

El presente manual para enseñar a leer de manera inteligente a niños mayores de tres años de edad está diseñado de tal forma que la duración del entrenamiento depende de la capacidad de cada niño, la frecuencia con que se practique cada actividad, así como la disposición y el conocimiento de la persona que enseña.

Los elementos primordiales que caracterizan al método de enseñanza de la lectura propuesto en *Aprender a leer: programa Kantor para niños en edad preescolar*, se sustentan en los principios de la teoría interconductual y se basan en los resultados obtenidos al aplicar dicho método de manera exitosa en la Escuela Activa Integral (EAI) de la ciudad de Culiacán durante más de 15 años. Este manual está dirigido tanto a los padres de familia como a las educadoras del nivel preescolar.



Centro Universitario
de Ciencias de la Salud



ISBN 978-970-764-397-0

JULIO VARELA



a JULIO VARELA prender a leer

*Programa Kantor
para niños
en edad preescolar*

Aprender a leer



UNIVERSIDAD
DE GUADALAJARA

Centro Universitario de Ciencias de La Salud

Mtro. Víctor Manuel Ramírez Anguiano

Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán

Secretario Académico

Mtro. Vicente Teófilo Muñoz Fernández

Secretario Administrativo

Mtro. Baudelio Lara García

Director de la División de Disciplinas Básicas para la Salud

Dra. Elsy Claudia Chan Gamboa

Jefa del Departamento de Psicología Básica

Mtro. Gonzalo Nava Bustos

*Director del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y
Desarrollo*

APRENDER A LEER:
Programa *Kantor* para niños en edad
preescolar

Julio Varela



Universidad de Guadalajara

Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo

Serie

Psicología, Salud y Educación

Cuerpo Académico CA-UDG-467

Esta obra fue aprobada para su publicación por el Comité Editorial Científico de la División de Disciplinas Básicas para la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Primera edición, 2008

© D.R. 2008, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Sierra Mojada 950

Col. Independencia

Guadalajara, Jal.

ISBN 978-970-764-397-0

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

CONTENIDO

PROLOGO A LA EDICION EN INTERNET	9
INTRODUCCION.....	10
I. BASES TEORICAS DEL PROGRAMA DE LECTURA KANTOR..	12
Visión natural versus visión alfabética	12
El conocimiento de lo nuevo se basa en lo viejo	13
Diferencialidad entre objetos de estímulo	14
Práctica variada	16
Identificación de elementos pertinentes	17
Auspicio de comportamiento inteligente	17
Procedimientos	18
Conclusión.....	19
II. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE LECTURA KANTOR.....	20
1. La enseñanza oficial de la lectura y los 6 años	20
2. Entrenamiento Previo.....	22
3. ¿Cuáles son los elementos que estructuran este programa?	23
I. La secuencia de enseñanza de las letras.....	23
II. Identificación de un objeto con la letra a aprender.....	25
III. Sólo palabras que forman parte del vocabulario del alumno.....	29
IV. Los rasgos distintivos de las letras.....	31
V. Se incluyen inicialmente de manera formal, sólo a las minúsculas	32
VI. Aprendizaje informal de las letras mayúsculas.....	34

<i>VII. Ritmo, pausación y entonación</i>	35
<i>VIII. Entrenamiento dirigido para facilitar la lectura de textos de primaria.....</i>	36
<i>IX. El dibujo como elemento preparatorio para la escritura.....</i>	40
III. PROGRAMA DE LECTURA.....	43
UNIDAD 1. PRECURRENTES PARA LA LECTURA.....	43
LECCION 1. CONCEPTOS ARRIBA - ABAJO	43
LECCIÓN 2. CONCEPTOS: ANTES - DESPUÉS	48
LECCIÓN 3. ATENCIÓN VISUAL A LABIOS.....	52
LECCIÓN 4. LAS VOCALES.....	55
UNIDAD 2. LECTURA DE VOCALES Y SÍLABAS	103
LECCIÓN 5. FORMANDO SÍLABAS Y PALABRAS.....	64
LECCIÓN 6. FORMANDO SÍLABAS Y PALABRAS (2).....	74
UNIDAD 3. LECTURA DE NOMBRES Y LETREROS	106
LECCIÓN 7. LOS NOMBRE PROPIOS.....	89
ECCIÓN 8. LECTURA DE LETREROS	95
LECCION 9. Lectura de enunciados	98
REFERENCIAS	100
ANEXO 1, LETRAS ILUSTRACIONES	104
ANEXO 2, HABILIDADES BASICAS	106
I. HABILIDADES PRETEXTUALES definidas por las descripciones de la educadora y las ilustraciones que emplee.	106
II. HABILIDADES RELATIVAS AL USO DEL CONOCIMIENTO PRACTICO.....	107
III. HABILIDADES RELATIVAS AL USO DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO	107

PROLOGO A LA EDICION EN INTERNET

Un año después de publicarse esta obra y agotarse todos los ejemplares impresos, finalmente se retoma el plan original que consistía en poner esta obra al alcance de cualquier persona que tenga acceso a la internet. Hago explícito que esto es posible gracias a todas aquellas personas que compraron un ejemplar impreso de la primer edición, mediante lo cual se pudo recuperar la inversión realizada para su publicación. Cumplido lo anterior y dado que el programa fue creado para difundirse pues personalmente considero que tiene muchas ventajas sobre los actuales programas para enseñar a leer, hoy se pone a disposición del público interesado.

Gracias a la colaboración del [Grupo ConTextos](#), en especial José Manuel del Valle Bravo, Loreto Santé, Manuel García Silvente, y por otro lado Jorge Campo, líder del [Grupo AutismoABA](#), este ejemplar puede ser consultado en forma íntegra además de que cualquier persona interesada puede hacer una copia del mismo para su impresión o archivo personal.

Como se señala en la introducción, el programa es perfectible y para ello, agradeceré cualquier crítica y comentario ya que el fin es poder lograr la elaboración de un programa para enseñar a leer que tenga magníficos resultados. Un sueño de Gustavo Fernández Pardo (rip) fue diseñar un programa con esas características. Por ello, dedico esta obra a ese gran maestro de mis primeros años universitarios.

Guadalajara, Jalisco, México a 6 de agosto, 2009

Julio Varela

INTRODUCCION

Este manual está diseñado para enseñar a leer de manera inteligente a niños mayores de 3 años de edad. La duración del entrenamiento depende de:

- * la capacidad de cada niño;
- * la frecuencia con que se practique cada actividad y;
- * la disposición y conocimiento del que 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 15 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*.

El manual está dividido en tres partes. En la primera 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.

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.

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.

En la segunda parte se describen las características particulares del programa y finalmente, en la tercera, se describen en forma detallada las actividades que constituyen el programa de lectura.

Dado que este programa, como lo afirmamos en otra parte, no es un producto acabado, el autor agradecerá cualquier comentario, duda, reporte de práctica o crítica de cualquier persona.

Tlajomulco de Zúñiga, octubre, 2007

Julio Varela

I. BASES TEORICAS 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 deviene 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 aplicación.

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 y 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 hacen 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, las patas o los ojos del animal. Como podemos considerar en este ejemplo, el adulto “dirige” la discriminación (nominación) de los objetos de estímulo de acuerdo al 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 viejo

Esta antigua expresión supone lo mismo que Ausubel (1968) expondría posteriormente como 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 a este planteamiento y con base en evidencias se consideró pertinente el aprendizaje de cada letra apoyado en la ilustración de un objeto 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 o un elote. En este caso, a los dibujos de ese objeto y animal, se les “empalmó” la letra *a* –y- *e*, respectivamente, para la discriminación y aprendizaje de esas letras. 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 estímulo.

Diferencialidad entre objetos de estímulo

La discriminación sin errores (Terrace, 1963) 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) 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 ante su presencia.

Pretender la discriminación entre objetos de estímulo tales como el sonido de las letras *m* y la *n* o bien, la *b* y la *d*, va en contra de la posibilidad de su fácil discriminación dado que poseen características morfológicas 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 hace énfasis en las propiedades de los objetos de estímulo, tales como 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 flota. 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, 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 la letra *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 la aplicación 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 responsables de la aplicación de dicho programa en el preescolar.

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 que de 6 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 solo 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 incluye 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 otros parámetros. En el programa Kantor se especifica una "rutina" que constituye un método de presentación de actividades para lograr la discriminación de las propiedades definitorias de una letra ya que, de los parámetros antes aludidos, sólo el relativo a la forma es relativamente definitorio 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 parámetro 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 primer vocal (*a* 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 (e 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 alguno de sus parámetros sin que esto haga variar la función de respuesta. Aunque este aspecto específico no está observado en el programa, valdría 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 *a* de color rojo y con un tamaño de 15 cm el alumno la identifica como *a*, entonces el maestro pregunta ¿Porqué dices que ésta es la *a* 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 (Ribes, Moreno y Martínez, 1995; Martínez, 2001) muestran que la ejecución correcta no es un elemento suficiente para que una persona pueda describir ante qué y porqué 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 tampoco se destaca en el programa Kantor pero hay necesidad de incorporarlo y llevarlo a la 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 a las categorías del Discurso Didáctico (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 al programa Kantor, las letras mayúsculas se usan en actividades cotidianas cuya realización implicará cierta 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 en 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, etc.). 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 la transferencia de tipo modal-dimensional en tanto se responde a los mismos objetos de estímulo, bajo dimensiones diferentes (palabra completa, sílaba) pero con la función de respuesta aprendida en relación a otra instancia (mi – MICHELLE, por ejemplo). Mediante la retroalimentación de la maestra, el niño 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 a Skinner. En el caso de este programa, en diferentes momentos se incluyen los procedimientos que se ilustran mediante un ejemplo en el Tabla 1.

Tabla 1

Procedimientos

Discriminación simple	Identificación de una letra aislada
Discriminación diferencial simultánea	Identificación de una letra en un sílaba que conoce
Discriminación diferencial sucesiva	Identificación de una letra en sílabas o palabras presentadas una a una
Modelamiento	La maestra pronuncia un sonido pidiendo que la vean a la cara
Moldeamiento	Repetir movimientos bucales después o junto con la maestra
Configuración	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 aplicaciones. Esto permitirá hacer ajuste y precisar aspectos como son los relativos a la secuencia de enseñanza de las letras.

II. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE LECTURA

KANTOR.

1. La enseñanza oficial de la lectura y los 6 años

Desde hace mucho tiempo, un requisito insalvable para ingresar a primero de primaria es tener los 6 años cumplidos. La razón de esto, parcialmente, se encuentra en la dificultad que los niños menores de 6 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 6 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 6 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 6 años, por qué no se enseña oficialmente en preescolar? Antes de responder a estas preguntas centrales reflexionemos:

* ¿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 6 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.

Así, pues, y volviendo a nuestras preguntas centrales, si se cuenta con un buen programa y un buen profesor, no existe riesgo alguno. La dificultad para aprender a leer que se observa en el primer grado de primaria, está relacionada básicamente con 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 a la gramática, nuevo vocabulario, lectura de palabras o sílabas prácticamente inexistentes en nuestro idioma, entre otros,

* 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 y

* Un ejercicio de la lectura basado fundamentalmente en la repetición monótona, reduciendo la posibilidad de un aprendizaje inteligente.

Sin embargo, investigación psiconeurológica reciente recomienda que las actividades de los infantes NO deben requerir que un niño pase largos periodos de tiempo involucrado en actividades que impliquen fijar su vista en objetos que están muy cerca de él.

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, antes de empezar a enseñar formalmente a leer, además es necesario el entrenamiento de dos elementos importantes:

a) entender en la práctica los conceptos claves que existen en las reglas propias de la lectura y; b) 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.

Estos dos aspectos están *directamente* relacionados con el programa de lectura, por lo tanto requieren ser previamente entrenados. La importancia del primero, 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 3 años es difícil que el alumno distinga su significado

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.

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 *antes* que su papá.

El significado de estos 4 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.

El segundo 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".

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

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

1. La secuencia de enseñanza de las letras

El orden en que se enseñan las letras, no está regido únicamente por la forma de cada una de las letras (grafías), sino también por las estructuras corporales ⁴ que entran en juego para la fonación de cada una de ellas. Esto es, la letra *b* y la *d* tienen mucha semejanza en su forma escrita. De igual manera, 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

⁴ Sistemas reactivos orgánicos

semejanza, son considerados para estructurar la secuencia en que deben enseñarse las distintas letras. Así pues, con el fin de lograr un aprendizaje gradual y exitoso por parte del alumno, la secuencia de aprendizaje, se organiza en dos grandes secciones:

Sección I. Se inicia con la enseñanza de las letras que no tiene ninguna transformación en nuestro idioma o bien, si las tienen, se enseña inicialmente solo 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* por ejemplo, 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 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 primer sección incluye a todas las vocales (a, e, i, o, u) y un primer bloque de consonantes formado por las letras: m, s, b, l, f, r, d, n, t -y- j. Desafortunadamente, no todas las letras son de esta clase, lo cual obliga a considerar la segunda sección.

Sección II. Se procede con la enseñanza de las letras que tienen accidentes en nuestro idioma y que por tanto, requieren de un aprendizaje más complejo. 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 un segundo bloque de consonantes, divididas en ocho casos.

1. Las *consonantes de diferente grafía con igual fonema*, es decir, letras diferentes que suenan de la misma forma: b-v; y-i; c-s-z; c-q-k y ll-y.
2. La letra ñ.
3. La letra "g" que es una *consonante con conserva su grafía pero con diferente fonema, dependiendo de la vocal que le sigue*.
4. La *consonante con diferente grafía y fonema, así como igual grafía y diferente fonema, dependiendo de su ubicación*: r-rr.

5. La *consonante con doble grafía y un sólo fonema*: ch.
6. La *consonante sin fonema*: h.
7. La *consonante con fonema, dependiente de la palabra en que se encuentre*: x
8. La *consonante de uso poco frecuente en nuestro idioma*: w.

Cabe señalar que la estructuración de esta segunda sección, puede secuenciarse de formas diferentes a la que aquí se propone, de acuerdo a los intereses de la educadora, tipo de lenguaje y expresiones regionales, entre otros factores. Pero en caso de que se considere un cambio, no se debe violentar su regla básica: espaciar la enseñanza de los accidentes y las semejanzas de forma y sonido de las letras, que existen en el español.

II. 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 trazo⁵ cuando se escribe la letra, además de que relacione 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, es 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 este punto es importante mencionar que cada educadora puede tener preferencia por algunas otras palabras que las que se sugieren en el anexo al final del libro. 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.

⁵ 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 4 años.

Tabla 2

Palabras no recomendables

Ejemplos de palabras no recomendables	Razón para no usarlas
abundante; descalzo; fácil; inmenso; lento; puntual; suave; travieso; etc.	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, lumbré); <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); etc.	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 NO los ve directamente

Este procedimiento es muy útil ya que, si la educadora pregunta por la letra 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*, la educadora le pedirá que se fije *¿Cómo 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.

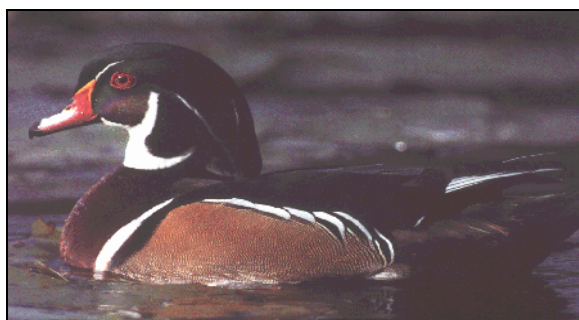
La primera de ellas es que la educadora, le diga que se trata de una pala y le cuente alguna historia interesante donde la pala tenga un papel central. Cada vez que la educadora diga *pala*, debe mostrar el dibujo y señalarla con el dedo. Hacia el final de la historieta, la educadora puede hacer preguntas 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 a 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 a la edad del mismo y la que sea la más fiel al objeto que se representa.

