando las respuestas que se asemejen a este caso y si no se obtuviera la solución, la E puede presentar un dibujo o fotografía de un **guerrero** y preguntarle al alumno: “¿De qué es este dibujo?” La E confirmará las respuestas similares, como soldado, militar, entre otras. Si el alumno no dice la palabra designada, entonces le ayudará diciendo: “Es el dibujo de un **gue... guerre...**” Cuando el alumno diga “guerrero”, la E escribirá la palabra en el pizarrón y la leerá señalando sus partes: “gue-rre-ro”, “guerrero”.

2. Enseguida muestra un dibujo o fotografía de un juguete y le pregunta: “¿De qué es este dibujo?” La E confirmará la respuesta correcta, la escribirá y la leerá señalando sus partes: “ju-**gue**-te”, “juguete”.

En este momento pueden desarrollarse actividades similares a las que se describen en los pasos “2” al “11” descritos para la enseñanza de las vocales y el paso “11” de la sección anterior empleando la ilustración inferior de la hoja tipo 36.

3. Para la enseñanza del dibujo “gui”, la E seguirá el mismo procedimiento antes descrito para el dibujo “gue”, empleando en este caso la figura (fotografía o dibujo) de “guiso”, “guitarra” y de cualquier otra palabra que tenga esa “sílabas” y que la E pueda identificar en el lenguaje oral del A.

En este momento pueden desarrollarse actividades similares a las que se describen en los pasos “2” al “11” descritos para la enseñanza de las vocales y el paso “11” de la sección anterior empleando la ilustración inferior de la hoja tipo 36.

Palabras con la combinación “gue” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *hoguera* (5), *juguete* (8, 29), *guerra* (9).

Palabras con la combinación “gui” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *guiñoles* (2), *guía* (2, 2), *alguien* (24).

Lección 35. Consonante que tiene dos dibujos anteriores de acuerdo con la secuencia de enseñanza que suenan igual (“c” fuerte y “q”), y aunque diferente visualmente, tienen el mismo sonido: “k”

Procedimiento:

1. La E le pedirá al A que voltee su silla, quedando de espaldas al pizarrón. En esa posición, teniendo a la mano —por ejemplo— un lápiz grande, una regla de madera o plástico y una llave, tocará tres o cuatro veces el pizarrón con cada uno de ellos, en cualquier orden. Después, la E se pondrá frente al A y le preguntará “¿Con qué objeto de éstos crees que toqué el pizarrón?” Las respuestas variarán por diversas razones. Ante esto, la E le dirá que va a volver a tocar el pizarrón con los tres objetos y le pedirá que le diga con qué objeto está tocando el pizarrón. La E se coloca en la posición original, teniendo al A de espaldas y dirá “Ahora voy a tocar el pizarrón con el ‘objeto 1’, después con el objeto 2’ y al final con el ‘objeto 3’”. Colocándose de nuevo frente al alumno le preguntará: “¿Cuál es el objeto 1? ¿Cuál es el 2? ¿Cuál es el 3?” Se espera mucha diversidad de respuestas y entonces la E pedirá al A que ahora la vea cuando toca el pizarrón. Lo hará con los tres objetos en el orden 1, 2 y 3. “¿Escuchas alguna diferencia?” La E afirmará las

respuestas que nieguen la diferencia. Siendo así, le preguntará: “¿Son diferentes los objetos?” Se espera respuesta afirmativa. “¿Pero suenan diferente?” Se espera respuesta negativa.

2. Lo anterior da pie a que la E le diga al A: “Fíjate que hay tres dibujos que son diferentes pero suenan igual.” Enseguida, escribirá la palabra “casa” y le preguntará: “¿Cómo suena?” Ante la respuesta correcta, la E le pide que suene la primera parte (sílabo) “ca” y después que diga cuál es el *primer* sonido. El A dirá “c” (fuerte). Después la E escribirá la palabra “queso” y nuevamente le pedirá que la lea, que diga cuál es la primera parte y cuál es el *primer* sonido. Se espera que el A diga “c” “fuerte”. La E le preguntará al A: “¿La “c” y la “q” tienen la misma forma?” Se espera respuesta negativa. “Pero ¿tienen el mismo sonido?” Se espera respuesta afirmativa. Ante esto, la E enfatiza: “Tienen forma diferente pero suenan igual y ahora voy a presentar otro dibujo que tiene forma diferente pero suena *igual* que los que hemos visto.”

La E presenta una fotografía o dibujo de un kiosco conocido que haya en la ciudad y pregunta: “¿Cómo se llama?” La E puede esperar a ver si surge la respuesta correcta. Si no es así, puede empezar a ayudarlo hasta que surja la respuesta correcta: se llama ki... kio... kios... Si tales ayudas no tuvieran resultado, la E puede decir que el nombre de eso es: kiosko, escribiéndolo en el pizarrón y luego leyendo con señalamiento cada parte: “kios-co”, “kiosco”. En la hoja tipo 37 se encuentra la ilustración (parte superior) que puede usarse para la fácil identificación de este dibujo (letra).

Dado que las palabras existentes son muy pocas, se recomienda que la E haga una búsqueda de los nombres de personajes de películas, series, juegos, que sean famosos entre los alumnos o bien, en este caso pueden usarse los nombres y apellidos de otros alumnos (Karla, Karina, Karl, Katsuyi, Kuroda, entre otros).

Palabras con “k”: <i>kilo</i> (1), <i>kiosco</i> (1), <i>folklore</i> (1), <i>kinesfera</i> (4).
--

Palabras con “q”: **esquema**(3), **palenque**(3), **quemaduras**(3), **maqueta**(4), **parque**(4), **bosque**(5, 4), **estanque**(8), **bloque**(98), **etiquetas**(8), **croquis**(16), **equipo**(93, 89).

Lección 36. Consonante poco frecuente en español, que ante un solo dibujo requiere muchas veces de dos sonidos diferentes (gu): “w”

La E verificará la lista de asistencia para ver si hay algún alumno cuyo nombre o apellido lleve la letra “w”. También verificará con la maestra de inglés qué palabras conoce el alumno que tengan dicha letra, o bien investigará si existe algún personaje, objeto o lugar que tenga esa letra en alguna película, serie de televisión, revista o cualquier otro medio que esté de moda. Dichas palabras podrán ser usadas en el procedimiento siguiente.

Procedimiento:

1. La E le dirá al A que si conoce personas o ha oído que se llamen Walter, Wily, William o Wanda. Sea cual fuere el caso, la E le preguntará: “¿Saben cómo se dibuja el nombre de Walter?” —o el que conozcan o hayan oído. Escuchando las respuestas, la E le dirá: “Fíjate cómo se dibuja”.

Enseguida la escribe y la lee señalando las partes: “Wal-ter”, “Walter”. Enseguida la E les pide que a partir del segundo dibujo, lean uno por uno. Así, les preguntará: “¿Cómo suena éste? —a, ¿y éste? —l” y aunque nunca se haya entrenado el sonido de consonantes solas, consideramos que en este momento el A puede deducirlo. Al terminar le preguntará: “¿Dónde dice Gu?” Las respuestas del alumno pueden ser muy diversas pero la E se apoyará y confirmará aquellas que identifiquen al dibujo “w”.

2. La E les indicará que es un dibujo muy poco usado en nuestro idioma, que pertenece a algunas lenguas mexicanas o al inglés y que suena “gu”. Siendo así, la E preguntará: “¿Cómo creen que suenan estos dibujos?” Enseguida escribirá Wily y esperará la respuesta del A confir-

mando que la respuesta correcta es “Guili”. La E procede de la misma forma con las demás palabras que haya identificado en la lista de asistencia, con la maestra de inglés y en las películas, series de televisión, revistas o cualquier otro medio que sea frecuente entre los alumnos. La identificación de este dibujo (letra) puede apoyarse mediante el empleo de la ilustración inferior de la hoja tipo 37. En caso de que exista un A cuyo nombre o apellido tenga esta letra, previa autorización *escrita* de los padres de familia se le puede insertar a una fotografía de su rostro. La ubicación del montaje debe ser realizado por los padres de familia.

Palabras con “w” que aparecen en los libros de texto de primer grado (2012): *Andrew(1), Lewis(1), Wolfgang(1), Edward(1), web(4)*.

Criterio: leer sílabas completas con “w” y todas las vocales, en una sola emisión y sin equivocaciones.

Unidad 3. Lectura de nombres y letreros

Las actividades de esta unidad se realizan *simultáneamente* a las que se refieren a la lectura de letras minúsculas (Unidad 2. Lectura de vocales y sílabas). En ésta se hacen sugerencias de procedimientos que pueden efectuarse dentro del salón de clases, suponiendo que los alumnos pueden no conocer a todos sus compañeros por su nombre. En el caso del hogar esto es diferente, ya que el niño sí conoce perfectamente el nombre de cada uno de los integrantes. Las actividades pueden ser adaptadas o sustituidas en el hogar y para ello se indican de manera clara.

Lección A. Los nombres propios

Tres-cuatro años.

Habilidades básicas: HPT 1A, 2C, UCP 2A, 3A.

Objetivo: identificar y leer sin pausas los nombres propios de sus compañeros (escuela), amigos y parientes cercanos (hogar), escritos en letras mayúsculas.

Material:

– Letreros con los nombres de cada uno de los compañeros (escuela), amigos y familiares cercanos (hogar) del A escritos sólo con letra de molde y mayúsculas.

Procedimiento:

Escuela.

1. La E, desde la primer sesión de este programa de lectura, *colocará en el respaldo de cada una de las sillas un letrero con el nombre del Alumno* que ocupa esa silla.

Hogar.

De ser posible pueden pegarse en las sillas, en los cuartos o en ambos, los nombres correspondientes de las personas de la familia.

Escuela.

2. Los letreros deben estar siempre detrás de las sillas, de manera que regularmente todos los A puedan verlos aun cuando el A esté sentado. La E continuamente expresará:

¿Quién se sienta aquí?

La E lee el cartel ante la vista de sus A, y dirá: “Aquí dice que en esta silla se sienta ‘SONIA’. Fíjate: tu nombre empieza con una ‘carreterita’³⁰ (señala la S) y luego tiene una ‘pelotita’³¹ (señala la O).

Es recomendable que este tipo de ayudas para leer su propio nombre sean proporcionadas a todos los A empleando siempre *las mismas palabras (claves) para las mismas letras*. Por ejemplo, si existe un A en el salón cuyo nombre sea “Saúl”, la E le podrá decir: “Fíjate, tu nombre empieza con una carreterita (señalando la S) y después tiene una ‘montaña nevada’ (señala la A)”. En todos los casos la E hará estos señalamientos de manera que todos los A puedan ver y escuchar sus comentarios. Se continúa con esta actividad hasta que el A sepa distinguir sin error su nombre propio.

Hogar.

Obtenga la *fotocopia* de una fotografía individual de cada uno de los familiares y amigos cercanos y escriba el nombre de cada uno de ellos con letras mayúsculas. Mediante corrector o pintura de agua blanca, se pueden ir borrando los rasgos de cada persona para obligar al A a que realmente lea el nombre, no nada más que identifique los rasgos físicos de la persona de la fotografía. El momento y cantidad en que se pueden borrar los rasgos dependerá de la capacidad de cada niño de acuerdo con el siguiente procedimiento:

-
30. Todas las “claves” que emplee la E deben ser de acuerdo con las que empleó para la enseñanza de las letras minúsculas. En el caso de las vocales mayúsculas, una excelente ayuda puede ser la canción “Las vocales” de Gabilondo Soler.
 31. Las investigaciones señalan que el reconocimiento de una forma compleja como es el dibujo de su nombre propio, puede basarse en la distinción de un rasgo que no necesariamente es el primero (esto es, el dibujo de la primera “letra”). En algunos casos resulta muy útil preguntar al A: “¿Cómo es que reconoces dónde dice tu nombre? (señalándole varias sillas con letreros diferentes). La respuesta del A, sea cual sea, puede ser una gran ayuda para aprender a reconocer dónde está escrito su nombre. En el caso de que existan dos o más A con el mismo nombre en el salón, la E puede escribir dichos nombres con diferente color. Esto ayudará en primer lugar a distinguir cuál es su silla propia y, posteriormente, distinguir que su nombre es igual al de otros compañeros, pero está escrito con diferente color.

1. Tape con una mano la fotografía, mostrando únicamente el nombre escrito.
2. Si no es leído el nombre, lentamente empiece a deslizar la mano para ir descubriendo la fotografía. Esto puede hacerse en cualquier sentido, descubriendo primero la barbilla o el cabello, según lo considere el adulto.
3. En el momento en que el A pueda identificar-leer el nombre, señale con un lápiz todo lo que quedó descubierto.
4. Borre todo lo que quedó descubierto por su mano y proceda a la realización de algunos ejercicios durante los próximos tres o cuatro días siguientes.

Después de estos ejercicios proceda nuevamente con el paso 1 de este procedimiento para seguir borrando los elementos de la fotografía. Este procedimiento permite que sistemáticamente el A vaya poniendo más atención al nombre escrito, no a la fotografía.

Escuela.

3. Cuando un A ayude a repartir o recoger el material, los trabajos realizados, etc., la E aprovecha la oportunidad para preguntarle, señalando el nombre escrito:

*¿A quién se lo entregaste?
¿A quién le vas a recoger su trabajo?
¿Con quién intercambiaste tu trabajo?*

En todos los casos, cuando el A conteste, la E indicará:

¡Correcto! Se lo entregaste a tu compañera "X", como dice aquí —señalando el nombre escrito pegado en el respaldo de la A.

Hogar.

Se puede jugar a la comida. En tal caso, teniendo los nombres escritos de cada integrante de la familia, se puede pedir que entregue tal o cual

platillo a “X” persona, haciendo los señalamientos necesarios para la distinción de los elementos que tiene la palabra.

4. Una actividad de apoyo a las tres anteriores se logra garantizando que las sillas de los A permanezcan en el mismo lugar durante el primer mes. La E irá preguntando a su A:

¿Cuál es tu lugar?

