

un buen comienzo

guía para promover la lectura
en la infancia

M. Susan Burns, Peg Griffin
y Catherine E. Snow (eds.)

Adaptación
Alma Carrasco Altamirano
Leonor Vargas Gil Lamadrid



Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, EUA
Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, EUA
National Research Council, EUA

086.9
BAM.
V. 40
Ej. 20



SEP

biblioteca para la actualización del maestro

Esta edición de *Un buen comienzo: guía para promover la lectura en la infancia* en la Biblioteca para la Actualización del Maestro estuvo a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal

Título de la edición original: *Starting Out Right*

Primera edición en inglés: National Academy Press, 1999

M. Susan Burns, Peg Griffin y Catherine E. Snow (eds.)

Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success by the National Research Council © 1999 National Academy of Sciences. First published in English in the USA by National Academy Press. All Rights reserved.

© 2000 Primera edición de la versión mexicana SEP/FCE

Coordinación de la edición mexicana

Alma Carrasco Altamirano

Traducción

Gertrudis Payás

Adaptación

Alma Carrasco Altamirano

Leonor Vargas Gil Lamadrid

Revisión de contenidos

Beatriz Rodríguez

Luz María Chapela

Supervisión editorial

Rebeca Reynoso Angulo

José Manuel Mareo Calderón

Cuidado de la edición

Leopoldo Cervantes-Ortiz

Diseño

unpar:diseño

Socorro Toxtli

Formación

Martín Aguilar Gallegos

Diseño de portada

Alejandro Portilla de Buen

D.R. © Secretaría de Educación Pública

Argentina 28 Centro

06020, México, D.F.

ISBN 970-18-5070-X

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autorización previa de los coeditores.



Ilustración de portada:

Primeras letras

Oliverio Martínez (1901-1938)

Bronce, 22 x 15.5 x 10 cm

(Colección de María Elena Martínez)

Fotógrafo: José Ignacio González Manterola

Fotografías

Mauro Calanchina (Centro de Documentación, DGMME): 19

Laura Cano Blanco (Centro de Documentación, DGMME): 7, 13, 62, 64, 67, 79, 91, 107, 109, 112, 116, 127

Alma Carrasco: 24, 28, 40, 49, 59, 101 y 104

Centro de Documentación, DGMME: 85, 115, 122, 128, 131

Jordi Farré Moragues: 21, 72

Juan Gerardo Ruiz Hellion: 7, 21, 23, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 47, 51, 53, 54, 56, 57, 72, 83, 84, 87, 88, 89, 108, 110, 111, 120

Irerri de la Peña (Centro de Documentación, DGMME): 60, 95

Juan Francisco Ríos (Centro de Documentación, DGMME): 77

Joan Souder: 16, 21, 31, 41, 96

Agradecimientos

Centro Freinet Prometeo, S.C., Valsequillo, Puebla

Consultorios Pediátricos de Puebla (especialmente al doctor Jaime González Méndez)

Guardería Participativa 37 Citlalli, Cholula, Puebla

Taller María Montessori Rancho Vergel, México, D.F.

- 4.12 Lo que sucede en segundo grado /104
 - 4.12.1 Decodificación, reconocimiento de palabras y lectura en voz alta /104
 - 4.12.2 Lenguaje, comprensión y respuesta ante el texto /104
 - 4.12.3 Ortografía y escritura /104
- 4.13 Lo que sucede en tercer grado /105
 - 4.13.1 Decodificación, reconocimiento de palabras y lectura en voz alta /105
 - 4.13.2 Lenguaje, comprensión y respuesta ante el texto /105
 - 4.13.3 Ortografía y escritura /105
- 4.14 Logros del alumno de segundo y tercero de primaria /106
 - 4.14.1 Logros esperados en segundo grado de primaria /106
 - 4.14.2 Logros esperados en tercer grado de primaria /107
- 4.15 Las computadoras en el salón de clases y en el hogar /108
- 4.16 La excelencia en la enseñanza de los primeros grados de primaria, una carrera a largo plazo /109

Cómo prevenir las dificultades de la lectura /113

- *Cómo reconocer un buen programa de lectura /114*
- 5.1 Quiénes son los niños con dificultades de lectura /115
 - 5.1.1 Niños que asisten a escuelas catalogadas de bajo nivel académico /115
 - 5.1.2 Niños con escaso dominio del idioma /116
 - *Reforma del sistema: las escuelas de bajo rendimiento /117*
 - 5.1.3 Variantes dialectales y dificultades de lectura /119
 - 5.1.4 Niños que viven en comunidades pobres /119

- 5.2 Lo que se puede hacer antes de que los niños lleguen a la escuela /120
 - 5.2.1 Los profesionales de la salud y la lectura /120
 - *La ayuda de los pediatras y los profesionales de la salud /121*
 - 5.2.2 Los profesionales que atienden a los niños pequeños y la detección oportuna /122
 - 5.2.3 Hijos de padres con antecedentes de dificultades de lectura /123
 - 5.3 Formas de intervención para el desarrollo de los niños más pequeños /123
 - *Detección desde la cuna: intervenir oportunamente /124*
 - 5.3.1 Cómo mantener el contacto con las familias de los niños. /125
 - 5.4 En pocas palabras /125
 - 5.5 Ayuda en los primeros grados de primaria /125
 - 5.6 La comunidad es necesaria /125
 - *La intervención temprana en la lectura /126*
 - 5.7 Los promotores voluntarios de la lectura /127
 - *Contacto con los padres de familia /128*
 - *Enseñanza personalizada para los niños en riesgo /129*
 - 5.8 Conclusión /130
- Glosario /132*
Para mayor información /136
Apéndices /143
Índice temático /148

3.7 Los logros de los más pequeños /61

3.7.1 Logros desde el nacimiento hasta los tres años /61

3.7.2 Logros entre los tres y los cuatro años /61

Cómo convertirse en verdaderos lectores /63

Desde preescolar hasta tercer grado de primaria /63



4.1 Cada niño es diferente /64

☉ *Enseñanza de calidad: un salón de clases /65*

4.2 El reto del preescolar /67

4.3 Lo que se debe lograr: metas del preescolar /68

4.4 Prácticas para alumnos de preescolar /68

4.4.1 Conocimiento de libros e impresos /68

4.4.2 Conciencia fonológica /68

Actividades /69

Vamos a aplaudir /69

Escuchemos los sonidos /70

☉ *Nuevas palabras, nuevos conceptos /70*

4.4.3 Lenguaje, comprensión y respuesta al texto /71

Actividades /71

Cómo reconocer y usar palabras nuevas /71

Lectura y actuación /72

Oye, ¿te cuento un cuento? /73

Hay mucho que leer /73

☉ *Cómo acercarse a los libros /74*

4.5 Logros del alumno de preescolar /75

4.5.1 Logros esperados en el alumno de preescolar /75

4.6 El primer grado de primaria: un año importante /76

4.7 Características del éxito /77

Primeros intentos /78

4.8 El salón de clases de primer grado de primaria: actividades y prácticas /78

4.8.1 Reconocimiento de letras, decodificación y reconocimiento de palabras /78

Actividades /79

Vamos a escuchar /80

Sonidos y secuencias /81

Vocabulario visual /81

¿Corresponden las letras a los sonidos? /82

☉ *Tiempo para escribir /83*

4.8.2 Ortografía y escritura /84

Actividades /84

Elaborar un diccionario de palabras /84

4.8.3 Continuar con la conciencia fonémica y el conocimiento de letras, libros e impresos /85

Actividades /85

Separar y juntar palabras /85

Distinguir fonemas /86

Coleccionar palabras /86

Leer en clase /87

Cazar letras /87

☉ *La belleza del alfabeto /88*

4.8.4 Decodificación, reconocimiento de palabras y lectura en voz alta /89

Actividades /90

Formar palabras /90

Mural de palabras /90

4.9 Lenguaje, comprensión y respuesta ante el texto /91

Actividades /92

No tenga miedo de la repetición /92

Antes, durante y después de leer /92

☉ *Reunión de todo lo aprendido con alfeñiques de día de muertos /94*

4.9.1 Ortografía y escritura /96

Actividades /97

Elaborar un libro /97

Taller de lectura /97

4.10 Logros del alumno de primer grado de primaria /99

4.10.1 Logros esperados en primer grado /99

4.11 Guía para segundo y tercero de primaria /100

4.11.1 Estrategias para comprender y leer con fluidez /102

4.11.2 Palabras y conocimiento /102

4.11.3 Técnicas de comprensión /103

☉ *Maestros sobresalientes /103*

Índice

- 1** Prefacio a la edición mexicana/8
Prefacio a la edición en inglés/12
- 1** Introducción /14
Guía del libro /15
- 2** **Cómo propiciar el éxito de los niños en la lectura /17**
2.1 Circunstancias que propician la lectura /19
- *Enseñanza de la lectura, desde el preescolar hasta el tercer grado de primaria /22*
- 3** **Crecer y leer /25**
Desde el nacimiento hasta los cuatro años /25
- *Aprendizaje cotidiano de la lectoescritura: la lectura en el hogar /26*
- 3.1 Aspectos clave del lenguaje y el aprendizaje de la lectoescritura; actividades para niños muy pequeños /28
- 3.1.1 Ampliación del vocabulario y desarrollo del lenguaje /28
Actividades /29
- 3.1.2 Conciencia fonológica /30
Actividades /30
Cómo enamorarse de las palabras /31
- 3.1.3 Discriminación de sonidos en el habla /31
Actividades /32
Cómo discriminar palabras /32
- 3.1.4 Conocimiento de la narrativa /33
Actividades /33
Libros de cuentos /33
Narración oral /33
Representación de las narraciones /33
- *La narración de la vida cotidiana y las conversaciones durante las comidas /34*
- 3.1.5 Conciencia acerca del libro y de la escritura /35
Actividades /35
- *Primeros intentos: simulando leer (iniciación a la lectura) /36*
- 3.1.6 Funciones de la expresión escrita /37
Actividades /37
- *El aprendizaje de la escritura /38*
- 3.1.7 Conceptos de la expresión escrita /38
Actividades /39
- 3.1.8 Las letras y el reconocimiento temprano de las palabras /39
Actividades /39

- *La letra más importante /40*
- 3.1.9 Comprensión /40
Actividades /40
- *Preguntas a la hora de contar cuentos /41*
- 3.1.10 El aprendizaje de la lectoescritura como algo placentero /41
Actividades /42
- *Cómo nutrir la mente con libros de calidad /42*
Títulos de cuentos ilustrados /43
- 3.2 El proceso de la lectoescritura: de padres a hijos /46
- 3.3 Hablarle al bebé: el ambiente de los centros de educación inicial /46
- 3.4 Educación inicial de calidad /47
- *La diferencia está en la excelencia /48*
- 3.5 Actividades de lenguaje, enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los centros de educación inicial /49
- 3.5.1 Conciencia fonológica /49
Actividades /50
- 3.5.2 Representaciones de teatro /52
Actividades /52
- 3.5.3 Saber escuchar /52
Actividades /52
- 3.5.4 Lenguaje hablado /53
Actividades /53
- 3.5.5 Lectura compartida /54
Actividades /54
- *Lectura con niños que reciben educación inicial /55*
- 3.5.6 Acceso a los libros /56
Actividades /56
- *El cuidado de los niños y el aprendizaje de la lectoescritura /56*
- 3.5.7 Cómo reconocer y nombrar las letras /57
Actividades /57
- *Sobre la iniciación a la lectura /58*
- 3.5.8 Escritura /58
Actividades /58
- 3.6 Educadores para los primeros años /59

Presentación

La Secretaría de Educación Pública edita la Biblioteca para la Actualización del Maestro con el propósito de apoyar al personal docente y directivo de los tres niveles de educación básica en el desempeño de su valiosa labor.

Los títulos que forman parte de esta Biblioteca han sido seleccionados pensando en las necesidades más frecuentes de información y orientación planteadas por el trabajo cotidiano de maestros y directivos escolares. Algunos títulos están relacionados de manera directa con la actividad práctica; otros responden a intereses culturales expresados por los educadores, y tienen que ver con el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes en las escuelas mexicanas.

Los libros de esta Biblioteca se entregan gratuitamente a los maestros y directivos que lo soliciten. Esta Biblioteca se agrega a otros materiales de actualización y apoyo didáctico, puestos a disposición del personal docente de educación básica.

La Secretaría de Educación Pública confía en que esta tarea resulte útil y espera las sugerencias de los maestros para mejorarla.

Secretaría de Educación Pública

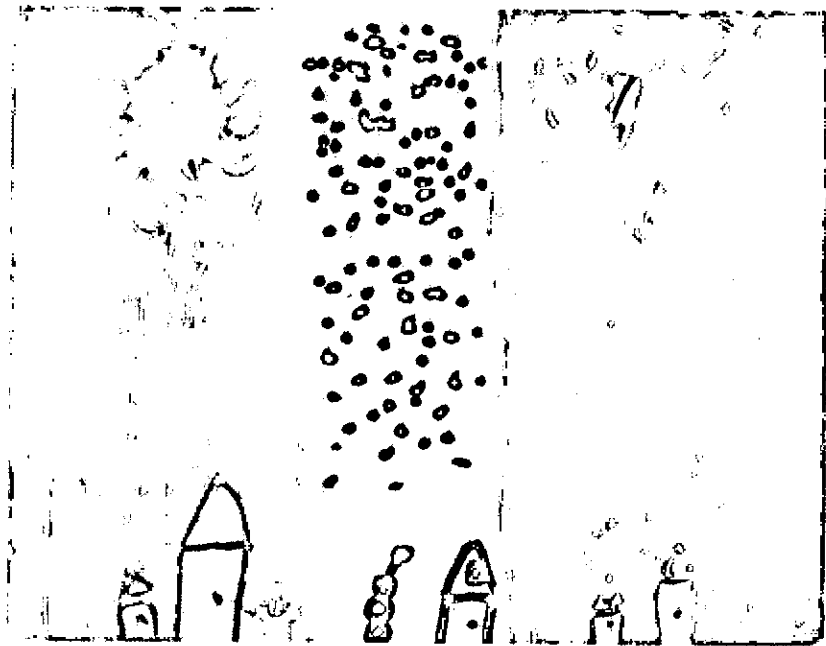


Prefacio a la edición mexicana

El libro que aquí se presenta es una adaptación de la edición en inglés, publicada en 1999 por el *National Research Council*, perteneciente a las *National Academies of Sciences and Engineering* de los Estados Unidos de América. La Secretaría de Educación Pública, en colaboración con el Fondo de Cultura Económica, se dio a la tarea de traducirlo y adaptarlo a las características del español y al contexto nacional, en un esfuerzo por apoyar a maestros, padres de familia y a todos aquellos que participan en la formación de los niños mexicanos.

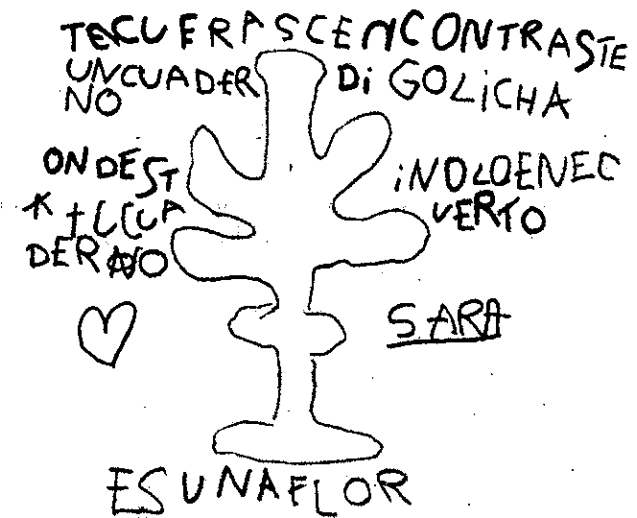
Sin desconocer importantes diferencias entre la realidad estadounidense y la mexicana, el lector encontrará en este material enormes coincidencias en cuanto a las preocupaciones centrales, que tienen que ver con las dificultades que niños y adultos enfrentan para acercarse al mundo de la lectura. En México se comparten inquietudes semejantes a las que plantean los editores de la versión en inglés. Para ellos, cada vez es mayor el número de estudiantes que no son buenos lectores y encuentran que hay adultos a quienes se les dificulta la lectura a pesar de haber ido a la escuela. Sus investigaciones muestran que cuatro de cada diez niños tienen problemas de lectoescritura. Con estos asuntos a la vista, su decisión de publicar el texto se convirtió en un intento por identificar las experiencias y habilidades específicas necesarias para lograr que los niños se conviertan en buenos lectores. Un selecto comité formado por educadores, lingüistas, pediatras y psicólogos se hizo cargo de la revisión cuidadosa de la literatura científica acerca del tema, y sus hallazgos son los que aparecen reflejados en el libro que a su vez está basado en el informe de investigación titulado *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, que fue elaborado por el *Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children*.

Esta versión en español, más que una mera traducción del inglés, constituye una adaptación que respeta el sentido del texto original adecuando los ejemplos y las consideraciones escolares a la realidad de nuestro país. Ello significó la búsqueda y sistematización de información sobre programas, proyectos, publicaciones y demás recursos disponibles, tanto públicos como comerciales.



La serie de adaptaciones realizadas consideran los siguientes aspectos:

- Las particularidades de cada lengua. Entre el inglés y el español existen diferencias que necesariamente afectan el ritmo y la manera en que se enseña a los niños pequeños; por ejemplo, los ejercicios de fonética parecen requerir más atención en inglés que en español, sobre todo en los primeros años de enseñanza.
- Los programas educativos nacionales vigentes para la educación básica, que en México se inicia en el nivel preescolar. En ese sentido hubo que hacer algunos cambios en la recomendación de actividades y en el señalamiento de logros, especialmente para los niños más pequeños. Como se comenta oportunamente en notas a pie de página, en la edición en inglés se sugieren actividades y se prevén logros que, en el contexto mexicano, comienzan a presentarse a edades y grados escolares posteriores a los ahí indicados.
- Recomendar textos de consulta y lecturas para niños que sean de fácil acceso para el público mexicano.
- La incorporación de varios apéndices con referencias y datos propios de la realidad mexicana. Particularmente ofrecemos datos específicos de materiales de lectura que la Secretaría de Educación Pública ha puesto a disposición de las escuelas mediante programas como el de Rincones de Lectura. Asimismo se ofrecen las referencias de audio y videocintas, disponibles en escuelas, Centros de Maestros y bibliotecas de escuelas normales.
- La inclusión de palabras que no aparecían en el glosario original.
- La edición de las secciones en las que se presenta el uso de las computadoras en el hogar, para niños preescolares, dado que en nuestro país todavía no contamos con paquetería en español semejante a la analizada en la edición en inglés, ni la paquetería existente ha sido suficientemente difundida y probada para su uso generalizado en este nivel educativo. Por la misma razón se editó el área de consulta de recursos en *internet*.
- Para varias de las notas finales del libro se construyó la referencia equivalente para México; algunas otras se conservaron tal cual aparecían en el texto original. Particularmente, se ofrece bibliografía en español y



datos de los programas que se desarrollan en México para apoyar la lectura.

- Además de las notas finales, se agregaron, a lo largo de todo el libro, algunos comentarios que precisan aspectos relacionados con la realidad mexicana. Su inserción, en forma de nota al pie de página, evitó alterar el texto original y permitió ofrecer información adicional.