Por ejemplo, las ilustraciones siguientes muestran algunas opciones.



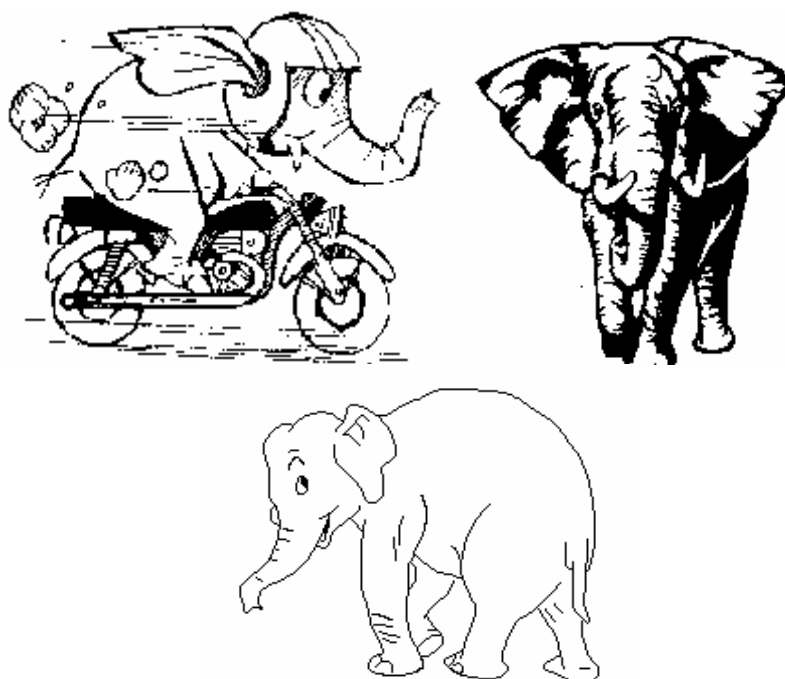
La diferencia es el color. Puede usarse cualquier pero hay que tener cuidado de que todas las ilustraciones a emplear tengan las mismas características, estos: en blanco y negro o a color.



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 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 primer ilustración de las tres anteriores *no* es recomendable ya que el alumno puede responder a cualquier de sus elementos: el elefante, la moto o el casco. La segunda y tercer ilustración, son más recomendables.

III. Sólo palabras que forman parte del vocabulario del alumno

Otra característica distintiva de este método es que al alumno se le enseña a leer *solamente las palabras que forman parte del vocabulario que él usa en su vida cotidiana*. 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.

Los métodos tradicionales en tanto que no prescriben esto, generalmente incluyen en sus programas vocablos que no son conocidos por el alumno ⁶. 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 al 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 la aplicación 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 a 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".

⁶ Por ejemplo, el famoso Método Onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero Ed. 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 6 años, usa estas palabras cotidianamente?

* Se debe tener cuidado de no mencionar o recalcar 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 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 come⁷.

IV. 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?

Estamos en crisis

Conozco las pirámides de Teotihuacan

Los bancos están cobrando grandes intereses

La comida estuvo deliciosa

No sabía que la función empezaba a las 6

El consumo del cigarro puede ser perjudicial para su salud

la música se distingue en géneros

⁷ 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 casa de enfrente me gusta más que la de nosotros

¿Por qué se hacen edificios tan grandes?

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 un solo tipo de escritura y esto es un obstáculo para poder leer textos que tengan otro tipo de letra. De acuerdo a esto, 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 discriminación (diferenciación) 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.

En los ejercicios 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"⁸, que es el que aparece con mayor frecuencia en los periódicos.

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

⁸ 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*.

La enseñanza simultánea de las minúsculas y mayúsculas a veces 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 incurre en 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 "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. Pero ¿cuándo debe entonces 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 posteriormente).

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

A D G Q R
a d g q r

Diez letras son muy semejantes:

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

Y doce letras son iguales:

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

Variando en estos últimos casos sólo 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.

VI. 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 de:

- * sílabas compuestas (BRAZO, GRACIAS, PADRE, BLUSA, etc.),
- * sílabas inversas (ALMACEN, ENTRADA, ESTUFA, etc.),
- * sílabas con diptongos (AGUA, AUTO, PUERTA, etc.)
- * letras con accidentes (HOMBRES, DIRECCION, ALMOHADA, FLECHA, etc.).

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 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 puedan 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 en la parte superior de esta página.

VII. Ritmo, pausación y entonación

Es necesario que la educadora esté consciente de que es muy difícil el *entrenamiento del ritmo, pausación y entonación* en la lectura, *antes* de que el alumno sea capaz de leer cualquier palabra. De acuerdo al 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) aun no está formada. Sería semejante 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 independientemente 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 a excepción de los acentos que sí deberán aparecer al final del programa.

VIII. 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 del 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 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 a la aplicación práctica 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 usted sólo desea aplicar el programa, la lectura de la siguiente sección *no es necesaria* por lo que puede proseguir con el apartado "El dibujo como elemento preparatorio para la escritura" de este manual.

Las habilidades que se entrenan particularmente son las siguientes.

Identificar el significado de los términos y expresiones desconocidos, por el contexto en que los utiliza la educadora (HPt, 1D ⁹). 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

⁹ Estas claves corresponden a una clasificación general de tales habilidades. Durante la exposición del programa solamente se anotan dichas claves para evitar su repetición.

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. Esta es la manera mas 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 (UCP, 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 (UCP, 2Bb). Esta es una "especialización" de la habilidad anterior, ya que implica identificar los componentes importantes de una ilustración. El ejercicio de esta habilidad ocurre cuando la educadora está describiendo detalladamente alguna ilustración. En el programa de lectura, se aplica 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 (UCP, 2C). Esta constituye una forma de verificación de que el alumno realmente está identificando a los elementos de la ilustración.

Identificar la parte de la explicación de la educadora que corresponde a un objeto o a una representación (UCP, 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 (UCP, 3B). Las teorías respecto a la percepción se contradicen en relación a 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 los adultos. Una persona versada en el arte moderno podrá ver muchos elementos ante una pintura, que pasaran como desapercibidos para una persona que desconoce este tipo de arte. Una educadora puede pedir a su alumno que vea una fotografía, sin hacer 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 (UCP, 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 aplicar 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 a este señalamiento.

Contestar preguntas a partir de la información proporcionada por la educadora y/o las representaciones (UCP, 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 congruencia 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 dadas por la educadora (UCT, 2A). 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, 3A).



Un dibujo como lo es una balanza, simbólicamente la usamos para indicar a 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, 7). 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 aprendiz está ejercitando y aprendiendo de manera inteligente.

IX. El dibujo como elemento preparatorio para la escritura

Debido a factores de maduración biológica, un niño de 5 años generalmente aun no está en condiciones de lograr un trazo controlado, que le permita escribir con "buena letra" (legible). Por esto, el método aquí expuesto se refiere exclusivamente a un método de *lectura*, y no de "lecto-escritura" como lo hacen otros programas que están dirigidos a alumnos de 6 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.

Por todo ello, es posible afirmar que la realización de dibujos es la mejor práctica que conducirá a la correcta escritura. Las razones son principalmente dos:

* 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 el alumno no tenga la capacidad de realizar.

* 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 Luria). 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, ésa 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.

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

III. Programa de Lectura

Actividades del programa funcional para la enseñanza de la lectura

UNIDAD 1. PRECURRENTES PARA LA LECTURA

LECCION 1. CONCEPTOS ARRIBA - ABAJO

(4 y 5 años ¹⁰)

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

Material

* Tres tipos de hojas de trabajo:

1. Hojas con un laberinto dibujado (*tipo 1*).
2. Hojas divididas en tres partes iguales. Cada parte tendrá dibujos diferentes a los de las otras dos partes (*tipo 2*).
3. Hojas divididas en tres partes iguales mediante líneas horizontales aproximadamente a 7cm del borde de cada extremo (*tipo 3*).

* Colores y/o crayolas.

* Libros de cuentos periódicos y revistas.

¹⁰ La edad indicada significa que la actividad puede ser iniciada a partir de esa edad que corresponde a 1er. o 2o. grado de educación preescolar, respectivamente.

Habilidades ejercitadas ¹¹

HPt: 1D UCP: 2A; 2Bb, 2C, 3A, 3D

UCT: 7

Procedimiento

a) Se proporciona al alumno 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 educadora mencionará de manera enfática, y el mayor número de veces posible, las frases: "*en la parte de **arriba** de la hoja*"; "*en la parte de **abajo** de la hoja*" y "*en la parte **central** de la hoja*". Por ejemplo, supongamos que se entregó la hoja con laberinto, la educadora dirá:

*Ve tu hoja. En la parte **central** de ella hay un conejo, y frente a él hay un camino; si le dibujas al conejo el camino que lo lleva a la zanahoria que está más cerca o pegada a tu cuerpo, lo llevarás a la zanahoria que está en la parte de **abajo** la hoja. Si le dibujas el camino que lo lleva a la manzana, lo llevarás a la manzana que está en la parte de **arriba** de la hoja. Lo que vas a hacer es marcarle con color rojo, el camino que lo lleve a la zanahoria que está más cerca a tu cuerpo, es decir, a la que está en la parte de **abajo** de hoja, y de color azul, el camino que lo lleva a la manzana que está en la parte de **arriba** de la hoja.*

Cuando el alumno termine de trazar ambos caminos, ante la supervisión de la educadora, 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.

¹¹ Para una consulta rápida de las habilidades, puede verse el Anexo II.

b) La educadora entregará al alumno, una hoja del Tipo 2, y preguntará: "*¿Qué hay dibujado en ella?*"

Cuando el alumno mencione los tres tipos de dibujos, la educadora reiterará su respuesta diciéndole:

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

Posteriormente, la educadora pedirá a su alumno que coloree los dibujos de las flores, por ejemplo. Mientras lo hace, le preguntará:

¿Qué estas dibujando?

¿Dónde están?

Cuando termine de hacerlo, la educadora le preguntará nuevamente en qué parte de su hoja están los dibujos que acaba de colorear.

¿En qué parte de tu hoja están los globos?

Le pedirá que los coloree, preguntando en qué lugar están mientras los colorea. Finalmente, le preguntará al alumno en qué parte de la hoja están los dibujos que faltan por colorear y le pedirá que los coloree.

c) La educadora entregará al alumno 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 cerca ó pegada a tu cuerpo, ¿Cuál es?

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

*Muy bien, ésa, es la parte de **abajo**¹² de la hoja.*

A continuación le pedirá que la coloree. Se procede de la misma manera con las otras partes de la hoja.

Este ejercicio debe repetirse espaciadamente, a lo largo de una semana poniendo especial interés en la identificación de la parte de **abajo** de cada ejercicio hasta que el alumno identifique la parte inferior sin dificultad alguna en cualquier material que esté en un plano horizontal. Los ejercicios que realice el alumno, deben ser guardados para usarlos en la siguiente parte inmediata. Posteriormente, el alumno tratará de identificar la parte más lejana de la hoja, empleando las que se usaron en el entrenamiento anterior. Igualmente, la educadora le dirá que para encontrar esa parte debe levantar un poco su cabeza y mostrando con su dedo las figuras respectivas.

Una vez que las haya ubicado, le dirá que ésa es la parte de **arriba**¹³, y le pedirá que la ilumine con otro color.

¹² El concepto "abajo", es muy probable que el alumno 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 alumno identifique "abajo" en un plano horizontal, como lo representa una hoja de papel sobre su escritorio.

¹³ Como ocurre con el concepto de "abajo", es probable que el alumno identifique la posición "arriba" en un plano vertical pero en este caso, se requiere que lo realice ante un plano horizontal, necesario para emprender la lectura. Estos conceptos (abajo, arriba) 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

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

d) El alumno 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 educadora 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 educadora hacer una referencia clara de los elementos que están ubicados en diferentes posiciones.

e) Los ejercicios realizados antes, en las secciones "c" y "d", pueden efectuarse ahora pidiendo al alumno 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 educadora hará mención a los conceptos vertical y horizontal como "parado" y "acostado", en caso de que el alumno no identifique los primeros términos.

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

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.

LECCIÓN 2. CONCEPTOS: ANTES - DESPUÉS

(4 y 5 años)

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

Material

* Hojas de trabajo de cinco tipos diferentes:

1. Hojas divididas por una línea vertical en dos partes iguales (*tipo 4*). 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.

2. Hojas divididas en nueve partes iguales mediante dos líneas horizontales y dos verticales (*tipo 5*). Estas 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.

3. En estas hojas aparecerán varias figuras de diferentes colores, distribuidas a lo largo de la hoja (*tipo 6*).

4. Las hojas tendrán laberintos que conduzcan a varios destinos, los cuales deberán estar al mismo nivel en un plano horizontal (*tipo 7*).

* Colores ó crayolas.

* Revistas, periódicos y libros de cuentos.

Habilidades ejercitadas

HPt: 1D UCP 2A, 2Bb, 2C, 3B, 3C, 3D

UCT: 7

Procedimiento

a) La educadora proporcionará al alumno una hoja del Tipo 4 y le preguntará qué hay dibujado en ella. Enseguida, la educadora reiterará la respuesta correcta describiendo detalladamente los componentes de la hoja, haciendo referencia enfática de las nociones "**antes de**" y "**después de**". Por ejemplo, en un ensayo la educadora emplea hojas idénticas Tipo 4; en este caso la educadora le dirá al alumno:

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

Posteriormente, la educadora 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.*

Después de que el alumno realice esto, la educadora le pedirá que ahora coloree todos los dibujos que están **después** de la raya. Este ejercicio se puede realizar en varias ocasiones, cambiando siempre el tipo de dibujos o bien entregando las hojas divididas para que el alumno dibuje las que él quiera ya sea antes o después de la raya, de acuerdo a las instrucciones de la educadora.

b) La educadora entregará al alumno una hoja del Tipo 5 y le pedirá que describa qué hay en ella.

Posteriormente, la educadora 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 **después** de la raya roja.*

Cuando el alumno ya haya coloreado los nueve dibujos de su hoja, la educadora le hará las preguntas que crea necesarias a fin de que el alumno 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 educadora.

c) El alumno trabajará ahora con hojas, en las que aparecerán diversas figuras, por ejemplo círculos o cuadrados de color diferente a lo largo de la hoja, colocada horizontalmente (ver Tipo 6). La educadora, le preguntará qué es lo que está **después** de determinada figura o bien, **antes** de ésta. Durante ejercicio la educadora verifica y retroalimenta cada respuesta del alumno.

d) Con una hoja del Tipo 7 la educadora le irá indicando al alumno de qué color dibujará el camino que lleve a determinado destino. Para indicarle cada destino, la educadora 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.*

e) 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 educadora siempre dirá antes o después.

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

LECCIÓN 3. ATENCIÓN VISUAL A LABIOS

(4 años)

Objetivo: Ver los movimientos labiales que realice la educadora cuando pronuncie un sonido y lo reproducirá correctamente.

Material

* Espejo de pared.

Habilidad entrenada

UCP: 2A

Procedimiento

a) Frente al espejo de pared, la educadora y el alumno ejercitarán diversos sonidos simples y de manera aislada. En primer lugar, la educadora *gesticulará, como si pronunciase* cada una de las vocales ¹⁴. Pedirá al alumno que ponga los labios de manera semejante. En cada caso, la educadora debe retroalimentar al alumno si la forma de poner los labios, es correcta. Posteriormente, la educadora *pronunciará*, gesticulando con claridad, cada uno de los sonidos de las vocales, en cualquier orden y pidiendo al alumno que la imite.

Cuando el alumno realice lo anterior, sin errores, procederá a *gesticular como si estuviese pronunciando*, cada una de las siguientes consonantes: m, d, t, l, f, n, j, ñ ⁽¹⁵⁾. Una vez que el alumno *imite*

¹⁴ A diferencia de los métodos tradicionales, en ningún momento la educadora debe señalar al alumno que van a aprender las vocales, las consonantes, sus fonemas o grafías. El conocimiento formal de esto debe ocurrir una vez que el alumno sepa leer y escribir, no antes.