Cuando el A diga cuál es, identificando posiblemente el lugar en que está la silla, la E le dirá:

¡Correcto! Mira, éste es tu nombre —señalando y leyendo el letrero además de dar la ayuda que crea necesaria.

5. Siguiendo con la actividad anterior, después del tiempo que considere prudente la E puede evaluar si ya se ha aprendido a leer el nombre propio (además del de otros compañeros o integrantes de la familia). Para esto, la E puede poner todas las sillas de sus A al frente del salón o en el centro, formando un círculo. Hecho esto, la E pedirá a su A que *encuentre cuál es su silla*. Los demás A permanecerán callados hasta que el A en cuestión haya hecho su elección. Los demás A confirmarán la ejecución de su compañero o bien la corregirán. En el primer caso se está evaluando si el A ya reconoce su propio nombre. En el segundo, estará evaluando quiénes conocen el nombre de ese A.

Escuela.

6. Se sugerirá a los padres de los A que coloquen en casa el letrero con el nombre de su hijo en un lugar visible, empleando el mismo tipo de letra utilizado en la escuela (mayúsculas del mismo color y tamaño).
7. Cada vez que se entreguen hojas de trabajo al A, la E puede marcar dichas hojas escribiendo el nombre del A con letras mayúsculas. En este caso el A *podrá leer su nombre* —escrito con diferente tamaño y color—, *teniendo que identificar una o más formas (letras) características de su nombre*. Cuando la E considere prudente, puede entregar los trabajos

“equivocadamente” para ver si el A reconoce ya su nombre propio, o bien puede entregarle a otro A los trabajos marcados (en cada ocasión, un A distinto) para que él a su vez los entregue a sus demás compañeros. En todos los casos la E dará la ayuda que considere necesaria además de recomendarle al A que reparte que se fije en los letreros que están pegados en cada silla, ya que debe igualarlos.

8. La E pegará en el pizarrón letreros con los nombres de cada uno de los A del salón, escritos en letras mayúsculas. El nombre de cada A deberá aparecer en tres o en cuatro letreros. En cada letrero el nombre de cada A aparecerá sobre fondo de color diferente al de los otros en los que está su nombre. Además de variar el color del fondo sobre el que estará escrito el nombre, éste también estará escrito de diferente color en cada letrero. Por ejemplo, el nombre PATRICIA podrá estar escrito: a) de color azul sobre fondo blanco; b) de color verde sobre fondo amarillo; c) de color negro sobre fondo rojo, y d) de color rojo sobre fondo gris.

En cada ensayo la E pedirá a uno de sus A que pase al frente a despegar del pizarrón todos los letreros en los que esté su nombre, para que se los proporcione a uno de sus compañeros, quien revisará que efectivamente en todos ellos dice el nombre de quien se los entregó.

En otros ensayos, en lugar de pedirle al A que despegue los letreros en los que está su nombre propio, podrá solicitarle que despegue los letreros en los que está el nombre de alguno de sus compañeros.

Hogar.

En el hogar puede hacerse lo mismo con los nombres de los familiares.

<i>Criterio:</i> identificar los nombres propios de todos sus compañeros (familiares y amigos) escritos en letras mayúsculas.
--

Lección B. Lectura de letreros

Cuatro años. Habilidades básicas: HPT 1A, UCP 2A, 3A.

Objetivo: leer los anuncios que, como parte de este programa, se elaboren en el medio escolar y familiar.

Material:

Letreros elaborados como parte de este programa, que haya en la escuela y en sus propias casas, escritos en letras mayúsculas.³² Los letreros pueden ser:

Escuela:

<u>HOMBRES</u>	<u>TIMBRE</u>
<u>MUJERES</u>	<u>PASILLO</u>
<u>BAÑOS</u>	<u>ALMACEN</u>
<u>PRIMERO</u>	<u>ENTRENADOR</u>
<u>SEGUNDO</u>	<u>LLAVE</u>
<u>TERCERO</u>	<u>CANCHAS</u>
<u>DIRECCION</u>	<u>ADMINISTRACION</u>
<u>PROFESORES</u>	<u>PIZARRÓN</u>
<u>PARED</u>	<u>TIENDA</u>

Hogar:

<u>CLOSET</u>	<u>LLAVES</u>
<u>TOALLA</u>	<u>TRAPEADOR</u>
<u>ESTEREO</u>	<u>ABRIDOR</u>
<u>REFresco</u>	<u>LECHE</u>
<u>PUERTA</u>	<u>REFRIGERADOR</u>
<u>HUEVOS</u>	<u>ALACENA</u>
<u>PAÑAL</u>	<u>GELATINA</u>
<u>ACEITE</u>	<u>CREMA</u>

32. En este caso se preferirán los lugares y nombres que contengan sílabas compuestas (TRE, PRO, CCI, etc.), sílabas "inversas" (EN, AL, etc.), diptongos y letras con accidentes (LLA, HOM, GU, etcétera).

Procedimiento:

Escuela y hogar.

1. La E recorrerá junto con el A las instalaciones escolares (o las áreas y objetos de la casa seleccionados para este programa) y le leerá los señalamientos que haya dentro del plantel, ya sea en áreas deportivas, corredores, aulas, áreas de juego y administrativas y que hayan sido elaborados para este programa.
2. Periódicamente la E pedirá a los A que vayan o digan dónde está alguno de esos lugares. Esto pueden hacerlo solos o en parejas. Durante este ejercicio la E puede pedir a un A que diga:

¿Qué es lo que ahí dice? (señalando un letrero).

En los primeros ensayos el A puede estar identificando el lugar sin leer el letrero. Cuando la E juzgue conveniente, realizará un cambio de estos letreros de tal manera que *no* coincida el nombre con el lugar y procederá a realizar su recorrido preguntando en cada ocasión: “¿Qué dice ahí?” La E evaluará de esta forma qué palabras son las que los A *leen*, y en qué casos identifican solamente el lugar. En caso necesario la E puede emplear las mismas “claves” que ha usado dentro del salón para que los alumnos lean sus nombres propios.

3. Cuando la E crea que sus A ya leen los letreros, llevará al salón dichos letreros. Proporcionará a un A uno de los letreros y le pedirá que dirija a todos sus compañeros a ese lugar. Al llegar al lugar indicado, la E puede pedir el letrero, entregar algún otro a un nuevo A para repetir la operación. Puede seguir con este ejercicio procurando que a cada A le toque un letrero distinto.
4. Se pedirá a los papás que colaboren con esta actividad, colocando en sus casas anuncios con los mismos criterios (palabras en mayúsculas y preferentemente con sílabas compuestas o letras accidentadas), para que el A las lea; por ejemplo: “ALACENA”, “CUARTO”, “COCINA”, “ESCRITORIO”, “TAZA”, etc. Los anuncios se escribirán con letra de molde, mayúsculas y con cualquier color.

Hogar.

Las actividades anteriores pueden efectuarse con los cambios necesarios dentro de la casa, pegando los letreros en los lugares u objetos que se hayan elegido.

Criterio: leer los anuncios de la escuela y su casa, elaborados para este programa.

Lección C. Lectura de enunciados

Cinco años. Habilidades básicas: HPT 1A, 2C UCP 2A, 3A.

Objetivo: El A y la E se comunicarán mediante enunciados escritos frecuentemente usados por ambos.

Material:

– Letreros escritos con letras mayúsculas, relativos a frases de uso frecuente.³³ Por ejemplo:

Por parte del A:

¿PUEDO IR AL BAÑO?

YO QUIERO AYUDAR

¿QUÉ HORA ES?

Por parte de la E:

¡GUARDA SILENCIO!

RECOGE TU MATERIAL

ES HORA DE RECREO

CIERRA LA PUERTA

ABRE LA VENTANA

¿QUIERES PASAR?

33. En este caso se pretende que el A practique la lectura fluida. Por esta razón, no necesariamente se incluirán palabras, sílabas o letras que impliquen cierta dificultad. Puede aprovecharse la lectura de algunos signos gramaticales, en cuyo caso la E debe enfatizar y requerir del A su pronunciación.

Procedimiento:

La E, de acuerdo con su propia observación del comportamiento de los A y de lo que ella misma hace, escribirá los letreros que contengan aquellas acciones que sean muy frecuentes dentro del salón. De igual manera motivará a los A para que ellos indiquen cuáles son las actividades cotidianas. Así, puede escribir algunos carteles que digan por ejemplo:

ME GUSTA JUGAR CON PLASTILINA.
¿PUEDO SALIR A TOMAR AGUA?
FALTAN CINCO MINUTOS PARA EL DESCANSO.

1. Los enunciados serán escritos con letras mayúsculas, en hojas que estarán a disposición de los A y de la E (pueden hacerse dos o tres juegos escritos con diferente color, y ser colocados en diferentes partes del salón o de la casa). Durante este ejercicio la E indicará a los A que cada vez que deseen algo de lo que está escrito escojan el letrero que les interesa, lo muestren y lo lean. La E aceptará sólo aquella lectura que sea fluida.³⁴ En la escuela, al terminar de leer el letrero, la E preguntará a los demás compañeros si en ese letrero dice lo que su compañero leyó y, en caso positivo, confirmará lo que leyó, permitiendo que ese alumno realice esa acción si es posible y pertinente en el momento.
2. Durante estos ejercicios la E puede escoger cualquiera de los letreros y hacer las preguntas pertinentes.

¿Quién quiere esto?
¿Se puede hacer esto ahora?

34. En investigaciones anteriores (Gleason, 1991; Rodríguez, 1991; Tapia, 1991) se comprobó que independientemente del programa que se use para enseñar a leer (silábico o global), al empezar a leer nuevos enunciados el A siempre "deletrea" o "silabea". Éste es un fenómeno que se debe considerar como *normal* en esta fase del aprendizaje de la lectura, al igual que ocurre cuando una persona alfabetizada trata de leer una palabra que desconoce y le parece difícil. La fluidez será lograda posteriormente, siempre y cuando se requiera que su práctica se haga de manera fluida, como se requiere en este tipo de ejercicios.

Mediante los ejercicios anteriores la E enfatizará que:

- * La lectura y escritura tienen una utilidad práctica para ellos.
- * Todo lo que se dice se puede escribir.

III

BASES TEÓRICAS DEL PROGRAMA DE LECTURA *KANTOR*

El actual programa de lectura de la EAI se diseñó con base en múltiples observaciones y en evidencias experimentales, teniendo como base las reflexiones fundamentadas en la teoría interconductual propuesta por J. R. Kantor (1924-1926).

Creemos necesaria la exposición de principios y métodos con el objeto de hacer explícita la fundamentación del mismo: el programa no proviene del sentido común. De igual forma, se señalan los aspectos que requieren de su respaldo empírico y sobre todo se enfatiza que dicho programa *no* es un producto terminado. Deberá ser modificado, corregido y retroalimentado por los resultados que se vayan teniendo. En este sentido, se requiere un seguimiento más puntual y documentado de su utilización.

Visión natural *versus* visión alfabética

La diferencia entre los tradicionales métodos globales y los sintéticos (Braslavsky, 1962; Domínguez Hidalgo, 1965) para la enseñanza de la lectura, se basa en modos posibles de la visión. Sin embargo, dicha diferencia no es excluyente dado que supone dos formas complementarias en que la visión puede ocurrir. Aunque la diferencia entre las dos formas de la visión fue argumentada de manera clara recientemente (Simone, 2000),

desde hace mucho existían bases que permitían suponer tales diferencias. Numerosos estudios pavlovianos y operantes sobre discriminación (diferenciación) de formas dieron pie a la formulación del presente programa.

Las investigaciones sobre discriminación dan cuenta de que el individuo puede estar atendiendo a uno o más aspectos (parámetros) del objeto de estímulo (Baron, 1965), o bien puede responder al objeto mismo, diferenciando parcialmente sus distintos componentes (Guttman & Kalish, 1956). Tales consideraciones condujeron a la variación y estudio experimental de los parámetros (saturación, densidad, textura, geografía, entre muchos otros) de los objetos de estímulo. Los estudios clásicos sobre generalización y control de estímulos ponen énfasis en este aspecto (Mostofsky, 1965).

Un aspecto a notar es que el tipo de discriminación que un individuo hace parece estar “dirigido”, entre otros aspectos, por la práctica sociocultural de la comunidad en que se desenvuelve. Bruner, Goodnow y Austin (1956) señalan, por ejemplo, que los individuos en las culturas occidentales parecen estar más entrenados en la formación de conceptos conjuntivos que disyuntivos. De igual manera, en las investigaciones sobre igualación de la muestra se ha encontrado una tendencia de los sujetos a establecer “naturalmente” relaciones de identidad, más que de semejanza o diferencia cuando se presentan objetos de estímulo geométricos (Varela, 2001). Aunque la discusión en este tópico aún prevalece, el punto central que deseamos enfatizar es que el tipo de discriminación en el ser humano está fuertemente influida por las prácticas culturales. Por ejemplo, es usual que un adulto enseñe a un niño a reconocer un perro diciendo tal palabra (o guaguá) ante dicho animal. Pero es poco usual que un adulto, ante un perro que se presenta, le diga al niño “orejas”, o “cola”, o “patas” señalando las orejas, la cola o las patas del animal. Como podemos considerar en este ejemplo, el adulto “dirige” la discriminación (nominación) de los objetos de estímulo de acuerdo con el objeto (global). De esta forma, la discriminación visual global parece adquirir cierta naturalidad a los ojos de los teóricos holistas.

En este programa de lectura *Kantor* se consideran los dos tipos de discriminación de manera complementaria y esto, subrayamos, *no constituye una opción ecléctica* sino el entrenamiento de los dos tipos de visión bajo un mismo marco teórico interconductual.

El conocimiento de lo nuevo se basa en lo que se sabe

Esta noción prearistotélica es retomada por Ausubel (1968), que expone como la base del aprendizaje significativo y que ha dado gran soporte al punto de vista constructivista, tan en boga en nuestros días. La proposición señala que un nuevo elemento se podrá aprender cuando el procedimiento se basa (relaciona) en un elemento familiar para el individuo. Varias evidencias experimentales (Noble, 1952; Varela, 2001) muestran que ante tareas que contienen estímulos carentes de significado, como los trigramas o palabras en otro idioma por ejemplo, se obtiene un mejor desempeño cuando el individuo las relaciona con algo conocido.