El libro comienza con un texto introductorio en el que se explica cómo está organizado el material y cómo aprovecharlo. Después, la información se agrupa en cuatro capítulos: en el primero se señalan los aspectos más generales respecto de la promoción de la lectura entre los niños; los siguientes dos capítulos están dedicados a presentar sugerencias particulares para promover la formación de lectores y lectoras jóvenes, dividiéndolos en dos grupos: desde el nacimiento hasta los cuatro años y de preescolar hasta el tercer grado de primaria. El último capítulo está dedicado a la prevención de dificultades para la lectura. Finalmente, se ofrece un glosario, una sección de notas donde se amplía la información principal (a lo largo del libro se remite al lector a estas notas mediante números: ①), cuatro apéndices con sugerencias bibliográficas, recomendaciones adicionales y un índice temático.

Éste es un libro que contiene información de diferentes tipos y correspondiente a varios niveles educativos, por lo que no hace falta leerlo de principio a fin y puede consultarse por secciones, de acuerdo con el tema de interés o las edades de los niños con los que el lector esté en contacto. A continuación se describen los rasgos generales de cada tipo de texto, que en el diseño han quedado claramente diferenciados:

1. Texto principal o central escrito en un lenguaje de divulgación; los títulos y subtítulos numerados en los diversos capítulos distinguen cada bloque de texto.
2. Hay dos tipos de texto que resultarán de especial interés para quien quiere promover la lectura entre los niños de preescolar: las actividades y las experiencias de trabajo. Las primeras apoyan el desarrollo de la lectura conforme a las consideraciones hechas en el texto central; se identifican por un ícono. Los relatos de experiencias en torno a la lectura proporcionadas por mamás, papás, abuelos, abuelas, cuidadores de niños pequeños, maestros y maestras también van precedidos por un ícono.



Actividades



Experiencias



Testimonios

3. En recuadro aparecen testimonios de mamás, papás, maestros, cuidadores de niños, generalmente son más cortos que los relatos de experiencias y si bien no aportan sugerencias específicas sí permiten conocer las ideas y reflexiones de otras personas en el camino de formar lectores. Esta parte aparece con un marco amarillo que semeja un folder.

La información se complementa con imágenes fotográficas que ilustran las propuestas del texto. Texto e imagen se integran con el fin de que maestros, maestras, madres y padres de familia apoyen a los pequeños y pequeñas lectoras potenciales y los ayuden a mantenerse en el camino de la lectura.

La Secretaría de Educación Pública espera que este material sea de interés para los maestros de educación básica y que contribuya a enriquecer las experiencias de niños y niñas en el fascinante mundo de la lectura.



Prefacio a la edición en inglés

*Madelaine pronto comió y bebió.
Sobre su cama una manivela vio
y una rajadura en el techo
a veces parecía un conejo.**

Con cuánta facilidad olvidamos la magia que impregnó nuestra infancia, el encanto de cada descubrimiento, el júbilo de ver un nuevo día. Empero, el espíritu humano pulsa de emoción con cada descubrimiento nuevo y todos nos sentimos estimulados cuando nuestra imaginación se pone a trabajar. A medida que lee o leen, la vívidas ilustraciones de un cuento harán que el niño viaje a mundos desconocidos, haciendo que su mente trace nuevas relaciones, que enriquecerán sus vivencias posteriores.

A pesar de esto, hoy presenciamos un número creciente de estudiantes que no son buenos lectores, así como de adultos que no leen bien, aunque hayan ido a la escuela. De hecho, las encuestas indican que cuatro de cada diez niños enfrentan problemas de lectura. Es por esta razón que el National Research Council of the National Academies of Sciences and Engineering (Consejo Nacional de Investigación de la Academia Nacional de Ciencias e Ingeniería) —con el que ambos tenemos contacto— se dispuso a descubrir las habilidades y experiencias especiales que los chicos requieren para aprender a leer fluidamente.

Un selecto comité compuesto por educadores, lingüistas, pediatras y psicólogos ha revisado cuidadosamente la literatura científica relevante en torno a la manera en que los niños se transforman en lectores exitosos. Lo que descubrieron se encuentra en este libro, que está basado en un estudio de gran trascendencia en el área: *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Cómo prevenir en los niños las dificultades de la lectura).

En nuestras sociedades, leer resulta esencial para constituir una mente sana y adquirir la capacidad que se requerirá para toda una vida de aprendizaje. Por eso nuestro deseo es que este libro —y otros similares— sea recomendado por

pediatras, como parte de la tarea que tienen de ayudar a los padres a criar hijos sanos. Muchos de quienes leen el presente libro se sorprenderán de saber que hay investigaciones que sugieren que se debe leer a los bebés de un año para prepararlos como futuros lectores, o bien, que es bueno leerles rimas infantiles como preparación para la lectura. Como padres y abuelos, sabemos que leer en voz alta con los niños crea fuertes lazos entre generaciones, al disfrutar juntos gran cantidad de experiencias. Aún recordamos que les leíamos a nuestros hijos incluso cuando ellos ya lo hacían bien para, juntos, hacer incursiones en la literatura. Ahora vemos, en retrospectiva, lo mucho que colaboraron aquellas sesiones a que nuestros hijos tomaran la lectura como una experiencia muy placentera.

Nuestro amigo, el doctor Vartan Gregorian, que fuera director de la Biblioteca Pública de la ciudad de Nueva York, ha dicho:

Un libro es capaz de transportar al lector a otros lugares. El que lee se encuentra suspendido entre lo inmediato y la eternidad. Esta suspensión no tiene nada que ver con el deseo de escapar del mundo real, que se adjudica a los lectores empedernidos. La lectura renueva la imaginación.

Nadie debería privarse de uno de los mayores placeres de la vida, el de la lectura.

*Bruce y Betty Alberts***

* L. de Bemelmans, *Madeline*. The Viking Press, Nueva York, 1939.

** Bruce y Betty Alberts tienen cuatro hijos, incluyendo un chico que a la edad de trece años se incorporó a la familia. Tienen tres nietos de entre dos y siete años y uno más en camino. Esperan con entusiasmo el momento de visitar a sus nietos, para tener la oportunidad de disfrutar las lecturas para niños una vez más. Además de atender sus responsabilidades familiares, Bruce Alberts es el presidente de la Academia Nacional de Ciencias.



1. Introducción

Para los padres de familia que desean que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos pequeños tenga un buen comienzo. Para los maestros que buscan modificar la enseñanza de la lectura. Para los encargados del cuidado de los niños en sus primeros años de vida que quieren estar seguros de que los niños a su cargo están listos para ir a la escuela. Para la madre de familia que busca la mejor manera para enseñar a leer a sus hijos. Para el ejecutivo que desea instaurar un programa de tutela extraescolar en su empresa, pero no sabe por dónde empezar.

Si bien este libro es para todas esas personas, ha sido especialmente concebido para madres y padres de familia, quienes encontrarán información que les sirva para juzgar:

- Qué tipo de experiencias de lenguaje y lectoescritura deben observar en los primeros años de vida del niño y en los centros de educación temprana.
- Qué pueden esperar de la enseñanza inicial con respecto a la lectura, tanto en prescolar como en los primeros grados de primaria.
- Qué pueden esperar de las diferentes autoridades educativas responsables de las políticas y de la toma de decisiones en el terreno de la instrucción inicial relativa a la lectura.
- Cómo reconocer si su hijo o hija está progresando de forma adecuada en sus habilidades de lectura.

El libro también está dirigido a otras personas cuyas actividades inciden en la educación y el desarrollo de los niños, en especial a las autoridades educativas, a los encargados de la educación temprana de los niños y a los maestros.

El propósito de *Un buen comienzo* es compartir la riqueza de conocimientos obtenidos como resultado de profundas investigaciones. (1) El libro se centra en el niño, desde su nacimiento hasta sus primeros años de primaria, y espera-

mos que los hallazgos que ahora se publican sean ampliamente utilizados para mejorar su aprendizaje de la lectura, así como sus posibilidades educativas. Con este fin, las siguientes páginas incluyen orientaciones prácticas, descripciones de programas y recomendaciones sobre materiales y estrategias que pueden aplicarse en la vida diaria tales como:

- Actividades prácticas de lectura y lenguaje para padres de familia y sus hijos pequeños.
- Actividades para el salón de clases.

Queremos advertir que excederse en la realización de estas actividades puede representar un riesgo. Tomando como ejemplo el supuesto de que "cuanto más se lea con los hijos, más aprenderán a disfrutar de la lectura", en este libro hacemos hincapié en que leer para los niños beneficia el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura, pero que se corre el riesgo de sobrepasarnos. Si las horas de lectura son demasiadas, después de varios días la experiencia puede resultar desagradable para el niño.

Las actividades de lenguaje y lectoescritura incluidas en este libro ilustran los conceptos básicos más importantes para la lectura, respaldados por diversos hallazgos de la investigación científica. Muchas de las actividades propuestas ya son conocidas y las hemos incluido para establecer una conexión entre lo que probablemente los lectores ya conocen y algunos conceptos que pueden parecer extraños, como, por ejemplo, el concepto de *conciencia fonológica*. Esperamos que por medio de estas actividades vaya aclarándose cada vez más la naturaleza de cada uno de los conceptos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectoescritura, así como las formas para favorecer su desarrollo y detectar sus problemas. Esperamos que las actividades incluidas sean de utilidad para la mayoría de los niños; sin embargo, deben tomarse como ejemplos y no como programas acabados.

Para algunas de las actividades hemos incluido una lista de recursos o materiales con la finalidad de llegar a desarrollar una propuesta integral para la enseñanza de un determinado concepto.* Además, en el glosario de la página 132 se definen términos relacionados con la adquisición de la lectura.

Guía del libro

Este libro está dividido en cinco capítulos. Sabemos que algunos lectores se interesarán sólo en uno de ellos. Por ejemplo, los padres de familia de un niño que está a punto de entrar a primer año pueden estar más interesados en el capítulo “Cómo convertirse en verdaderos lectores”. Por supuesto, pueden leerlo inmediatamente después de la “Introducción”, pero también leer “Crecer y leer” puede ayudarles a entender el proceso por el que pasó su hijo para llegar a este nivel. Asimismo, recomendamos que los padres de familia de niños prescolares también lean lo referente a los primeros grados de primaria; así obtendrán un panorama de lo que les espera más adelante. Y a todos aquellos que tengan interés en prevenir las dificultades de lectura —como familiares, miembros de la comunidad, administradores escolares, autoridades educativas, maestros, responsables del diseño de los programas de estudio y promotores voluntarios de la lectura— les sugerimos que lean todo el libro. Cabe señalar que en ocasiones nos referimos sólo al padre o a la madre, pero en realidad puede darse por aludido un maestro u otro profesional a cargo del niño que esté participando en la actividad en cuestión. Asimismo, algunas veces utilizamos la palabra maestro aunque en estos casos también nos referimos al padre o la madre.

Estructura del libro

INTRODUCCIÓN

Contenido y propósitos del libro.

CÓMO PROPICIAR EL ÉXITO DE LOS NIÑOS EN LA LECTURA

Breve introducción al proceso de lectura.

CRECER Y LEER

Lo que los niños necesitan para llegar a la escuela preparados para aprender a leer.

CÓMO CONVERTIRSE EN VERDADEROS LECTORES

Elementos de enseñanza efectiva para el salón de clases de preescolar y los primeros grados de primaria.

PREVENCIÓN DE DIFICULTADES EN LA LECTURA

Se refiere a las dificultades que enfrentan los niños ante la lectura: asuntos de atención urgente para padres de familia, maestros, administradores escolares, autoridades educativas, diseñadores de programas escolares, responsables de políticas y demás funcionarios.

GLOSARIO

PARA MAYOR
INFORMACIÓN

APÉNDICES

ÍNDICE
TEMÁTICO

* Los materiales que se recomiendan en esta edición no son los del texto original en inglés. Se trata de una selección realizada de acuerdo con los libros que pueden encontrarse en México.



2. Cómo propiciar el éxito de los niños en la lectura

¿Por qué es necesario un libro como éste? Una gran cantidad de personas no puede leer tan bien como necesitaría para poder desarrollarse en la vida. Una buena cantidad de niños en edad escolar, independientemente de su clase social, se enfrenta a notables dificultades para aprender a leer. Una proporción creciente de los niños que asisten a las escuelas presenta deficiencias de aprendizaje, la mayoría de estos niños es catalogada así debido a sus dificultades con la lectura. Este aprendizaje deficiente de la lectura, que impide el éxito escolar sostenido, es un problema común entre niños de familias pobres o cuya lengua materna no es el español. Para que todos alcancen la excelencia educativa es preciso entender por qué existen estas disparidades, así como emprender esfuerzos serios y conscientes para remediarlas.

Nos preocupan, sobre todo, los niños que no leen lo suficientemente bien para responder a las exigencias de una economía cada vez más competitiva. Para tener un empleo en el mundo moderno, los egresados de secundaria deben estar en condiciones de leer textos complejos y utilizar material impreso para resolver problemas de manera independiente. En los Estados Unidos de América esperaríamos que toda la población tuviera un dominio pleno del sistema de lectoescritura.

Tiempo atrás, las ideologías y cierta estrechez de creencias pusieron trabas a la aplicación de auténticas reformas para la enseñanza de la lectura. Éste es un tema que enciende pasiones como pocos otros temas de discusión. A menudo los debates han sido acalorados, y es comprensible que los padres y maestros se hayan sentido frustrados al ver que las autoridades cambian los programas educativos sólo por adoptar la solución más novedosa. Uno de los mensajes más importantes de este libro es que, en realidad, no existe una solución sencilla.

Leer es un proceso complejo y multifacético, y los niños necesitan un método de aprendizaje que integre muchos elementos. Quienes están empezando a

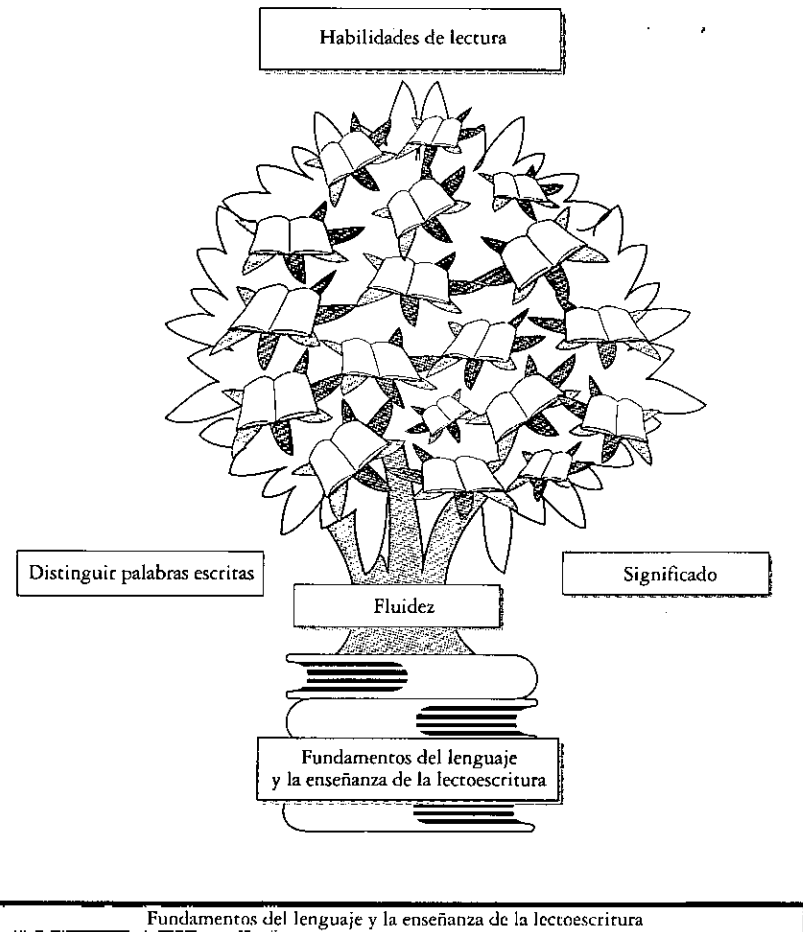
ninguno
león a
el pelo
elefante

leer necesitan la ayuda adecuada para entender, aprender y utilizar las convenciones del sistema de escritura, así como oportunidades para entender la información del material impreso y poder encontrar el gusto por leer. Necesitan aprender cada vez más sobre el vocabulario y la estructura de las oraciones del idioma escrito. Necesitan ayuda para desarrollar estrategias que les permitan comprender un texto. También necesitan practicar mucho, con una gran variedad de textos que les ayuden a adquirir fluidez, a fin de que la identificación de las palabras y la comprensión de la lectura sean cada vez más rápidas, precisas y bien coordinadas.

Son tres los aspectos fundamentales que caracterizan a un buen lector:

- Entender el funcionamiento del sistema alfabético del idioma para identificar las palabras escritas.
- Poseer y utilizar un bagaje de conocimientos y estrategias para captar el significado de lo impreso.
- Leer con fluidez.

Si la enseñanza es buena, estas tres características no sólo se logran, sino que también quedan debidamente integradas, lo cual hace posible que los niños continúen avanzando hacia el dominio de todas ellas.



Los niños que aprenden a leer bien dominan los tres aspectos medulares. Pueden distinguir palabras escritas utilizando relaciones sonido-grafía y poseen un repertorio de palabras que pueden identificar a primera vista. Son capaces de utilizar sus conocimientos, vocabulario y estrategias de comprensión para leer en busca de significado. Leen con fluidez, es decir, pueden identificar las palabras al instante, de tal forma que entienden lo que leen y disfrutan la lectura. Desde muy temprana edad, los niños comienzan a adquirir las habilidades necesarias para empezar a leer; esto constituye el fundamento del lenguaje y la enseñanza de la lectoescritura, que comprende oportunidades para que los niños desarrollen las habilidades del lenguaje hablado, incluyendo la conciencia fonológica, la motivación para leer, el gusto por las formas del lenguaje escrito, el reconocimiento de lo impreso y el conocimiento de las letras.

2.1. Circunstancias que propician la lectura

Durante los primeros meses y años de vida, las experiencias de los niños con el lenguaje y el aprendizaje de la lectoescritura pueden empezar a cimentar su éxito posterior en la lectura. La etapa ideal para mostrar libros a los niños comienza cuando son bebés, incluso desde las seis semanas de edad. Las investigaciones han demostrado consistentemente que, mientras más sepan los niños del lenguaje y del funcionamiento de la lengua escrita antes de ir a la escuela, estarán mejor preparados para tener éxito en la lectura. Los principales logros a que se puede aspirar en este periodo de preparación para la lectura son los siguientes:

- Habilidad para el lenguaje hablado y conciencia fonológica.*
- Motivación para aprender y gusto por las formas del lenguaje escrito.
- Noción de la expresión escrita y conocimiento de las letras.

La mejor forma de alcanzar estos logros en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y el lenguaje es mediante actividades que integran las diferentes áreas de desarrollo, es decir el desarrollo cognitivo, el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, el desarrollo social y emocional y el desarrollo del lenguaje.

Si se les da la oportunidad, los pequeños adquieren e incrementan su vocabulario, ejercitan habilidades de lenguaje y obtienen conocimientos básicos sobre el mundo que les rodea. Aprenden a reconocer qué son los libros y cómo funcionan. Muestran entusiasmo por la lectura y empiezan a explorar su papel de lectores y escritores. Tienen así la posibilidad de aprender las letras y conocer más acerca de la estructura de las palabras.