¹⁵ Los criterios para agrupar estas primeras consonantes son: a) Diferencia articulatoria del aparato fonador. Cada consonante requiere de distintas posiciones, relativamente diferenciales entre sí y; b) Diferencia

aproximadamente dicha gesticulación, la educadora 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 educadora debe retroalimentar cada ejecución de su alumno, 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 alumno sea capaz de imitar sin errores los sonidos anteriores, viendo los labios de su educadora, ésta *gesticulará sin pronunciar* los sonidos de las consonantes: ll, q, s, b, v, r(suave), rr, ch, para que el alumno haga lo mismo inmediatamente después. Enseguida, la educadora las *pronunciará* y pedirá que su alumno imite dichos sonidos. La educadora enfatizará la forma en que modula sus labios y lengua en cada ocasión, retroalimentando al alumno respecto a la forma y sonido que produzcan y auxiliándose del espejo siempre que sea necesario.

b) De frente al alumno, la educadora 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: ma-me-mi-mo-mu, da-de-di-do-du, ta-te-ti-to-tu, etc. Cuando el alumno pronuncie sin errores este bloque de consonantes, la educadora puede proceder con el segundo.

c) Ahora, la educadora *pronuncia palabras frente al alumno*, para que éste, fijándose en los labios de la educadora, las *reproduzca* sin errores. Se seleccionará una lista de palabras con igual terminación, o

visual entre cada una de las consonantes del bloque. De acuerdo a estos criterios la E puede considerar una secuencia diferente que puede ser correcta si se respetan los aspectos señalados.

bien, con fonemas similares al inicio de las mismas ejemplo: **tamal**, **comal**, **ojal**, ó **llama**, **llanero**, **llano**,¹⁶ etc.

Criterio: El alumno imitará los movimientos labio-linguales de la educadora, reproduciendo los todos sonidos emitidos por ésta.

¹⁶ Preferentemente, el alumno debe conocer el significado de cada una de las palabras que se usan en esta parte. Sin embargo, dado que la actividad no implica a lectura y que el objetivo de esta actividad es que el alumno reproduzca los sonidos que la enfermera produce, se pueden inventar palabras que no tengan significado.

UNIDAD 2. LECTURA DE VOCALES Y SILABAS

LECCIÓN 4. LAS VOCALES

(4 y 5 años)

Objetivo: El alumno identificará las vocales por su sonido (fonema) y su dibujo (grafía).

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 7cm 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 formato Tipo 11). Se recomienda emplear tantos colores diferentes como sea posible.

Juego 2: Consta de 45 láminas; 9 para cada vocal. Cada lámina tendrá escrita una vocal en su forma minúscula y de molde, usando los mismos colores del Juego 1 pero con tres tamaños distintos (2, 5 y 10 cm de alto. Véase formato Tipo 12).

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

* Hojas de trabajo de cuatro tipos diferentes:

Cada hoja (tipo 13) 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 (véase formato Tipo 13).

Cada hoja (tipo 14) 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 (véase formato Tipo 14).

En el centro de cada hoja (tipo 15) se dibujará una vocal en su forma minúscula. Alrededor de ésta aparecerán enmarcadas varias palabras. La mayoría de las palabras comenzarán con la vocal escrita en el centro de la hoja (véase formato Tipo 15).

En el centro de cada hoja (tipo 16) 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.

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

* Crayolas.

* Revistas, periódicos, libros diversos.

Habilidades entrenadas

HPt: 1A

UCP: 2A, 2Bb, 3A

UCT: 7

Recomendación

En caso de que este programa sea aplicado en una escuela, será muy recomendable que la educadora pida la cooperación a los padres de familia, para lograr mejores resultados en este programa. Los padres de familia aprendieron de una manera muy particular a leer o tienen ideas particulares de cómo debe enseñarse a leer, por ello, pedirá su colaboración, para que los padres *sólo contesten 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. tal como lo requiere este programa.

Los pasos y procedimientos que se describen a continuación, se refieren al aprendizaje de la "a". Este mismo procedimiento y pasos, se debe seguir para las demás vocales.

A lo largo de todo el programa, el criterio para poder enseñar una nueva letra es que el alumno distinga sin equivocaciones la que se está ejercitando.

Procedimiento

a) La educadora, frente al alumno, le pedirá que *pronuncie el sonido "a"* haciéndolo de manera clara. Manteniendo por unos segundos el sonido la dibuja en el pizarrón, procurando seguir viendo al alumno y que éste vea cómo la dibuja. En cada ensayo la educadora pedirá que el alumno vea el dibujo que se hizo en el pizarrón y que imite lo que dice (siempre el sonido "a"). En cada ensayo siguiente, la educadora *variará la intensidad (fuerte, débil, normal), el volumen (con voz aguda, grave) la duración (muy larga, larga, corta) con que se pronuncia la letra "a"*. En todos los casos, la letra que escribirá la educadora corresponderá a su forma *minúscula y la escribirá en esta parte del entrenamiento, procurando hacerlo con el mismo tamaño en el pizarrón*.

b) La educadora pegará en un lugar visible para el alumno, la cartulina que tenga el dibujo de un objeto cuyo nombre empieza con dicha letra. Esto lo hará la educadora para relacionar la letra con un objeto característico ¹⁸ que facilite al alumno 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, etc. (ver formato Tipo 8, 9 y 10). Lo importante en cada caso, es que el alumno identifique la *forma y dirección* en que se dibuja el sonido de esa letra y que se encuentra en ese objeto específico que conoce el alumno. En cada ensayo, la educadora irá mostrando las distintas cartulinas del primer juego de letras (vocales con diferente color) y preguntará:

¿Cómo suena este dibujo ¹⁹?

¿Suena distinto, si cambia de color?

Mostrando al mismo tiempo dos cartulinas de diferente color:

¿Suenan igual?

La educadora debe confirmar todas las respuestas correctas de su alumno y proceder con el siguiente paso una vez que el alumno distinga que el sonido que se pronuncia *no depende del color* con que está escrito el dibujo.

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 a la recomendación anterior, en estas preguntas *no* se incluyen los términos “letra”, “grafía”, “fonema”, “vocal”, etc. La educadora se referirá a ellos simplemente como *dibujos* o *sonidos*.

c) Cuando el alumno haya relacionado el sonido con el dibujo de la vocal "a", la educadora presentará o mencionará varios objetos del entorno cuyo nombre empiece con el fonema "a" . Por ejemplo: anillo, árbol, ángel, avión, Andrés, etc. En cada caso, la educadora escribirá ²⁰ la misma letra "a".

d) Haciendo uso de los objetos de la actividad anterior, la educadora puede elaborar una cartulina con recortes de revistas y periódicos o puede hacer los dibujos aproximados en el pizarrón. La educadora pregunta qué es lo que señala (por ejemplo, señala el anillo). Luego le pide que diga cuál es el sonido con el que empieza el nombre de ese objeto. En esta ocasión, cada vez que el alumno mencione el sonido "a", la educadora debe mostrar una cartulina del formato Tipo 13, preguntando a su alumno:

¿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 alumno 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 alumno a la pregunta: *¿Por qué suenan igual?* debe incluir dichos elementos: el color y el tamaño no son importantes. Durante esta actividad, la educadora debe cuidar que la mayoría de los ejemplos que escoja sean objetos cuyo nombre comience con "a" pero también deben incluirse otros objetos que inicien con sonidos diferentes a la "a" para verificar la atención del alumno. Por ejemplo, apoyándose en los objetos de la situación o en las láminas realizadas, una posible secuencia de ejercicios podría ser la siguiente: abeja, escritorio, abrelatas, oso,

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.

águila, elote, amigo, oro, uniforme, arete, antílope, escondite, inútil, agujero, arco, ejercicio, indios, acción, encender, atento, insulto, esqueleto, algodón, esto, imperio, útiles, antiguo, influyente, adelante, izquierdo, oler, azul, ole, alarma, orden, universo, abandonado, espejo, amarrado, aceite, enfrente.

Es importante recalcar que aunque el alumno posiblemente no conozca uno o más de las palabras que se usen en este ejercicio, lo importante es que el alumno sólo identifique si la palabra inicia con el sonido "a". Este es el objetivo central de este tipo de ejercicios.

e) La educadora proporcionará a su alumno una hoja de trabajo del Tipo 13. Después que el alumno identifique el dibujo que hay en el centro (la letra a) y mencione su sonido, la educadora pedirá a su alumno que mencione los nombres de todos los objetos que hay alrededor del dibujo del sonido "a". Posteriormente, la educadora le aclarará que tiene que marcar solamente las figuras cuyos nombres empiecen con el sonido "a". En caso de contar con más de un alumno, al final del ejercicio los alumnos intercambiarán sus trabajos y la educadora preguntará si el dibujo (letra) que está al centro es igual a la que ellos tenían en su hoja de trabajo personal. La educadora debe ir confirmando que las respuestas de los alumnos aludan a que ni el tamaño ni el color son relevantes para que el dibujo suene igual.

f) Se entregará al alumno una hoja del Tipo 14. La educadora le pedirá al alumno que identifique dónde se encuentra el dibujo de la "a" y que digan el nombre de cada objeto dibujado. La educadora preguntará:

¿Cómo se llama este objeto? -señalando cualquiera de ellos.

¿Crees que este dibujo -indica la letra "a"- suene igual aunque no esté al principio?

¿Crees que este dibujo -indica la letra "a"- suene igual aunque esté en medio?

¿Crees que este dibujo -indica la letra "a"- suene igual aunque esté al final?

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

g) La educadora dará al alumno una hoja del Tipo 15. El alumno revisará cada una de las palabras escritas que están alrededor del dibujo de la "a" para poder identificar a aquellas que comiencen con el mismo dibujo que está en el centro de su hoja. No es necesario que la educadora le diga al alumno qué es lo que dice esa palabra, a menos que el alumno lo pregunte directamente. El ejercicio sólo requiere que el alumno distinga el dibujo de la "a" en cualquier palabra escrita. Para finalizar, el dibujo de la "a" de cada una de las palabras deberá ser notablemente remarcado por el alumno.

h) Se proporcionará una hoja de Tipo 16, y se le informará que tendrá que revisar todas las palabras escritas que están situadas alrededor del dibujo de la "a" para identificar aquellas que tengan ese dibujo en cualquier posición. Es recomendable que la educadora haga preguntas semejantes a las realizadas en el anterior inciso f. Los dibujos de las letras "a" intermedia y/o final, deberán ser notablemente remarcadas por el alumno.

i) Se dará al alumno un libro o periódico o revista de las que ese hayan conseguido. En cada uno, el alumno debe buscar todas las palabras que empiecen con el dibujo (letra) de la "a". En este caso, ante la gran posibilidad de que sea descubierta una palabra que tiene ese dibujo, pero que no está al inicio, la educadora indicará enfáticamente:

!Encontraste el dibujo aunque no está al principio!

¿Es igual al dibujo que ya sabes leer?

¿Cómo suena?

¿O sea que suena de la misma manera aunque esté en otro lugar?

La educadora confirmará todas las respuestas correctas, remarcando que la "a", siempre suena igual, 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 educadora 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 a las indicaciones dadas al inicio de este procedimiento.

j) Como actividad final, la educadora pide a su alumno que trate de identificar en qué letreros de la calle pueden 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 educadora puede pedir a su alumno salir a algún lugar cercano y que se fije en todos los letreros para ver si puede leer ese dibujo. Es muy importante que se pase a la siguiente letra únicamente cuando el alumno reconoce sin error alguno, la letra que ha aprendido. Este procedimiento debe seguirse de la misma forma con cada una del resto de las vocales. El procedimiento descrito se sigue de igual forma con cada una de las vocales. Una vez que el alumno pueda leer sin equivocaciones todas las vocales, se puede continuar con la siguiente lección.

Un aspecto muy importante es que si la educadora 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 alumno ya no requiere de tanto ejercicio variando sistemáticamente el tamaño, el color y demás características de cada letra.

Utilizando el presente programa, la educadora ha logrado que el alumno identifique qué características son irrelevantes en la discriminación de las letras. Con esto, se permite que el alumno aprenda de manera inteligente: ¡el alumno es capaz de aplicar su conocimiento en el aprendizaje de nuevas letras!

Si la educadora 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 educadora 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 alumno son consistentes, esto es, siempre dice "suena i", entonces no habrá duda de que el alumno está aprendiendo de manera correcta y no requiere los ensayos de manera sistemática.

Una vez que el alumno haya aprendido todas las vocales, sin error alguno, el procedimiento para las primeras consonantes es semejante sólo que se procederá silábicamente, como se describe enseguida.

LECCIÓN 5. FORMANDO SÍLABAS Y PALABRAS

Primera Sección

(4 y 5 años)

Objetivo: Leer sílabas y palabras sencillas formadas con las letras del primer grupo de consonantes: *m, s, b, l, f, r, d, n, t, j*. En dichas sílabas las consonantes siempre irán en primer lugar. No se recomienda la lectura de sílabas invertidas.

Material

* Diez 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 formatos Tipo 8 al 12).

* Juegos de cartulinas con sílabas formadas con cada una de las letras de este primer bloque de consonantes ²¹ y de acuerdo a las siguientes características:

Juego 1. Sílabas dibujadas con diferentes colores. Se recomienda tener sílabas escritas en al menos dos colores, manteniendo el mismo tamaño ²². Deben escribirse en minúsculas y con el mismo estilo elegido para las vocales.

²¹ 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 al 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 "m".

²² Otra forma de elaborar estos juegos de cartulinas, es dibujando únicamente la consonante respectiva, de acuerdo a 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 alumno pretenda sonarlas de manera separada, no en una sola emisión de voz.

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:

En el centro de cada hoja (*tipo 17*) estará escrita una sílaba cualquiera del conjunto del primer bloque de consonantes (por ejemplo: ma, me, mi, mo, mu, sa, se... ja, je, ji, jo, ju). Alrededor de la sílaba, aparecerán varias figuras. El nombre de la mayoría de estas figuras iniciará con la sílaba que aparece en el centro de las hojas.

Cada hoja (*tipo 18*) tendrá dibujada en el centro la sílaba que se está aprendiendo (por ejemplo "ma"). 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.

En el centro de cada hoja (*tipo 19*) estará escrita la sílaba que se está aprendiendo. Alrededor de dicha sílaba ahora se escribirán varias palabras. La mayoría de éstas comenzará con el dibujo de la sílaba al que rodean. Por ejemplo, si en el centro de la hoja está la sílaba "pe" que se está ejercitando, y alrededor de ella hay palabras, que inician con "pe" -**periódico**, **perro**, **pelicano**, **perico**, **pecera**, etc. pero el resto no deberá contener dicha sílaba.

Estas hojas (*tipo 20*) 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 "ta", la mayoría de las palabras que estén a su alrededor, tendrán dicha sílaba al principio o al final como camion**eta**, bot**a**, escob**eta**, vent**ana**, fruta**a**, pelota**a**, pantal**ón**, etc.).

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

* Lápices de colores o crayolas.

Habilidades

HPt: 1A UCP: 2A, 2Bb, 3A UCT: 7

Procedimiento

a) La educadora pide a su alumno que le diga con qué sonidos empieza "mano", pronunciándola con claridad ante el alumno. La educadora confirmará las respuestas que indiquen: "empieza con *ma*". Después preguntará con qué sonidos empiezan, por ejemplo: maceta, malo, manera, mandar, manteca ²³. Cada palabra, la irá pronunciando con diferente intensidad, volumen y velocidad, de frente a el alumno 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 ma-?

¿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 lentamente o rápidamente?

¿Qué cosas conoces cuyo nombre empiece también con estos sonidos?

²³ Recuerde que siempre se deben emplear solamente palabras que use el alumno.