En términos interconductuales, se argumenta que la adquisición de nuevas funciones de estímulo-respuesta puede facilitarse cuando el individuo puede responder a una función estímulo-respuesta que es semejante para él. De acuerdo con este planteamiento y con base en evidencias, se consideró pertinente el aprendizaje de cada letra apoyado en la ilustración de un objeto, vegetal o animal que se presume es familiar para el aprendiz. Es altamente probable que un niño citadino reconozca sin errores el dibujo de un avión, un elote o un perro. En este caso, a los dibujos de ese objeto, vegetal y animal se les “empalmó” la letra *a*, *e* —y— *p*, respectivamente, para la discriminación y aprendizaje de esas letras. Como se puede considerar, el procedimiento implica la asociación (apareamiento) de un objeto de estímulo que ya tiene una función de estímulo (dibujo) con otro objeto de estímulo (vocal o consonante) que es el que se va a entrenar. Responder ante la ilustración del avión servirá de base para aprender a distinguir la letra *a*. En otras palabras, la familiarización existente de la

función de estímulo-respuesta del dibujo del avión auspiciará la adquisición de una nueva función de respuesta ante el nuevo objeto de estímulo.

Diferencialidad entre objetos de estímulo

La discriminación sin errores (Terrace, 1963/1964) proveyó una base para un procedimiento que fundamentalmente eliminaba los errores antes de lograr una discriminación. Posteriormente el procedimiento fue revisado y contraargumentado, pero en la raíz permanecen dos conceptos: *diferencia apenas perceptible* (Fechner, 1887, en Manning y Rosenstock, 1968/1971) y *saliencia de estímulo* (Kamin, 1969). El primero alude a la posibilidad de un individuo para hacer la distinción entre dos objetos de estímulo que se presenten. El segundo lleva a considerar la modulación o preeminencia de ciertas respuestas ante la presentación de diferentes objetos de estímulo. Lo que sabemos es que a menor diferencia perceptible, es menor la posibilidad de discriminación y, por otro lado, que existen objetos de estímulo cuya saliencia induce una respuesta específica ante su presencia.

Pretender la discriminación entre objetos de estímulo tales como el sonido de las letras *m* y la *n*, o bien la diferencia visual entre la *b* y la *d*, va en contra de la posibilidad de su fácil discriminación, dado que poseen características morfológicas acústicas o visuales muy semejantes. De esta forma, si lo que se pretende es que una persona haga la diferenciación entre dos objetos de estímulo, es recomendable que los mismos sean altamente diferenciables y que sus propiedades no favorezcan respuestas indiferenciadas.

Si bien la literatura experimental en el área operante pone énfasis en las propiedades de los objetos de estímulo, tales como son el tamaño, color, textura, rotación, entre otras, debe notarse que dentro de la perspectiva interconductual se concibe como objeto de estudio la interacción del individuo con los objetos de estímulo. Desde esta perspectiva debemos considerar por tanto las propiedades de ambos elementos de la interacción, no sólo las de los objetos de estímulo. Así, podemos identificar similitud

en interacciones auditivas y visuales con objetos de estímulo acústicos y fóticos. Entre los sonidos de las palabras no es raro que una persona confunda las palabras frasco y trasto, o bien, boca y rota. Cuando tales palabras forman parte de una frase en una conversación, puede resultar sencilla su distinción pues forman parte del contexto en que se emplean (Varela, 1999), pero esto puede ser distinto en la enseñanza de un lenguaje que generalmente se enseña mediante vocablos aislados, tal como se procede en la enseñanza de la lectura. De igual forma, visualmente la palabra *como* puede confundirse con la palabra *cono*, o la palabra *dedo* con la palabra *bebo*.

En este programa *Kantor* la consideración de este rasgo de similitud, sea auditiva o visual, fue un elemento que sirvió para especificar la secuencia mediante la cual pueden enseñarse las letras del alfabeto. Se consideran tres tipos de similitud implicados en la interacción, para los cuales se añade un ejemplo:

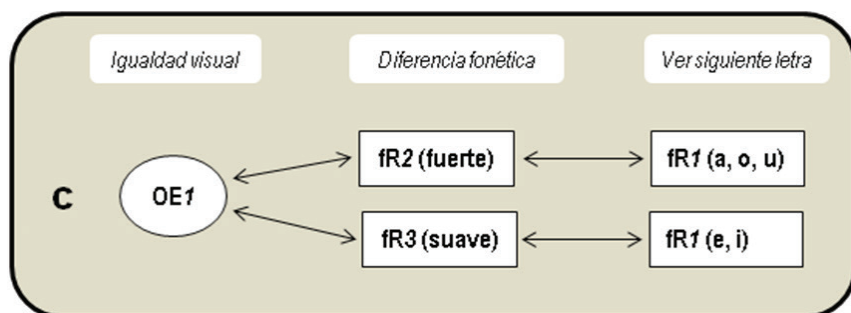
1. Morfológico-visual. La forma de la *b* es muy similar a la letra *d*.
2. Acústico-auditivo. El sonido de la *m* es muy similar al de la letra *n*.
3. Articulatoria. Este tipo de similitud se considera en la pronunciación de las letras. Un caso de similitud ocurre con las letras *l* (ele) y *n* (ene), ya que se pronuncian mediante movimientos palatino-linguales.

Considerando los conocidos fenómenos de la *diferencia apenas perceptible* y de la *saliencia perceptual*, la secuencia de enseñanza de las letras cuida que la siguiente letra a aprender no tenga ningún tipo de similitud con la anterior. Es importante destacar que es necesario tener debidamente registrados los resultados que se vayan obteniendo de una secuencia específica, ya que eso permitirá hacer ajustes progresivos hasta encontrar una o más secuencias que son recomendables. Este aspecto sólo puede ser construido mediante la participación de todas las personas responsables del uso de dicho programa en el preescolar.

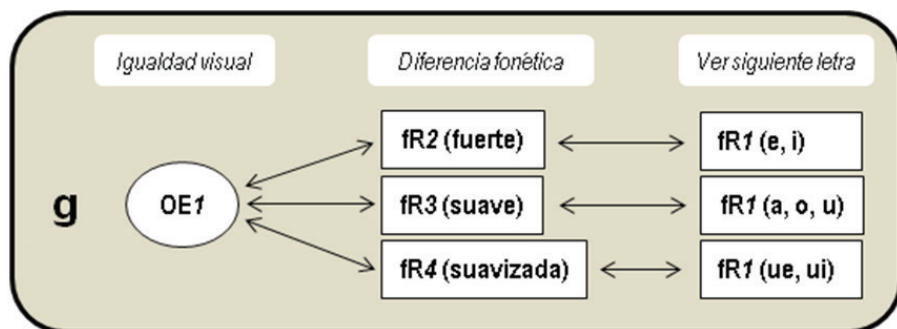
En esta segunda edición del programa para el aprendizaje de la lectura se añadieron dos elementos para integrar la secuencia de las letras. El primero de éstos es que se toma como punto de referencia la frecuencia con la que aparecen las palabras, sílabas y letras en los libros vigentes

de primer grado de primaria que proporciona la SEP. Esta información se extrajo del LEXIM-12 (Varela y Matute, en prensa). El último elemento que da base sustancial a la nueva secuencia de letras es el análisis del tipo de complejidad que la interacción demanda ante el aprendizaje de cada letra. Como lo señalan Ríos y Varela (2013), el español parece no ser un idioma tan transparente como generalmente se afirma, pues existen 11 casos que lo complican y que pueden ser parte de las dificultades de muchos escolares al tratar de aprender a leer. Los casos específicos son los siguientes.

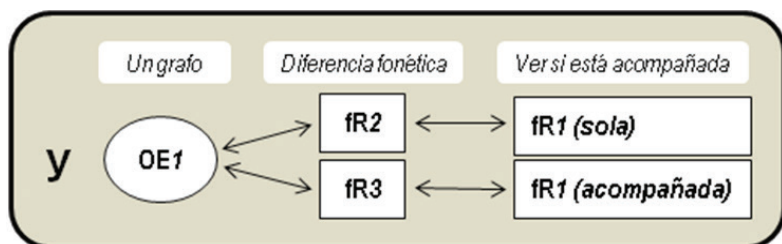
1. OE visual con dos funciones de respuesta (fR) y considerando el OE contiguo (c).



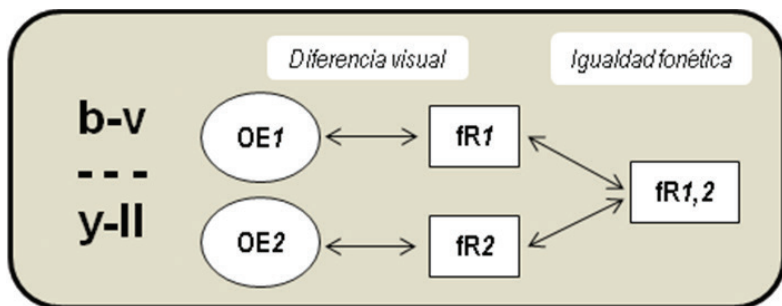
2. Un caso similar ocurre con la “g” pero con la particularidad de que en un caso dos OE requieren de una sola respuesta (gui-gue).



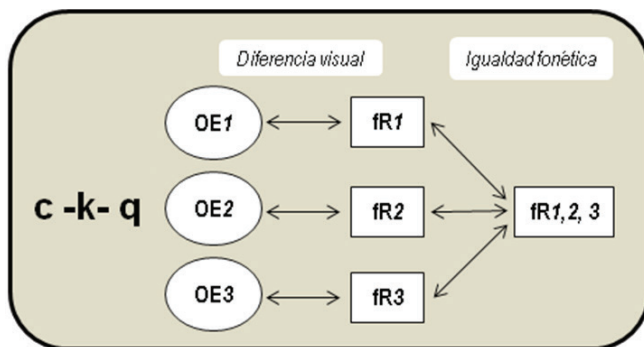
3. OE cuya fR depende de la ocurrencia aislada (y) siendo la misma fR ante un OE visual diferente (i) y que también requiere de una fR cuando es contigua a otro OE (ya, ye, yi, etcétera).



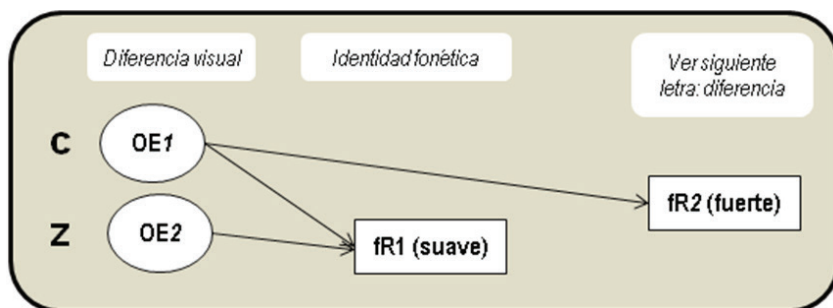
4. Ocurrencia de la misma fR ante dos OE diferentes (b-v; y-ll).



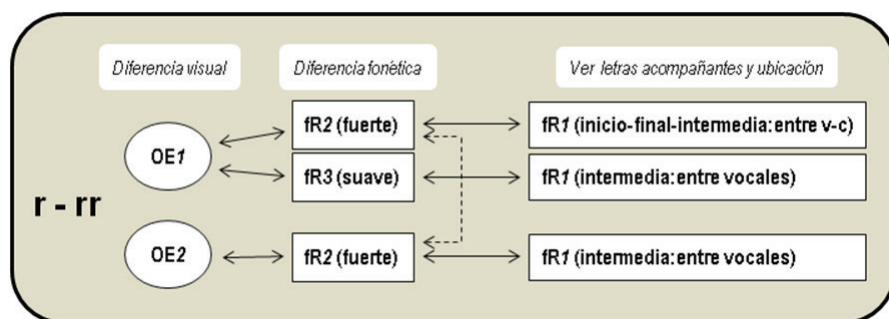
5. Ocurrencia de la misma fR ante tres OE visuales diferentes, pero en un caso requiere considerar el OE contiguo (c) y en otro caso ante dos OE visuales diferentes, uno requiere de una fR silente (qu).



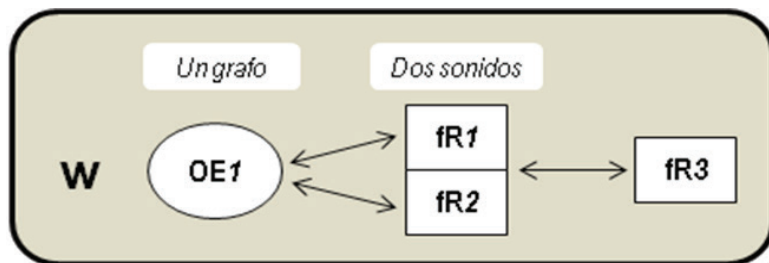
6. Dos OE visuales diferentes con la misma fR, pero en un caso (c) demanda discriminar el OE contiguo (c-z).



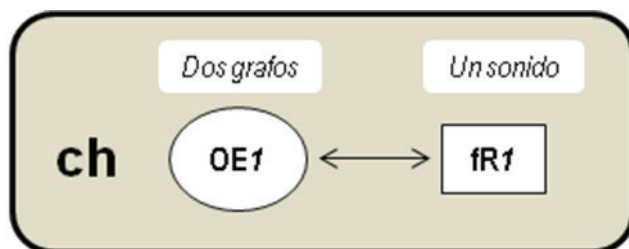
7. OE visuales idénticos pero con diferente fR dependiendo de si el OE es el primer elemento, el último o está colocado antes o después de OE específicos como una consonante (r fuerte) o vocales (r suave).