Las habilidades de lenguaje, vocabulario y conocimiento del mundo se adquieren durante las conversaciones estimulantes con adultos receptivos. Conversar sobre libros, sobre sucesos cotidianos, sobre lo que pasó en la estancia infantil

* A lo largo de este libro será importante distinguir la *conciencia fonológica* de la *conciencia fonémica*, entendiendo la primera como pensar en cómo suenan las palabras, independientemente de lo que significan, y la segunda, como familiaridad con las correspondencias sonido-grafía y las convenciones ortográficas comunes.



o en el trabajo, no sólo ayuda a enriquecer el vocabulario de los niños; también desarrolla su capacidad para comprender los relatos y explicaciones, así como la forma en que las cosas funcionan. Todas estas habilidades serán importantes para la iniciación a la lectura.

El aprendizaje de la lectoescritura y el gusto por ella sólo se obtienen con la experiencia. Los niños deben contar con libros, deben tener acceso a ellos en sus casas y en las aulas de preescolar y primaria, alguien debe leer para ellos regularmente, y además deben ver que otros leen y escriben. Comprender el valor de la lectura y la escritura como medio de comunicación, y aprender a considerar el tiempo de lectura como un momento de intimidad son logros propios del futuro buen lector.

Las investigaciones han advertido la importancia de no confundir la conciencia fonológica con la fonémica. Cuando los niños adquieren conciencia fonológica pueden pensar en cómo suenan las palabras, independientemente de lo que significan. Por ejemplo: advierten que la palabra *sala* tiene dos partes sonoras (sílabas), que la palabra *gato* rima con *pato* y que las palabras *cama* y *queso* empiezan con el mismo sonido. Los niños pueden y deben desarrollar cierto grado de conciencia fonológica durante los años de educación temprana, ya que es un paso crucial para la comprensión del principio alfabético y, en última instancia, para aprender a leer.

Desde luego, otra condición fundamental para el éxito como lector es que, una vez en la escuela, los niños reciban una excelente instrucción en relación con la lectura. Aunque no existe un programa de lectura que resuelva todos los problemas, lo cierto es que los programas más efectivos tienen algunos elementos en común. La instrucción formal de la lectura debe concentrarse en el desarrollo de dos tipos de habilidades: el reconocimiento y la comprensión de palabras.

La mayor parte de los problemas de lectura a los que se enfrentan los adolescentes y adultos en la actualidad hubieran podido evitarse o resolverse durante sus primeros años de vida. Por ello, este libro va dirigido a todas las personas directamente implicadas en la construcción de políticas en materia educativa —como los supervisores, las autoridades educativas federales y

estatales, las asociaciones de maestros y sus líderes, etcétera—. Si como sociedad queremos prevenir dificultades de lectura entre las generaciones actuales de niños y despertarles el gusto por leer, es fundamental proporcionarles oportunidades para:

- Explorar los diversos usos y funciones del lenguaje escrito y lograr su dominio.
- Entender, aprender y utilizar la relación entre la grafía y sus sonidos para identificar y deletrear palabras escritas.
- Practicar y mejorar las habilidades de lenguaje, comprensión y uso del vocabulario.
- Contar con adultos receptivos que gusten de la literatura, les lean y discutan con ellos.
- Experimentar entusiasmo, gusto y satisfacción al aprender a leer y escribir.
- Hacer uso de la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje.
- Participar en programas efectivos de prevención, en caso de que enfrenten dificultades para leer.
- Beneficiarse con programas efectivos de intervención y regularización bien integrados a sus actividades diarias en el aula tan pronto como empiecen a experimentar dificultades.

Para aquellos niños que crecen en condiciones adversas, un ambiente estimulante en la educación preescolar y una excelente instrucción en primaria pueden ser factores decisivos para el éxito o el fracaso futuro. Por eso, este libro se ocupa principalmente de los ambientes de la educación inicial y preescolar, y señala algunas consideraciones para la instrucción en los primeros grados de primaria. Ninguna etapa es tan importante ni tan corta como los primeros años de vida y de escolaridad de un niño. En esto radica nuestra mayor esperanza, así como la posibilidad más real y efectiva para despertar el interés y prevenir las dificultades de lectura en los niños.

A lo largo de todo el libro hemos incluido testimonios de muy diversas personas: maestros, padres de familia, pediatras, promotores voluntarios de la lectura e investigadores. También proporcionamos datos sobre programas y acciones efectivas para atender problemas de lectura.

nubes nubes nubes

los otros los otros los otros
los otros los otros los otros
los otros los otros los otros

los otros los otros los otros

caracol caracol caracol
caracol caracol caracol
caracol caracol caracol

cabeza cabeza cabeza
cabeza cabeza cabeza

caracol caracol caracol

arcoiris arcoiris arcoiris
arcoiris arcoiris arcoiris

arcoiris arcoiris arcoiris
arcoiris arcoiris arcoiris

to por to por to por
to por to por to por



Enseñanza de la lectura, desde el preescolar hasta el tercer grado de primaria

Recomendaciones sobre la mecánica de la lectura

En preescolar, la enseñanza debería estar concebida para que los niños se familiaricen con los objetivos y los mecanismos fundamentales de la lectura y la escritura, y para que reconozcan que las letras “dicen algo”.

En el primer grado de primaria, la enseñanza debería estar diseñada para:

a) proporcionar instrucción y tiempo de práctica para dominar la estructura de los sonidos que lleva a la conciencia fonémica; *b)* consolidar las correspondencias sonido-grafía, así como las convenciones ortográficas comunes y su empleo para identificar palabras escritas; *c)* reconocer palabras de uso frecuente a primera vista; y *d)* leer de manera independiente, incluyendo la lectura en voz alta. Se debería proporcionar también una amplia variedad de textos atractivos y bien escritos que no exijan tanto esfuerzo como para que los niños se sientan frustrados, ni sean tan elementales como para aburrirlos.*

La enseñanza para los niños que han empezado a leer de manera independiente —que suelen ser los de segundo o tercer grado de primaria— debería alentarlos a decir y confirmar la identidad de las palabras visualmente desconocidas que aparecen en los textos que leen, a fin de que tengan sentido para ellos; al mismo tiempo, se debería promover que reconozcan las palabras, en principio, estableciendo relaciones sonido-grafía. Aunque el contexto y las ilustraciones pueden ser recursos empleados para verificar la identificación de las palabras, no se debe enseñar a los niños a sustituirlas por la información que proporcionan las letras, por sí mismas, en la palabra. Consideran-

do que la capacidad para extraer significado del texto impreso depende en gran medida de la identificación de las palabras y de la fluidez de la lectura, estos dos aspectos deben ser evaluados periódicamente en clase, lo que permitirá una atención oportuna y adecuada cuando se presenten dificultades o retrasos.

Recomendaciones con respecto a la comprensión

En preescolar, la enseñanza debería estar concebida para fomentar la interacción verbal, enseñar vocabulario y propiciar la conversación sobre libros.

En los primeros grados de la primaria, la instrucción buscaría fomentar la comprensión, construyendo activamente el saber lingüístico y conceptual en una gran variedad de campos.

Durante todo el tiempo, los programas de lectura de los primeros grados deberían proporcionar estrategias como la de resumir la idea principal, prever sucesos o consecuencias de lo que se está leyendo, extraer deducciones y controlar que no se pierda la coherencia y que se entienda correctamente el sentido del texto. Estas acciones podrían llevarse a cabo mientras los adultos leen a los alumnos o cuando los alumnos leen por su cuenta.

El saber conceptual y las estrategias de comprensión también deberían evaluarse periódicamente en clase, lo cual permitiría una respuesta efectiva y oportuna cuando se dieran casos de dificultades o retraso.

*Es importante ofrecer a los jóvenes lectores, niños y niñas, obras que progresivamente les exijan más tiempo y esfuerzo de lectura, más conocimiento del tema o de la estructura de los textos. Si de entrada se les dan a leer textos demasiado extensos, temas ajenos a su interés, o poco familiares —con un

lenguaje muy complicado, por ejemplo— es seguro que contribuiremos a frustrar sus intentos como lectores.

Recomendaciones para la escritura

Una vez que los niños conocen las letras, hay que alentarlos para que las escriban, para que comiencen a formar palabras o partes de palabras y que, a su vez, éstas les sirvan para empezar a escribir oraciones e incluso textos completos. La instrucción debería basarse en el entendido de que el uso de una ortografía personal no está en conflicto con la enseñanza de la ortografía convencional. Empezar a escribir con una ortografía inventada puede ayudar a comprender e identificar los fonemas, la segmentación de las palabras (división silábica) y las relaciones sonido-grafía. La ortografía convencional debería adquirirse mediante la práctica y una instrucción específica.

En sus trabajos de fin de curso, los niños de los primeros grados de primaria tienden a escribir correctamente palabras y patrones ortográficos que ya han estudiado. Es conveniente practicar a diario la lectura para propiciar que los niños se familiaricen con ella y se sientan más seguros leyendo. Lo mismo se puede hacer con la escritura.

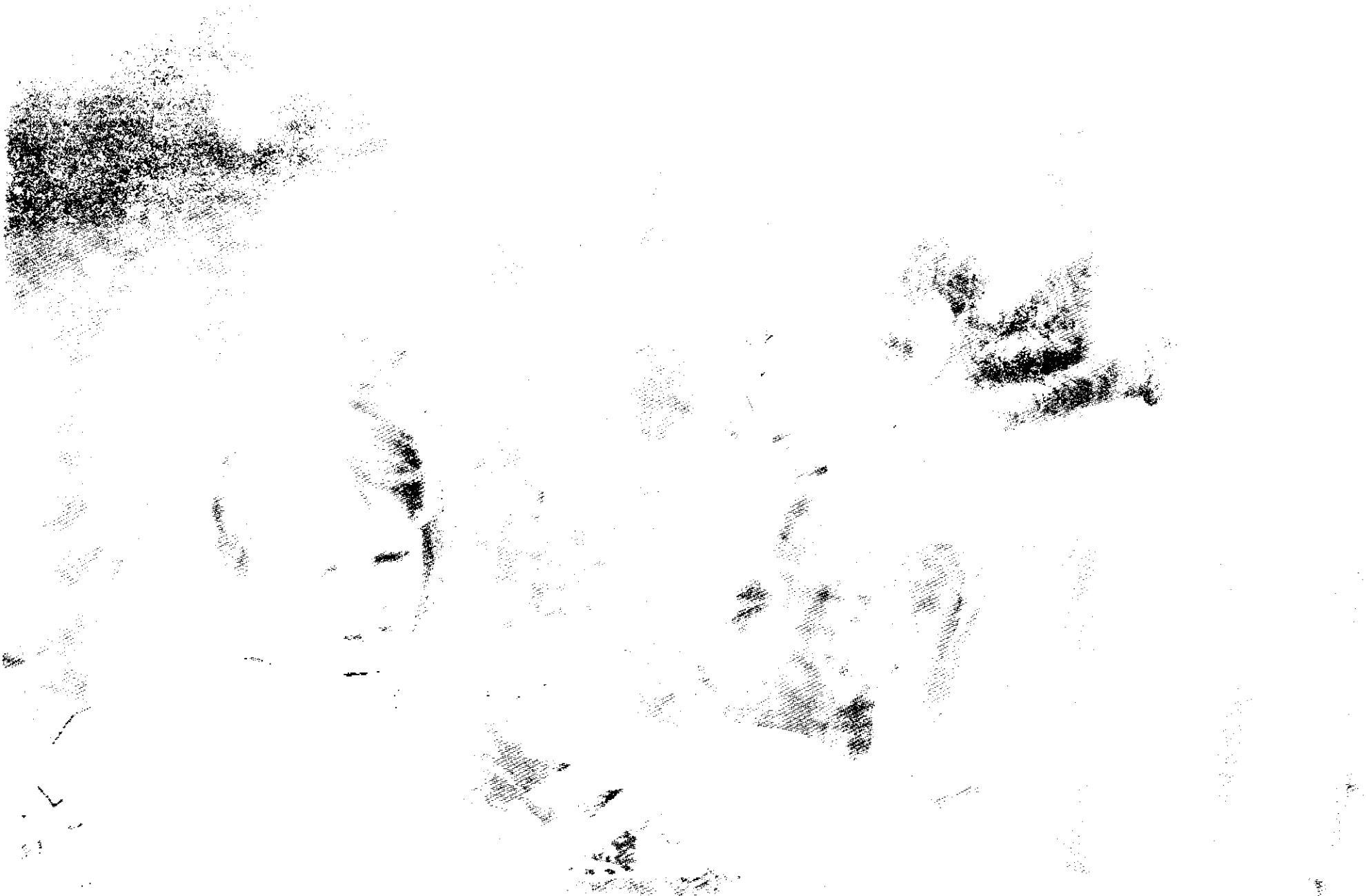


Recomendaciones sobre las prácticas de lectura y la motivación

Durante los primeros grados, se debería destinar tiempo, material y recursos para: *a)* apoyar la lectura individual diaria, seleccionando textos que estén de acuerdo con las preferencias de cada alumno, y que estén por debajo de su nivel de frustración, a fin de reforzar su capacidad para leer de manera independiente; *b)* propiciar esa lectura o relectura diaria con ayuda o apoyo, empleando textos ligeramente más difíciles en cuanto al uso de palabras o estructuras lingüísticas, retóricas o conceptuales, para propiciar el avance en las habilidades del alumno.

Es necesario que a lo largo de los primeros grados, las escuelas promuevan la lectura independiente fuera del horario escolar, por ejemplo, mediante tareas de lectura diaria en casa, sugerencias de libros para leer durante las vacaciones, el fomento de la participación de los padres de familia y el trabajo en organismos de la comunidad, como las bibliotecas o los talleres de lectura y escritura, donde se comparte este mismo objetivo.





3. Crecer y leer

Desde el nacimiento hasta los cuatro años

Los niños comienzan a desarrollar habilidades de lenguaje desde muy pequeños. Incluso sus primeros balbuceos, así como la forma en que sus familiares les hablan antes de que realmente entiendan lo que se les dice, puede ayudarles a convertirse en hablantes de su lengua materna. Cuando las ilustraciones de un libro de cuentos suscitan el interés del niño, cuando un niño de dos años garabatea con crayolas, o cuando el de cuatro años señala las letras de un anuncio en la calle, nos encontramos frente a acciones que indican que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se está desarrollando.

En la medida en que los niños conozcan más sobre la naturaleza y los propósitos de la lectura antes de ingresar a la escuela primaria, más sólida será la base sobre la que los maestros podrán enseñarles a leer. Se ha comprobado que los niños con mayores riesgos de enfrentar problemas para leer en los primeros grados de primaria son los que inician con escasas habilidades verbales y menor conciencia fonológica, menor conocimiento de las letras y menor familiaridad con los propósitos y los mecanismos básicos de la lectura.

Resulta conveniente que los niños, en sus primeros años de iniciación a la lectura, hayan estado expuestos a ambientes de alta calidad en cuanto al lenguaje y el aprendizaje de la lectoescritura.* El mejor momento para empezar a mostrar libros a los niños es cuando son bebés, incluso desde las seis semanas. En este capítulo ofrecemos ejemplos de actividades e ideas concretas sobre cómo las familias, los primeros educadores, los profesionales de la salud y diversos miembros de la comunidad en general pueden introducir el aprendizaje de la lectoescritura a la vida de los niños pequeños.

* El tema de la calidad puede prestarse a controversia y no intentamos discutirlo aquí ni proponer una sola definición. Sin embargo, sí queremos motivar a los adultos que conviven cotidianamente con los niños para que les hablen de manera inteligente, sin infantilizar el lenguaje, animándolos a que se expresen, aprendiendo a escucharlos y a mejorar su expresión.

Las primeras investigaciones, realizadas en la década de los treinta, sugerían que de poco servía enseñar a leer a los niños antes de que éstos hubieran alcanzado determinadas habilidades, por ejemplo, las habilidades motoras y la capacidad para distinguir entre derecha e izquierda. Actualmente, los investigadores saben que la formación de un lector depende, en gran medida, del conocimiento que el niño tenga del lenguaje y de los textos impresos. El hecho de que desde recién nacido, y durante los primeros años, el niño tenga una gran variedad de experiencias con el lenguaje impreso o hablado, influye enormemente en su éxito futuro en la lectura. Sin embargo, los niños necesitan actividades que les gusten y que puedan realizar con éxito sin que se les presione para ir más allá de la etapa de desarrollo en que se encuentran. Aunque los niños todavía no sepan las letras, las aprenden cuando intentan escribir; y aunque no sepan leer, aprenden cuando otros les leen.

En las siguientes páginas se describen aspectos clave del lenguaje y del aprendizaje de la lectoescritura por parte de los niños, desde el nacimiento hasta los cuatro años, así como actividades que pueden incorporarse a la rutina diaria de convivencia con los pequeños y pequeñas. En esta sección nos dirigimos a padres de familia, maestros, tíos, abuelos, niñeras y responsables del cuidado de los niños en sus primeros años. En suma, a todos los que son importantes en la vida de los menores, a todos los que se interesan por ellos y a los que deseen ayudarlos a crecer.

AUA
OS.
mano
VOCA
VALERÍA



Aprendizaje cotidiano de la lectoescritura: la lectura en el hogar

Carlos, un niño de tres años de edad, acaba de despertar de su siesta y está tendido en el piso, aún somnoliento. Rosa, su hermana mayor, ha estado viendo televisión y ahora juega con sus cubos y dinosaurios en la sala. Aunque es un hogar modesto, estos niños tienen lo necesario para fomentar sus habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura y el lenguaje: una colección sencilla pero adecuada de juguetes y libros, y lo más importante: unos padres atentos a sus necesidades.

En una esquina de la sala hay una repisa con unos 20 libros infantiles, entre los cuales tres que deben regresar a la biblioteca al día siguiente (los niños van con la madre a la biblioteca por lo menos una vez al mes). También hay rompecabezas, un tablero magnético con letras y algunos animales de plástico dentro de una bolsa de lona —grandes tesoros para los juegos de simulación.

El papá está sentado en el sofá, leyendo el periódico. Dentro de unas horas, la mamá regresará del trabajo y el papá saldrá al suyo. Deja por un momento de leer y lleva a los niños a la cocina para que tomen jugo y galletas. Aunque tiene algunas tareas pendientes, hace un esfuerzo y les pregunta si quieren que les lea un cuento.

—¡Sí!, contestan al unísono, emocionados.

—Leamos *Julieta y su caja de colores* (2) —grita Carlos.

—No, yo quiero el de la bruja —replica Rosa.

El papá interrumpe la discusión: —Niños, dejen de pelear. Vamos a leer los dos. La última vez leímos *¿Qué crees?* (3) ¿Recuerdan? El de la bruja, ¿verdad? Bueno, ahora comenzaremos con el de Julieta.

Los niños parecen satisfechos con la decisión. Después de la merienda se dirigen a la sala y se sientan, uno a cada lado del padre, que empieza a leer la historia de cómo fue que Julieta empezó a pintar con su caja de colores. Los pequeños escuchan atentamente y hacen preguntas sobre las ilustraciones o palabras que llaman su atención. El papá se muestra receptivo: si sabe, contesta, y si no, simplemente dice que no sabe.

A Rosita, que ha escuchado canciones desde que nació, le gusta el ritmo de las palabras. Está tan absorta que recita las terminaciones de las frases que riman y da palmadas señalando el ritmo al tiempo que su padre lee. Acabado el cuento de Julieta, empiezan con el de la bruja.

—Bueno, niños. Tengo que hacer unas cosas. Pueden jugar aquí o en su habitación. Nada de peleas, ¿de acuerdo? —El papá se dirige a la mesa de la cocina con una pila de papeles y empieza a escribir. Carlitos se lanza hacia él:

—¡Yo también quiero!