La educadora 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 educadora preguntará a su alumno si es correcto o no, pronunciando la educadora lentamente los dos primeros sonidos de la palabra incorrecta y preguntará:

¿Empieza igual que las que nos interesan?

Una vez que el alumno no cometa errores en la identificación de los dos sonidos iniciales, la educadora preguntará:

*¿Sabes como se dibujan esos **dos** sonidos "ma"?*

La educadora escribirá en el pizarrón "ma" y la pronunciará en una sola emisión de voz, sin hacer la separación ("m - a") pidiendo a su alumno que la lea en el pizarrón.

El procedimiento que sigue, es semejante al indicado en los pasos "b" al "j" descritos en la enseñanza de las vocales. Esto es:

b) Relacionar un objeto que tenga semejanza física con el dibujo de la letra a ser aprendida, y cuyo nombre comience con dicha letra (buscar la "m" en el abecedario -Figura 21 del Anexo 2) y empleando el juego de cartulinas con sílabas con color variado, hacer las preguntas pertinentes para que el alumno identifique la forma, como la característica esencial, no el color con el que está dibujado (escrito).

Una noción importante que la educadora 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 alumno no sabe aún distinguir estos conceptos, es recomendable que se pinte con barniz para uñas un pequeño círculo en el extremo izquierdo de su mesabanco. Este 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".*
- *¿Cuál es el sonido que aparece primero después de la pelota?* - en este caso y en el anterior, solo hay referencia al punto (pelota) que está en el mesabanco.
- *Acuérdate que se empieza a leer a partir del punto que está a tu izquierda.* - aquí la educadora comienza a señalar al punto identificando su posición al estar a la izquierda.

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

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

Hecho esto, la educadora pide a su alumno que ahora *balancee su cuerpo en el sentido en que se lee, al mismo tiempo que mueve su mano derecha* ²⁴ *en este sentido, de izquierda a derecha.*

²⁴ Previamente la educadora debe detectar la tendencia de su alumno para hacer uso de la mano izquierda o de la derecha para dibujar, respetando dicha preferencia. Además, esto supone que el alumno es capaz de diferenciar entre la izquierda y la derecha. Si el alumno aun no es capaz de hacerlo puede ayudarse del

c) Nombrar objetos, personas o acciones que inicien con dichos sonidos. Por ejemplo: **ma**ñana, **ma**quina, **ma**ndar, **ma**scara. Se pide al alumno que diga qué cosas o personas conoce que empiecen con dichos sonidos.

d) Mediante la lista anterior, la educadora emplea el Juego de cartulinas (diferente color y tamaño) haciendo las preguntas pertinentes. Es necesario que en los ensayos de este ejercicio la educadora diga nombre de objetos, personas o acciones que no solamente empiecen con los sonidos que están aprendiendo. La lista, por ejemplo, puede ser: masa, reloj, mayonesa maraca, libro, ropero, mar, ventana, mariposa, marrano, computadora, martillo, flor, mantel, manzana, manzana, manejar, zapato, magia.

Una extensión de este ejercicio consiste en que la educadora, siempre de frente a su alumno y pidiendo que se fijen en sus labios, diga pares de palabras ²⁵ que empiecen con sonidos que puedan ser confundidos, debiendo explicar el alumno en qué son diferentes. Por ejemplo, la educadora puede decir: marco - talco. Gracias a los ejercicios de la Lección 3 (Atención a los labios), el alumno debe ser capaz de identificar la diferencia y explicarla en términos de que en un caso se juntan los labios (*marco*) mientras que en el otro, la lengua se pone en los dientes, sin juntar los labios (*talco*).

círculo rojo, pintado con barniz para uñas, en la parte izquierda del su mesabanco. De esta forma, la educadora puede decir en lugar de izquierda o derecha: "Ahora nos movemos del círculo rojo, hacia el otro lado".

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 educadora, por ejemplo, cuente una historia a su alumno y le pida que "cada vez que ella levante la mano, el alumno debe indicar con qué sonido empieza eso que está mencionando". De esta forma, si la historia se refiere un personaje que se llama Marco, dado el contexto será menos probable que el alumno confunda lo que oye cuando la educadora diga "Marco" y levante la mano, entendiendo "narco", "barco", "talco", "asco", o cualquier otro término que se preste a confusión, fuera de este contexto.

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

e) En las hojas de tipo 17, el alumno marcará sólo aquellas figuras cuyos nombres empiecen con el sonido "ma".

f) El alumno mencionará todos los nombres de los objetos que aparezcan en su hoja de trabajo tipo 18, para identificar aquellos que tienen el sonido "ma", en medio o al final.

g) El alumno revisará las palabras que estén en su hoja (como la del Tipo 19), para identificar aquellos que inicien con el dibujo "ma".

h) En sus hojas (como la del Tipo 20), el alumno localizará aquellas palabras que tengan el dibujo de la sílaba "ma" en medio o al final.

i) Reconocer dibujos de la sílaba en palabras que aparezcan en revistas y periódicos atrasados. La educadora indicará en el pizarrón el dibujo de la sílaba que se debe localizar o, si se trata de hojas de trabajo, escribirá en ellas dicha sílaba. En el caso de los materiales impresos, es probable que el alumno detecte dicho dibujo de la sílaba ante lo cual, la educadora le dirá:

!Encontraste un dibujo igual pero no está al principio!

¿Sonará igual?

¿Da lo mismo que esté al principio que al final?

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

j) Identificación del dibujo de la sílaba en letreros que encuentre camino a casa, a la escuela o en cualquier otro día, siendo auxiliados por la persona que acompaña al alumno.

Realizados los pasos de este mismo procedimiento (de la "a" a la "j") para la enseñanza de cada uno de los dibujos de las sílabas ma, me, mi, mo y mu, se procederá a efectuar el siguiente paso.

k) Con este primer dibujo (sílabas) que puede leer, la educadora formará palabras simples como: mi, mamá, me, memo, mima. Para evitar errores se deben seguir las siguientes recomendaciones:

1) La educadora 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.

2) *No* se deben presentar al alumno palabras que carezcan de significado en nuestro idioma, por ejemplo: mam, momi, muma, etc.

3) Tampoco se deben presentar dibujos de sílabas o palabras en las que aparezca primero la vocal y luego la consonante ²⁶, como es el caso de am, amar, importante, etc.

²⁶ Algunos métodos incluyen este tipo de ejercicios, pero no son recomendables ya que son casos especiales de las reglas de división silábica en nuestro idioma, mismas que el alumno aprenderá en grados superiores. 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 alumno tenga suficiente práctica en la lectura. En este momento, se pretende enseñar la lectura, no las reglas de división silábica, ni los prefijos, ni ningún otro aspecto, accidente o regla gramatical.

Criterio: El alumno(a) leerá sílabas compuestas con "m" y todas las vocales, en una sola emisión de voz y sin equivocaciones.

Tomando en cuenta las siguientes consideraciones, se procederá con este mismo procedimiento, para el aprendizaje del resto de las consonantes de este bloque: *s, b, l, f, e, r, d, n, t, j*.

Dado el procedimiento en los pasos anteriores, es probable que ante la presentación de las láminas con cambios en el color o en el tamaño, el alumno 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 alumno ya distingue que el color y el tamaño de la letra no define 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 alumno aprenda a diferenciar cuáles son los rasgos importantes de las letras ya aprendidas. Si éste es el caso con su alumno, entonces elabore sólo algunos ejemplos con el resto de las consonantes variando el color y el tamaño de manera muy clara.

Una vez que se haya aprendido una nueva sílaba (dibujo), la actividad "k", descrita antes, debe incluir todas las sílabas (dibujos) aprendidas. Así, en el caso de que se haya aprendido el dibujo de la sílaba "sa" (se, si, so, su), la educadora, con ayuda del alumno, puede encontrar vocablos que se compongan de dichos elementos²⁷. Por ejemplo: mesa, suma, masa, misa, musa. Recuerde que en todos estos casos, la educadora leerá la palabra formada en una sola emisión de voz, señalando con su dedo el sentido de la lectura y pidiendo que el alumno 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 educadora ya que en tal caso *no* estará leyendo sino que estará repitiendo lo que la educadora dijo. La vista del alumno debe estar

²⁷ Debe evitarse la lectura de palabras que contengan diptongos como "miedo", puesto que esto aun 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 educadora favorece sin pretenderlo.

en la palabra, debe señalar con su dedo el sentido en que lo hace y debe decirla en una sola emisión de voz.

LECCIÓN 6. FORMANDO SÍLABAS Y PALABRAS (2)

Segunda sección

Subcaso 1. Consonantes de diferente grafía con igual fonema

(5 años)

Objetivo: Identificar las consonantes que tienen diferente escritura pero igual sonido: *b - v; y - i; c - s - z; c - q - k; ll - y*.

Material

* Fundamentalmente se empleará un material semejante al usado en la sección anterior observando las variaciones que se indican mas adelante.

Habilidades

HPt: 1A UCP: 2A, 2Bb, 3A UCT: 7

Procedimiento

Como actividad inicial, la educadora aprovechará el posible hecho de que entre los familiares, amigos o personajes de alguna historieta, existan dos personas con el mismo nombre (por ejemplo: Carlos). En caso de no existir, se puede inventar una historia de dos niños que tengan el mismo nombre. La educadora comenta que cada uno de ellos se apellida de manera diferente, por ejemplo: Carlos Rosas y el otro es Carlos Martínez. La educadora pregunta:

Imagínate que quieres que Carlos te preste su pelota

¿Cómo le dices a cada uno de ellos?

¿En cualquier caso, suena igual el nombre de ellos?

¿Voltearían cuando digas el nombre "Carlos"?

La educadora debe guiar a su alumno para que identifique que aun cuando el nombre de ambos se dice de la misma manera, cada uno es diferente por lo cual hay que distinguirlos de otra forma.

Para diferenciar esto, la educadora puede preguntar:

¿Tienen la misma altura?

¿El mismo color de cabello?

¿Viven en el mismo lugar?

¿Tienen los mismos papás?

Ante las respuestas del alumno, la educadora enfatiza que *aunque se llaman igual, son diferentes*. La educadora platica ahora la historia de dos dibujos (letras) que suenan igual, pero son diferentes, como su amigo Carlos, su nombre siempre suena igual pero son diferentes.

En forma semejante, el sonido de algunos dibujos (letras) puede ser igual aunque en realidad tengan dibujos diferentes.

¿Quieres conocer esos dibujos (letras)?

La educadora presenta, por ejemplo una ilustración de una *ballena* y un *vaso*, preguntando qué son. Ante la respuesta, la educadora pregunta:

¿Con qué sonidos empiezan?

¿Son iguales?

La educadora confirmará las respuestas correctas ²⁸ y señalará que es parecido al caso de los niños llamados Carlos. A partir de este punto, se pueden desarrollar las actividades descritas en los pasos "b" a la "j" para la enseñanza de las vocales y el paso "k" especificado en la sección anterior.

Subcaso 2. Consonante "ñ"

(5 años)

Objetivo: Identificar y leer las sílabas y palabras que tengan "ñ".

Antes de describir el material y el procedimiento requerido para la enseñanza de la consonante "ñ", cabe señalar que para esta letra se recurrirá a palabras que tienen dicha letra en posición intermedia debido al escaso número de palabras que en nuestro idioma inician con esta consonante.

Material

- * Objetos variados y/o dibujos de objetos cuyos nombres tengan "ñ" (por ejemplo: piñata, muñeca, pañuelo, piña, pañal, etc.).
- * Una cartulina en la que esté el dibujo de un objeto cuyo nombre tenga "ñ" y cuya forma tenga semejanza física con dicha consonante que estará remarcada (buscar "ñ" en la Figura 31).
- * Cartulinas con las sílabas formadas por la "ñ" con cada una de las vocales. Las características particulares de cada uno de estos dos juegos de cartulinas son iguales a las de los otros juegos que se han elaborado para la enseñanza de otras consonantes, de acuerdo al aprendizaje del alumno.

²⁸ En nuestro país, generalmente no existe diferencia entre la pronunciación de la "b" y de la "v", aunque la primera debe pronunciarse labialmente y la segunda de manera labiodental. La ausencia de esta diferencia en nuestro país, genera muchos errores ortográficos en nuestros alumnos.

* Hojas de trabajo en las que en la parte superior de cada una de ellas aparezcan las sílabas ña, ñe, ñi, ño, ñu ²⁹. Cada una de estas sílabas estará escrita de un color diferente al de las otras cuatro. Debajo de estas cinco sílabas, se encontrarán varias palabras enmarcadas. La gran mayoría de estas palabras tendrán "ñ" (ver Figura 14).

* Crayolas para el alumno.

Procedimiento

a) La educadora colocará a la vista del alumno los objetos o dibujos y le pedirá que diga el nombre de cada uno de ellos. Mencionados estos nombres, la educadora le preguntará a su alumno cuáles de dichos nombres tienen el sonido "ña", cuáles "ñe", cuáles "ñi", cuáles "ño" y cuales "ñu". La educadora irá reiterando todas las respuestas correctas que den el alumno.

b) La educadora pegará en un lugar visible la cartulina en la que la "ñ" está relacionada con un dibujo que el alumno conozca y pueda relacionarlo con el dibujo de los sonidos de la ñ. Luego, en el pizarrón de corcho, pegará todas las tarjetas elaboradas y le pedirá que señale todos los dibujos de "ña" (o los de ñe, ñi, ño o ñu), sin importar su color ni su tamaño. La educadora irá corroborando todos los señalamientos correctos.

c) En sus hojas de trabajo el alumno remarcará el recuadro de todas aquellas palabras que tengan el dibujo "ñ". El color con el que remarcarán cada recuadro dependerá del dibujo (sílabas) específico que contenga la palabra; por ejemplo, si en la parte superior de su hoja el dibujo "ña" está de rojo, los recuadros de las palabras que tengan este dibujo deberán ser remarcados con color rojo.

²⁹ Considerando que las palabras que serán enseñadas a leer deben ser conocidas por el alumno, considere la posibilidad de que no se abarquen todas las combinaciones de la letra "ñ" y las vocales puesto que las palabras son escasas y poco comunes.

A partir e aquí se pueden realizar actividades semejantes a las descritas en los pasos "b" a "j" para la enseñanza de las vocales y el paso "k" de la sección anterior.

Subcaso 3. Consonante con idéntico dibujo (grafía) pero con diferente sonido (fonema), dependiendo de la vocal que le sigue

(5 años)

Objetivo: Identificar los dos sonidos de la consonante "g", identificando en compañía de qué vocales tiene un sonido, y con qué vocales tiene otro. Así mismo, identificar y leer correctamente las sílabas y palabras que llevan "g".

Material

* Se empleará un material muy similar al utilizado en la enseñanza de la "ñ".

Procedimiento

a) La educadora pegará en el pizarrón la cartulina en la que la "g" está asociada a un objeto con semejanza física a ella. Luego preguntará:

¿Qué eres para tu papá y tu mamá? - o bien

¿Qué eres en su 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 alumno, la educadora 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 aunque se escribe de igual forma, suena distinto dependiendo de qué otro dibujo esté después de él

señalando el dibujo de la letra *g*, resaltada en la figura de la cartulina que pegará en ese momento, le dirá que eso ocurre también a dicho dibujo.

En seguida la educadora le presentará al alumno varios objetos cuyos nombres tengan el sonido "g" en cualquier posición y le preguntará el nombre de cada uno. Cada vez que el alumno diga el nombre del objeto presentado, la educadora lo repetirá conforme lo vaya escribiendo en el pizarrón, remarcando la sílaba en la que esté la "g" y pegando la ilustración al lado de la palabra.

b) Una vez que estén escritas varias palabras, se comenzará a analizar cada una de ellas, teniendo al lado el dibujo de ellas. Palabra por palabra, la educadora señalará el dibujo "g" de la palabra y le preguntará al alumno:

¿Cómo suena dicho dibujo en esa palabra?