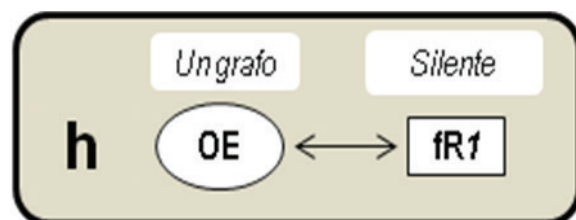
8. OE visual que requiere de una fR compuesta de dos elementos acústicos (w).



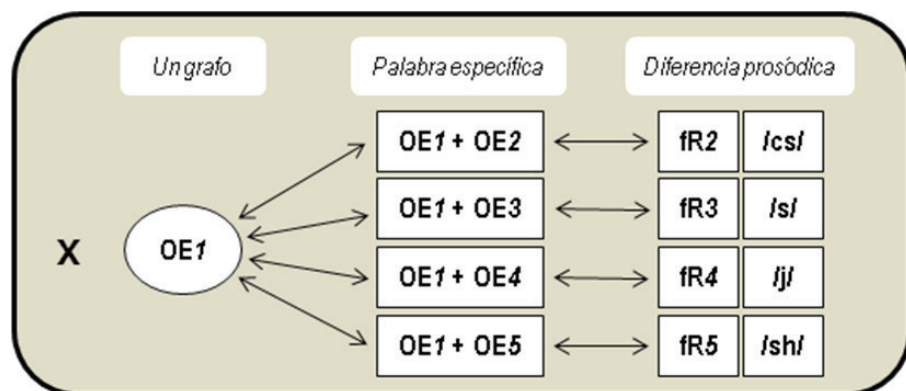
9. Dos OE visuales diferentes que requieren una sola fR acústica (ch).



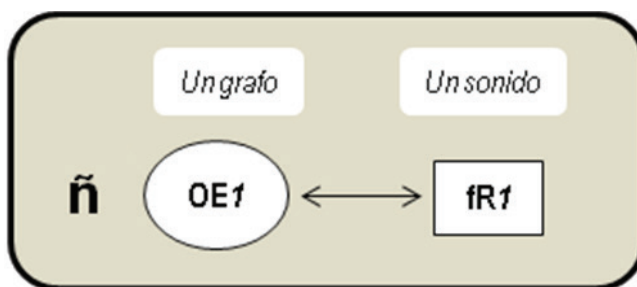
10. OE visual presente que requiere de una fR silente (h)



11. Un OE que demanda una fR dependiendo del vocablo en el que se encuentre (x).



Como puede considerarse, todas las interacciones, aunque contextuales, son de complejidad diferente en comparación con el resto de las letras del alfabeto español que requieren de una fR estática ante un OE específico, como es el caso de las vocales y el de las consonantes no contempladas en los 11 casos anteriores. La interacción la ejemplificamos con la “ñ”.



Por otro lado, la mayor parte de los programas tradicionales (si no es que todos), pretenden que el alumno simultáneamente aprenda a identificar las letras en su forma mayúscula y minúscula. Es un error suponer que un niño de seis años o menos sea capaz de entender que dos letras suenan igual aunque sus formas sean totalmente diferentes (a, A); que la mayúscula sólo va en los nombres propios o al inicio de cada oración, entre muchas otras explicaciones formales que los maestros dan a sus alumnos. Además, estas explicaciones se basan en aspectos gramático-formales que el alumno no tiene bases para entenderlas en estos momentos instruccionales. Y, si se pretende que el alumno las aprenda, el programa de lectura se hace innecesaria e injustificadamente complejo.

Práctica variada

La importancia que tiene la práctica variada para aprender se ha explicado en otros trabajos (Varela, 1998, 2000), por lo cual en este escrito sólo se fundamentará la práctica variada que se especifica en este programa *Kantor*.

En los programas tradicionales para la enseñanza de la lectura, el hecho de que un niño identifique una letra, muchas veces es logrado mediante ejercicios repetitivos de reconocimiento y trazo de la misma letra (a veces se incluyen la mayúscula y la minúscula simultáneamente). Esto da pie para suponer que el niño es capaz de identificar dicha letra y eso puede conducir a confusiones, reclamos, y otros problemas cuando se pretenda identificar dicha letra en materiales y contextos diferentes. El problema es un ejercicio insuficiente para el reconocimiento de dicha letra, ya que ésta puede ser presentada de múltiples formas variando su tamaño, color, rotación, volumen, forma, entre otras modalidades (parámetros). En el programa Kantor se especifica un “patrón” que constituye un método de presentación de actividades para lograr la discriminación de las propiedades definitorias de una letra, ya que, de las modalidades antes aludidas, sólo la forma es relativamente definitoria pues podemos considerar diferentes tipos de escritura (manuscrita, y la gran variedad de caracteres que existen en computación).

La discriminación ante la variación sistemática de cada modalidad permite al aprendiz mantener una función de respuesta (responde igual) ante nuevos objetos de estímulo cuya función de estímulo también permanece constante (es la misma letra). Por esto, al enseñar la primera vocal (*e* minúscula), el procedimiento puede parecer a maestros y padres muy largo, ya que puede durar 15 días o más. Es importante que se explique a los padres cuál es el fundamento y que los maestros *no* omitan pasos de este procedimiento con el fin de “avanzar más rápido”. Ese sería un grave error. En el momento en que el niño pueda reconocer la letra *a* en cualquier material impreso, sabremos que nuestro procedimiento es exitoso y facilitará el aprendizaje y la velocidad con que se avanzará en las siguientes fases del programa.

En el momento en que se aborde la segunda vocal (*a* minúscula), el maestro podrá verificar que los alumnos pueden empezar a reconocer con mayor facilidad los cambios que se efectúen en la letra. Un pronóstico para la enseñanza de cada nueva letra es que esta parte del procedimiento será cada vez más rápida, hasta llegar el momento en que el mismo

alumno incluso pueda variar alguna de sus modalidades sin que esto haga variar la función de respuesta. Este aspecto específico está considerado en esta segunda edición del programa, pues vale la pena su inclusión como una forma de probar si el alumno identifica cuáles son las propiedades definitorias.

Identificación de elementos pertinentes

La identificación variada de elementos pertinentes (definitorios) como se expuso, es un elemento importante que no sólo debe ser identificado mediante la selección correcta del objeto de estímulo sino que es necesario que el maestro haga la pregunta específica. Por ejemplo, si ante la letra *e* de color rojo y con un tamaño de 15 cm el alumno la identifica como *e*, entonces el maestro pregunta “¿Por qué dices que ésta es la *e* si tiene color rojo y está muy grande?” La respuesta oral del alumno debe identificar que el tamaño y el color no son importantes, sino que es la forma.

Evidencias recientes (vgr. Martínez, 2001) muestran que la ejecución correcta no es un elemento suficiente para que una persona pueda describir ante qué y por qué responde. En la literatura tradicional y en el lenguaje coloquial este aspecto se describe como reflexión, esto es, hablar respecto al propio desempeño, identificando las propiedades de los objetos de estímulo ante las cuales respondió.

Este elemento también se incorpora en esta nueva edición del programa Kantor y es necesaria su práctica constante.

Auspicio de comportamiento inteligente

El comportamiento inteligente, antagónico del comportamiento repetitivo (memorización), se define como aquel que es variado y eficaz (Ribes, 1990) y que constituye un caso específico del aprendizaje por transferencia. Este planteamiento subyace al programa Kantor que se estructuró de

acuerdo con las categorías del discurso didáctico sugeridas implícitamente por Ryle (1949). De hecho la práctica variada y la identificación de los elementos pertinentes son dos de sus categorías. En este sentido es necesario destacar cómo la enseñanza “informal” de las letras mayúsculas llega a vincularse con el de las minúsculas.

De acuerdo con el programa Kantor, las letras mayúsculas se usan en actividades cotidianas cuya realización implicará cierto apercibimiento de consecuencias (retroalimentación) por parte de la maestra, en la misma medida en que un alumno vaya logrando responder a los nombres de sus compañeros escritos con letra mayúscula. La enseñanza es informal en el sentido de que no existen objetivos ni criterios definidos en un tiempo específico, en todo caso lo que se señala son las condiciones que permitirán realizar la práctica cotidiana de los alumnos, nombres de los alumnos escritos en su silla correspondiente, en sus materiales (libros, cuadernos, mochilas, trabajos cotidianos, etcétera). Por su lado, la enseñanza de las minúsculas sigue el método (procedimientos y secuencia) descrito, paso a paso. En un momento dado, que es importante que la maestra registre, el alumno empezará a hacer preguntas que implican la vinculación de las letras mayúsculas con las minúsculas. Hay una alta probabilidad de que estos actos del alumno sean actos inteligentes (novedosos y efectivos) y que consisten en el aprendizaje por transferencia de tipo modal-dimensional en tanto se responde a diferentes objetos de estímulo, bajo dimensiones diferentes (palabra completa, sílaba) pero con la función de respuesta aprendida en relación con otra instancia (mi – MICHELLE, por ejemplo). Mediante el apercibimiento de consecuencias de la maestra, el alumno podrá aprender por transferencia a su propio paso, mediante actos inteligentes, otras relaciones de diferentes letras. La posibilidad de que el aprendizaje por transferencia ocurra teniendo como base la lectura de los nombres propios y como “destino” la lectura silábica, dependerá del grado de avance de cada alumno en cada una de las partes del programa.

Procedimientos

Como se señala al inicio de este trabajo, la teoría de lo psicológico corresponde a los trabajos de Kantor, aunque los procedimientos empleados se vinculan principalmente con Skinner. En el caso de este programa, en diferentes momentos se incluyen los procedimientos que se ilustran mediante un ejemplo en el siguiente cuadro.

<i>Discriminación simple</i>	Identificación de una letra aislada
<i>Discriminación diferencial simultánea</i>	Identificación de una letra en una sílaba que conoce
<i>Discriminación diferencial sucesiva</i>	Identificación de una letra en sílabas o palabras presentadas una a una
<i>Modelamiento</i>	La maestra pronuncia un sonido pidiendo que el alumno la vea a la cara
<i>Moldeamiento</i>	Repetir movimientos bucales después o junto con la maestra
<i>Configuración</i>	Identificar una letra en una palabra

Conclusión

Como puede apreciarse, el programa Kantor se deriva de una teoría general de lo psicológico y cada uno de sus elementos se ubica en el mismo marco. El caso particular de los procedimientos, derivados del análisis skinneriano, también se fundamentan en la misma teoría kantoriana.

Como se mencionó, el programa requiere del apoyo y retroalimentación de los datos de sus diferentes formas de empleo. Esto permitirá hacer ajustes y precisar aspectos como son los relativos a la secuencia de enseñanza de las letras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baron, M. R. (1965). The stimulus, stimulus control, and stimulus generalization. En D. I. Mostofsky (Dir.), *Stimulus generalization*. Stanford: Stanford University Press, pp. 62-71.
- Braslavsky, P. B. (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: Sus fundamentos psicológicos y la renovación conductual*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bruner, J., Goodnow, J. & Austin, G. (1956). *A study of thinking*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Connolly, K. & Elliott, J. (1972). The Evolution and Ontogeny of Hand Function. En N. Burton Jones (Ed.), *Ethological Studies of Child Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press).
- Domínguez Hidalgo, A. (1965). *Métodos globalizadores*. México: CECSA.
- Gleason, M. (1991). *Método funcional para el aprendizaje de la lecto-escritura*. Tesis de licenciatura. ENEP-Iztacala.
- Guttman, N. & Kalish, H. I. (1956). Discriminability and stimulus generalization. *Journal of Experimental Psychology*, 51, 79-88.
- Kamin, L. J. (1969). Predictability, surprise, attention and conditioning. En B. A. Campbell & R. M. Church (Eds.), *Punishment and aversion behavior*. Nueva York: Appleton.
- Kantor, J. R. (1924-1926). *Principles of Psychology*. Vol. I y II. Chicago: Principia Press.
- Manning, C. A. & Rosenstock, E. H. (1968/1971). *Elaboración de escalas de actitudes y psicofísica clásica*. Trad. al cast. México: Trillas.
- Martínez, H. (2001). Estudios sobre transferencia en comportamiento humano. En G. Mares & Y. Guevara (Eds.), *Avances en psicología experimental*, pp. 37-58. México: UNAM.

- Mostofsky, D. I. (1965). Introduction. En D. Mostofsky (Ed.), *Stimulus Generalization*. California: Stanford University Press.
- Noble, C. E. (1952). An analysis of meaning. *Psychological Review*, 59, 421-430.
- Ribes, E. (1990). El lenguaje como conducta: Mediación funcional *versus* descripción metodológica. En E. Ribes, *Psicología general*. México: Trillas, pp. 147-176.
- Ríos, A. & Varela, J. (2013). *El español ¿es un idioma transparente?* A ser presentado en el IV Seminario Internacional de la Conducta y Aplicaciones. Hermosillo, México: Unison.
- Ritty, M. J., Solan, H. A. & Cool, S. J. (1993). Visual and sensory-motor functioning in the classroom: A preliminary report of ergonomic demands. *Journal of the American Optometric Association*, 64, 238-244.
- Rodríguez, L. (1991). *El proceso de adquisición de lecto-escritura: El método fonético-silábico visto desde una perspectiva psicológica*. Tesis de licenciatura. México: ENEP-Iztacala.
- Ryle G. (1949). *The Concept of Mind*. Nueva York: Barnes & Noble.
- Simone, R. (2000). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. México: Taurus-Alfaguara.
- Sterner, B., Gellerstedt, M. & Sjöström, A. (2006). Accommodation and the relationship to subjective symptoms with near work for young school children. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 26, 148-155.
- Tapia, A. (1991) *El método analítico en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura bajo una perspectiva psicológica*. Tesis de licenciatura. México: ENEP-Iztacala.
- Terrace, H. S. (1963/1974). Transferencia sin errores de una discriminación a lo largo de dos continuos. En C. Catania (Comp.), *Investigación contemporánea en conducta operante*. Trad. al cast. México: Trillas.
- Varela, J. (1998). Teoría de la conducta: extensiones sobre el desarrollo del comportamiento inteligente. *Acta Comportamental*, 6, 87-97.
- (1999). El dictado para revisión ortográfica: ¿cómo dijo profe? *Educación* 2001, 45, 21-23.
- (2000). La transferencia del conocimiento: reto de la institución educativa. *Revista de Psicología y Ciencia Social*, 4(1), 65-71.
- (2001). *Non nova sed nove: Transferencia competencial*. Tesis doctoral. Universidad de Guadalajara.
- (2002). Alumnos inteligentes: Proposición formativa para la educación elemental y media básica. En G. Mares & Y. Guevara (Comps.), *Psicología Interconductual. Avances en investigación tecnológica*. México: UNAM, pp. 113-144.