—¿Quieres escribir?

—¡Sí!

El papá le da una hoja en blanco y un lápiz sin demasiada punta. —Bueno, siéntate y escribe conmigo—. Carlos se sube a una silla y empieza a garabatear en el papel. —¡Oye, cuate!, esto está muy bonito —lo alienta el papá—. ¿Qué más puedes escribir?

Carlos recorre despacio sus trazos con el dedo. “Carlos”, pronuncia de manera lenta y deliberada. Está imitando a su hermana mayor, que ya sabe escribir su nombre.

Escribe un poco más y después se va a la sala con su hermana, quien ya se ha cansado de jugar con sus cubos y dinosaurios, y ahora tiene en las manos uno de sus libros preferidos. Muchos se los sabe de memoria y los recita como si en verdad estuviera leyendo. Carlos escucha atentamente.

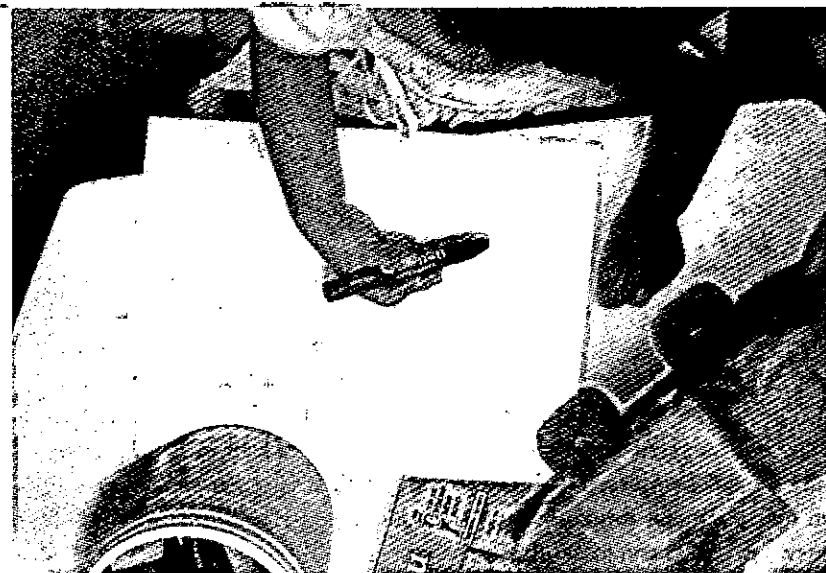
Al darse cuenta de que tiene un oyente, Rosa levanta el libro como lo hace su maestra y lee para su hermano menor, elevando el tono de voz. Al poco rato, Carlos dice:

—¡Yo quiero leer!

—Carlos, tú todavía no sabes leer —replica Rosa, un poco impaciente. De repente se escucha una llave en el cerrojo de la puerta.

—¡Ya llegó mamá! —gritó Rosa. Suelta el libro y los dos niños corren a la puerta. Cuando la mamá entra, el papá se despide y sale presuroso a su trabajo.

LA ME FUI A CASA
DE DONI
LARGA ESPARATI



Estimular el aprendizaje de la lectoescritura en casa no significa crear un ambiente académico e impartir clases formales. Las mamás y los papás, así como otras personas encargadas del cuidado de los niños, pueden aprovechar las oportunidades que surgen en la vida cotidiana para ayudarlos a desarrollar el lenguaje y aprender a leer y escribir. Por lo regular, estas oportunidades son actividades fortuitas, como algún

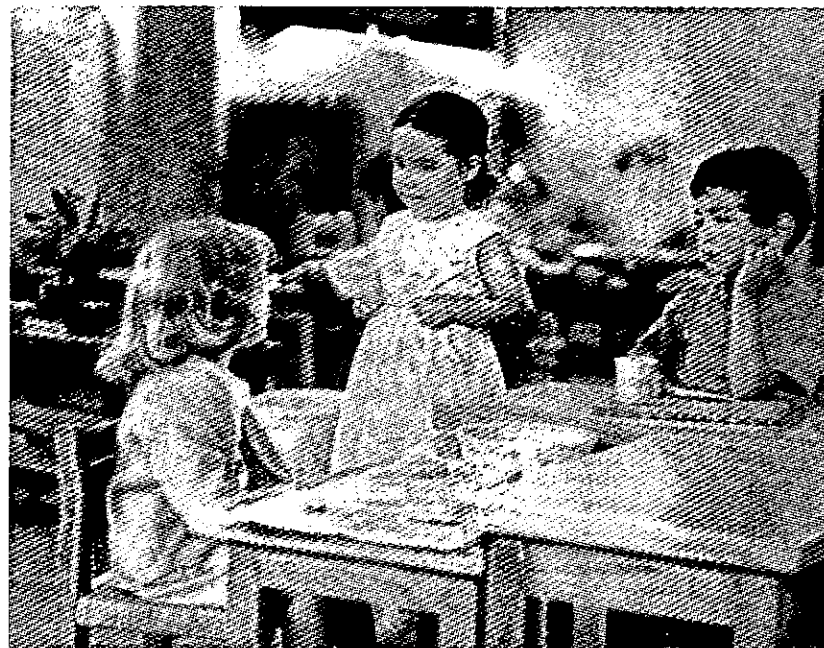
comentario acerca de las palabras que lleva alguna prenda de vestir o hacer participar al niño en una conversación. En otras ocasiones son esfuerzos conscientes para leer un buen libro con los niños o proporcionarles juguetes que estimulen un buen desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura.

Alma Carrasco Altamirano
Investigadora de la lectura
Universidad Autónoma de Puebla*

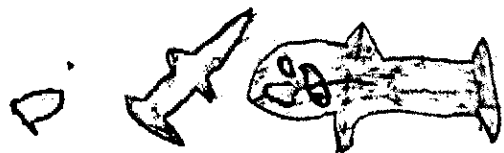
3.1. Aspectos clave del lenguaje y el aprendizaje de la lectoescritura; actividades para niños muy pequeños

3.1.1. Ampliación del vocabulario y desarrollo del lenguaje

Los niños que están en contacto con un vocabulario rico, porque escuchan o participan en conversaciones interesantes, aprenden las palabras que más adelante tendrán que reconocer y entender en sus lecturas. La vocalización en la cuna abre el camino para jugar con el lenguaje rítmico y las palabras sin sentido. Alrededor del año y medio, los niños descubren que las palabras empleadas en la conversación y los objetos que ellas representan aparecen en las ilustraciones de los libros; también, que una ilustración es el símbolo de un objeto verdadero, y que la escritura representa al lenguaje hablado. Además de escuchar cuentos, los niños dan nombre a los objetos en los libros, hacen comentarios sobre los personajes y piden a los adultos que les lean. A los tres o cuatro años, los niños emplean vocabulario y construcciones gramaticales nuevas. Para un niño, la mejor forma de estar en contacto con el vocabulario y las ideas nuevas es hablar con los adultos. ④



* El presente testimonio no forma parte del texto original en inglés.



DANIÉL



Actividades

Los juegos de señalización son excelentes para los más pequeños. El juego puede consistir en plantear preguntas como ¿Dónde está tu nariz? También conviene nombrar objetos y sucesos que formen parte del mundo del pequeño, por ejemplo: Ana está en el columpio. Anime a su niño para que nombre objetos y sucesos, ayudándolo con nuevo vocabulario y la pronunciación. Practique este tipo de juego de señalización con fotografías de revistas, libros, etcétera.

En las rutinas diarias, como la hora del baño, la lectura y la comida, tómese tiempo para platicar con los niños. Apague la radio del auto y charle con ellos mientras maneja. Vean juntos los programas infantiles de la televisión y platiquen sobre ellos. Si no hay programas interesantes, en lugar de estar cambiando de canal, apague el televisor y converse con ellos.

A veces, como adultos consideramos la conversación como un lujo, como una hora extra en nuestras vidas ocupadas. Pero para un pequeño cuya mente se está esforzando por aprender a leer y escribir, la conversación es esencial, y cuanto más significativa y sustantiva, mejor. Establezca un tiempo y espacio cotidiano *para la conversación* entre adultos y niños, un tiempo y un lugar en el que hablar sobre la vida de los niños sea el interés central.

Si va a salir de paseo, enriquezca estas nuevas experiencias y eventos con muchos comentarios, preguntas y respuestas entre usted y los niños.

Hábleles acerca de lo que van a hacer y después platique de lo que hicieron. Estructure estas charlas de tal manera que el niño se sienta animado a llevar la conversación, ya sea haciéndole preguntas o interesándose por sus ideas y comentarios. Apoye sus esfuerzos por expresar pensamientos complejos escuchándolo con paciencia y sugiriendo palabras cuando haga falta. Permita que a veces el niño controle el tema de la conversación, anímelo a que use palabras nuevas y a describir temas complejos o ya vistos.

Seleccione libros que presenten similitudes con la vida del pequeño y hable acerca de ellas. Por ejemplo, cuando lea el cuento *¡Espera un momento!*, puede preguntar si le gusta que le lean cuentos, si alguna vez se ha encontrado ante una situación similar a la del personaje. Los niños que usan lentes encontrarán muy atractivo el libro *Lentes, ¿quién los necesita?* (5).

En las sesiones de lectura intercambie los papeles. Por lo general, cuando un adulto lee un cuento a un niño, el niño es el que escucha. Pero cuando el niño llega a la edad preescolar, los padres de familia y los maestros deben alentarlos para que sea él quien lea o explique la historia. Empiece motivando al niño a que diga algo acerca del libro (usted puede dar el primer paso haciendo una pregunta o comentario). Cuando el niño responda, parafrasee su respuesta y amplíela agregando información. Prosiga de este modo, invitando al niño a que se extienda más en la narración.

3.1.2. Conciencia fonológica

Durante los años previos al ingreso de los niños a la escuela, la mayoría de ellos se van haciendo más sensibles a los sonidos y a los significados de las palabras habladas. Esta conciencia fonológica la demuestran de muchas maneras; por ejemplo: distinguen las palabras que riman, les gustan los poemas y canciones rimados; inventan nombres graciosos, sustituyendo unos sonidos por otros; dividen las palabras largas en sílabas o marcan las sílabas con palmadas, y advierten que hay palabras que empiezan con el mismo sonido (*pato, palo, Paco*, etcétera).

Aunque los niños más pequeños rara vez prestan atención a las unidades de sonidos que permiten distinguir significados (fonemas), ir adquiriendo conciencia de éstas es un aspecto más avanzado de la conciencia fonológica, que se vuelve cada vez más importante conforme se acerca el ingreso a la escuela, pues dichos segmentos casi siempre equivalen a letras. Un niño que ha alcanzado conciencia fonémica, por ejemplo, entiende que existen cuatro fonemas en la palabra hablada *casa*. Hay muchas actividades que pueden nutrir la conciencia fonológica en estos primeros años.



Actividades

- Las canciones, las rimas, los trabalenguas, las canciones de cuna, son excelentes para despertar en los niños la conciencia del lenguaje y los sonidos.

*Esta niña linda,
que nació de noche,
quiere que la lleven
a pasear en coche.*

*Este niño lindo,
que nació de día,
quiere que lo lleven
a ver a su tía.*

Canción de cuna tradicional

- Aproveche las actividades cotidianas para hablar de palabras y sonidos. Por ejemplo, cuando compre fruta en el mercado pregúntele al niño qué sonido es el mismo en las palabras *jitomate* y *aguacate*, o *ejote* y *elote*, etcétera.*
- Escoja algunos libros con ejercicios que pongan énfasis en los sonidos. Por ejemplo, el libro *El mundo al revés* de María Elena Walsh (6) le sugerirá muchas actividades cantadas, pero no deje todo el trabajo a la autora. Propon-

ga al niño que sea él quien diga la última palabra de cada rima. Siguiendo el modelo del libro invente rimas graciosas que sean especiales para cada niño.

- Invente juegos con palabras que rimen, también puede inventar sonidos y versos chistosos, como: "Pablito clavó un clavito" o "Me han dicho que has dicho un dicho, un dicho que he dicho yo..." (7)
- Diviértase creando nuevos versos sustituyendo una letra por otra. Si el niño se llama Pedro, emplee la primer letra de su nombre para jugar, sustituyéndola por otras y así formar palabras como Ledro, Medro, Tedro, etcétera, o también canten canciones como: (8)

*una mosca parada en la pared
una mesca pereda en la pered
una misca pírida en la pírid
una musca puruda en la purud...*

* A los pequeños les resulta más fácil identificar los sonidos finales de las palabras, pero también vale la pena ensayar con los sonidos iniciales.



Cómo enamorarse de las palabras

Corcholata. * Me encantaba la palabra, su significado y el sonido de sus consonantes... ¡Pero no podía pronunciarla! A pesar de que lo intentaba una y otra vez, de mi boca sólo salían sonidos extraños: *chorcolata*, *cocholata*, *chocolata*, *colatata*... Algunas veces me enojaba y hacía berrinche. ¿Por qué todos podían pronunciarla menos yo?

Mi madre, solidarizándose con mi esfuerzo, me daba una buena pista: —Recuerda —decía—, *corcholata* se divide en dos partes: *corcho* y *lata*. Me hizo practicar cada una por separado para después decirlas juntas y rápido. Así *corcho-lata*, resultó ser una palabra divertida con ese sonido de la *ch* que explota como en *chicle* o en *chiste*; es un fantástico recuerdo de cómo me ayudaba mi mamá. Poco después, empecé a pronunciar la palabra igual que todos. Sin embargo, aún ahora, al escribirla todavía contengo el aliento para decir *corcho* y *lata*.

Todavía me maravillo de la facilidad con que mi madre me ayudó para prepararme y convertirme en lector. Al enseñarme trucos como éste, para pronunciar *corcholata*, me ayudó a entender que una palabra no es sólo algo que te permite decir lo que piensas, sino que también es una cosa que tiene forma y sustancia. Una palabra es algo que se puede partir y volver a juntar. Esto fue un descubrimiento clave para acercarme a las letras y así leer. No sólo quedas atrapado por el sentido, sino también por la forma.

Resulta, claro está, que cuando se leen las letras de *corcholata* la palabra tiene más de dos partes; sin embargo, el consejo de mi madre fue un buen comienzo para entender la idea básica de que se puede pensar y hablar de una palabra independientemente de su significado. Ella hizo que me enamorara de las palabras.

3.1.3. Discriminación de sonidos en el habla

La mayoría de los niños más pequeños puede percibir de manera precisa la diferencia entre palabras que suenan parecido, como *nata* y *rata*, *peso* y *queso*, *lavadero* y *monedero*, etcétera, aunque muchas veces, al hablar, no consigan pronunciarlas bien. Resulta claro que si un niño no puede establecer estas distinciones con éxito le será difícil realizar actividades que le ayuden a desarrollar su conciencia fonológica.



* En inglés la palabra que se analiza es *comfortable*. Para el español usamos la palabra *corcholata* porque a muchos pequeños les resulta difícil pronunciarla. La alteración más común es cambiarla por *chorcolata*.



Actividades

Cómo discriminar palabras

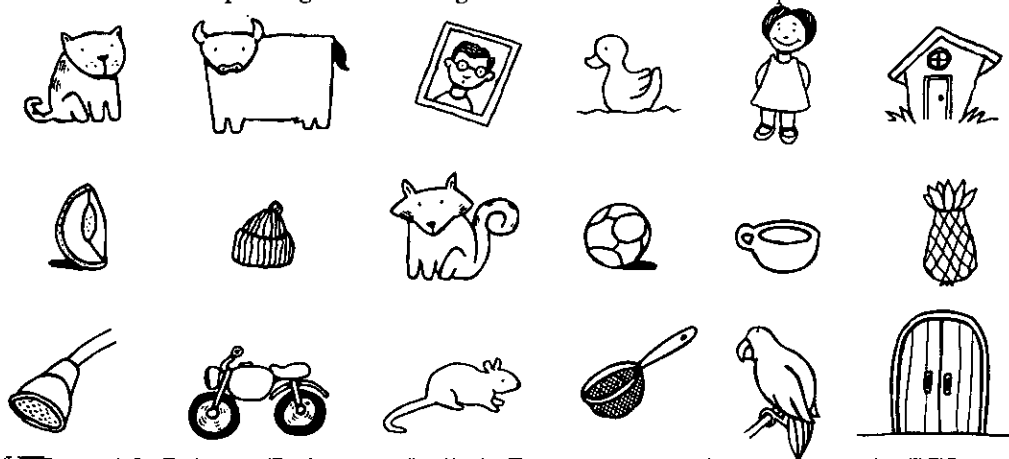
Un simple juego con ilustraciones puede ayudar a verificar que la discriminación en el habla sea razonablemente correcta para un niño de tres a cinco años. En un lugar tranquilo, muestre al niño las ilustraciones siguientes. Con voz muy clara dígame: Escucha con atención: señálame el *melón* y el *balón*; siga preguntando con cada uno de los pares de palabras (para hacerlo más divertido, deje que de vez en cuando el niño sea el que pregunte y usted el que señale). En el ejemplo de abajo, las palabras con sonidos parecidos aparecen en pares, pero puede no nombrarlas en ese orden, sino salteadas.

Pregunte sólo palabras que está seguro que forman parte del vocabulario del niño, y no haga esta actividad si él está resfriado o tiene infección de oído.

Si el niño comete muchos errores, deje pasar algunas semanas y repita el ejercicio. Si no lo hace mejor, podría ser indicio de que existe algún problema de audición o de percepción de los sonidos en el habla. Un foniatra puede realizar una evaluación más completa de estas habilidades.* Los pediatras también pueden recomendarle algún foniatra en su localidad.

MUÉSTRAME

coladera – regadera • niña – piña • taza – casa • balón – melón • toro – loro
pato – gato • zorro – gorro • foto – moto • ratón – portón



* En México existen instituciones como el Instituto Nacional de Pediatría, el Instituto de Foniatría, los hospitales del niño, las clínicas y centros de salud, en los que se practican este tipo de exámenes, a precios basados en las posibilidades de pago del paciente.

3.1.4. Conocimiento de la narrativa

A partir de la edad escolar los cuentos serán un elemento fundamental de las clases de lectura, así que es muy útil que los niños se familiaricen con la narrativa y sus elementos, tales como los personajes, los diálogos y “lo que

sucede después”. Los niños pequeños son receptivos a la secuencia en el lenguaje, siguen el hilo de la narración y el orden de los sucesos en los cuentos.



Actividades

Libros de cuentos

Desde que los niños son bebés, las mamás, los papás, las niñeras, los tíos, los abuelos y los educadores en general pueden ayudar a que se familiaricen con la narrativa con el simple hecho de leer y disfrutar con ellos un buen cuento. Los libros de cuentos pueden ser leídos en cualquier momento: durante el desayuno, en la fila del banco, en el autobús y, por supuesto, a la hora de

acostarse. Para los niños más pequeños, las sesiones diarias de lectura pueden ser breves pero frecuentes. Invite al niño para que simule estar leyendo, escúchelo con atención y alabe su esfuerzo. Anímelo a emprender esta etapa de lectura incipiente diciéndole: ¿Qué tal si ahora tú me lees a mí?; o bien: Te toca a ti, después de haber leído y disfrutado muchas veces el mismo libro.