¿Qué sonido (letra) está después de la g?

¿Suena igual en todos los casos?

¿Cuántos sonidos diferentes tiene?

¿Qué dibujo (letra) está después cuando suena "suave" o "fuerte"?

¿Qué dibujos (letras) están después cuando suena "suave" o "fuerte"?

En este momento pueden desarrollarse actividades similares a las que se describen en los pasos "c" a "j" descritos para la enseñanza de las vocales y el paso "k" e la sección anterior.

Subcaso 4. Consonante con diferente dibujo (grafía) y sonido (fonema)(rr)

(5 años)

Objetivo: Identificar y leer las sílabas y palabras integradas por "r-rr".

Material

* Objetos del entorno.

* Hojas de trabajo.

Procedimiento

a) La educadora puede aprovechar la existencia de un amigo del alumno o un personaje de alguna historieta que conozca y al que se le llame de dos maneras distintas (por ejemplo: Patricia o Paty, María o Mary, Gabriela o Gaby). La educadora preguntará:

¿Cuándo le dices o le dicen Patricia o Paty?

¿Es la misma persona María y Mary?

¿Quiénes le dicen Gabriela?

¿Quiénes le dicen Gaby?

¿Es la misma persona?

¿Porqué se le llama de manera diferente?

La educadora enfatizará el hecho de que *aun cuando se trate de la misma persona, se le dan dos nombres diferentes, dependiendo de quién le habla.*

b) Mediante el ejemplo anterior, la educadora dirá a su alumno que *existen dibujos que aunque se escriben de igual forma, suenan distinto dependiendo del lugar donde esté el dibujo.* Para esto, la educadora reunirá diversos objetos, fotografías o laminas cuyos nombres inicien con "r" o tengan "rr" intermedia como: rayo, rojo, perro, carro, etc.

La educadora preguntará el nombre de cada dibujo y dependiendo del caso, preguntará:

¿El sonido "r" está al principio?

¿No está al principio?

En cada ocasión, la educadora pegará el dibujo del objeto y escribirá en seguida la palabra, diferenciando los dibujos de las letras "r" inicial o "rr" intermedia, con un color diferente, haciendo evidente su distinta escritura. Puede pedir al alumno que le mencione otros ejemplos de objetos que tengan este sonido y que pueda encontrar a su alrededor. En todos los ejemplos que dé el alumno, la educadora preguntará:

En el ejemplo que me diste ¿el sonido "r" está al inicio o está después?

Si está al empezar:

¿Cómo se dibuja?

Si está después del inicio:

¿Cómo se dibuja?

Como ocurre a lo largo de este programa, es importante que la educadora haga los ejercicios necesarios hasta que el alumno tenga una ejecución sin errores. En este momento se puede proceder con las actividades similares a las descritas en los pasos "c" a "j" de la enseñanza de las vocales y el del paso "k" de la sección anterior.

Subcaso 5. Consonante con doble dibujo (grafía) y un solo sonido (fonema)(ch)

(5 años)

Objetivo: Identificar y leer las sílabas y palabras que lleven "ch".

Material

* Objetos del entorno.

* Hojas de trabajo.

Procedimiento

a) Con base en los objetos, acciones, fenómenos o ilustraciones disponibles, la educadora dirá el nombre de cada uno y señalará el dibujo de las letras "ch". Por ejemplo: charco, chorro (de agua), coche, cochera, chocolate. La educadora pedirá al alumno que le ayude a encontrar más palabras que empiecen ó tengan el mismo sonido "ch".

A continuación, la educadora le pedirá a su alumno que diga su nombre completo (el de la educadora o el del alumno, si tienen dos nombres de pila) o el de algún amigo o familiar. La educadora pregunta al alumno *¿Cuántos nombres dijiste?, ¿Se trata de dos personas?, ¿Por qué tienen dos nombres si es una sola persona?* La respuesta que dé el alumno a esta última pregunta es muy importante porque la explicación que proporcione, puede usarse precisamente para justificar la existencia de la "ch". A continuación, la educadora le contará al alumno que al igual que esa persona que tiene dos nombres, hay dos dibujos que tienen un solo sonido -empleando la razón argumentada por el alumno, momentos antes-. *¿Deseas conocerlo?*

En este punto se pueden desarrollar las actividades similares a las descritas en los pasos "c" a "j" de la enseñanza de las vocales y el del paso "k" de la sección anterior.

Subcaso 6. Consonante sin sonido (fonema)(h)

(5 años)

Objetivo: Identificar la consonante "h" como un dibujo (letra) sin sonido pero que acompaña a ciertas palabras.

Material

- * Objetos y materiales diversos.
- * Láminas con dibujos
- * Hojas de trabajo (véase Figura 15).

Procedimiento

a) La educadora le pedirá a su alumno que escuche con mucha atención. En seguida la educadora cerrará sus párpados y le preguntará:

¿Escuchaste algo?

Pidiendo que el alumno vea sus ojos y escuche con gran atención, la educadora cerrará sus párpados y le preguntará nuevamente:

¿Escuchaste algo?

¿Porqué?

¿Viste que cerré los ojos?

¿Porque no oíste nada? ¿No suena?

De acuerdo a las respuestas del alumno, la educadora le dirá que también existen algunos dibujos que *no suenan* aunque sí se dibujan.

b) La educadora dispondrá de objetos o dibujos de un huevo, hueso, heno, etc. cuyos nombres lleven al inicio la "h" y cuyas letras (dibujos) ya conozca el alumno.

Mostrándole los objetos o las ilustraciones, la educadora le pedirá al alumno que diga el nombre de cada una de ellas, escribiendo su nombre en el

pizarrón y remarcando la "h" con un color diferente al resto de las letras. Con base en el conocimiento del alumno, 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? - mientras señala la "h"

c) En las hojas de trabajo el alumno 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 (ver Figura 15). El alumno 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 "c" a "j" de la enseñanza de las vocales y el del paso "k" de la sección anterior.

Subcaso 7. Consonante con sonido (fonema) dependiente de la palabra en que se encuentra (x)

(5 años)

Objetivo: Identificar y leer la consonante "x" de acuerdo a la palabra en que se encuentre.

Material

- * Un mapa sencillo de México en el que esté escrita la "x".
- * Un muñeco(a) o una marioneta.
- * Tres o cuatro diferentes casitas de cartón.

Procedimiento

a) La educadora pondrá a la vista del alumno pequeñas casas de cartón o dibujos de casas diferentes y después de que el alumno describa las

diferencias entre ellas, le mostrará el muñeco y le preguntará qué posibles nombres podría tener dicho muñeco.

Propuestos algunos nombres, y seleccionados tres o cuatro de ellos, la educadora le informará que el muñeco vivirá en todas las casas dibujadas o de cartón, y que se llamará de distintas formas dependiendo de la casa en que esté viviendo. Así, empleando los nombres antes seleccionados, la educadora le dirá a su alumno como se llamará el muñeco en cada casa. Por ejemplo:

Cuando viva en la casa amarilla, el muñeco se va a llamar Luís; cuando viva en la casa verde, el muñeco se va a llamar Lalo; etc.

Después de decirle esto la educadora comenzará a preguntarle al alumno que nombre le gustaría ponerle al muñeco dependiendo de la casa en que viva. Por ejemplo:

¿Cuando vive en la casa azul, como se llama el muñeco?

o bien, meterá al muñeco en una de las casas y le preguntará como se llama en ese momento. Luego le preguntará si el muñeco es el mismo cuando se llama de determinada forma y cuando se llama de otra cierta forma.

b) Después de pegar junto al pizarrón el mapa de México, y de escribir en el pizarrón varias palabras con "x" en cualquier posición, la educadora le dirá a el alumno que hay un dibujo (letra) como el muñeco con el que jugaron hace un momento, es decir, que siempre es el mismo, pero que suena diferente dependiendo del dibujo en que esté. Enseguida, le aclarará que le está hablando del dibujo "x" (señalando la x del mapa), que suena diferente dependiendo del dibujo en que esté, y comenzará a darle un ejemplo de lo que acaba de decirle leyéndole las palabras que están en el pizarrón.

Por ejemplo, aquí dice: exámen, experto, Xavíer, exácto, experimento, mexicana, Ximena, etc.

En cada ocasión la educadora le pedirá al alumno que repita la palabra y que repita el sonido solo que la **x** tiene en esa palabra distinta.

*Aquí dice **ex**amen. Suena "cs" - El alumno repite la palabra y el sonido*

Aquí dice Xavier (pronunciándolo como "j") y suena "j" - Cuando el alumno lo haya sonado, la educadora puede seguir preguntando:

Recuerdas como sonaba en "examen" (señalando la palabra) y cómo suena ahora (señalando la palabra Xavier).

Es recomendable seguir este procedimiento con cada una de las palabras para que el alumno observe, lea y pronuncie los diferentes sonidos que puede tener esta letra, dependiendo de la palabra en la que se encuentre.

c) La educadora irá señalando las palabras del pizarrón. Cada vez que señale una palabra, le pedirá al alumno que la lea, luego le solicitará que pase al pizarrón para que señale donde está la **x** en ese dibujo; enseguida le pedirá que diga como suena la **x** en ese dibujo en particular, y finalmente le solicitará que busque una palabra (dibujo) donde la **x** suene diferente de como suena en la palabra que acaba de leer.

En este punto se pueden desarrollar las actividades similares a las descritas en los pasos "c" a "j" de la enseñanza de las vocales y el del paso "k" de la sección anterior.

Subcaso 8. Consonante de uso poco frecuente en nuestro idioma (w)

(5 años)

Objetivo: Identificar y leer palabras con "w".

Material

* Gises de colores

* Una cartulina en la que este escrita la "w"

Procedimiento

La educadora pegará cerca del pizarrón la cartulina en la que estará escrita la **w** y enseguida le pedirá a su alumno que le diga nombres de sus amigos y familiares para irlos escribiendo en el pizarrón ³⁰. Una vez que se tenga una lista de varios nombres, la educadora comenzará a preguntar al alumno con que dibujo (letra) empieza determinado nombre de los escritos en el pizarrón.

¿Con qué dibujo comienza el nombre de mariana?

Enseguida de que el alumno identifique dicho dibujo, la educadora le preguntará que otros nombres comienzan con ese mismo dibujo

¿Qué otros nombres comienzan con el dibujo "ma"?

Realizados varios ejercicios como el anterior con otros nombres propios, la educadora le dirá que todos los nombres que mencionaron hace un momento, son nombres de niños que viven en México; nombres que comienzan con los dibujos que ellos identificaron. Luego, señalándole la **w** escrita en la cartulina la educadora le dirá a su alumno que los nombres de algunos niños que viven en otros países como Estados Unidos, algunos nombres comienzan con ese dibujo como por ejemplo: **willy**, **wendy**, **walter**, **wanda**, **william**, **walter**, **warren**, **winona**, **warner**, etc. Estos nombres que se los dirá como ejemplos, los irá escribiendo en el pizarrón (cada nombre lo

³⁰ Recuerde escribir solamente con minúsculas, aunque se trate de nombres propios.

escribirá de color y tamaño diferente al de los otros nombres) y pidiendo si él sabe algún otro.

Posteriormente, la educadora le informará a su alumno que una de las ciudades de Estados Unidos se llama **w**ashington, y después de escribir en el pizarrón este nombre, la educadora le preguntará con que dibujo comienza el nombre de la ciudad que le acaba de mencionar. En este punto se pueden desarrollar las actividades similares a las descritas en los pasos "c" a "j" de la enseñanza de las vocales y el del paso "k" de la sección anterior.

UNIDAD 3. LECTURA DE NOMBRES Y LETREROS

Las actividades de esta sección se realizan *simultáneamente* a las que se refieren a la lectura de letras minúsculas (Unidad 2: Lectura de vocales y sílabas). En esta unidad, 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 7. LOS NOMBRES PROPIOS

(4 años)

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 alumno escritos con letra de molde y mayúsculas.

Procedimiento

Escuela

a) La educadora, 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 correspondientes los nombres de las personas de la familia.

Escuela

b) Los letreros deben estar siempre detrás de las sillas, de manera que, regularmente todos los alumnos los puedan ver aun cuando el alumno esté sentado. La educadora continuamente expresará:

¿Quién se sienta aquí?

La educadora lee el cartel, ante la vista de sus alumnos, y dirá: "Aquí dice que en esta silla se sienta "SONIA". Fíjate: "Tu nombre empieza con una "carreterita"³¹ (Señala la "S") y luego tiene una "pelotita"³² (señala la "O").

Es recomendable que este tipo de ayudas para leer su propio nombre, sean proporcionadas a todos los alumnos empleando siempre *las mismas palabras (claves) para las mismas letras*. Por ejemplo, si existe un alumno en el salón, cuyo nombre sea "SAUL" la educadora 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 educadora hará estos señalamientos de manera que todos los alumnos puedan ver y escuchar sus comentarios. Se continua con esta actividad hasta que el alumno sepa distinguir sin error su nombre propio.

³¹ Todas las "claves" que emplee la educadora deben ser de acuerdo a las que usó para la enseñanza de las letras minúsculas. En el caso de las vocales mayúsculas, una excelente ayuda puede ser la canción de "Las Vocales" de Gabilondo Soler.

³² 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 primer "letra"). En algunos casos, resulta muy útil preguntar al alumno: ¿Cómo es que reconoces dónde dice tu nombre (señalándole varias sillas con letreros diferentes)? La respuesta del alumno, 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 alumnos 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.

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 alumno a que realmente lea el nombre, no nada mas 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 al siguiente procedimiento:

1. Tape con una mano la fotografía, mostrando únicamente el nombre escrito.
2. Si no puede leerlo, 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 la educadora.
3. En el momento en que el alumno 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 3 ó 4 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 alumno vaya poniendo más atención al nombre escrito, no a la fotografía.

Escuela

c) Cuando se reparta o recoja el material, los trabajos realizados, etc., la educadora aprovecha la oportunidad para preguntar, 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 alumno conteste, la educadora indicará:

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

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.

d) Una actividad de apoyo a las tres anteriores se logra garantizando que las sillas de los alumnos permanezcan en el mismo lugar durante el primer mes. La educadora irá preguntando a su alumno:

¿Cuál es tu lugar?

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

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

e) Siguiendo con la actividad anterior, después del tiempo que considere prudente la educadora 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 educadora puede poner todas las sillas de sus alumnos al frente del salón o en el centro, formando un círculo. Hecho esto, la educadora pedirá a su alumno que *encuentre cuál es su silla*. Los demás alumnos permanecerán callados hasta que el alumno en cuestión haya hecho su elección. Los demás alumnos confirmarán la ejecución de su compañero o bien la corregirán. En el primer caso, se está evaluando si el alumno ya reconoce su propio nombre.

En el segundo, estará evaluando cuáles otros conocen el nombre de ese alumno.

Escuela

f) Se sugerirá a los padres de los alumnos que coloquen en casa el letrero con el nombre de su hijo en un lugar visible, empleando el mismo tipo de letra empleado en la escuela (mayúsculas del mismo color y tamaño).

g) Cada vez que se entreguen hojas de trabajo al alumno, la educadora puede marcar dichas hojas escribiendo el nombre del alumno con letras mayúsculas. En este caso, el alumno *podrá leer su nombre -escrito con diferente tamaño y color-, teniendo que identificar una o más formas (letras) características de su nombre*. Cuando la educadora considere prudente, puede entregar los trabajos "equivocadamente" para ver si el alumno reconoce ya su nombre propio o bien, puede entregarle a otro alumno los trabajos marcados (en cada ocasión, un alumno distinto) para que él a su vez, los entregue a sus demás compañeros. En todos los casos, *la educadora dará la ayuda que considere necesaria* además de recomendarle al alumno que reparte que *se fije en los letreros que están pegados en cada silla ya que debe igualarlos*.

h) La educadora pegará en el pizarrón letreros con los nombres de cada uno de los alumnos del salón, escritos en letras mayúsculas. El nombre de cada alumno deberá aparecer en tres o en cuatro letreros. En cada letrero, el nombre de cada alumno 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 educadora pedirá a uno de sus alumnos que pase al frente a despegar del pizarrón todos los letreros en los que este su nombre, para que se los proporcione a uno de sus compañeros, quien revisará que efectivamente en todos ellos dice su nombre.