- Varela, J. & Matute, E. (en prensa). *LEXIM-12. Inventario del lenguaje impreso en los textos gratuitos mexicanos*. México: UdeG.
- Varela, J. & Quintana, C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21, 47-66.
- Vigotsky, L. (1978/1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, pp. 123-140. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo. Crítica.

ANEXO 1

LETRAS - ILUSTRACIONES

<i>Letra</i>	<i>Ilustración</i>	<i>Figura</i>
e	elefante (elote)	8
a	avión (ardilla)	8
o	oso (ojo)	9
i	iglesia (isla)	9
u	uva (uña)	10
s	sandía (sombrero)	21
n	naranja	21
r inicial	rata (rana)	22
l	lápiz (luna)	22
c fuerte	casa	23
d	dedo	23
m	mano (mesa)	24
g suave	gato	24
t	tambor	25
b	barco (bote)	25
j	jaula (jaguar)	26
p	pala	26
f	foca	27
r final-intermedia	cantar - carta	28
y sola	-No tiene ilustración-	-
v	vela (vaso)	29
q	queso	29
ce, ci	circo	30
r suave	cara	30

<i>Letra</i>	<i>Ilustración</i>	<i>Figura</i>
y acompañada	yema de huevo (yogurt)	31
ñ	ñandú	31
z	zapato	32
ll	llave	32
h	hoja (hacha)	33
rr	perro	33
ch	chango	34
x	xilófono, saxofón	35
g fuerte	gelatina	36
g suavizada	guitarra	36
k	kiosko	37
w	wendy	37

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 2

HABILIDADES BÁSICAS

I. Habilidades pretextuales (Hpt) (definidas por las descripciones de la Educadora y las ilustraciones que emplee)

1. *Reconocimiento de vocabulario.*
 - A. Identificar el significado de los términos, expresiones e ilustraciones desconocidos por el contexto de la descripción de la Educadora.
2. *Localizar representaciones en términos del texto.*
 - A. Buscar las representaciones relativas a cada explicación.
 - B. Identificar los componentes de la representación pertinentes a la descripción en varias representaciones.
 - C. Contestar preguntas a partir de los componentes identificados.
3. *Establecer correspondencias entre el texto y la representación.*
 - A. Identificar la parte de la explicación de la Educadora que corresponde a un objeto o ilustración.
 - B. Describir las representaciones en correspondencia con la explicación dada.
 - C. Establecer secuencias de objetos o representaciones.
 - D. Contestar preguntas a partir de la información expuesta oralmente.

II. Habilidades relativas al uso del conocimiento práctico (UCP)

- 1A. Realizar prácticamente demostraciones que se dan en la descripción:
 - a) ejecutar instrucciones contenidas en la descripción.
- 2A. Establecer equivalencias entre representaciones simbólicas, numéricas o referenciales.

III. Habilidades relativas al uso del conocimiento teórico (UCT)

Identificar la correspondencia entre la descripción, las representaciones y las demostraciones de la Educadora.

ANEXO 3

HABILIDADES ENTRENADAS POR LECCIÓN

Pre-lección 1. Atención visual a labios.

UCP: 2A.

Pre-lección 2. Conceptos arriba-abajo.

HPT: 1A, 2A, 2B, 2C, 3A, 3D.

UCT: 1.

Pre-lección 3. Conceptos antes-después.

HPT: 1A, 2A, 2B, 3B, 3C, 3D.

UCT: 1.

Lecciones de la 1 a la 5 (las vocales).

HPT: 1A, 2A, 2B, 3A.

UCT: 1.

Lecciones de la 6 a la 18 (primera sección de consonantes).

HPT: 1A, 2A, 2Bb, 3A.

UCT: 1.

Lecciones de la 19 a la 36 (segunda sección de consonantes).

HPT: 1A, 2A, 2B, 3A.

UCT: 1.

Lección A. Los nombres propios.

HPT: 1A, 2C, 3D.

UCP: 2A, 3A.

UCT: 1.

Lección B. Lectura de letreros.

HPT: 1A.

UCP: 2A, 3A.

Lección C. Lectura de enunciados.

HPT: 1A, 2C.

UCP: 2A, 3A.

ANEXO 4

PALABRAS QUE APARECEN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMER GRADO (2012) Y CONTIENEN LAS CONSONANTES DE LA PRIMERA SECCIÓN

Palabras con “s”: *grasa*(3), *mariposa*(3, 7), *sábana*(3), *paisaje*(3), *risas*(3), *sal*(3), *sorpresas*(3), *países*(3), *pulseras*(3), *campesinos*(3), *sonaja*(3), *tesoro*(3), *suéter*(3), *asamblea*(4), *esposa*(4), *museo*(4, 3), *señales*(4), *señas*(4), *físico*(4, 5), *oso*(4), *peligrosos*(4), *sudor*(4), *cosa*(5, 42), *sangre*(5), *ensalada*(6), *sandía*(6), *presidente*(6), *sopa*(6), *pesa*(7), *paseo*(7), *personaje*(7), *sala*(8), *envases*(8), *gises*(8), *músicos*(8), *siete*(8), *piso*(7), *rosa*(9), *seis*(9), *sombra*(9), *pasaporte*(10), *vasos*(10), *signo*(11), *silla*(11, 7), *símbolos*(11), *profesor*(11), *meses*(12), *señor*(12), *señora*(13), *serpiente*(13, 8), *silencio*(15), *casilla*(16, 18), *mesa*(16, 3), *suelo*(16), *personajes*(17), *basura*(18), *persona*(29, 103), *bolsa*(22, 19), *suma*(24, 21), *peso*(26, 91), *semana*(28), *sonido*(29, 74), *física*(36, 11), *casa*(40, 21), *música*(45), *salón*(72).

Palabras con “n”: *cine*(3), *cisne*(3, 4), *coneja*(3), *cordones*(3), *gérmenes*(3), *manecillas*(3), *marineros*(3), *plumones*(3), *junio*(3), *nido*(3, 3), *nariz*(4), *bailarines*(4), *conejo*(4), *corazones*(4), *generales*(4), *moneda*(4, 35), *orgánica*(4), *nubes*(4), *imagina*(5), *ranas*(5), *aviones*(5), *botones*(5), *conejitos*(5), *limones*(5), *limonero*(5), *canica*(5, 20), *nieve*(5), *gallinas*(6), *hermana*(6), *planeta*(6), *internet*(6), *minutos*(6), *nueve*(6), *columna*(7), *diccionario*(7), *nación*(7, 5), *piernas*(7), *manzana*(8, 8), *viernes*(8), *nueva*(8, 12), *nuevos*(8), *crayones*(10), *naranja*(10, 5), *cartulinas*(11), *lunes*(11), *imaginación*(13), *luna*(13), *mañana*(13), *anuncios*(13), *nuevo*(16), *personajes*(17), *ilustraciones*(18), *niña*(19, 33), *dinero*(20), *persona*(22, 103), *rana*(22), *animal*(25, 87), *cartulina*(26), *semana*(28), *sonido*(29, 74), *canciones*(34), *página*(41, 17), *final*(46), *imágenes*(63), *niño*(78, 77).

Palabras con “P”: *abuela*(3), *alas*(3), *báscula*(3), *laberinto*(3), *laguna*(3), *lanza*(3), *ola*(3), *baile*(3), *boleta*(3), *colegio*(3), *hospitales*(3), *leonas*(3), *palenque*(3), *paletería*(3), *pasteles*(3), *pinceles*(3), *familias*(3), *librero*(3), *limón*(3, 5), *palitos*(3), *plastilina*(3), *velitas*(3), *músculos*(3), *regalo*(3), *bailarines*(4), *escuelas*(4), *hola*(4), *mochila*(4), *balanza*(4, 3), *generales*(4), *paletas*(4), *alimento*(4), *felices*(4), *ligas*(4), *policías*(4), *círculos*(4), *pantalón*(4), *palo*(4), *pelo*(4), *letreros*(5), *lotería*(5), *lumbre*(5), *teléfono*(5, 1), *ensalada*(6), *balero*(6), *cereales*(6), *elefante*(6), *peligro*(6), *melón*(6), *latidos*(7), *baúles*(7), *lengua*(7), *relojes*(7), *columna*(7), *palacio*(8), *sala*(8), *escaleras*(8), *latas*(9), *papeles*(9), *listón*(9), *rectángulo*(9, 4), *leche*(10), *lunes*(11), *zoológico*(11), *león*(11), *cielito*(11), *abuelo*(11, 16), *cielo*(12), *triángulo*(12, 12), *árboles*(13), *carteles*(13), *paloma*(13), *luna*(13), *tela*(14), *azules*(14), *círculo*(14), *calendario*(15), *silencio*(15), *reloj*(16), *suelo*(16), *lápiz*(18, 31), *luz*(19), *cartulina*(26, 11), *palabra*(30,

94), *pelota*(31, 12), *palomita*(32), *naturaleza*(41), *salón*(72), *alumno*(81, 21), *familia*(83), *animales*(87), *materiales*(97), *libro*(134, 93), *escuela*(110).

Palabras con “c fuerte”: *calcetín*(3), *cama*(3), *camión*(3), *campesinos*(3), *candado*(3), *carita*(3), *carta*(3), *cartero*(3), *vacas*(3), *colegio*(3), *coneja*(3), *cordones*(3), *costilla*(3), *médico*(3), *puercos*(3), *tacos*(3), *tronco*(3), *báscula*(3), *cueño*(3), *músculos*(3), *vacunas*(3), *cajero*(4), *carro*(4), *oca*(4), *barco*(4), *codo*(4), *conejo*(4), *corazones*(4), *círculos*(4), *escuelas*(4), *cabello*(5), *café*(5), *campo*(5, 20), *castillo*(5), *muñeca*(5), *conejitas*(5), *cordón*(5), *mascota*(5), *muñeco*(5), *cuarto*(5), *cubos*(5), *cuerdas*(5), *calles*(6), *caminos*(6), *circo*(6), *cobija*(6, 3), *azúcar*(7), *columna*(7), *cuadrado*(7, 3), *volcán*(7), *escaleras*(8), *escoba*(8), *músicos*(8), *cartas*(9), *mercado*(9), *cuerna*(9), *banca*(10), *boca*(10), *rompecabezas*(10), *mosca*(11), *zoológico*(11), *cumpleaños*(11), *camino*(12), *cara*(12), *carteles*(13), *cartón*(13), *caballito*(14), *cabeza*(14), *círculo*(14), *cuadro*(14, 6), *curvas*(16), *calle*(18), *caja*(18, 3), *máscara*(18,5), *corazón*(19), *caballo*(21), *casas*(21), *cinco*(24), *cuatro*(24), *cartulina*(26, 11), *cuaderno*(28), *periódico*(37, 14), *cosa*(42, 5), *música*(45), *biblioteca*(51, 5), *compañero*(51, 210), *México*(54), *cuento*(62, 29), *casa*(90), *escuela*(110), *cuerno*(148, 3).

Palabras con “d”: *candado*(3), *llamada*(3), *nadadora*(3), *dedo*(3, 4), *adivina*(3), *médico*(3), *radio*(3), *cordones*(3), *cuadrados*(3), *doce*(3), *nido*(3, 3), *quemaduras*(3), *moneda*(4, 35), *redonda*(4), *ardillas*(4), *edificios*(4), *barredora*(4), *codo*(4), *oído*(4), *sudor*(4), *algodón*(4), *rodilla*(4, 3), *cuerdas*(5), *jardín*(5), *cordón*(5), *ensalada*(6), *pirámide*(6), *presidente*(6), *sandía*(6), *espalda*(7),

hada(7), *tienda*(7), *enfermedades*(7), *modelo*(7), *diccionario*(7), *dientes*(7), *cuadrado*(7), *bandera*(8), *cuerda*(9), *diez*(9), *índice*(9), *mercado*(9), *comida*(10), *credencial*(10), *dulce*(10, 15), *ciudad*(14, 6), *rueda*(14), *calendario*(15), *dado*(15, 10), *danza*(17), *verduras*(17), *mundo*(18), *dinero*(20), *verde*(20, 10), *cuaderno*(28), *dibujo*(28, 25), *sonido*(29, 74), *periódico*(37, 14), *día*(86, 22), *dos*(104).

Palabras con “m”: *amarillos*(3), *arma*(3), *cama*(3), *esquema*(3), *gomas*(3), *hermano*(3, 9), *llamada*(3), *macetas*(3), *madre*(3), *manecillas*(3), *marineros*(3), *mariposa*(3, 7), *primavera*(3), *quemaduras*(3), *ramas*(3), *gérmenes*(3), *médico*(3), *amigo*(3, 20), *camión*(3), *limón*(3), *plumones*(3), *muebles*(3), *músculos*(3), *maqueta*(4), *museo*(4, 3), *palmas*(4), *mango*(4, 5), *manchas*(4), *mochila*(4), *moneda*(4), *masкота*(5), *amiga*(5, 5), *limones*(5), *muñeca*(5), *muñeco*(5), *amarilla*(6, 7), *amarillo*(6), *hermana*(6), *melón*(6), *caminos*(6), *minutos*(6), *pirámide*(6), *miel*(7), *modelo*(7), *manzana*(8, 8), *músicos*(8), *mercado*(9), *instrumento*(10, 9), *comida*(10), *amor*(10), *meta*(11), *mosca*(11), *meses*(12), *camino*(12), *paloma*(13), *llama*(14), *mes*(15), *mitad*(15), *maestros*(16), *mesa*(16, 3), *mar*(17), *mano*(18), *mundo*(18), *máscara*(18, 5), *pegamento*(20), *maestra*(22), *animal*(25, 87), *material*(27), *semana*(28), *palomita*(32), *mamá*(33), *manos*(34), *monedas*(35), *México*(54), *música*(45), *maestro*(76), *familia*(83, 3).