Narración oral

Los niños también se familiarizan con la narrativa por las historias que oyen a su alrededor. Si en una conversación entre adultos escuchan: “¡no vas a creer lo que me pasó cuando iba a la tienda!”, empezarán a conocer la magia, la diversión y la finalidad de las historias. Cuénteles cosas que le hayan sucedido, hableles de cuando usted era niño, o acerca de sus padres y

abuelos. Si se les anima, los papás y los maestros pueden hacer que los niños platiquen sus propias aventuras en forma de cuento. Exhórtelos a hablar de sucesos importantes, como las vacaciones o los viajes. Utilice álbumes fotográficos para recordar e inspirar este tipo de historias. 9;

Representación de las narraciones

Las funciones de títeres y la narración de cuentos son experiencias emocionantes y valiosas para los niños. Pero también es muy bueno que en casa o en la escuela los niños escenifiquen con sus muñecos o títeres los cuentos que se les han leído. A menudo agregan elementos nuevos a la versión original.

Además, aliente a los niños a hablar de los libros que ya conocen y pídeles que inventen o añadan elementos al argumento del cuento, por ejemplo que sugieran nuevas circunstancias para los personajes o que creen finales diferentes para un mismo cuento.



La narración de la vida cotidiana y las conversaciones durante las comidas

Los niños aprenden a contar historias cuando sus experiencias son expresadas en pasado, en forma de cuentos o narraciones, y donde los protagonistas son ellos mismos o personas que conocen. Aprenden que hay sucesos que merecen ser contados y que producen relatos mejores que otros, como sorpresas, incidentes emocionantes o giros inesperados de la vida cotidiana. Por ejemplo, en una mesa familiar, un niño de tres años escucha que su madre cuenta algo que le pasó a él ese día. Al término de la comida, el niño interviene y toma la palabra.

Es la hora de la cena, y el pequeño Sebastián, de tres años, está ensimismado comiendo su plato de cereal. Su mamá y su abuela, sentadas junto a él, charlan de cómo les fue en el día: problemas de trabajo, trámites, buenas noticias acerca de gente que conocen.

—¿Y cómo le fue a Sebastián? —pregunta la abuela—, ¿cómo le fue hoy?

—Bueno —comienza la mamá—, la tía Lolita vino a buscarlo esta mañana para llevarlo a una sesión de lectura en la biblioteca, pero al llegar se enteraron de que la habían cancelado.

—¡Qué pena! —dice la abuelita, compadeciéndose.

—Y la tía Lolita, para compensarlo, se lo llevó a dar un paseo por el parque de diversiones.

Sebastián, que hasta entonces no parecía prestar mucha atención, de repente levanta la cara del plato, con las mejillas manchadas de leche. —¡Sebastián sube a la lancha! —exclama el pequeño—. ¡El agua hace chip-chap! —grita moviendo los brazos en el aire.

—Y seguro que viste muchos patos nadando —comenta la abuela.

—Patos que hacen cua-cua —contesta Sebastián, y dirige la mirada hacia sus costados, como si aún los pudiera ver.

—Y entonces —continúa la madre— la tía Lolita y Sebastián se subieron al trenecito. Y después fueron a visitar a los animales del zoológico.

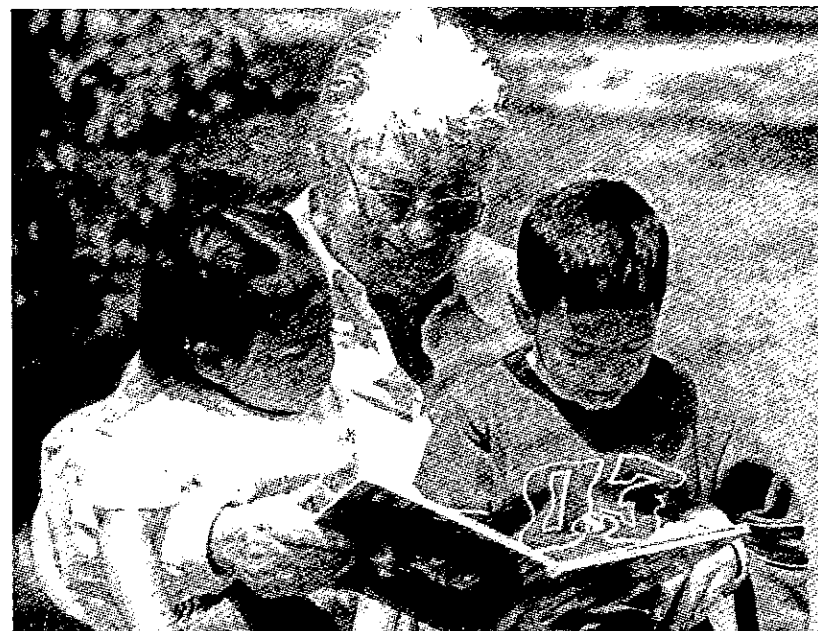
—Le di el boleto a un señor —agrega Sebastián.

La mamá y la abuela hablan de lo bien que la habrá pasado Sebastián, y éste agrega unos cuantos detalles más, algunos verdaderos y otros inventados (como que un chango le dijo adiós a través de la reja). Más tarde, mientras se baña, él y su abuela actúan la mayor parte de su *cuento*, con una lanchita de juguete en el agua y dos muñecos de plástico, que representan a la tía Lolita y Sebastián que van de paseo.



3.1.5. Conciencia acerca del libro y de la escritura

La receptividad del niño ante la forma impresa constituye el primer gran paso hacia la lectura. Los niños más pequeños pueden empezar a entender que la información impresa se encuentra en todas partes, y que la lectura y la escritura son medios para obtener ideas, información y conocimientos. Los niños se acoplan rápidamente a las actividades de lectura compartida con las personas que los cuidan. Mientras el adulto les lee, ellos reaccionan con la mirada, con un gesto o una sonrisa, o ponen atención a los dibujos que se les señalan. Los pequeños que empiezan a caminar comienzan reconociendo sus libros favoritos por la portada, y entienden que los libros son manipulados de ciertas maneras. A la edad de cuatro años comprenden más claramente que lo que se lee en un cuento es lo que está impreso, y que eso está compuesto de letras del alfabeto, que son una categoría especial de elementos visuales, diferentes incluso de los números. Reconocen los materiales impresos de la casa, el vecindario y aquellos que se encuentran en otros entornos de la localidad. 10



Actividades

- En la casa, en los centros de educación inicial y en la escuela maternal, procure rodear al niño de material impreso, y sobre todo de libros de calidad, 11 materiales para escribir y juguetes como cubos alfabéticos y letras imantadas para el refrigerador. Hay libros de buena calidad para todas las edades. Por ejemplo, para los bebés, lo mejor son los de tela o de cartón resistente, ya que suelen llevarselos a la boca.
- Durante las actividades de la rutina diaria, señale y lea los letreros del entorno: las palabras del menú de un restaurante, las etiquetas de los envases de comida, los carteles pegados en los autobuses y los anuncios de la calle. Recuerde que en los primeros años el niño puede darse cuenta de que lo que usted lee son las letras y no el anuncio o la etiqueta. Hágales notar lo impor-

tantes que son las pequeñas diferencias en las letras o palabras, aun cuando la etiqueta o el símbolo sean iguales. Por ejemplo, cuando se fijen en algo como el helado de su marca favorita, ayúdeles a advertir que hay diferentes sabores de acuerdo con las palabras impresas en la etiqueta.

- Ponga letreros en algunos objetos importantes del universo del niño. Para hacerlo más divertido, explíquelo lo que está haciendo y haga que participe en el trabajo artístico de rotulado de cosas como videos, libros, material para manualidades, etcétera.

No olvide poner letreros con el nombre del niño, por ejemplo: "cuarto de Toño", o "juguetes de Sara". Haga que el niño decore su letrero.



Primeros intentos: simulando leer (iniciación a la lectura)

—*Buenas noches, Lola*, por Martha Alexander... una niña de tres años simula estar leyendo el título y el nombre del autor en la cubierta del libro. (12) Con gran deleite, lo abre y lo repite casi todo de memoria. Su madre sabe que todavía no lee, pero de igual manera la alienta. Intuitivamente, sabe lo que después han confirmado las investigaciones: que los niños que a temprana edad hacen como que leen, probablemente serán buenos lectores después.



—Y el dibujo de un niño contando un cuento a su oso de peluche —prosigue la niña. Acerca los ojos al libro y examina detenidamente la ilustración de la página—: -A-B-A-B-S— repite mientras señala la palabra *osito*. Se trata de una conexión importante. Ya sabe que las palabras están formadas por letras, y que cada una tiene nombre. Continúa el cuento palabra por palabra, pasando las páginas despacio. —Lola tiene sueño —susurra; de repente sube el tono de voz y dice “Fin” al tiempo que, orgullosamente, cierra el libro de golpe.



3.1.6. Funciones de la expresión escrita

Es preciso que los niños entiendan que la información impresa tiene sentido en sus vidas, y que además cumple muchas funciones. Por ejemplo, podemos enseñar a los niños pequeños que lo que está impreso nos da información: la dirección de la casa de algún amigo o la forma de cocinar un pastel. También pueden descubrir que lo escrito nos ayuda a resolver problemas, como en el caso de las instrucciones para armar un juguete. ⑬

Gracias a la cercanía de libros diversos, el niño aprende que la expresión impresa es entretenida, divertida e incluso fuente de consuelo. Gracias a su experimentación con la *escritura*, el niño distingue entre dibujo y escritura. Sus garabatos empiezan a ser más definidos, y hacia los cuatro años, para su enorme satisfacción, empiezan a parecer palabras de verdad. En los años de educación inicial se les puede alentar a escribir (garabatear) mensajes, como parte de sus actividades de juego.



Actividades

- Muestre a los pequeños la manera en que funcionan los diferentes tipos de material escrito e impreso y déles la oportunidad de imitarlos. Por ejemplo, cuando reciba impresos como estados de cuenta del banco, programas de mano de algún espectáculo o propaganda, muéstreselos a los niños y explíqueles cuál es su objetivo. “Ahora ya sé que vas a tener una fiesta en la escuela la semana que viene”, podría explicar un padre después de leer una invitación de la escuela. De igual manera, las educadoras pueden hablar con los niños acerca de las circulares o notas que envían a las casas por medio de los niños.
- Cuando haga una lista de compras o escriba algún recado en la mesa o en el refrigerador, ya sea para alguna persona de la familia o para algún em-

pleado, comente con los niños para qué lo hace y lo que dice. Deje material para escribir al alcance de los niños para que tengan la oportunidad de escribir (garabatear) sus propios recados, listas y menús.

- Busque respuestas a las preguntas. Por ejemplo, para decidir a qué espectáculo asistir un domingo, consulte el periódico con su hijo. Puede leer el anuncio en voz alta, señalando el texto: “El circo está en la ciudad”; comente después lo que lee con el resto de la familia: “Habrá que llegar temprano para comprar los boletos”. Por otro lado, si en un grupo de niños pequeños se discute de qué raza es un perro que vieron en el patio, el maestro puede resolver la duda consultando un libro y mostrándolo a los niños.



El aprendizaje de la escritura

Cuando Marta, que tiene tres años, quiere pedir sus regalos a los Reyes Magos, su madre le propone que escriban una carta. Entonces ella, entusiasmada, dicta —con lujo de detalles— todo lo que quiere pedir que le regalen. Mientras la madre transcribe sus palabras, aprovecha para enseñarle algunas de las convenciones ordinarias para escribir cartas, como iniciar con “Queridos Reyes Magos”, y escribir el cuerpo de la carta en el centro de la hoja.

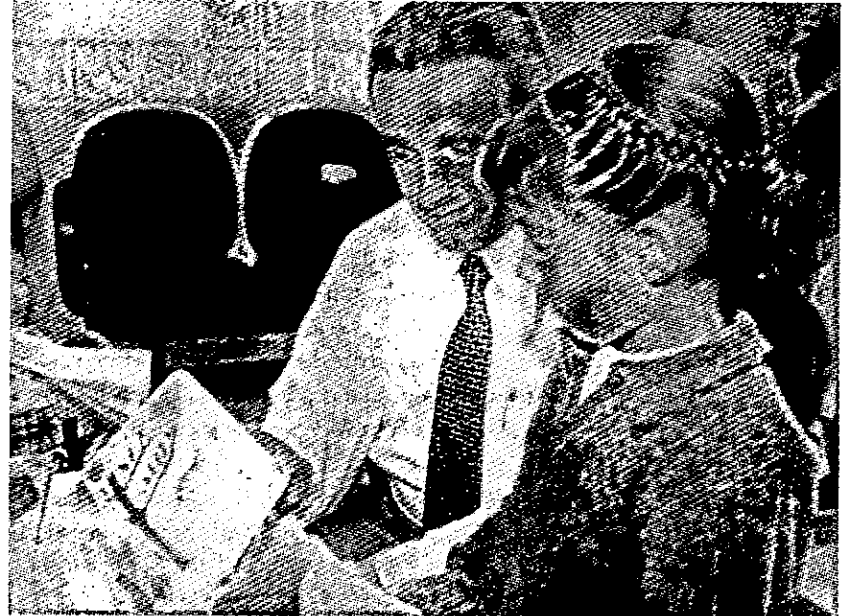
Tienen un pequeño tropiezo cuando Marta, quien ya reconoce cómo se escribe su nombre, ve el pronombre *yo* en vez de las letras que forman *Marta*. Insiste en que debe escribirse su nombre completo, y entonces la madre lo pone entre paréntesis. De repente recuerda el propósito de la carta y le arrebató el lápiz a la mamá, hace algunos garabatos en la hoja mientras dice: Por

favor, tráiganme un perrito. Suavemente, la mamá vuelve a tomar el lápiz y le explica que debe escribir las palabras en orden para que los Reyes Magos puedan entender. Después, Marta dicta todo lo que ha hecho y lo bien que se ha portado para merecer los regalos. Por último la mamá comenta:

—Ahora hay que poner que tú eres la que envía la carta. Y eso lo escribimos aquí, al final de la hoja. Escribimos *besos*, ¿de quién?

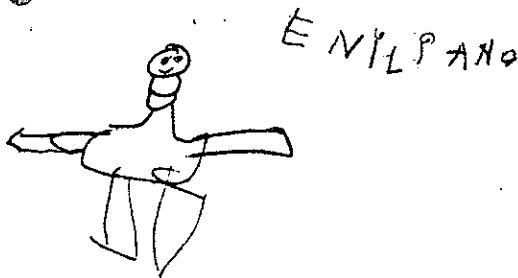
—¡De Martita! —exclama la niña.

La madre explica que la carta irá a la oficina de correos y que el cartero se encargará de entregarla a los Reyes Magos, para que puedan leerla. No sabemos si Marta escucha, porque parece haber dado por terminado el asunto de la carta y se ha puesto a jugar con una muñeca.



3.1.7. Conceptos de la expresión escrita

A veces, los adultos olvidamos que los niños deben aprender las convenciones más elementales que rigen el lenguaje escrito, como los espacios que separan las palabras, o que en nuestro idioma las palabras se escriben de izquierda a derecha y de arriba abajo. Esto significa que una frase empieza en la esquina superior izquierda de la página y continúa de izquierda a derecha; al final de la línea, la frase continúa hasta que la puntuación indica el final y el principio de la siguiente. ④





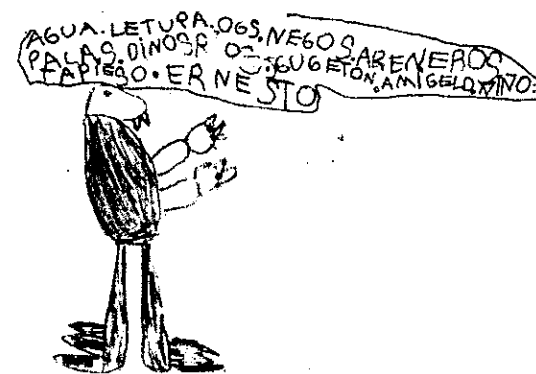
Actividades

- Durante las sesiones diarias de lectura y escritura, el adulto puede ir explicando cómo funciona la información impresa. Por ejemplo, antes de entrar de lleno a un libro, lea el título y el nombre del autor que aparecen en la portada. Mientras esté leyendo, recorra de vez en cuando el texto con el dedo de tal manera que el niño descubra que el texto se está leyendo de izquierda a derecha.
- Cuando deba detener la lectura, por ejemplo para contestar una pregunta, aproveche para señalar algo que el lector experimentado da por

sentado, es decir, que hay altos señalados en el texto. Diga al niño: déjame terminar esta oración antes de contestarte. Luego, cuando llegue a un punto, señálelo con el dedo mientras comenta: Aquí termina la frase; ahora, veamos si puedo contestar tu pregunta. Esto ayuda a que el niño conozca uno de los aspectos que rigen la información escrita, es decir, que un texto consta de varias partes: oraciones, párrafos y capítulos, y que el final de un renglón o de una página no es necesariamente el final de una unidad de significado.

3.1.8. Las letras y el reconocimiento temprano de las palabras

Los niños pequeños empiezan a reconocer algunas letras del alfabeto y ciertas palabras escritas, en especial las de sus propios nombres. Muchos niños aprenden el nombre de las letras cantando el alfabeto o al repetir las a cada empujón del columpio. A la edad de tres o cuatro años empiezan a relacionar el nombre de la letra con su forma. Con ayuda, pronto empezarán a prestar atención a la letra inicial de las palabras que ya conocen en forma escrita.



Actividades

- Ayude al niño a reconocer la primera letra de su nombre. A muchos les encanta identificar *su* letra en anuncios y rótulos presentes en el mundo que los rodea.
- Escriba, exhiba y señale con frecuencia el nombre del pequeño. Escríbalo en sus trabajos manuales y ayúdelo a reconocerlo. Conforme el niño crezca ayúdelo a reconocer otras palabras que vea impresas con frecuencia

en su entorno, por ejemplo: una palabra escrita en su playera preferida, la de alguna señal de tránsito y otras de sus favoritas como *helado*, *mamá* y *papá*.

- Vea programas de televisión infantil junto con sus hijos, escuche con ellos los programas radiofónicos para niños, aprenda y cante con ellos las canciones del alfabeto que ahí se difundan.



La letra más importante

Carolina, una niña de tres años, acaba de descubrir la inicial de su nombre y de pronto se encuentra en el mundo de la C. Camina por la casa con el cubo de la letra C en la mano, y está alerta. —¡Miren, ahí está mi C!— grita señalando un bote de chocolate en la cocina. Nuevamente descubre su letra

cuando su papá le lee un cuento donde salen unas canicas. Más tarde, en el camión, mira por la ventanilla y grita emocionada: —¡Ésa es mi letra!—. Al pasar delante de un gran letrero que dice *Casas en venta*, ella repite: —¡Ahí está mi C! 15

3.1.9. Comprensión

En la medida en que el niño se acerca a la edad escolar puede comprender cada vez más el significado del lenguaje hablado que escucha en las conversaciones diarias, así como el que aparece en las formas narrativas, como en los libros. Demuestra su grado de comprensión por medio de preguntas y comentarios. Al leer un cuento, el niño irá estableciendo conexiones entre la historia que ahí se narra y las experiencias de su vida real. Conforme crecen, los niños van sintiendo seguridad para deducir quién dijo o hizo tal o cual cosa narrada en el cuento.



Actividades

■ Escuche la grabación de un cuento junto con los niños. Esto puede hacerse mientras se mira el libro que la acompaña. Después pídeles que hagan un dibujo de la parte del cuento que más les haya gustado y platique con ellos acerca del tema. 16

■ Al leer un libro juntos, haga preguntas que lleven a los niños a reflexionar sobre el vocabulario, la trama o algún rasgo de un personaje. Pregunte, por ejemplo, qué quiere decir *benevolente*; o bien: ¿por qué será tan enojona la tía?