En algunos ensayos, en lugar de pedirle al alumno 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.

Criterio: Identificar los nombres propios de todos sus compañeros (familiares y amigos) escritos en letras mayúsculas.

LECCIÓN 8. LECTURA DE LETREROS*(4 años)*

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 ³³. 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>
---------------	---------------

³³ 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, etc.)

<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>

Procedimiento

Escuela y Hogar

a) La educadora recorrerá junto con el alumno, 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.

b) Periódicamente la educadora pedirá a los alumnos que vayan o digan dónde está alguno de esos lugares. Esto pueden hacerlo solos o en parejas. Durante este ejercicio la educadora puede pedir a un alumno que diga:

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

En los primeros ensayos el alumno puede estar identificando el lugar sin leer el letrero. Cuando la educadora 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 educadora evaluará de esta forma qué palabras son las que los alumnos leen, y en qué casos identifican solamente el lugar. En caso necesario, la educadora puede emplear las mismas "claves" que ha usado dentro del salón para que el alumno lea su nombre propio.

c) Cuando la educadora crea que sus alumnos ya leen los letreros, llevará al salón dichos letreros. Proporcionará a un alumno uno de los letreros y le pedirá que dirija a todos sus compañeros a ese lugar. Al llegar al lugar indicado, la educadora puede pedir el letrero, entregar algún otro a un nuevo

Apara repetir la operación. Puede seguir con este ejercicio procurando que a cada alumno le toque un letrero distinto.

d) 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 alumno 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: Leerá los anuncios de la escuela y su casa, elaborados para este programa.

LECCION 9. Lectura de enunciados

(5 años)

Objetivo: El alumno y la educadora se comunicarán mediante enunciados escritos, frecuentemente usados por ambos.

Material

* Letreros escritos con letras mayúsculas, relativos a frases de uso frecuente³⁴. Por ejemplo:

Por parte del alumno

¿PUEDO IR AL BAÑO?

YO QUIERO AYUDAR

¿QUÉ HORA ES?

Por parte de la educadora

!GUARDA SILENCIO!

RECOGE TU MATERIAL

ES HORA DE RECREO

CIERRA LA PUERTA

ABRE LA VENTANA

¿QUIERES PASAR?

Procedimiento

La educadora, de acuerdo a su propia observación del comportamiento de los alumnos y de lo que ella misma hace, escribirá los letreros que contengan aquellas acciones que sean muy frecuentes dentro del salón. De igual manera,

³⁴ En este caso se pretende que el alumno practique la lectura fluida. Razón por la cual, no necesariamente se incluirán palabras, sílabas o letras que impliquen cierta dificultad. Puede aprovecharse la lectura de algunos signos gramaticales, en cuyo caso, la educadora debe enfatizar y requerir del alumno su pronunciación.

motivará a los alumnos para que ellos indiquen cuáles son las actividades cotidianas. Así, puede escribir algunos carteles que digan por ejemplo:

ME GUSTA JUGAR CON PLASTILINA

¿PUEDO IR AL BAÑO?

FALTAN CINCO MINUTOS PARA EL DESCANSO

a) Los enunciados serán escritos con letras mayúsculas, en hojas que estarán a disposición de los alumnos y de la educadora (pueden hacerse 2 ó 3 juegos, escritos con diferente color, y ser colocados en diferentes partes del salón o de la casa). Durante este ejercicio, la educadora indicará a los alumnos que cada vez que deseen algo de lo que está escrito escojan el letrero que les interesa, lo muestren y lo lean. La educadora aceptará solo aquella lectura que sea fluida ³⁵. En la escuela, al terminar de leer el letrero, la educadora 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.

b) Durante estos ejercicios, la educadora puede escoger cualquiera de los letreros y hacer las preguntas pertinentes.

¿Quién quiere esto?

¿Se puede hacer esto ahora?

Mediante los ejercicios anteriores la educadora hará hincapié en que:

- * La lectura y escritura tienen una utilidad práctica para ellos.
- * Todo lo que se dice es posible escribirlo.

³⁵ 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 alumno siempre "deletrea" o "silabea". Este es un fenómeno que se debe considerar como *natural* 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.

Referencias

- Ausubel (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New 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*. New York: John Wiley & Sons.
- 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. y 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 y R.M. Church (Eds.). *Punishment and aversion behavior*. New 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 Y. Guevara (Eds.), *Avances en psicología experimental*. 37-58, UNAM. México.
- Mendoza, L. M. (1987). Efectos de las precurrentes en la iniciación del aprendizaje de la lectura en niños de 3 y 4 años. *Tesis de Licenciatura*. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- 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.
- Ribes E., Moreno D. y Martínez C. (1995). Efecto de distintos criterios verbales de igualación y transferencia de una discriminación condicional de segundo orden en humanos. *Acta Comportamentalia*, 3, 27-54.
- Rodríguez, L. (1991). El proceso de adquisición de lecto-escritura: el método fonético-silábico visto desde una perspectiva psicológica. *Tesis de licenciatura*. ENEP-Iztacala.
- Ryle G. (1949). *The Concept of Mind*. New York; Barnes & Noble.

Saldaña, M. (1978). Dos modalidades del método fonético y su efecto en la comprensión de la lectura. *Tesis de Licenciatura*. Facultad de Psicología, UNAM. México.

Saldaña, M., Sierra, M., Valenzuela, M. y Fernández, G. (1974). De la enseñanza de la lectura I. Global vs. Fonético ¿adivinar vs. deletrear? *Revista Interamericana de Psicología*, 8, 3-4, 205-217.

Simone R. (2000). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. México: Taurus-Alfaguara.

Tapia, A. (1991) El método analítico en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura bajo una perspectiva psicológica. *Tesis de licenciatura*. 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. (1992). Métodos Para Aprender a Leer: ¿Nuevamente Sintético Vs. Analítico? Primer Congreso Internacional sobre Conductismo y las Ciencias de la Conducta. Guadalajara.

Varela J. (2008). *Módulos de Psicología Educativa: Lecturas para Profesores de Educación Básica*. México: Ediciones de la Noche. Disponible en: <http://www.conducta.org/> y <http://autismoaba.org/>

Varela J. (1993). Non Schollae Sed Vitae Discimus. II Conferencia Internacional Para Profesores de Ciencias Naturales NSTA-SEP-OEA. Oaxtepec, México.

-
- Varela J. (1998). Teoría de la conducta: extensiones sobre el desarrollo del comportamiento inteligente. *Acta Comportamental*, 1998, 6, 87-97. ISSN 0188-8145
- Varela J. (1999). El dictado para revisión ortográfica: ¿Cómo dijo Profe?. *Educación 2001*. 45, 21-23.
- Varela J. (2000). La transferencia del conocimiento: reto de la institución educativa. *Revista de Psicología y Ciencia Social*, 4, 1, 65-71.
- Varela J. (2001). Non nova sed nove: Transferencia competencial. Tesis doctoral. Universidad de Guadalajara.
- Varela, J. (2002). Alumnos inteligentes: proposición formativa para la educación elemental y media básica. En: *Psicología Interconductual. Avances en Investigación Tecnológica*. 2002. En G. Mares y Y. Guevara (Comps). UNAM. pp. 113-144.
- Varela J., Martínez Munguía C., Padilla M., Avalos M., Quevedo M., Lepe A., Zepeda I. y Jiménez B. (2002). Primacía visual II: transferencia ante el cambio de la modalidad del estímulo y el modo lingüístico. *Acta Comportamental*, 10, 199-219. ISSN 0188-8145.

ANEXO 1. LETRAS ILUSTRACIONES

Letra	Ilustración	Figura
a	avión (ardilla)	8
e	elefante (elote)	8
i	iglesia (isla)	9
o	oso (ojo)	9
u	uva (uña <dedo)	10
M	mano (mesa)	21
s	sandía (sombrero)	21
b	barco (bote)	22
l	lápiz (luna)	22
f	foca (falda)	23
p	pala (pelota <balón)	23
r	rata (rana <sapo)	24
n	naranja (niño)	24
d	dedo (dona, diente <muela)	25
t	tambor (toro <buey)	25
j	jaula (*jaguar)	26
c	circo (cine)	26
q	queso	27
g	gato (galleta)	27
gue - gui	guitarra	28

v	vela (vaso)	28
z	zapato (zanahoria, zorro)	29
k	kiosco	29
ll	llave	30
y	yema de huevo (yogurt)	30
ñ	ñandú	31
rr	perro (burro)	31
Ch	chango (churro)	32
h	hoja (hacha)	32
x	xilófono	33
w	walter (nombre de persona)	33

ANEXO 2. HABILIDADES BASICAS

I. HABILIDADES PRETEXTUALES definidas por las descripciones de la educadora y las ilustraciones que emplee.

1. Reconocimiento de vocabulario

- A. Reconocer los términos, expresiones e ilustraciones propios de la materia.
- B. Localizar los términos, expresiones e ilustraciones desconocidos.
- C. Buscar el significado de los términos, expresiones nuevas en las ilustraciones.
- D. 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
 - a) en una representación
 - b) 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.

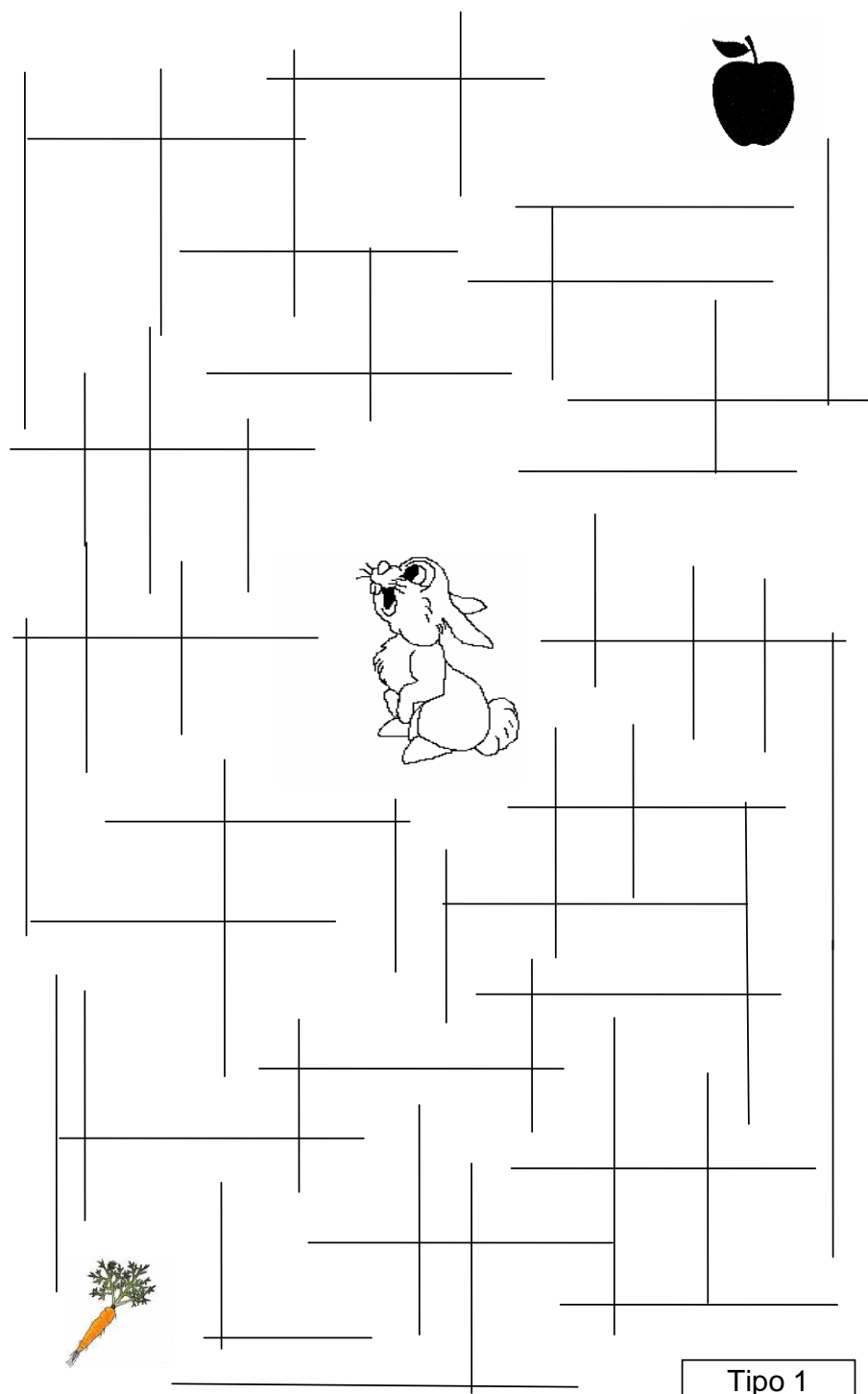
D. Contestar preguntas a partir de la información expuesta oralmente.

II. HABILIDADES RELATIVAS AL USO DEL CONOCIMIENTO PRACTICO

1. Identificar o elegir una demostración práctica similar a la explicación de la educadora.
2. Realizar prácticamente demostraciones que se dan en la descripción:
 - A. Ejecutar instrucciones contenidas en la descripción
3. Establecer equivalencias
 - a) entre representaciones simbólicas, numéricas o referenciales

III. HABILIDADES RELATIVAS AL USO DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO

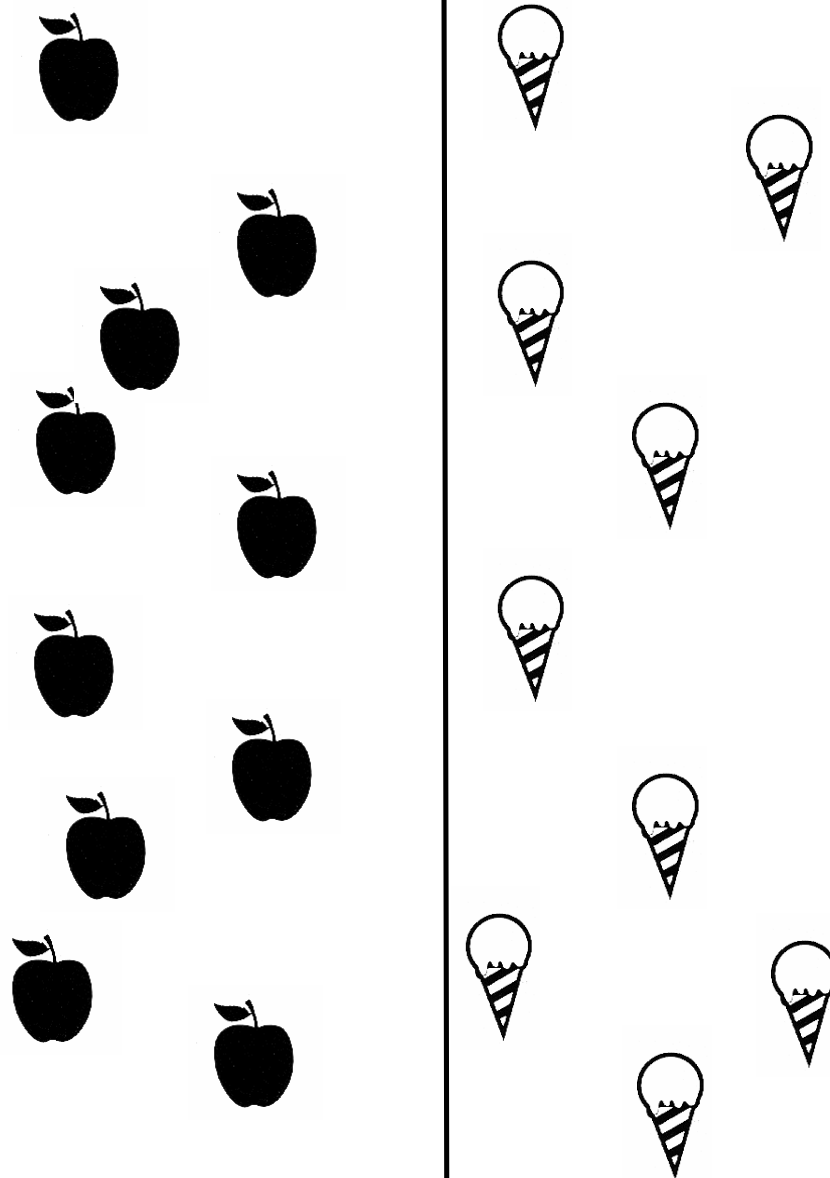
7. Identificar la correspondencia entre la descripción, las representaciones y las demostraciones de la educadora.