Palabras con “g suave”: *arrugas*(3), *gigante*(3), *regalo*(3), *amigo*(3), *gomas*(3), *laguna*(3), *dragón*(3), *garrocha*(4), *ligas*(4), *algodón*(4), *mango*(4, 5), *rectángulo*(4, 9), *amiga*(5, 5), *galletas*(6), *gallinas*(6), *lengua*(7), *triángulo*(12, 12), *figura*(18, 26), *igual*(26, 15), *pegamento*(29), *agua*(84).

Palabras con “t”: *bolitas*(3), *carita*(3), *carta*(3, 9), *estación*(3), *hospitales*(3), *macetas*(3), *pasta*(3), *tacos*(3), *tarros*(3), *velitas*(3), *cartero*(3), *gigante*(3), *paletería*(3), *pasteles*(3), *suéter*(3), *tesoro*(3), *costilla*(3), *plastilina*(3), *platillos*(3), *tina*(3), *extintor*(3), *laberinto*(3), *palitos*(3), *patos*(3), *toalla*(3), *calcetín*(3), *estambre*(4), *fiestas*(4), *maqueta*(4), *paletas*(4), *pantalón*(4), *billete*(4, 12), *títere*(4, 5), *escritorio*(4), *grito*(4), *torres*(4), *zapatos*(4), *mascota*(5), *patas*(5), *botella*(5, 6), *lotería*(5), *teléfono*(5), *castillo*(5), *botones*(5), *conejitos*(5), *fotografía*(5, 16), *bicicleta*(6), *galletas*(6), *piñata*(6), *planeta*(6), *elefante*(6), *internet*(6), *presidente*(6), *perritos*(6), *planta*(7), *tarea*(7, 16), *dientes*(7), *tienda*(7), *tigre*(7), *ejército*(7), *foto*(7, 8), *pato*(7), *estanque*(8), *revista*(8, 17), *juguete*(8, 29), *siete*(8), *estatura*(8), *latas*(9), *listón*(9), *rectángulo*(9, 4), *instrumento*(10, 9), *meta*(11), *pata*(11), *punta*(11), *bote*(11, 3), *batalla*(12), *cielito*(12), *carteles*(13), *pastel*(13), *teatro*(13), *patio*(13), *cartón*(13), *serpientes*(13, 8), *fiesta*(14), *tela*(14), *caballito*(14), *mitad*(15), *pintura*(15, 7), *puerta*(16), *gente*(16), *fruta*(18, 32), *tijeras*(19), *gestos*(20), *tierra*(21), *cartulina*(26, 11), *patito*(27), *cuentos*(29), *pelota*(31, 12), *palomita*(32), *plantas*(47), *biblioteca*(51).

Palabras con “j”: *coneja*(3), *granja*(3), *pajarillo*(3), *sonaja*(3), *paisaje*(3), *jirafa*(3), *cajero*(4), *conejo*(4), *jardín*(5), *conejitos*(5), *jugadores*(5), *abejas*(6), *jabón*(6), *cobija*(6, 3), *pájaro*(6, 4), *relojes*(7), *juguete*(7, 29), *ejército*(7), *naranja*(10, 5), *mujeres*(11), *jarra*(11, 7), *roja*(12, 10), *rojos*(13, 8), *caja*(18, 3), *tijeras*(19), *dibujo*(28, 25), *ojos*(33), *tarjeta*(36, 81), *hoja*(38, 23).

Palabras con “p”: **paisaje**(3), **países**(3), **pajarillo**(3), **paletería**(3), **palitos**(3), **pared**(3), **pasta**(3), **pasteles**(3), **patos**(3), **campesinos**(3), **cepillo**(3), **hospitales**(3), **pinceles**(3), **trompo**(3), **puercos**(3), **pulseras**(3), **padre**(4, 12), **pájaro**(4, 6), **paletas**(4), **palmas**(4), **palo**(4), **pantalón**(4), **parque**(4), **zapatos**(4), **pelo**(4), **policías**(4), **pollo**(4), **puentes**(4), **punto**(4, 29), **pecho**(5), **peras**(5), **campo**(5), **sopa**(6), **peligro**(6), **perritos**(6), **piñata**(6), **pirámide**(6), **espalda**(7), **pesa**(7), **piernas**(7), **palacio**(8), **pato**(8), **perro**(8), **papeles**(9), **ropa**(9), **paz**(10), **rompecabezas**(10), **pata**(11, 5), **piel**(11), **punta**(11), **pelotas**(12), **paloma**(13), **papás**(13), **pastel**(13), **patio**(13), **serpiente**(13, 8), **pie**(14, 15), **pueblo**(14), **pintura**(15, 7), **puerta**(16), **lápiz**(18, 31), **pizarrón**(19), **papá**(20), **pegamento**(20), **piezas**(20), **piedras**(21), **patito**(27), **papel**(28), **palabra**(30, 94), **pelota**(31), **palomita**(32), **país**(35), **periódico**(37, 14), **página**(41, 17), **compañero**(51), **pesos**(91), **personas**(103), **cuerpo**(148, 3).

Palabras con “f”: **jirafa**(3), **feria**(3), **elefante**(4), **felices**(4), **edificios**(4), **fila**(4), **fotografía**(5, 16), **teléfono**(5), **fuentes**(5, 11), **café**(5), **foto**(7, 8), **fuerte**(9, 4), **fuerza**(10, 4), **profesor**(11), **fin**(13), **fiesta**(14, 4), **figura**(18, 26), **ficha**(40, 45), **familia**(83, 3).

ANEXO 5

FORMACIÓN DE PALABRAS: EJERCICIO COMPLEMENTARIO

Este ejercicio debe ser considerado por la E con base en los resultados obtenidos. Es importante señalar que el *ejercicio aquí propuesto puede emplearse sólo después de haber practicado el ejercicio original*. Con este último, el A aprende a leer palabras a partir de la combinación de sílabas que la E selecciona con base en las sílabas enseñadas, y bajo la consideración de que las palabras formadas sean familiares para el alumno. A partir de esto, se propone el siguiente ejercicio con dos variantes, mismas que pueden ejercitarse de manera alternada.

Para ejemplificar el procedimiento asúmase que la E ya enseñó las sílabas con **m** y **s**. A partir de éstas la E hace tarjetas (una para cada sílaba) de manera que el A tenga un banco de 10 tarjetas (ma, me, mi, mo, mu, sa, se, si, so, su). A partir de éstas, supóngase que la E forma la palabra “mesa”.

Variante A. La E presenta la imagen de una mesa y le pregunta al A qué dibujo es ese. Una vez que éste dice /mesa/, la E le pedirá que lea los dibujos que aparecen en sus tarjetas (banco de sílabas ya enseñadas: **m** y **s**) para que forme la palabra “mesa”. De manera esquemática el procedimiento implica tres pasos:

1. La E presenta el objeto estímulo en imagen y pregunta al A qué es eso:



El A dice: /mesa/

2. A partir del banco de tarjetas, el A forma la palabra.

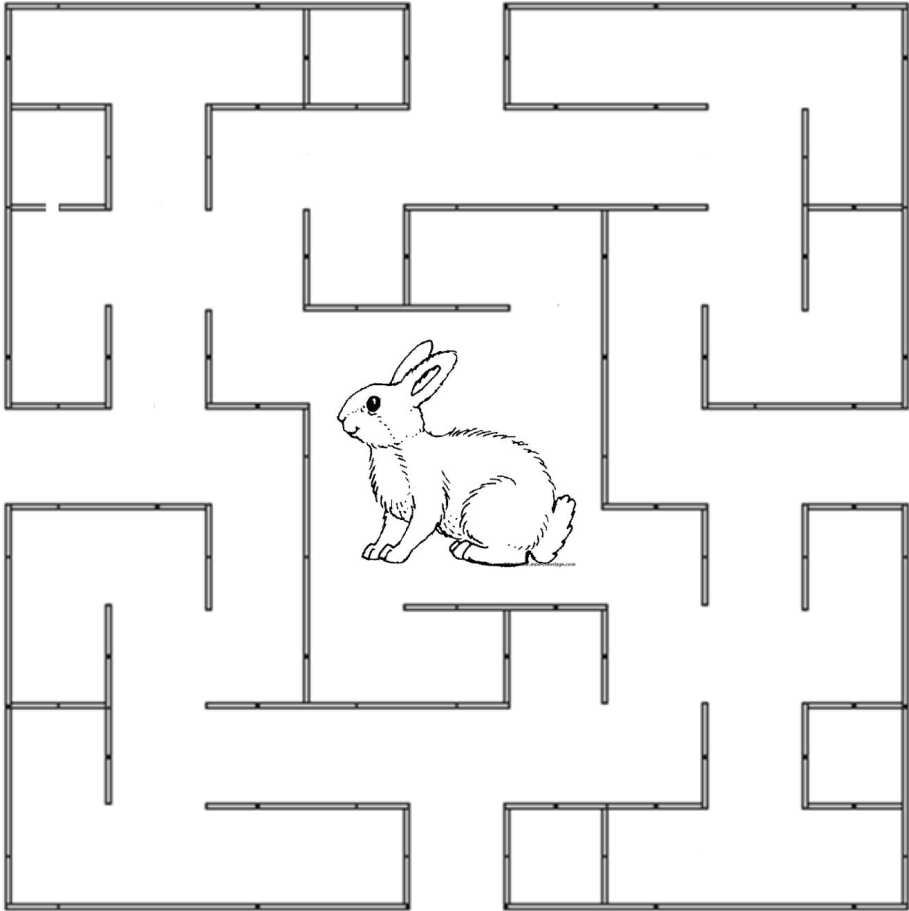


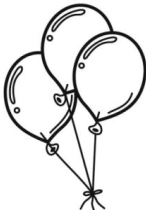
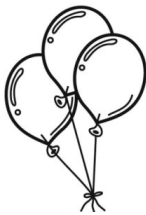
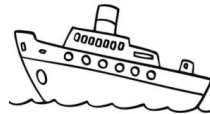
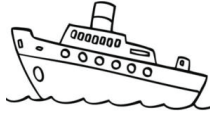
3. El último paso: el A tiene que *leer la palabra mesa en una sola emisión de voz*. Para eliminar la separación espacial de las sílabas, impuesta por las tarjetas, la E escribirá la palabra “mesa” en el pizarrón, además de mostrar la palabra completa en una tarjeta. A partir de ésta, el A hará la lectura en una sola emisión de voz.

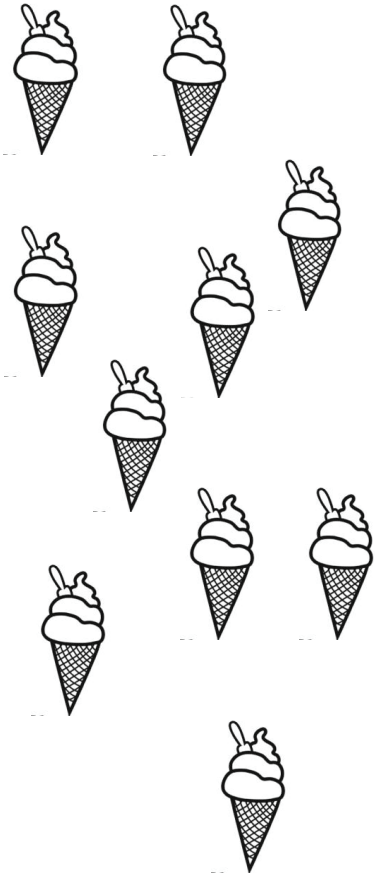
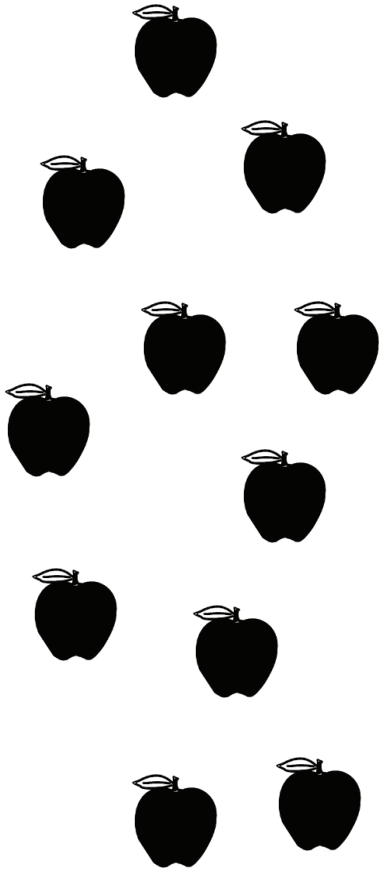