Preguntas a la hora de contar cuentos

En una sesión de lectura de cuentos, una bibliotecaria lee *La princesa vestida con una bolsa de papel*.¹⁷ En varios momentos, durante la lectura, se detiene y hace preguntas para cerciorarse de que los niños están entendiendo. Cualquiera que lea con los niños puede seguir esta técnica.

Una vez que los niños están sentados en círculo, la bibliotecaria levanta la cubierta del libro y lee el título. Después señala la ilustración de un dragón en la portada.

- Niños, esto es un dragón. ¿Alguien sabe qué es un dragón?
- Un dragón es un monstruo —contesta un pequeño.
- Un dragón es grande y da miedo —dice otro.
- Los dragones no existen —interviene uno más.

Después de escuchar varias respuestas similares, la bibliotecaria exclama con entusiasmo: —¡Sí!, exacto. Un dragón es una criatura grande y temible.

El
No
PE

3.1.10. El aprendizaje de la lectoescritura como algo placentero

Es necesario que los niños se sientan a gusto con sus experiencias de lectura, ya que esto favorece el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. A menudo muestran sus intentos de escritura y lectura para que los demás los vean y escuchen: "Mira mi cuento, ¿te lo leo?". En estos casos, los adultos deberían tomarse un tiempo para ver los trabajos de los niños.

Tiene alas, y hay algunos que hasta sacan fuego por la boca, y es verdad que no existe.

Prosigue la lectura del cuento. Al tiempo que va desarrollándose la trama, la bibliotecaria se detiene y hace preguntas que ayudan a que los niños adivinen lo que sucederá después. —¿Qué creen que va a decir el príncipe a la princesa de papel? —pregunta y espera con paciencia mientras los niños proponen diferentes respuestas. —Bien, ahora veremos si adivinaron —dice y prosigue.

Más adelante, para ayudar a los niños a entender las acciones del personaje principal, dice: —¿Por qué creen que la princesa provoca al dragón para que le demuestre lo fuerte que es?

Con este tipo de preguntas, la persona que lee se asegura de que los niños están entendiendo el texto. Pero, además, las preguntas tienen otro propósito: ayudar a los niños a aprender sobre cómo reflexionar acerca de la literatura y a buscar lo que es importante en un cuento o en cualquier otro texto.





Actividades

■ Hay que crear una atmósfera cálida y agradable a la hora de platicar, leer y desarrollar actividades de lectura. De vez en cuando, invite a participar en las lecturas a otras personas queridas. Responda a los comentarios y observaciones que haga el niño sobre los libros, y otorgue la atención necesaria para contestar sus preguntas a lo largo de la lectura. Haga que las actividades con los libros sean divertidas y parte de un juego, que sean cosas que el niño desee hacer y no que esté obligado a ello. Dé a los niños la oportunidad de elegir los libros que desean leer y usted también escoja algunos, tanto para asegurarse de que la selección resulte manejable como para que ellos vean que también a usted le divierte participar.

■ Lleve a los niños a la biblioteca con cierta regularidad y no olvide ofrecerles diversos tipos de libros. A un pequeño pueden no gustarle los

cuentos, pero le pueden encantar los libros informativos sobre dinosaurios, trenes, animales o sobre la naturaleza. A otros les encantan las canciones infantiles y la poesía. A todos los niños pequeños les fascina que les lean sus cuentos favoritos una y otra vez, pero también experimentan una frecuente necesidad de libros nuevos y diferentes.

■ Para los niños que gustan de la televisión y los videojuegos, procure relacionar estas aficiones con la lectura y los libros. Por ejemplo, después de ver un programa de la vida de los animales, ofrézcales un libro sobre el mismo tema para que amplíen sus conocimientos y lo disfruten. Actúen escenas de un video que les guste o ayúdelos a armar sus propios libros con temas de programas de televisión o videojuegos: usen recortes de revistas o catálogos, dibujos hechos a mano, y rótulos escritos por usted, así el niño sentirá ese libro como suyo.



Cómo nutrir la mente con libros de calidad

La lectura contribuye a alimentar las mentes de los niños pequeños, en desarrollo, quienes necesitan contar con buenos libros. Cuando lleve al niño a la biblioteca pida a la persona a cargo que le recomiende lecturas. Infórmele sobre la edad y los intereses de su pequeño. Busque para los niños las obras que hayan sido premiadas o aquellas que se recomiendan en publicaciones especializadas, en la prensa, en los catálogos de las casas editoriales, en las

ferias de libros y en las librerías de su localidad. Muchas bibliotecas y universidades tienen colecciones de clásicos de todos los tiempos para niños.* Considere la selección que aparece en las siguientes páginas. No son todos los que están disponibles en el mercado porque afortunadamente ya hay muchos más; son sólo algunas posibilidades para que conozcan editoriales, colecciones y autores dedicados a la literatura infantil.

* La Secretaría de Educación Pública, a través del programa Rincones de Lectura, ofrece una buena selección de este tipo. En el apéndice encontrará algunos títulos de la colección Libros del Rincón.

Títulos de cuentos ilustrados*

Libros para muy pequeños

Martha Alexander

Buenas noches, Lola, México, FCE.

Lola y Lalo, México, FCE.

Bob Blamptton

Busco un amigo, España, Ediciones Gaviota.

Vuela conmigo, España, Ediciones Gaviota.

Ivar Da Coll

Chirigüiro y el lápiz, México, Norma (Buenas Noches).

Chirigüiro encuentra ayuda, México, Norma (Buenas Noches).

Gabriela Keselman

¿Dónde está mi tesoro?, México, Alfaguara.

Satoshi Kitamura,

Ardilla tiene hambre, México, FCE.

Gato tiene sueño, México, FCE.

David McKee

El baño de Elmer, México, FCE (Libros para Llevar a la Tina).

El chapuzón de Elmer, México, FCE (Libros para Llevar a la Tina).

Maribel Suárez

Sana, sana..., México, SITESA.

Arriba y abajo por los callejones..., México, SITESA.

Este marranito se fue a la plaza..., México, SITESA.

Gomi Taro

Adivina quién soy, México, FCE.

Hay un ratón en la casa, México, FCE.

Libros para prescolares, México, FCE.



Varios autores

La granja, México, Fernández Editores (Cartolibros).

Libros para niños en edad preescolar

Ermilo Abreu Gómez

Doña estrella y sus luceras, México, CIDCLI.

Alma Flor Ada

Rimas, México, Alfaguara.

Antón pirulero, México, Alfaguara.

Pinpon, México, Alfaguara.

Ricardo Alcántara

Cuando todos dormían, México, Everest.

Así se hicieron amigos, México, Everest.

Rosanela Álvarez (compiladora)

La Quisicosa, adivinanzas tradicionales para niños, México, CIDCLI.

Sandra Ball

Están solos en casa los ositos, México, FCE.

¿Has visto? Por ahí anda una zorra, México, FCE.

Alberto Blanco

También los insectos son perfectos, México, CIDCLI.

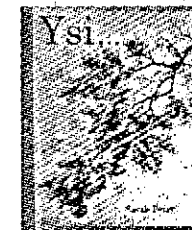
Aliana Brodmann

¡Qué ruido!, México, Celta-Conaculta.

Anthony Browne

Cosas que me gustan, México, FCE.

El libro del osito, México, FCE.



* En la edición en inglés de *Un buen comienzo* las autoras ofrecen 100 títulos de libros ilustrados. Para la versión en español se presenta esta selección de libros con imágenes clasificados en cuatro grupos, con el fin de orientar a los papás, las mamás y las personas que atienden a niños de diferentes edades en la selección del texto más adecuado. La producción de libros para niños ha crecido en México y en esta sección sólo ofrecemos algunos títulos, editoriales y autores a manera de ejemplo. En las notas y los apéndices de este libro encontrará otras propuestas.

Mary Carmine

Daniel y los dinosaurios, EUA, Scholastic. 18

Babette Cole

El libro apesotado, México, FCE.

Luz María Chapela

La casa del caracol, México, Alfaguara.

Tomie De Paola

La hermanita de Tommy, México, Norma.

Erhard Dietl

A veces quisiera ser un tigre, México, Norma.

El Fisgón [Rafael Barajas]

Lo creo y no lo veo, México, SEP.

Laura Fernández

El secreto de Perejil, México, Ediciones Corunda.

Antonio Granados

Canciones para llamar al sueño, México, Alfaguara.

Keiko Kasza

Choco encuentra una mamá, México, Norma.

Anke Kranendonk

¡Espera un momento!, México, FCE.

Jorge Elías Luján

La vaca roja, México, Alfaguara.

Ana María Machado

Camilón, comilón, Caracas, Ediciones Ekaré (Ponte Poronete).

La abuelita aventurera, Caracas, Ediciones Ekaré (Ponte Poronete).

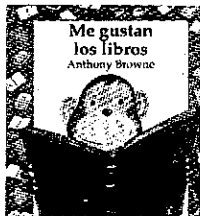
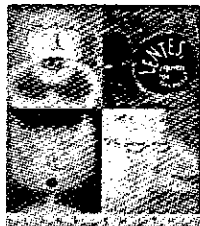
David McKee

El baño de Elmer, México, FCE.

El chapuzón de Elmer, México, FCE.

Joanne Oppenheim

Ramón recuerda, México, Norma.



Sarah Perry

Y si..., México, Artes de México.

Margarita Roblela

El gato de las mil narices, México, SITESA (Cuentos para Pulguitas).

Pulgas, el perro de José Luis, México, SITESA (Cuentos para Pulguitas).

¿Quién vive debajo de mi cama?, México, SITESA (Cuentos para Pulguitas).

Libros para quienes están aprendiendo a leer de manera independiente

Roald Dahl

Cuentos en verso para niños perversos, México, Alfaguara.

Jean de La Fontaine

Fábulas de La Fontaine, México, Editorial Origen.

Julio Derbez y Manuel Monroy

El color de la montaña, México, Ediciones El Color de la Montaña.

Anne Fine

El diario de un gato asesino, México, FCE.

Antonio Granados

Canciones para llamar al sueño, México, Alfaguara.

Francisco Hinojosa

La peor señora del mundo, México, FCE.

Mira Lobe

Berni, México, Ediciones SM (Barco de Vapor).

Abracadabra, pata de cabra, México, Ediciones SM (Barco de Vapor).

Concha López Narváez

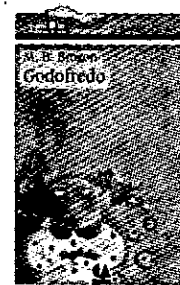
Amigo de palo, México, Ediciones SM (Barco de Vapor).

Concha López y Carmelo Salmerón

El viaje de viento pequeño, México, Everest.

Alicia Molina

El agujero negro, México, FCE.



Verónica Murguía
Rosendo, México, Ediciones Corunda.

Aline Pettersson
El papalote y el nopal, México, CIDCLI.

Maurice Sendak
Donde viven los monstruos, México, Alfaguara.

Varios autores
Trabalenguas tradicionales, México, Ediciones Corunda.

Libros para quienes ya leen sin ayuda

Ricardo Alcántara
Gustavo y los miedos, México, Ediciones SM (Barco de Vapor).
El muro de piedra, México, Ediciones SM (Barco de Vapor).

Manuel L. Alonso
Pilindrajós, México, Ediciones SM (Barco de Vapor).

Triunfo Arciniegas
Los casibandidos que casi roban el sol y otros cuentos, México, FCE.

Mónica Brozon
Godofredo, México, Ediciones SM (Barco de Vapor).
Casi medio año, México, Ediciones SM (Barco de Vapor).

Robert Leeson
¡Nunca beses a los sapos!, México, FCE.



Ana María Machado
Besos mágicos, México, CIDCLI.

Pilar Mateos
La bruja Mom, México, Ediciones SM (Barco de Vapor).

Alicia Molina
El agujero negro, México, FCE.

Gilberto Rendón Ortiz
Tiquitaco, México, Amaquemecan.
Aventuras de un gato, México, Amaquemecan.
Cuentos para dormir, soñar y despertar, México, Amaquemecan.

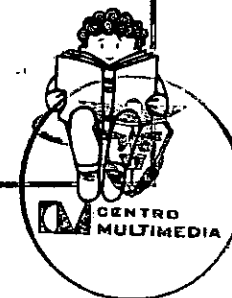
Moisés Ruano
¿A que tú no sabes...?, México, Ediciones SM (Barco de Vapor).

Becky Rubinstein
Una tía para Héctor, México, Alfaguara.

Senel Paz
Las hermanas, México, CIDCLI.

Judith Viorst
Alexander y el día terrible, horrible, espantoso, horroroso, EUA, Scholastic.

Mariana Zermeño Piñera
Nuevo peinado para abuelitas, México, Alfaguara.



3.2. El proceso de la lectoescritura: de padres a hijos

Los padres de familia pueden estimular el aprendizaje de la lectoescritura procurando que sus hijos participen en una variedad de juegos y actividades cotidianas que tengan que ver con el lenguaje. Hablar con ellos, hacer juntos la lista de compras y usarla en la tienda, cantar canciones, contarles cuentos; todo esto ayuda a que los niños desarrollen sus habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura. Otro factor importante consiste en tener una actitud positiva hacia el aprendizaje; los niños en cuyas familias se manifiesta aprecio por sus logros, tienden a mejorar. Los padres pueden aprender mucho sobre el aprendizaje de los niños; por ejemplo, pueden estar atentos a posibles problemas y discutir algunas de sus inquietudes con los maestros. Desde que sus hijos tienen tres o cuatro años, los padres pueden observar si los niños recuerdan las rimas de las canciones infantiles y si participan en juegos rítmicos. Cuando los pequeños tienen alrededor de cuatro años, es posible notar si enfrentan problemas para entender la información o las instrucciones que se le dan en conversaciones o en textos leídos en voz alta. Una vez que los niños ingresan a la primaria, los papás deben estar al tanto de si sus hijos empiezan a nombrar y a escribir las letras y los números que ven en diferentes contextos. Ya a la edad de seis años, los niños deben ser capaces de disfrutar con juegos como buscar objetos que empiecen con *b*, para distraerse durante un viaje largo. Cuando los niños llegan a los cinco y seis años, es posible detectar si entienden que las palabras habladas pueden dividirse en pequeñas partes (por ejemplo, notando que el radical *grande* está en *grandecito* o el sonido *tin* en *calcetín*) y que con sólo cam-

biar una pequeña parte, la palabra se transforma en otra muy diferente (por ejemplo, cambiando la consonante inicial para hacer las palabras *rata* y *lata*, *piel* y *miel*, o en *sal*, *cal* y *mal*). Dicho esto, es crucial que los padres siempre estén atentos a todo aquello que aprenden los niños y que sepan que cada uno aprende a un ritmo distinto, tiene intereses diferentes y que, aunque puede ser difícil medir sus avances, sí pueden observar si está atento durante más tiempo, si selecciona nuevos materiales o si disfruta la lectura.

3.3. Hablarle al bebé: el ambiente de los centros de educación inicial

Las niñeras y educadores tienen una importante, y cada vez mayor, responsabilidad en el desarrollo de la lectura y las primeras experiencias de aprendizaje de la lectoescritura. Es necesario que sepan que el lenguaje hablado es fundamental para la lectura, por lo que deben tener frecuentes conversaciones directas con los bebés, manteniendo contacto visual con ellos. En los centros de atención temprana es fundamental desarrollar actividades como cantar, recitar versos infantiles y hablar con los bebés en el transcurso de todas las actividades diarias, atendiendo de esta forma a sus demandas de comunicación con sus *ba ba* y *ga ga ga*. En cuanto los balbuceos se convierten en palabras, las educadoras deben animar a los niños a hablar, repitiendo lo que dicen o, cuando es necesario, construyendo por ellos el lenguaje (algunas actividades de lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura ya han sido sugeridas en páginas precedentes de este libro).

Nosotros no insistimos en que los niños aprendan el abecedario. En lugar de eso, creamos para ellos un ambiente rico en lenguaje. Hacemos círculos para cantar y acompañamos las palabras con movimientos de las manos. Cuando leo Los tres ositos, no sólo les leo el cuento, les muestro tres animales de peluche o les busco tres sillas.

Cuando los niños empiezan a hablar, trato de adivinar lo que dicen y lo repito, aunque no sea completamente comprensible. Los ayudo a entender el poder del lenguaje mostrándoles que cuando lo usan pueden obtener lo que quieren.

Scott Hirose
Maestro-terapeuta

Queens Child Guidance Center. Guardería terapéutica para niños de 0 a 3 años
Jamaica, Nueva York

3.4. Educación inicial de calidad

Los programas de calidad en educación inicial pueden ayudar a desarrollar las habilidades de lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura y, por consiguiente, contribuir a la consolidación de la lectura. La calidad es esencial y algunos programas de atención temprana aún son insuficientes para apuntalar la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectoescritura.

En un centro de atención temprana de calidad el profesor debe ser un buen modelo de lenguaje hablado durante todo el día. Por ejemplo, si un niño señala con el dedo y dice *eso*, el maestro tiene varias buenas opciones: puede preguntar *¿Quieres la pelota roja?*; o señalar amablemente: *Dime qué quieres*; o bien: *Dime con palabras qué es lo que quieres*. Algunos maestros dicen: *Dilo con tus palabras*, y aceptan la mejor aproximación que el niño pueda producir. También, todos los días, pueden tener conversaciones informales con cada niño animándolo a hacer uso del lenguaje mediante preguntas abiertas como: *¿por qué?*, *¿cómo?* y *¿qué pasaría si...?*

En los centros de educación inicial se pretende ayudar a los niños para que aprendan, piensen y hablen sobre nuevos campos de conocimiento. Esto se logra dándoles la oportunidad de que usen el lenguaje de diversas maneras; procure que haya muchas conversaciones interesantes en las que ellos estén involucrados; busque momentos para jugar con el lenguaje a fin de apoyar la conciencia fonológica e incorpore una diversidad de experiencias de aprendizaje sobre la lectoescritura en las actividades cotidianas. Lo más probable es que los niños que posean mayores conocimientos y experiencias de vida tengan más éxito en la lectura, pues cuentan con más herramientas para relacionar los cuentos con su vida, para reconocer palabras y comprender los sucesos descritos en los libros.

Los niños merecen la oportunidad de asistir a centros de atención inicial en los que encuentren un ambiente de calidad en cuanto a lenguaje y a las experiencias de aprendizaje de la lectoescritura. Si queremos evitar dificultades en la lectura, los niños deben llegar a la escuela motivados para aprender y con las habilidades de lenguaje necesarias para ello.



Con frecuencia, los lugares de cuidado inicial para niños pequeños son pobres o limitados en cuanto al lenguaje, en especial aquellos a los que asisten las familias de bajos recursos. Es fundamental que estos lugares estén preparados para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura. Como parte de este esfuerzo, los padres de familia, educadores, pediatras, trabajadores sociales, terapeutas del lenguaje y otros profesionales de la educación inicial deben tratar, a la brevedad posible, de aplicar los lineamientos probados por la investigación que ayudan a los niños pequeños a superar los problemas de lenguaje.



La diferencia está en la excelencia

¿Cómo puede influir la educación inicial en la vida de un niño?