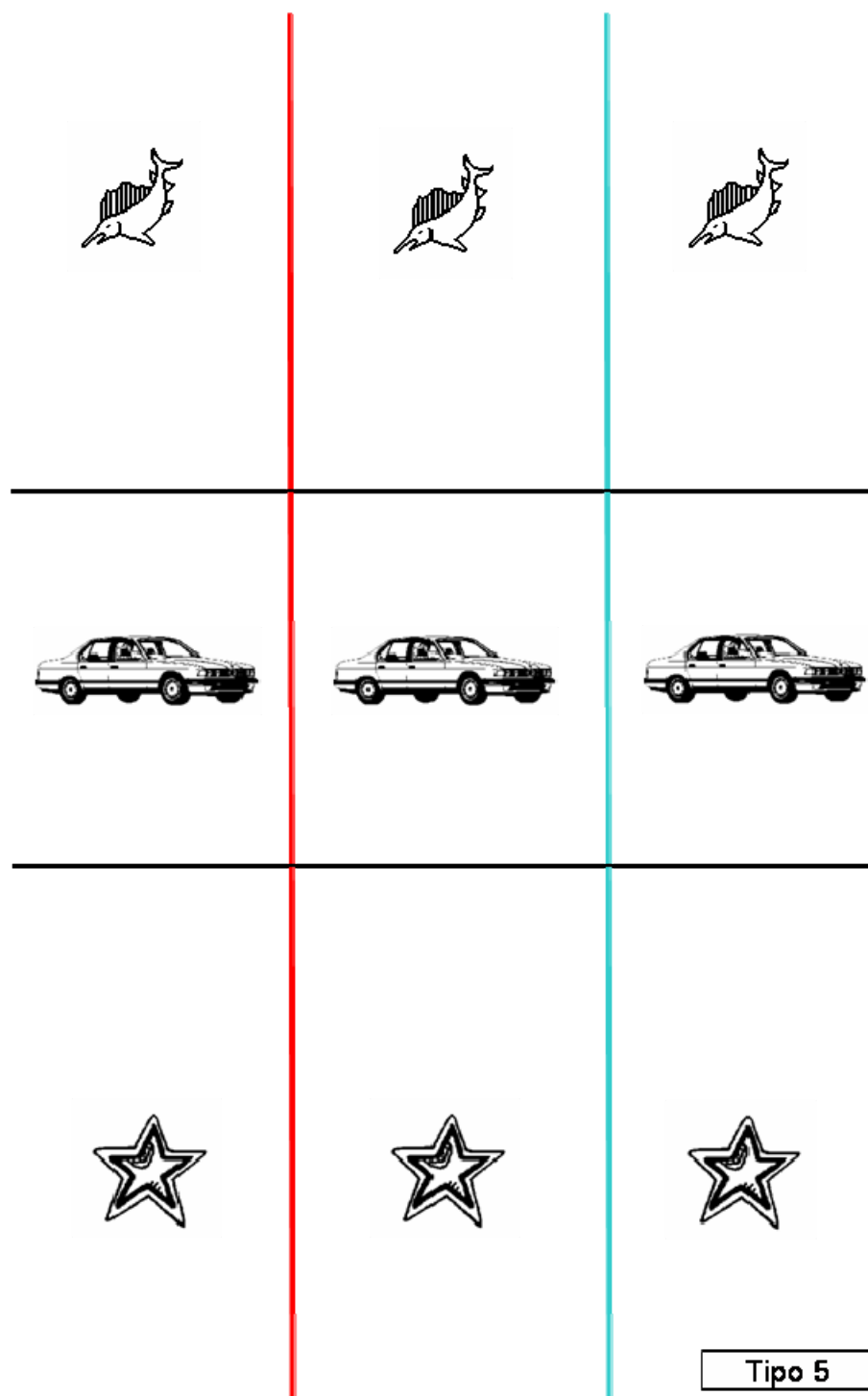


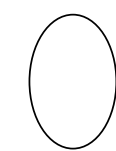
Tipo 2

Tipo 3

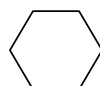
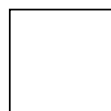
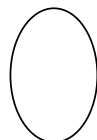
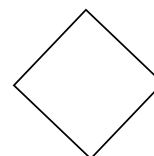
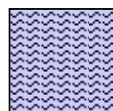
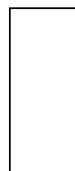
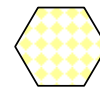
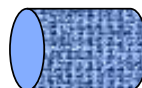
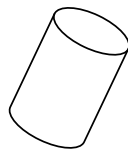
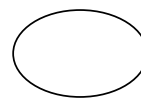
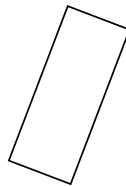
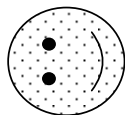


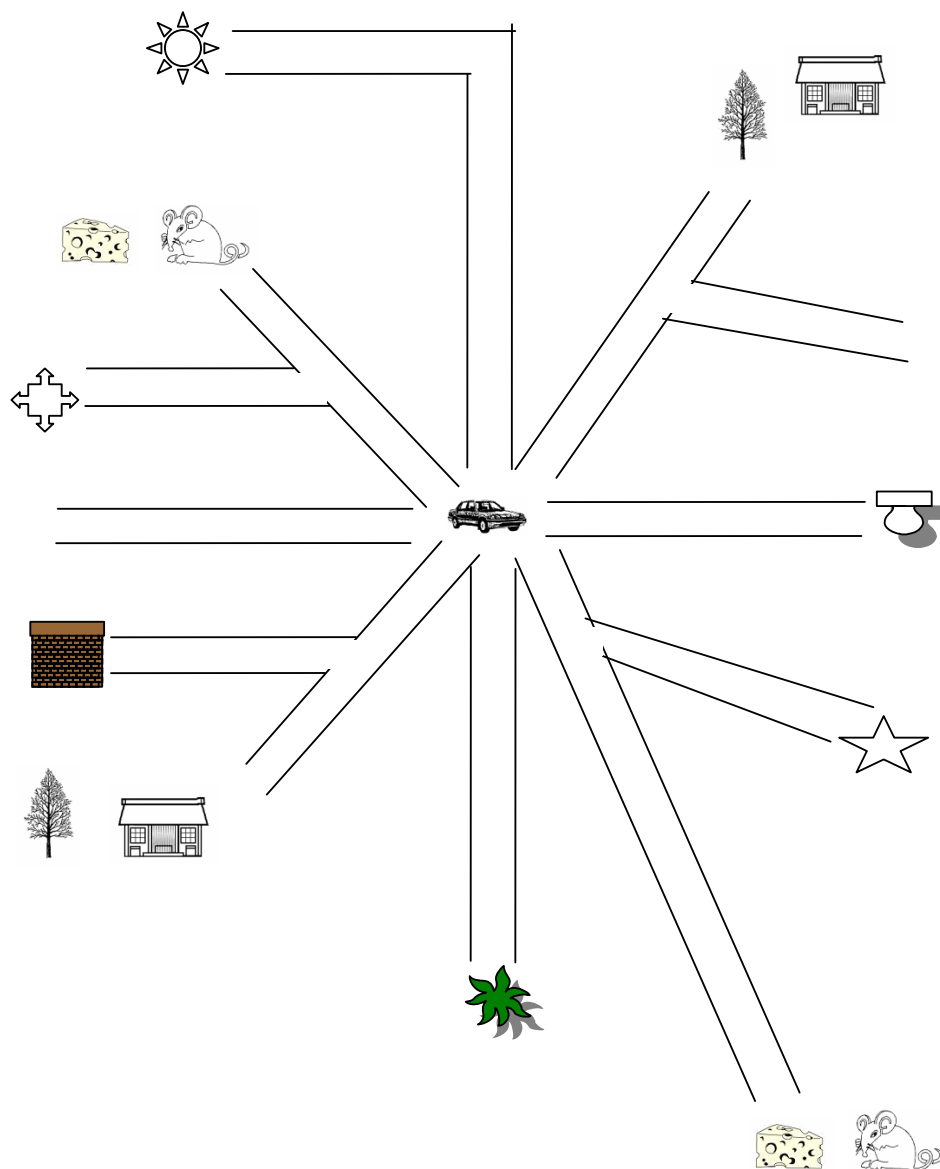
Tipo 4



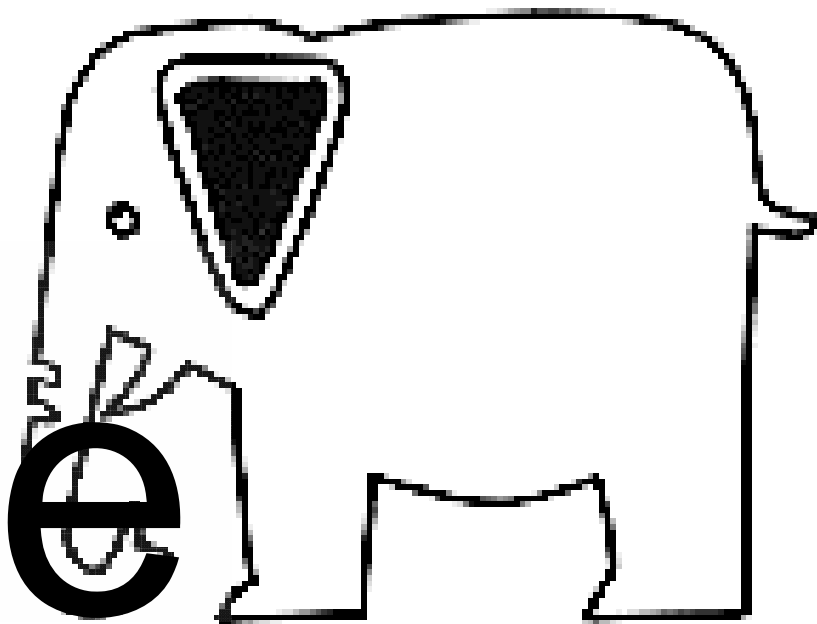
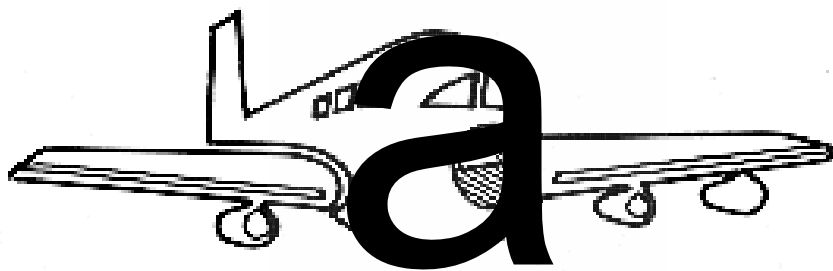


Tipo 6





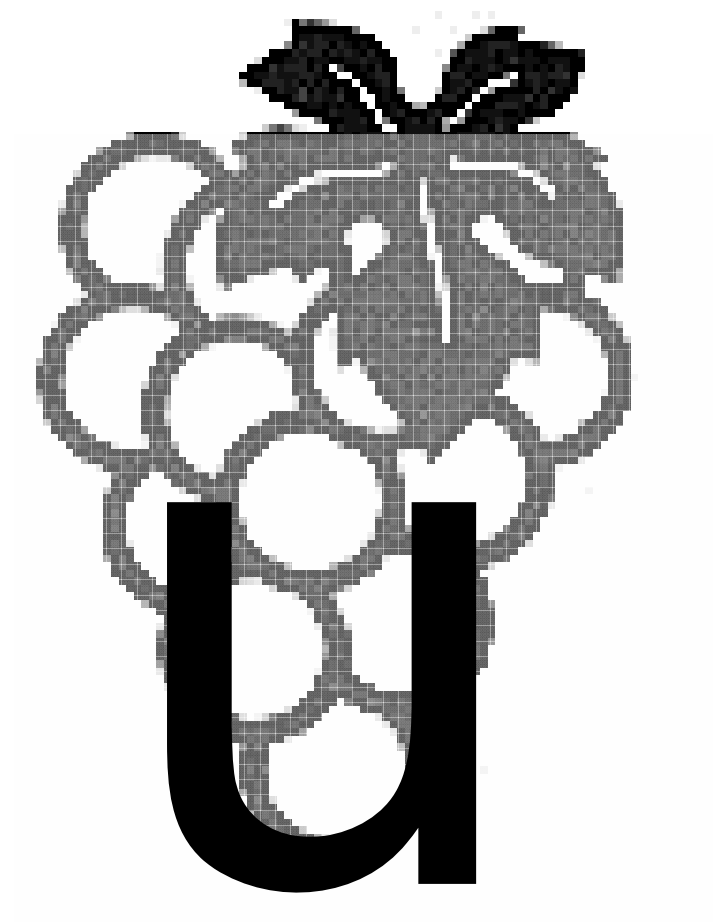
Tipo 7



Tipo 8



Tipo 9



Tipo 10

æ

æ

æ

Tipo 11

o

o

o

o

o

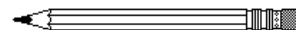
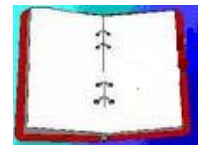
o



Tipo 13



a



Tipo 14

azul

tronco

mono

bote

ajonjoli

a

anteojos

anuncio

aguijón

Tipo 15

cine

rompope

gusano

buho

a

chicharrón

mandril

pelota

copa

restorán

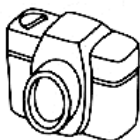
lechuza



Tipo 17



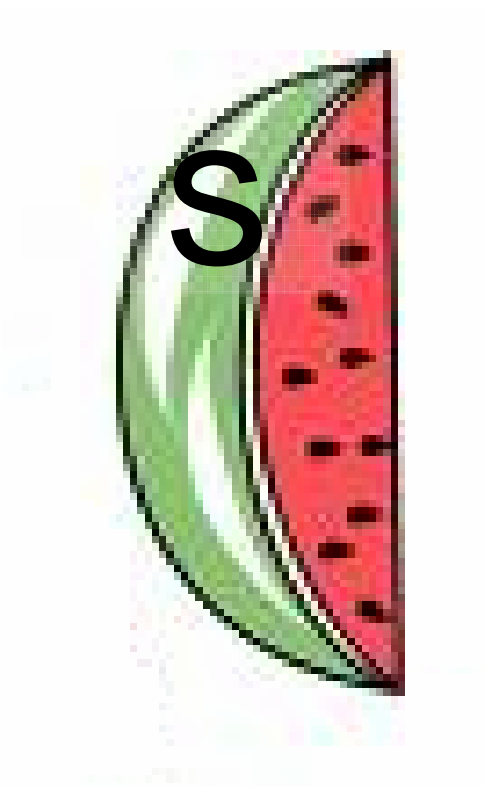
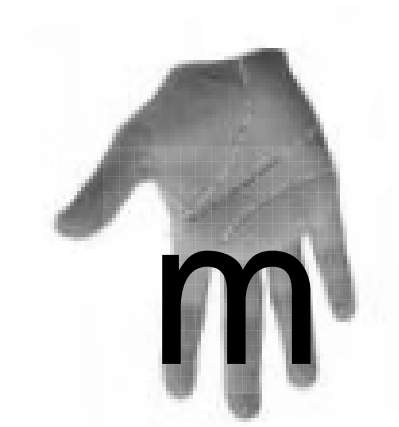
ma