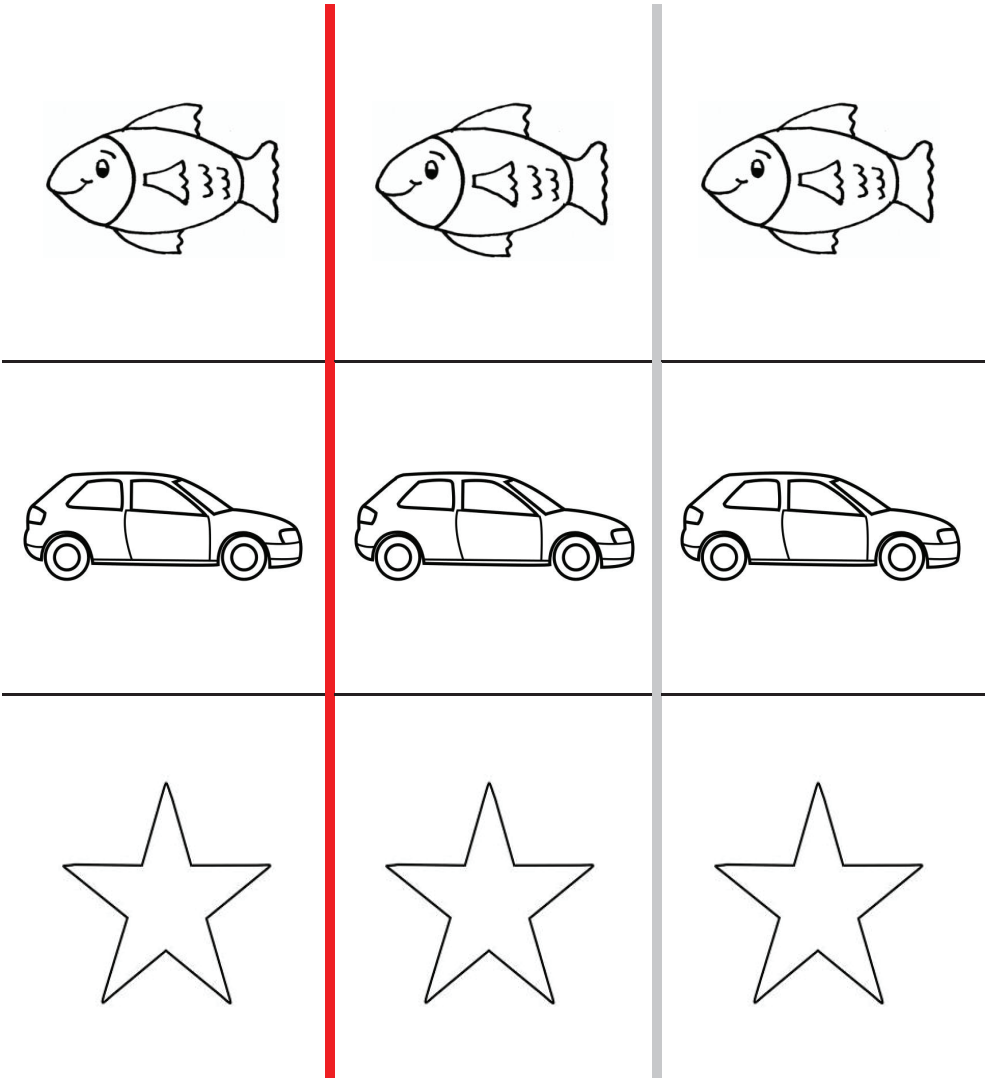
Variante B. El procedimiento es exactamente igual, salvo porque el objeto estímulo que la maestra presenta no es una imagen, sino la palabra escrita: “mesa”. Este ejercicio supone una menor complejidad porque el alumno puede igualar las sílabas y la secuencia de éstas a partir de la palabra que está escrita en el pizarrón. La E seguirá enfatizando tanto la dirección de la lectura como la lectura en una sola emisión de voz.

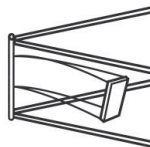
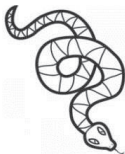
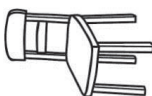
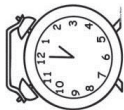
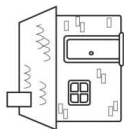
Tipo 1

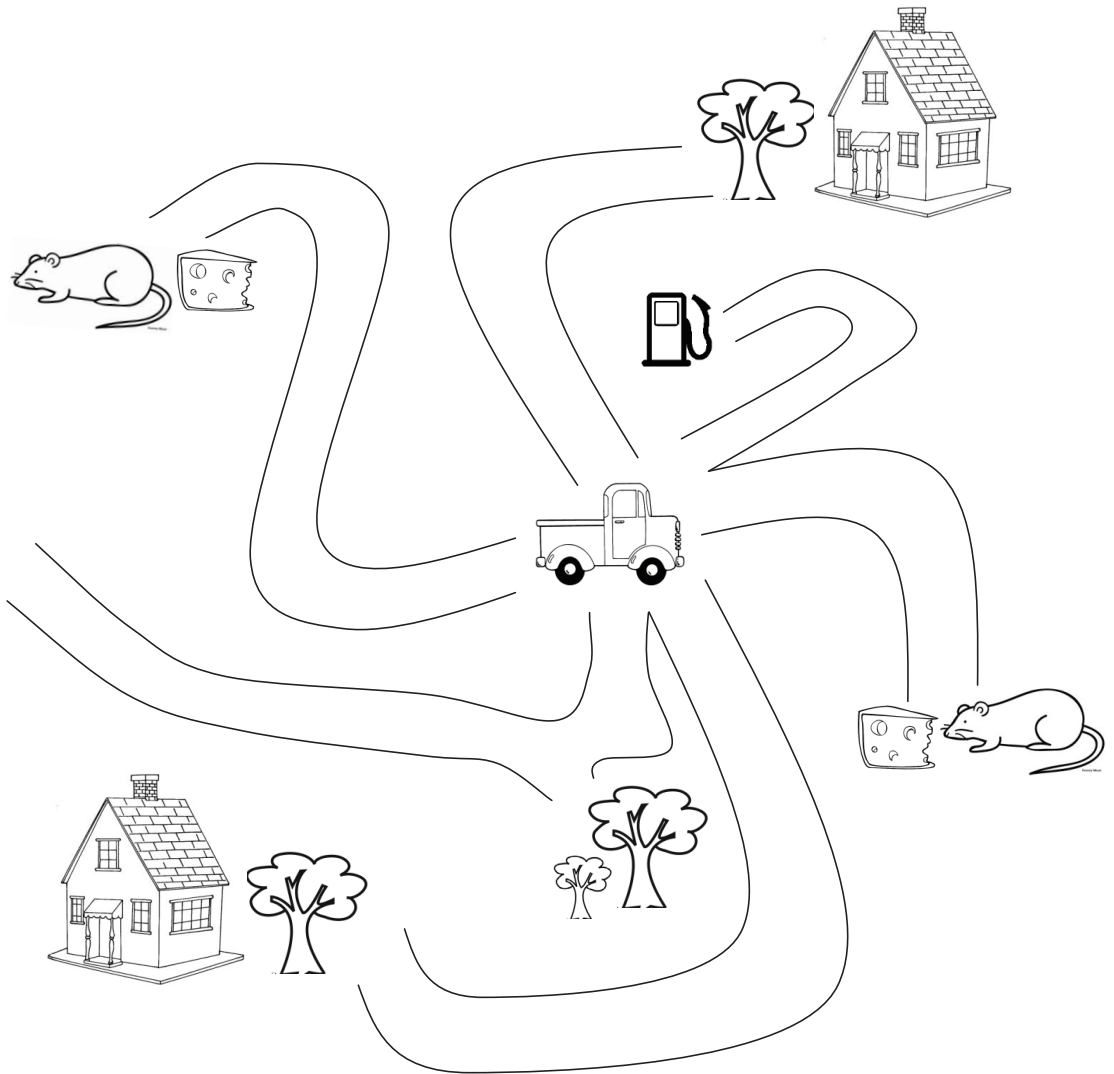


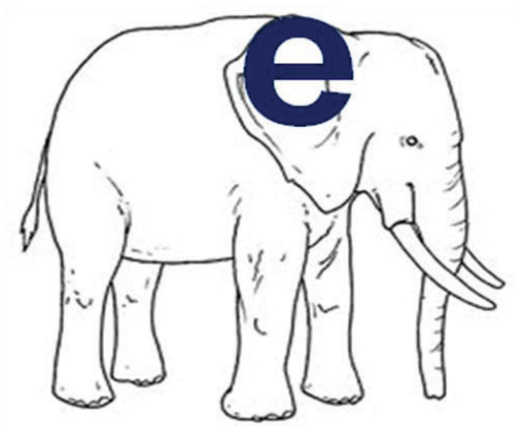


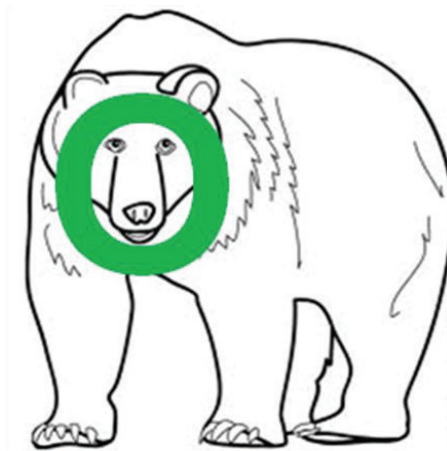


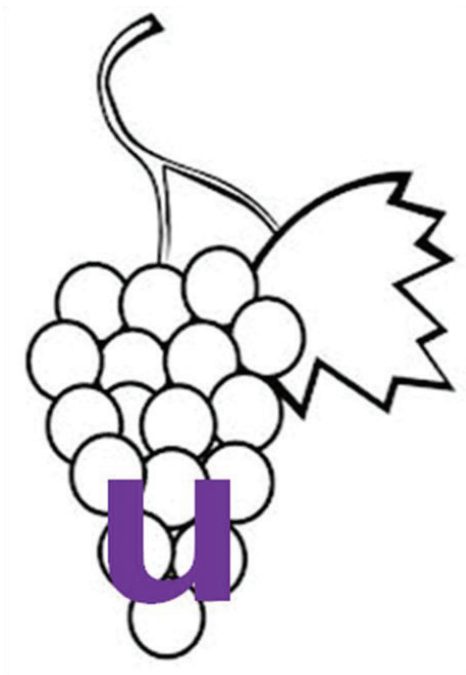


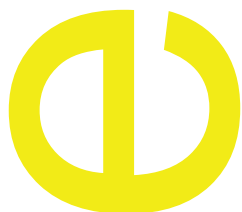
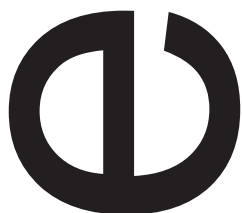


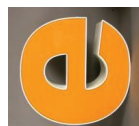
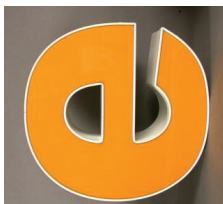
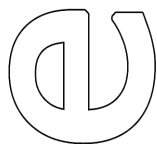
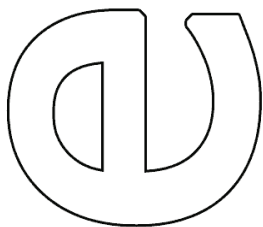