Un buen programa de enseñanza durante la educación temprana debe re-
dituar en beneficios para el niño, que lo acompañen hasta la edad adulta.
Ésta fue la conclusión de un estudio en el que se investigaron los antece-
dentes escolares de un grupo de niños, desde sus primeros años hasta la
preparatoria y etapas posteriores. En este importante estudio los datos re-
velaron que los menores que asistieron a centros de educación inicial con
un excelente programa de estudios tuvieron menos necesidad de educación
especial, reprobaron menos y el porcentaje de graduados de preparatoria
fue mucho mayor al de quienes no pasaron por un buen centro de atención
temprana. 19

¿A qué se debe el éxito de programas de este tipo? He aquí algunas de sus
características esenciales que pueden servir de respuesta:

- *Espacio bien concebido y equipado.* El lugar debe estar dividido en diversas áreas de interés (por ejemplo área de juegos con agua, de dibujo, pintura, música, de juego de representación, de lectura y escritura).
- *Rutina diaria regular.* Al establecer expectativas y horarios regulares para las rutinas de clase, tales como tiempo para hacer planes, tiempo para trabajo, para aseo, para estar en grupos pequeños, para recreo en el patio y tiempo para comentar en círculos, los niños aprenden a conducirse en cada actividad y a saber cuándo y cómo cambiar de una a otra.
- *Estrecha comunicación entre padres y maestro.* Conviene que los maestros mantengan una comunicación regular con los padres, incluso con visitas a domicilio.
- *Solidez de los métodos de enseñanza y trabajo en equipo de los maestros.* Si los maestros proporcionan un ambiente seguro y agradable para los niños, se fomenta el aprendizaje activo. Es necesario alentar y apoyar lo que los niños hacen y dicen; ayudarlos a escoger y a tomar decisiones, a resolver sus problemas y a hacer cosas por sí mismos. Conviene hacer anotaciones diariamente sobre las actividades y progresos de cada uno de los niños y compartirlas con los colegas.
- *Variedad en el programa.* El programa debe estimular el aprendizaje del menor en muchas áreas: representaciones creativas (juego de representación, armado de modelos, dibujo y pintura); lenguaje y experiencias de aprendizaje de lectoescritura; lenguaje para iniciar una conversación y establecer relaciones sociales; movimiento; música; clasificación y seriación (organización de objetos conforme a un orden o patrón —color y tamaño— y descripción de las relaciones —del más grande al más pequeño—); números (conteo y relaciones entre números —más, menos e igual—); espacio (experimentación y descripción de posturas, orientación y distancia dentro del aula, el edificio y el vecindario); y tiempo (concepto de tiempo y secuencia de sucesos).
- *Experiencias de lenguaje.* Los adultos deben procurar que los niños participen en conversaciones y destacar sus habilidades. Hablar con ellos de experiencias personales significativas, describiendo objetos y sucesos es también un excelente recurso.
- *Experiencias de aprendizaje de lectoescritura.* Resulta de gran importancia fomentar las experiencias con la escritura (dibujar y garabatear, junto con escritura personal o inventada) y la lectura (lectura de cuentos, rótulos, símbolos y lectura de escritos personales).

3.5. Actividades de lenguaje, enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los centros de educación inicial

Al principio de este capítulo presentamos actividades de lenguaje y aprendizaje de lectoescritura para adultos y niños en diversos ambientes informales. En esta sección mostraremos actividades para los centros de educación inicial. Al igual que en la primera serie de actividades, nuestro propósito principal es mostrar los conceptos que se consideran fundamentales para la iniciación de los niños en la lectura. Esperamos que cada una de ellas resulte útil para la mayoría de los niños; sin embargo, deben tomarse como ejemplos más que como programas acabados. 20

3.5.1. Conciencia fonológica

Como ya hemos mencionado, la conciencia fonológica implica el reconocimiento de los sonidos independientemente de los significados de las palabras. Un niño que tiene conciencia fonológica lo demuestra, por ejemplo, detectando y produciendo rimas, dividiendo las palabras en sílabas (*helicóptero*) y en componentes más pequeños (*m/n/o*) y juntándolos nuevamente; observando que hay grupos de palabras que empiezan igual (*tractor* y *traje*), o que tienen elementos iguales en medio (*mar* y *sal*) o al final (*camión* y *avión*). Las investigaciones recientes han confirmado que los niños que al empezar la escuela tienen más conciencia fonológica están mejor equipados para aprender a leer.

Una forma más avanzada de conciencia fonológica, conocida como conciencia fonémica, es el hecho de entender que el habla puede descomponerse en unidades aún más pequeñas que las sílabas (fonemas). Esto es de suma importancia para aprender a leer, dado que los fonemas están representados por las letras (la noción de que una letra o un grupo de ellas representa un fonema se conoce como *principio alfabético*). Por ejemplo, la palabra *casa* está constituida por cuatro fonemas representados en la escritura por *c*, *a*, *s* y *a*. Son pocos los niños en edad temprana que espontáneamente alcanzan una conciencia fonémica, pero muchos estudios han demostrado que pueden adqui-



rirlos participando en actividades que guían la atención hacia el reconocimiento de la existencia de fonemas en las palabras habladas. 21

Quienes trabajan en educación inicial pueden recurrir a muchas actividades para que los niños más pequeños desarrollen la conciencia fonológica y los más grandes la conciencia fonémica. Entonar canciones rítmicas, marcar las sílabas con palmadas y agrupar objetos cuyos nombres empiezan igual, son actividades que pueden servir para que los niños se fijen en los sonidos del habla, es decir, para desarrollar la conciencia fonológica. Más adelante, para estimular la conciencia fonémica, se pueden realizar las siguientes actividades:



Actividades

- ❑ Aislar el primer segmento de una palabra (por ejemplo, la primera sílaba de *pelota*).
- ❑ Encontrar todos los objetos que empiecen con el sonido *p* en una ilustración.
- ❑ Descubrir qué pasa cuando se quita un segmento de una palabra (por ejemplo, qué pasa si a la palabra *rana* se le quita la *r*, o a la palabra *solo* se le quita la *o*).
- ❑ Dividir en fonemas una palabra de una sola sílaba.
- ❑ Unir fonemas para formar palabras (¿qué palabra resulta de *s...o...l?*).
- ❑ Los niños deben experimentar también con sonidos y rimas en juegos y canciones. He aquí unos ejemplos:

Canciones que juegan con el sonido

A mo a to

A mo a to mata rile rile ron.

¿Qué quiere usted?, mata rile rile ron.

Yo quiero un paje, mata rile rile ron.

Escoja usted, mata rile rile ron...

Ronda del zapatero

*Tipi tape, tipi tape,
tipi tape, tipi tón,
tipi tape; zapa, zapa,
zapatero remendón.*

*Tipi tape todo el día,
todo el día tipi tón;
tipi tape; macha macha,
machacando en tu rincón.*

Germán Berdiales

Canciones que juegan con las rimas 22

Nana

*Esta niña linda
que nacio de día
quiere que la lleven
a ver a su tía.*

*Esta niña linda
que nacio de noche
quiere que la lleven
a pasear en coche*

Juana de Ibarbourou

Lectura de poesía y cuentos rimados 23

Rin-Rin Renacuajo

*El hijo de Rana
Rin-Rin Renacuajo,
salió una mañana
muy tieso y muy majo.*

*"Muchacho, no salgas",
le dice mamá,
pero él hace un gesto
y orondo se va... 24)*

*Con pantalón corto,
corbata a la moda,
sombrero encintado
y chupa de boda.*

AGUA
 LETURA
 OBOSCALLES
 ARECO
 PALAS
 DINOSAURIOS
 SOI MORAEND
 ISO MEBUSTA LOSIS
 TUMENTOS

Hoy en día, en Estados Unidos, aparecen cada vez más productos comerciales (libros y programas para computadoras) para maestros de educación temprana en los que se muestran juegos relacionados con este tipo de actividades. El tema de los fonemas también se puede incorporar al aprendizaje de las letras, de manera que el niño aprenda su sonido (es decir, los fonemas que representan) al mismo tiempo que sus nombres.*



* En colaboración con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, la SEP produjo el paquete de música infantil *Disfruta y aprende: música para la escuela primaria* (México, SEP, 1996), que contiene cuatro tipos de música: clásica; tradicional de México y otros países; contemporánea para niños, y canciones de Francisco Gabilondo Soler, *Cri-Cri* (véase apéndice 2).

Otro material que la Secretaría de Educación Pública ofrece a los maestros y a los niños de México es el video *Los animales*, propuesta musical animada que incluye lírica mexicana producida entre 1850 y 1950 (véase apéndice 2).

Para cubrir la carencia de material bibliográfico acorde con la realidad y características de las comunidades, así como por la necesidad de dotar a sus programas educativos con materiales para el instructor comunitario y los alumnos, en 1980 el Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo) se planteó la meta de contar con publicaciones que apoyaran la labor de los docentes y fomentaran el gusto por la lectura entre los alumnos y padres atendidos. Entre sus publicaciones se encuentran colecciones como: Para empezar a leer, Pocas letras, Mira un cuento, Literatura infantil, audiocintas de leyendas, cuentos y canciones tradicionales y la Enciclopedia infantil *Colibrí*. Para mayor información sobre estas y otras colecciones del Conafe se puede consultar su página en internet: «www.conafe.edu.mx».

3.5.2. Representaciones de teatro

Gracias a la interacción con maestros y compañeros que implica la representación de obras de teatro, los niños emplean lenguaje nuevo al tiempo que planean, negocian, construyen y ejecutan el *guión* de su obra. Además, ponen en práctica sus habilidades verbales y narrativas, que son importantes para el desarrollo de la comprensión de la lectura.



Actividades

En los centros de educación inicial todo salón de clases debería contar con materiales especiales y áreas de juego en las que, de forma atractiva para el niño, se fomente el interés por determinados campos de actividad. En estos centros de aprendizaje puede haber áreas para actividades artísticas, para actividades sobre la naturaleza, un área de marionetas, y áreas que simulen el mundo real (por ejemplo, una tienda o un restaurante).

Dichas áreas deben estar equipadas con materiales para la escritura y materiales impresos que puedan incorporarse al juego. Por ejemplo, en el área de

construcción puede haber mapas y fotografías de edificios y zonas de obra con sus explicaciones. En la de juguetes, cajas con rótulos simpáticos para que los niños guarden los que usen. En un área de carpintería se pueden poner catálogos de herramientas, revistas sobre reparación de casas y libros de consulta ilustrados sobre construcción. En el área del hogar, envases de comida, menús, instructivos de aparatos eléctricos, boletos de avión, folletos de viaje y teclados de computadora. En un área al aire libre conviene colocar gises de colores, libros de jardinería, guías sobre árboles y pájaros. 25

3.5.3. Saber escuchar

La capacidad para escuchar con atención es una habilidad básica presente en la percepción del lenguaje hablado y en el desarrollo de la conciencia fonológica.



Actividades

Los maestros pueden hacer que los niños, ya sea en grupo o uno por uno, escuchen audiolibros. También pueden organizar juegos, canciones y bailes en los que se requiera seguir instrucciones. *Pinpon es un muñeco* 26 es

una de las clásicas canciones favoritas, en la que se puede variar las indicaciones una vez que el niño la conoce. Busque otras canciones y juegos que exijan seguir instrucciones verbales.

3.5.4. Lenguaje hablado

Por medio de conversaciones estimulantes con maestros y compañeros, los niños aprenden vocabulario y estructuras del lenguaje que más adelante les servirán para la lectura. La clave está en que los temas de conversación sean variados e interesantes.



Actividades

☑ Diariamente, dedique tiempo para conversar con cada niño. Preste toda su atención durante el diálogo y asegúrese de tener el tiempo suficiente para escuchar todo lo que el niño tenga que decir. Déle la oportunidad de que sea él quien lleve las riendas de la conversación. Añada comentarios y respuestas breves para mantener su atención. Aunque el niño no siempre sea muy preciso en sus respuestas, es importante que aprenda a usar el lenguaje para expresar y describir sus impresiones e ideas.

Cuando los niños se sientan cómodos, anímelos a conversar. Es más factible que se *abran* y hablen si están en una situación tranquila; por ejemplo, cuando están en una sesión individual de lectura, durante un paseo o a la hora del almuerzo. Quizá la manera más eficaz de conversar con los niños sea jugar con ellos.

☑ Ubique un centro de experiencias personales dentro del salón, un espacio en el que los niños pequeños se reúnan para hablar de los sucesos cotidianos mientras el maestro escucha, anima la discusión y toma nota de las experiencias. Cuénteles historias personales. Hábleles de cosas que les inte-

resan. Reconozca que tiene dudas sobre algunas cosas y muéstreles cómo encuentra usted la respuesta a sus inquietudes. 27

☑ Seleccione cuentos de calidad para que, con base en la lectura, los niños organicen escenificaciones y discutan en clase. Proponga que un niño dicte su propio cuento; comente que usted lo escribirá para que después lo escenifiquen. Trate de que todos los niños participen en la actuación. 28

Durante el dictado del cuento, se deben ir haciendo pausas para plantear preguntas sobre las secuencias que no quedan muy claras, para hacer la corrección correspondiente. Muchos maestros escenifican los cuentos de los niños y después hacen las correcciones pertinentes, cuando los pequeños se percatan de que algo falta.

☑ Anime a los niños a escribir sus propios cuentos. Dígalos que no tienen que hacerlo como lo haría un adulto sino que usen sus propias palabras. Cuando hayan terminado, invítelos a que los *lean*. Si le es posible, fílmelos mientras *lean* los cuentos, producto de sus primeros intentos de escritura.

3.5.5. Lectura compartida

Cuando los maestros y los niños leen juntos, estos últimos aprenden muchos de los aspectos clave de la lectoescritura: comienzan a explorar los libros y a identificar sus partes; entran en contacto con el texto impreso, con las funciones de lo escrito y ejercitan la comprensión auditiva.



Actividades

- Ya sea con cuentos o con libros de gran formato, los niños deben compartir experiencias de lectura todos los días. Es preciso que el maestro no sólo lea en voz alta sino que también establezca prácticas rutinarias en las que los niños participen activamente.*



AGUA LELUTAA OJOS NEGRO
 APENERO PALAS DINCASAPID
 COMOS OY GRADE SOY GOROD TANBO
 MAMOSI BOCA CU EHO
 JAIME



* Los maestros de primaria cuentan con ficheros de actividades elaborados por la SEP, donde se sugieren actividades en este sentido. Las mamás y los papás pueden consultar con los maestros estos ficheros para apoyar el trabajo de lectura en casa.



Lectura con niños que reciben educación inicial

Además de que los niños escuchen las lecturas, también es importante comentar los libros con ellos. En los Estados Unidos existe un programa dirigido tanto a los encargados del cuidado de los niños como a los padres de familia, en el que se expone una forma sistemática para comentar las lecturas. (29)

Esta propuesta considera dos aspectos: 1) interactuar con los niños de educación inicial mientras se comenta la lectura, y 2) plantear cinco tipos de preguntas durante las interacciones. Los dos aspectos se rigen bajo el principio primordial de que se deben atender los intereses del niño, esperando que su participación sea cada vez mayor conforme avanza la lectura; asimismo, hay que procurar que las interacciones sean divertidas y amenas.

El primer aspecto comprende los siguientes pasos:

- La mamá, el papá, o cualquier otro adulto inicia un diálogo sobre la lectura.
- Se evalúa la respuesta del niño.
- Se amplía la respuesta del niño.
- Se repite la pregunta inicial para asegurarse de que el niño ha entendido el nuevo elemento de aprendizaje.

Veamos un ejemplo. (30)

Adulto: ¿Qué está haciendo la mamá del niño? (inicio del diálogo).

Niño: Está parada, un poco agachada.

Adulto: Sí, está parada, un poco agachada y está contestando a la pregunta de su hijo (evalúa y amplía la respuesta).

Adulto: (En otra pausa durante la lectura): ¿Qué está haciendo la mamá del niño? ¿Te acuerdas? (repite la pregunta).

Niño: Está parada, un poco agachada y está contestando a la pregunta de su hijo.

Adulto: Así es, y también le dice por qué él no es un perro (evalúa y amplía).

Los tipos de preguntas que comprende el segundo aspecto son:

- Preguntas para completar con las palabras empleadas en el cuento. Por ejemplo:
Adulto: El niño no es un...
Niño: ... perro...
Adulto: ... porque no le gusta correr ladrando tras los autos.
- Preguntas para recordar. Se refieren al contenido del libro, por ejemplo:
Adulto: ¿Recuerdas cómo termina la historia? ¿Qué le pasa al final al niño?
Niño: Se da cuenta de que él es diferente a su perro.
- Preguntas abiertas para ampliar la conversación sobre la lectura y para centrarse en detalles. Por ejemplo:
Adulto: ¿Qué es lo que sucede en esta página?
Niño: El niño habla con su mamá.
- Preguntas con *¿qué?* para enseñar vocabulario nuevo. Por ejemplo:
Adulto: Bueno, si fueras perro sacarías tu lengua muy afuera, una lengua grande y húmeda, y también aullarías por la noche sin dejarnos dormir. ¿Qué es aullar?
Niño: Es como hablan los perros.
- Preguntas de distanciamiento que ayudan al niño a relacionar sucesos del libro con su experiencia personal. Por ejemplo:
Adulto: ¿Tú tienes un perro como Clovis? ¿Cómo crees que se sentía el niño por tener una mascota así?
Niño: Muy contento.

3.5.6. Acceso a los libros

Es necesario que los libros de calidad formen parte de la vida cotidiana de los niños. Que siempre los tengan al alcance.



Actividades

El librero del salón de clases debe estar bien abastecido de libros y revistas variados y de calidad. Los niños deben poder escoger los libros, pero el maestro también ha de sugerir algunos como apoyo para una actividad de clase o para responder a los intereses particulares de los niños.



El cuidado de los niños y el aprendizaje de la lectoescritura

Cada vez es mayor el número de infantes que pasa parte del día en centros de educación temprana, tradicionalmente dedicados a brindarles una buena atención física. El enriquecimiento del ambiente para el aprendizaje de la lectoescritura en estos sitios de cuidado infantil no ha sido hasta ahora una de las prioridades de nuestra sociedad.

Entre los principales obstáculos para brindar una atención de calidad a los niños que acuden a estos centros se encuentra la falta de buenos libros. En un interesante programa llevado a cabo en Estados Unidos, se reunió un amplio equipo (compuesto por representantes de una fundación privada, del sistema de bibliotecas de una importante ciudad, de cinco bibliotecas de los municipios de las inmediaciones, un investigador universitario, especialistas en niños de corta edad y maestros de centros infantiles) con el fin de iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectoescritura, desde los primeros meses de vida hasta los cinco años. El propósito: incrementar el contacto con el texto impreso y con el lenguaje significativo entre niños muy pequeños. 31



En lo que se conoce como *La gran avalancha de libros de 1996*, 322 centros de educación inicial que tenían a su cargo 17 675 niños de escasos recursos recibieron grandes cantidades de libros de calidad, a razón de cinco por niño. Además, recibieron el material necesario para establecer áreas de libros y rincones de lectura. Los maestros recibieron diez horas de capacitación sobre el aprendizaje temprano de la lectoescritura, técnicas para la lectura de cuentos, selección de libros y actividades relacionadas con las lecturas. Las bibliotecas proporcionaron conferencistas, actividades y actos dedicados a los libros.

Al final del programa, los maestros señalaron que ahora leían para sus niños con mayor frecuencia y durante más tiempo cada día, además de facilitarles el acceso a los libros en el salón de clases. Los niños mostraron considerables logros, pues mejoró su capacidad para la narración, su manera de percibir lo impreso, su concepción de la escritura y su conocimiento de las letras. En un estudio de seguimiento se observó que los niños experimentaron progresos durante el resto de ese año escolar.