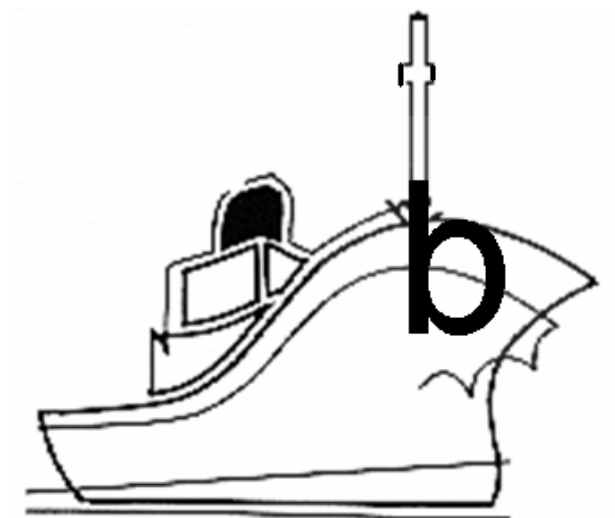
canica
pelota
pelícano
pecera
peine
perico
pe
periódico
juguete
pegol
perro

pelota
puerta
basura
plátano
pasto
llanta
bota
pantalón
ventana
camioneta
escobeta

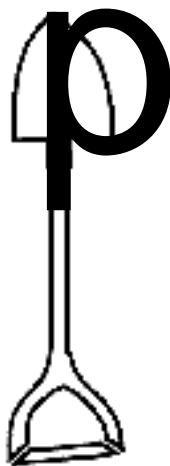
ta



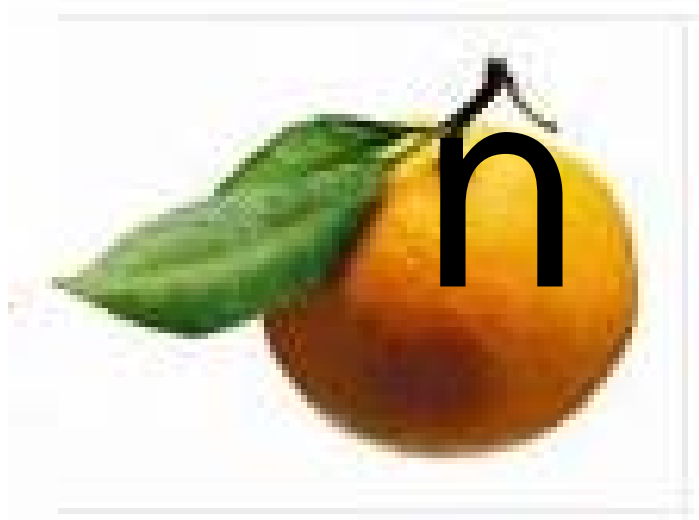
Tipo 21



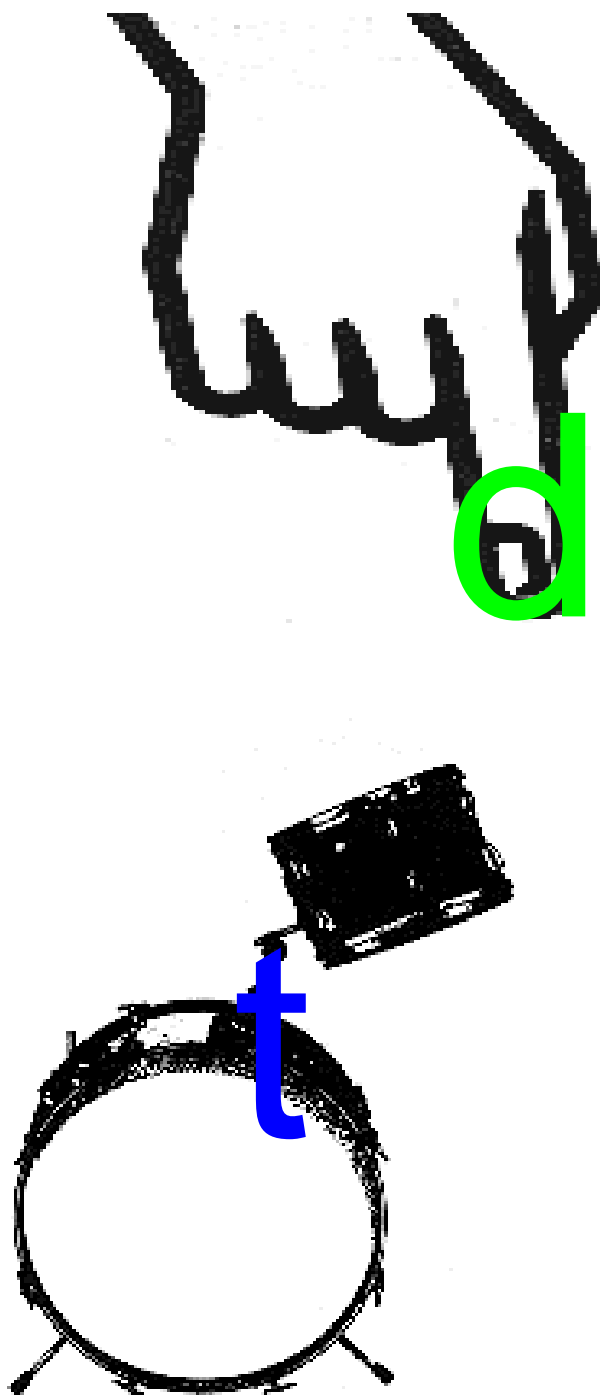
Tipo 22



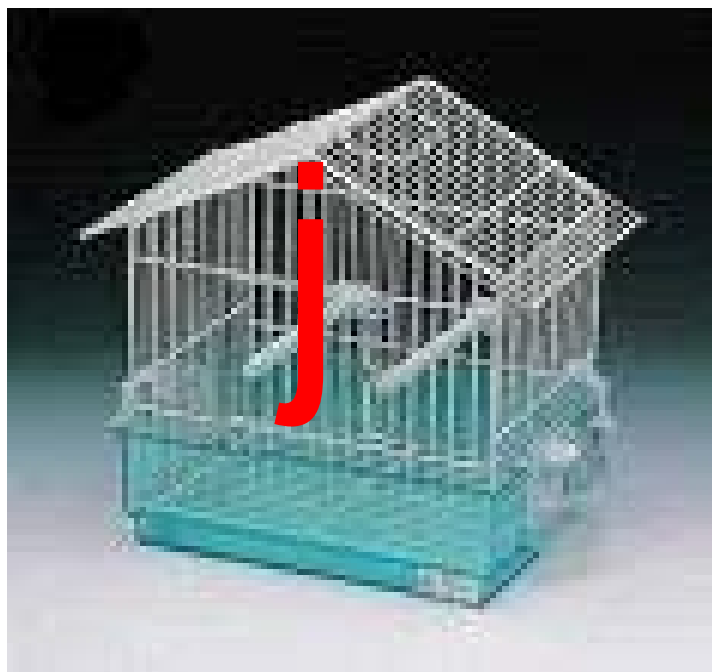
Tipo 23



Tipo 24



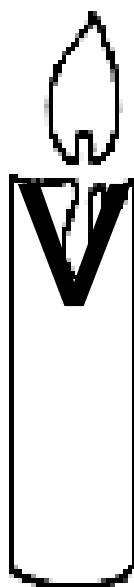
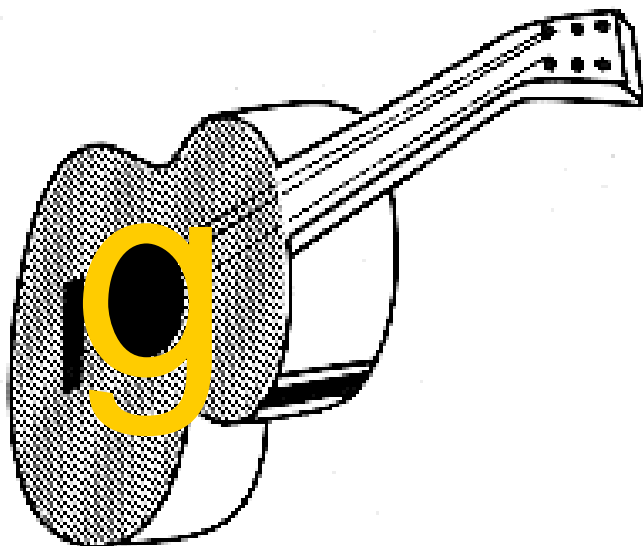
Tipo 25



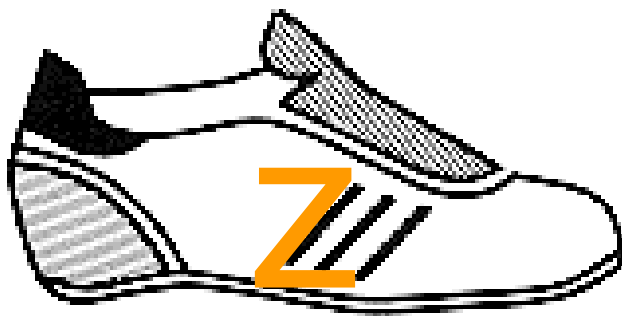
Tipo 26



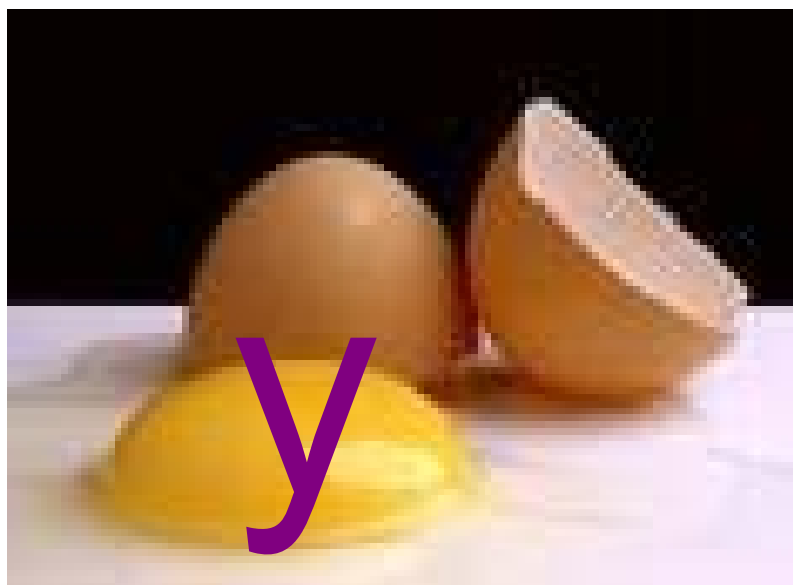
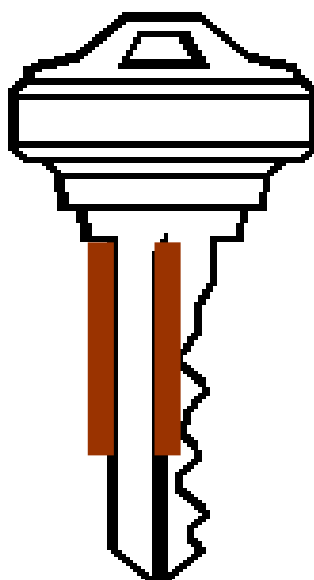
Tipo 27



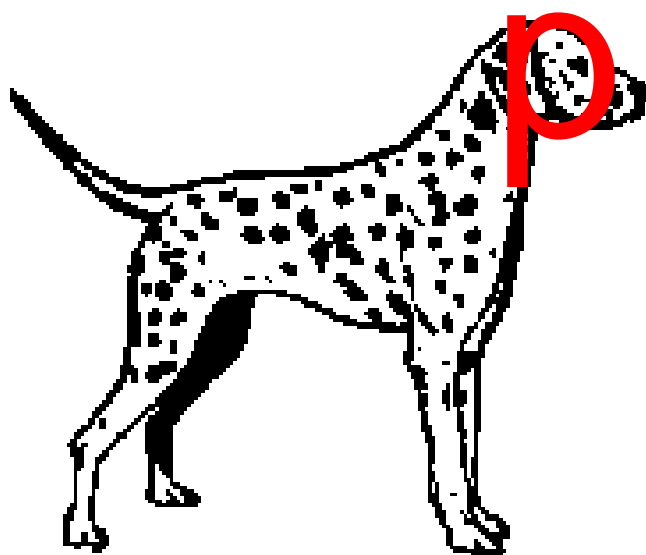
Tipo 28



Tipo 29



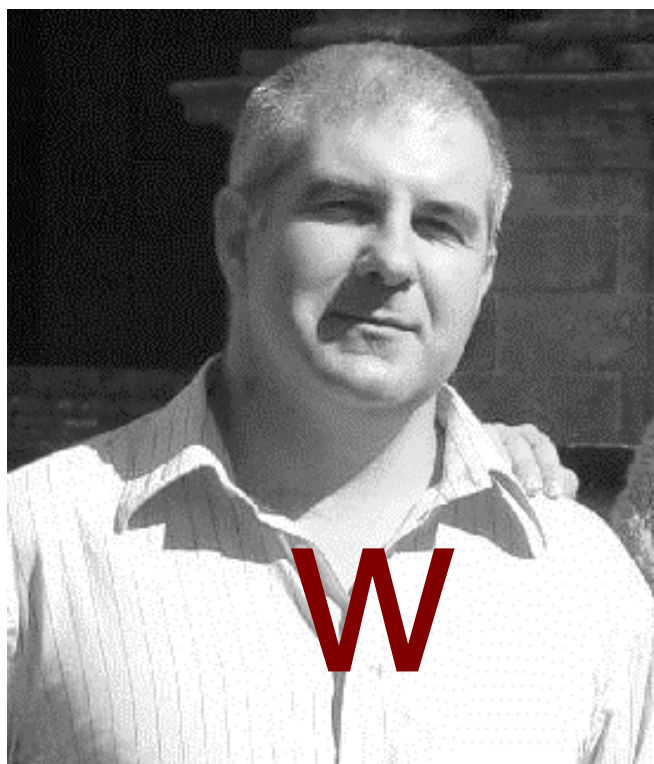
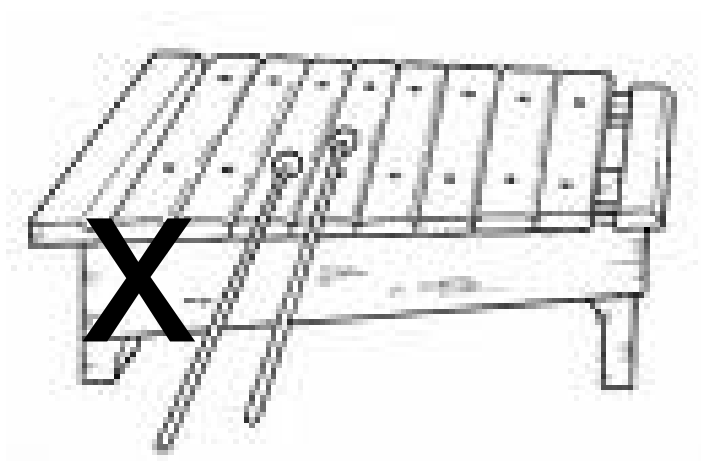
Tipo 30



Tipo 31



Tipo 32



Tipo 33