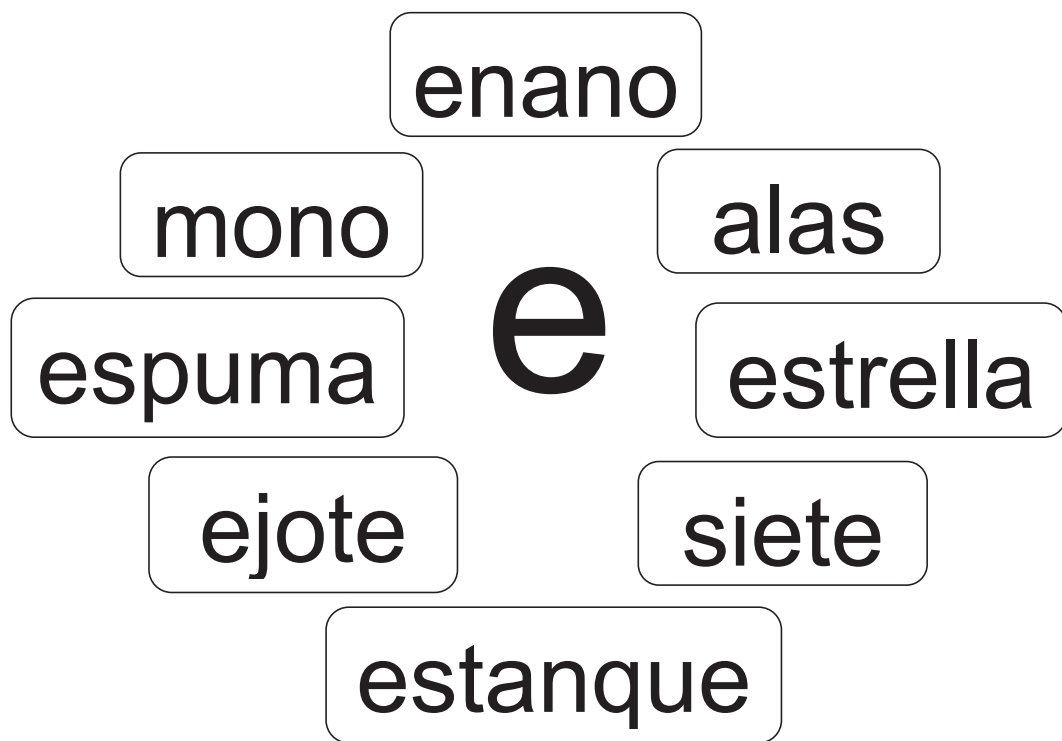


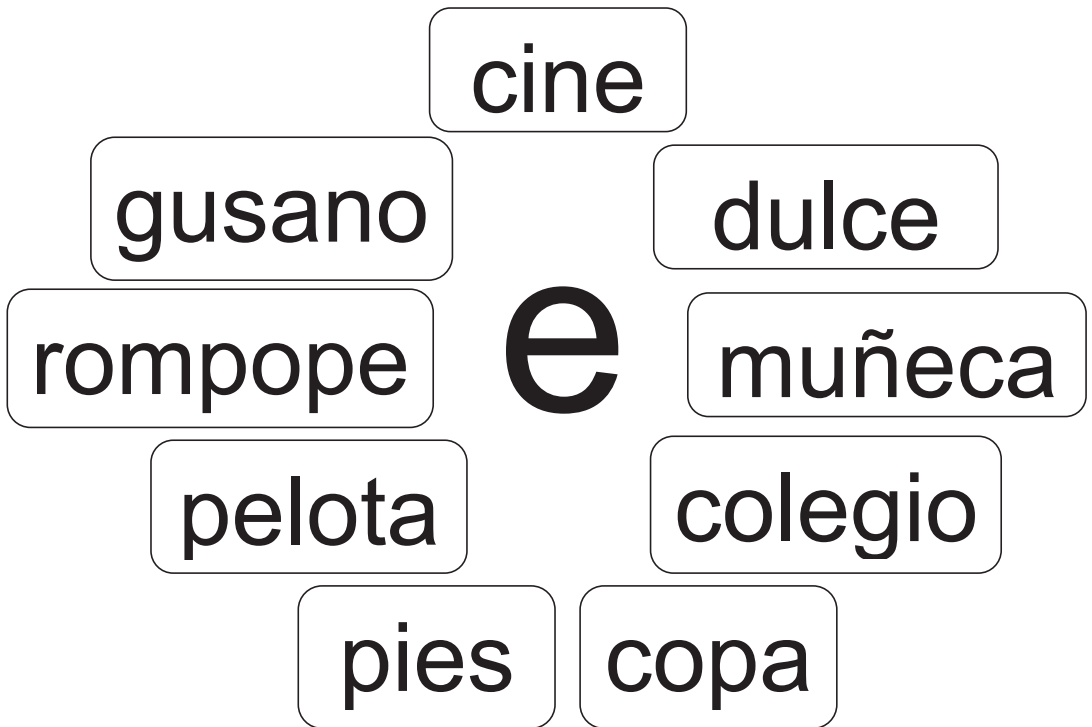




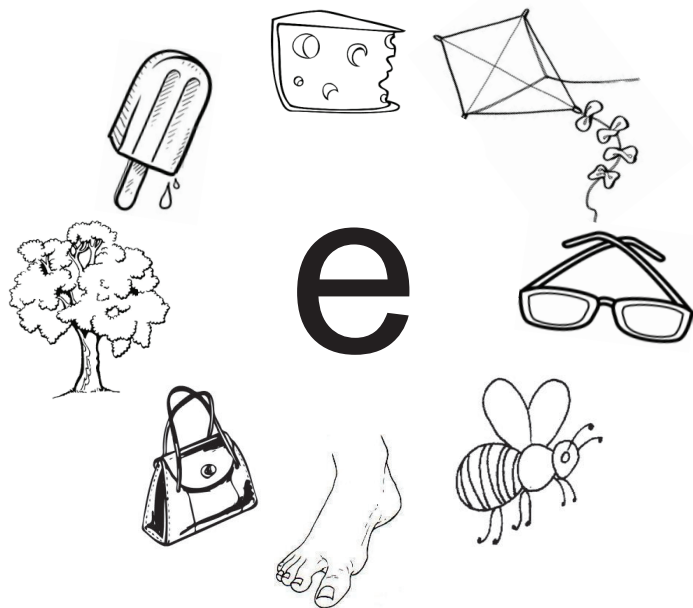












sapo

saco

sandía

sala

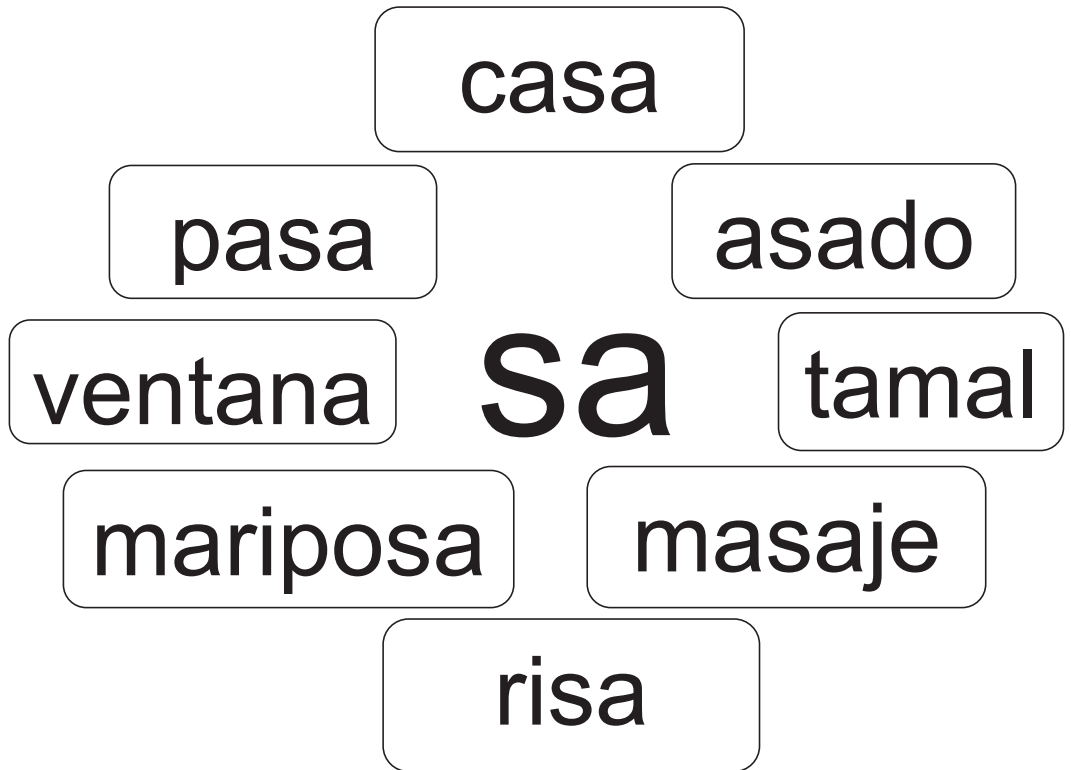
sa

canica

naranja

sal

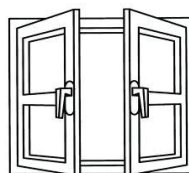
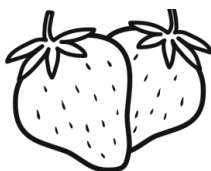
saltar



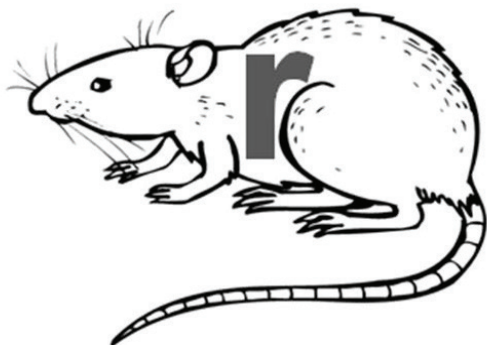




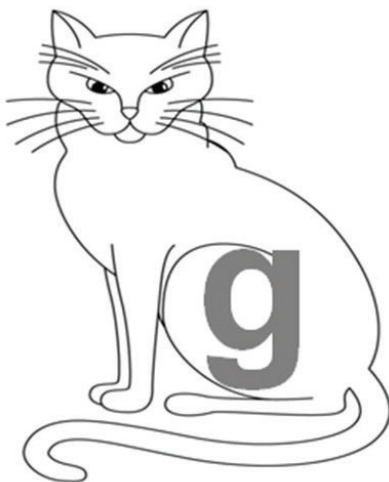
sa

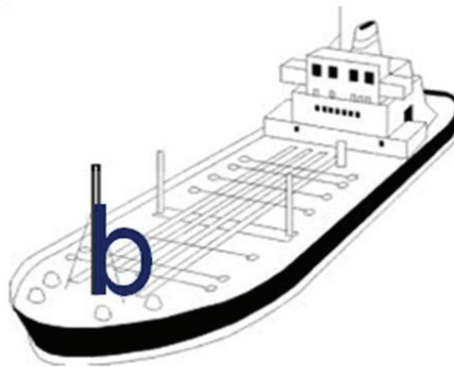
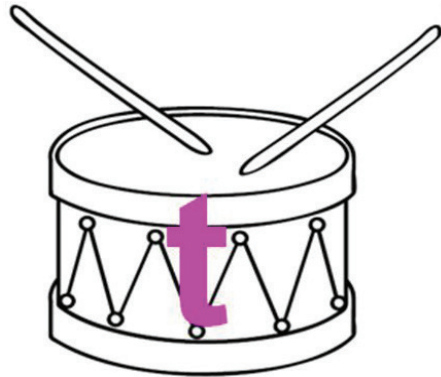




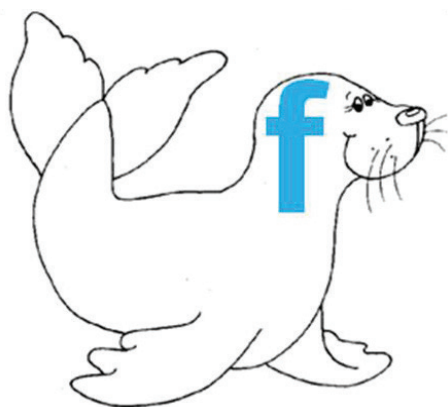




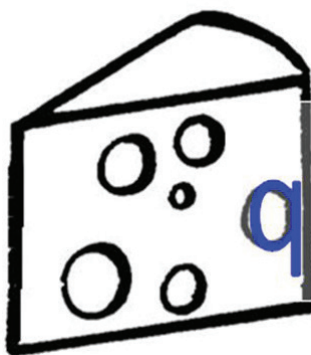




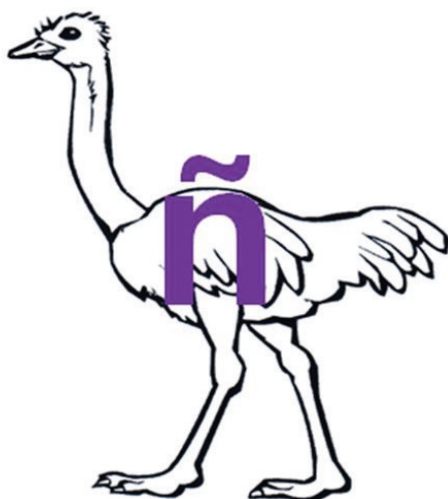
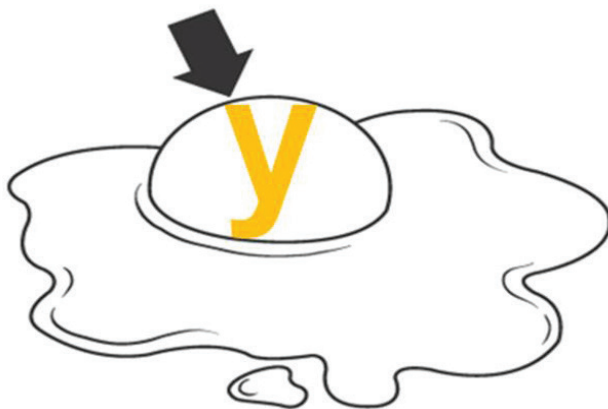




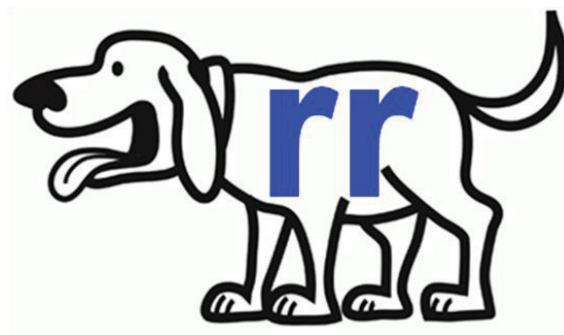




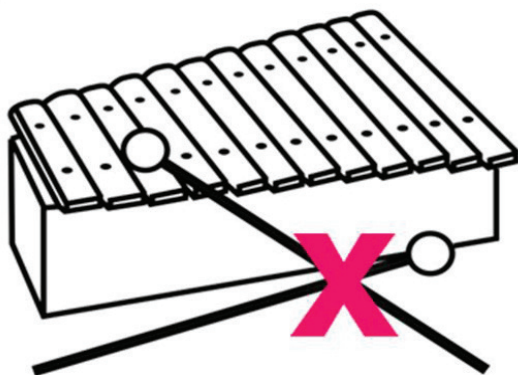


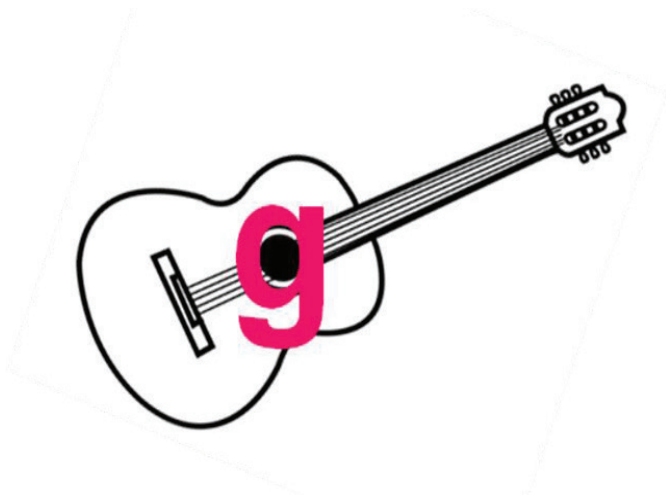




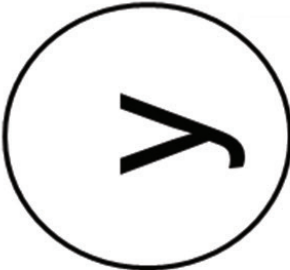












y



y





y





o





y



limón, sandía y mango

guayaba

limón u mango

mango y limón

ñe	ña	ño	ñi	ñu
uña pañuelo meñique baño moño puño señora piñata teñido mañana buñuelo compañero niña cumpleaños muñeca cabaña viñedo				

huevo



helado



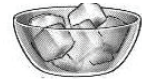
mariposa



helicóptero



hueso



nube



hielo





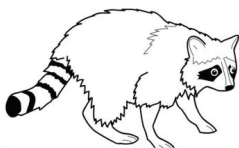
mapache



chamarra



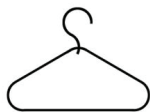
sillón



cuchillo



gancho



patín



chuletas

Aprender a leer
Programa Kantor para niños
en edad preescolar
se terminó de imprimir en octubre de 2013
en los talleres de Ediciones de la Noche
Guadalajara, Jalisco.
El tiraje fue de 200 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com