3.5.7. Cómo reconocer y nombrar las letras

Quienes participan en la formación de los niños en los centros de educación inicial pueden ayudarlos a reconocer algunas letras del alfabeto. Tener algún contacto con ellas los pone en ventaja a la hora de entrar a la primaria. Por ello, los niños deben tener acceso a las letras en distintas formas: cubos y tarjetas con letras, juegos de mesa, abecedarios murales colocados en la pared a la altura de los niños, por nombrar sólo algunas opciones.



Actividades

- ❑ Incluya algunos libros para aprender el abecedario en el librero del salón. Utilícelos a menudo e invite a los niños a que nombren cada letra y a que observen las ilustraciones que las acompañan.
- ❑ Trabaje durante tres sesiones consecutivas con la *letra del día*. Seleccione una por cada sesión y dibújela en un cartel, colocándola en el centro. La letra debe ser mayúscula. Pida a los niños cuyo nombre empiece con la letra del día que se acerquen y peguen una tarjeta con su nombre en el cartel. Al día siguiente repita el ejercicio y compare los dos carteles. El tercer día compare los tres carteles. Ponga a todos los niños a buscar la letra entre sus tarjetas de letras y organice una *búsqueda del tesoro*, es decir, que identifiquen la letra en los impresos que tengan a la mano. Luego, dibuje una gran letra en el patio de la escuela, ponga a los niños a caminar y a marchar a lo largo de la figura. Puede inventar una rima que haga alusión a la forma de la letra para que los niños la canten mientras marchan. En los dos últimos días de la semana, organice juegos con las tres letras y haga que los niños detecten semejanzas y diferencias entre ellas. Repita esta actividad con otras letras.

Comience con las iniciales de los nombres de los niños.

- ❑ Cuando los niños hagan como que están escribiendo, esté pendiente y felicítelos si empiezan a dar forma a las letras. Platíqueles de la diferencia entre dibujar y escribir, hábleles también de la diferencia entre las letras y los números. Anímelos a copiar las letras de las láminas que tenga colgadas en la pared y a que firmen sus dibujos y les pongan letreros. Recuérdeles que usen la letra del día. Cuando le pidan que escriba el nombre de alguna ilustración o historia, haga que ellos escriban las letras que ya conocen y que les gustan.
- ❑ Pida a los niños que lleven a la clase sus letras favoritas para la sesión de conversación. Pueden aparecer en una playera, en un libro o en una caja de cereal. Pida a los niños que expliquen qué es lo que los ayuda a reconocer la letra. Por ejemplo, puede que un niño comente que la *ae* parece una lombriz y que la *o* se parece a la luna llena.



Sobre la iniciación a la lectura

Cuando se vio en la necesidad de nombrar estas dos letras —*ce* y *zeta*— mi hija, que tiene sólo tres años, me miró desafiante y dijo, muy decidida: “Yo las llamo *ce* a las dos”. No es que no pudiera distinguir sus formas; por lo general lo hace muy bien con las mayúsculas de un juego de la computadora que consiste en formar pares. Tampoco es que no sepa que me gusta dar nombres diferentes a estas dos letras: era evidente que su respuesta pretendía adelantarse a la corrección que sabía que se avecinaba.

El caso es que tiene razón. ¿En qué clase de mundo vivimos en que la gente no tiene inconveniente en llamar “perro” por igual a un chihuahueño o a un San Bernardo, y sin embargo distingue entre estas dos letras llamándolas a una *ce* y a la otra *zeta*? Para nosotros, la respuesta es obvia: en el mundo donde la gente utiliza y distingue las *ces* y las *zetas* para leer y escribir. Algo que, por supuesto, mi hija todavía no hace.

Marilyn Jager Adams 32

3.5.8. Escritura

Gracias a sus experiencias tempranas con la escritura, los niños pequeños aprenden muchos de los aspectos clave del funcionamiento del sistema de lecto-escritura, como la conciencia de lo impreso, sus conceptos y sus funciones y posibilita la adquisición de la conciencia fonológica.



Actividades

Los niños necesitan tener acceso a diversos tipos de papel, útiles para escribir, y material para elaborar libros (pegamento, cinta adhesiva, engrapadora, pastas). Un área de trabajo bien acondicionada debe tener papel de diversos tamaños y colores, pinturas, plumones, crayolas, y lápices de colores.

También puede designarse un área exclusiva para escribir u *oficina*, donde haya libros en blanco, papel, sobres, etiquetas para envíos, calcomanías y estampillas. Cuando vea que los niños garabatean o simulan que están escribiendo, no los desanime; por el contrario, bríndeles apoyo y motíveles para que escriban letras. Al hacerlo usted notará cómo, poco a poco, las letras empiezan a tomar forma. Observe también que a medida que el niño aprende a formar letras y desarrolla la conciencia fonológica, también va apareciendo la ortografía personal. Pueden pasar algunos años antes de que haga

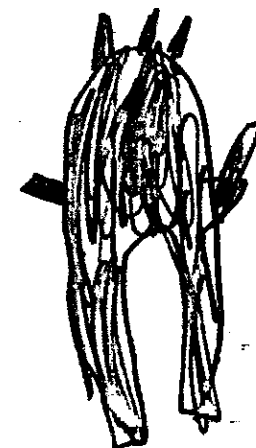
suya la ortografía convencional. Es posible que algunas palabras, como el nombre del niño o frases especiales como *tengo sed* se produzcan rápidamente y sean memorizadas, pero la verdadera captación de la ortografía convencional surgirá más adelante.

Además de hacer que los niños experimenten la escritura por sí mismos, destine tiempo para escribir lo que ellos le dicten. Vuelva a leer exactamente lo que el niño dijo, sin corregir la gramática ni el vocabulario. Así les demostrará que usted valora el trabajo de cada uno y les ayuda a empezar a entender la relación entre el lenguaje hablado y el escrito. Si un niño le dicta en una lengua que usted no conoce, pida ayuda a alguien que sí hable esta lengua, la mamá del niño, su papá u otro maestro. Los niños también pueden actuar sus historias. 33

3.6. Educadores para los primeros años

Los maestros de educación inicial son actores fundamentales para propiciar la adquisición de un lenguaje rico e iniciar a los niños en los conceptos y habilidades necesarios para la lectoescritura. Conviene que los educadores de los primeros años de vida eviten repetir el sistema de instrucción formal de la lectura que se da en las primarias. Su función es, más bien, ayudar a los niños a desarrollar los conocimientos, el interés y las bases fundamentales que les permitan despegar cuando llegue el momento de recibir ese tipo de instrucción. Para prevenir a tiempo las dificultades en la lectura, son fundamentales los conocimientos, la experiencia y el apoyo con que cuente el maestro de educación inicial. Estas características pueden variar según la formación profesional de quienes laboran en estos centros educativos.

Un componente determinante en la preparación de los profesionales que atienden a los niños más pequeños, antes de que empiecen a ejercer, es que hayan tenido una experiencia adecuada y supervisada en centros de educación inicial durante la cual hayan recibido asesoría y retroalimentación constantes. Una de las metas principales de esta experiencia es que los futuros docentes integren y lleven a la práctica los conocimientos adquiridos. En este sentido, es fundamental el apoyo y la colaboración entre las instituciones que forman a estos profesionales y las instituciones donde realizan las prácticas.



Los programas para formar profesionales de la educación inicial deberían tener como requisito el dominio de la información sobre los diversos tipos de conocimientos y habilidades relacionados con la lectura que los niños pueden adquirir durante esta etapa de su educación. Sería muy conveniente que esta base de conocimientos de los maestros estuviera formada, cuando menos, por los siguientes elementos:

- Información sobre cómo generar experiencias conceptuales que favorezcan el desarrollo de habilidades de vocabulario y de razonamiento.
- Conocimiento sobre el aprendizaje de palabras y vocabulario desde las primeras habilidades referenciales (nombrar) hasta el dominio de términos relacionados entre sí (abstractos) y los matices de sentido.
- Conocimiento sobre el desarrollo temprano de las habilidades de comprensión auditiva y del habla, así como de los tipos de estructuras sintácticas y de prosa que los niños deberían estar en posibilidades de dominar.



- Información sobre la noción que tienen los niños de corta edad acerca de la narración.
- Información sobre la sensibilidad del niño ante los sonidos del lenguaje.
- Información sobre la comprensión de los niños acerca de la letra impresa y sobre los patrones de desarrollo de la lectura y la escritura incipientes.
- Información sobre el desarrollo de los conceptos de espacio, entre ellos la direccionalidad de la escritura.
- Conocimiento del desarrollo de la motricidad fina.
- Conocimiento sobre cómo despertar el interés por la lectura.

Durante su formación, los maestros jóvenes necesitan el apoyo de los maestros experimentados. Sin embargo, aun después de haber concluido sus estudios, los maestros deben tener acceso a oportunidades de actualización profesional a lo largo de toda su carrera.*

AM
OOPS
CAFES
COMO
ERES
COALA
COCA

NATALPE



LECTORA
ARENERO
LAGUNA
COCODRIL
EMILIANO

* Los Centros de Maestros que existen en todo el país, creados por la Secretaría de Educación Pública para la capacitación continua del docente, ofrecen materiales y oportunidades de intercambio. Le sugerimos a los maestros que investiguen dónde está el centro más cercano y que acudan a él para consultar la biblioteca y trabajar con otros maestros. Asimismo puede consultarse la página electrónica sobre lectura elaborada por la Secretaría de Educación Pública y cuya dirección en internet es «lectura.ilce.edu.mx».

3.7. Los logros de los más pequeños

Observados en casa y en la escuela mientras participan en actividades de lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura, los niños se muestran juguetones y curiosos; de hecho, sus mentes están ocupadas en un arduo trabajo intelectual.

A continuación aparece una relación de los logros que, en circunstancias normales, el niño debe alcanzar durante sus años de educación inicial. Esta lista no es exhaustiva ni acabada, pero señala muchos elementos importantes para la adquisición de la lectoescritura que se han ido descubriendo a lo largo de varias décadas de investigación. Por supuesto, estas metas se van alcanzando según la madurez y las experiencias de cada niño.

3.7.1. Logros desde el nacimiento hasta los tres años

- Reconoce determinados libros por su portada.
- Simula la lectura.
- Sabe que los libros se utilizan de determinada forma.
- Habitualmente comparte la lectura con las personas que lo cuidan.
- Pasa de los balbuceos juguetones en la cuna al placer del lenguaje rima-do, los juegos de palabras sin sentido, etcétera.
- Nombra objetos que aparecen en los libros.
- Hace comentarios sobre los personajes de los libros.
- Mira las ilustraciones y se da cuenta de que representan objetos reales.
- Escucha relatos.
- Pide o exige que un adulto le escriba o le lea.
- Puede empezar a fijarse en determinados impresos, como las letras de su nombre.

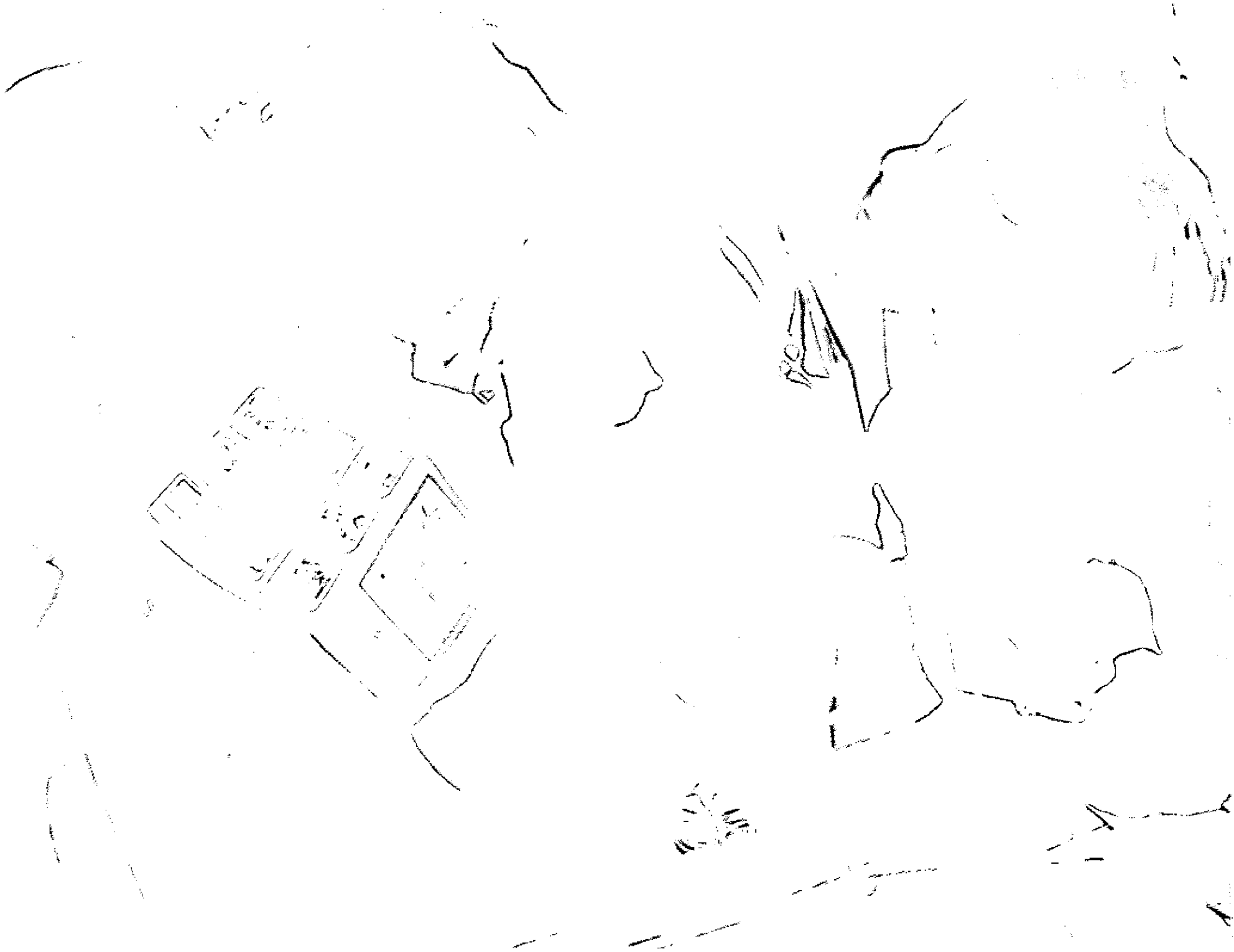
- Sus garabatos parecen tener cada vez más sentido.
- En ocasiones parece distinguir entre el dibujo y la escritura.
- Dibuja formas que parecen letras y garabatea con algunos rasgos de la lengua escrita.

3.7.2 Logros entre los tres y los cuatro años*

- Reconoce la información impresa de su entorno.
- Sabe que lo que se lee en los cuentos son las letras.
- Entiende que se utilizan diferentes tipos de textos según la función de lo que se escribe (por ejemplo, una lista de compras es diferente de la lista de platillos de un menú).
- Presta atención a sonidos repetidos y separables en el lenguaje.
- Utiliza vocabulario y nuevas construcciones gramaticales al hablar.
- Entiende y sigue instrucciones verbales.
- Reacciona ante algunas secuencias de los sucesos narrados en un relato.
- Muestra interés por los libros y por la lectura.
- Cuando se le lee un cuento, relaciona la información y los sucesos que ahí se narran con sus experiencias personales.
- Sus preguntas y comentarios demuestran que está entendiendo el significado literal del relato.
- Intenta escribir y leer, y pide que se fijen en él: "Mira mi cuento".
- Escribe (garabatea) mensajes como parte de una actividad de juego.
- Puede empezar a fijarse en el sonido inicial de las palabras o en los sonidos que riman.

* En la lista de logros para niños estadounidenses también aparecen los siguientes dos que hemos omitido porque el programa educativo de preescolar, en México, no señala logros de lectura y escritura formal, ya que éstos se contemplan hasta la escuela primaria. Los logros eliminados de esta lista son:

- Sabe que las letras del alfabeto representan grafías visuales que pueden nombrarse individualmente.
- Reconoce diez letras del alfabeto, sobre todo las que aparecen en su nombre.



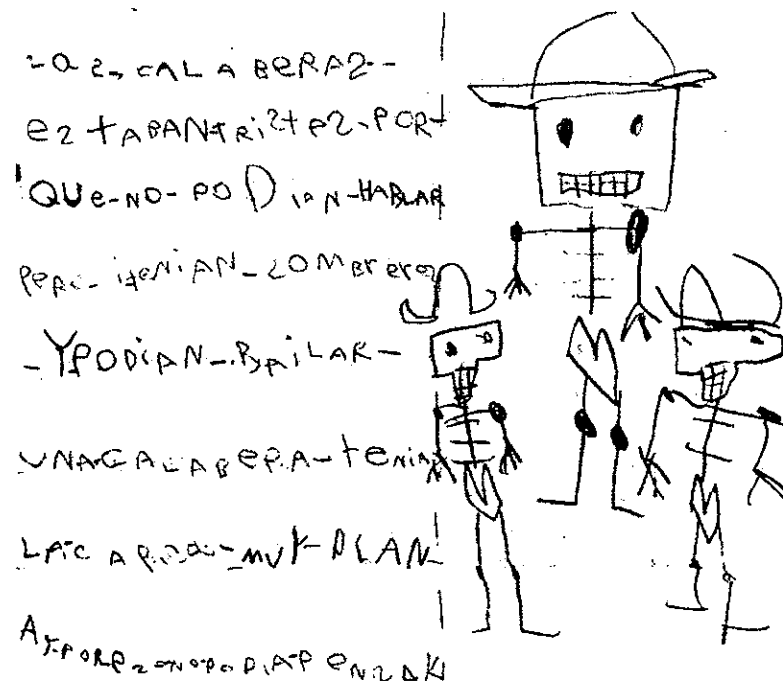
4. Cómo convertirse en verdaderos lectores

Desde preescolar hasta tercer grado de primaria

La misión de la educación pública es ofrecer las mismas oportunidades de acceso a una educación completa a todos los niños, independientemente de su origen y de la educación o de los ingresos de sus padres. Para alcanzar este propósito no hay un periodo más valioso ni más corto que los primeros años de escolaridad. Las investigaciones demuestran que los niños que comienzan bien su aproximación a la lectura rara vez tropiezan, mientras que quienes no cuentan con esta experiencia enfrentan dificultades en su vida académica.

La enseñanza complementaria y los cursos de regularización pueden ser de ayuda para los pequeños lectores con dificultades. Pero para que, efectivamente, todos los niños tengan las mismas oportunidades educativas, se debe contar con excelentes planes de estudio desde preescolar y hasta los primeros grados de primaria. Este capítulo presenta un panorama del modo en que aprenden a leer los niños. Para ello se hace referencia a los resultados de las investigaciones más recientes, presentándolos de manera accesible, con imágenes y ejemplos concretos de actividades. Nuestra meta es proporcionar conocimientos básicos que permitan a las familias y a la comunidad entender y colaborar con los maestros que trabajan con los niños en el proceso de convertirse en verdaderos lectores.*

* Es decir en lectores independientes que no necesiten de otras personas que sepan leer, que disfruten la lectura, que también estén dispuestos a buscar a otros para leer y compartir, y que busquen libros y otros materiales de lectura.



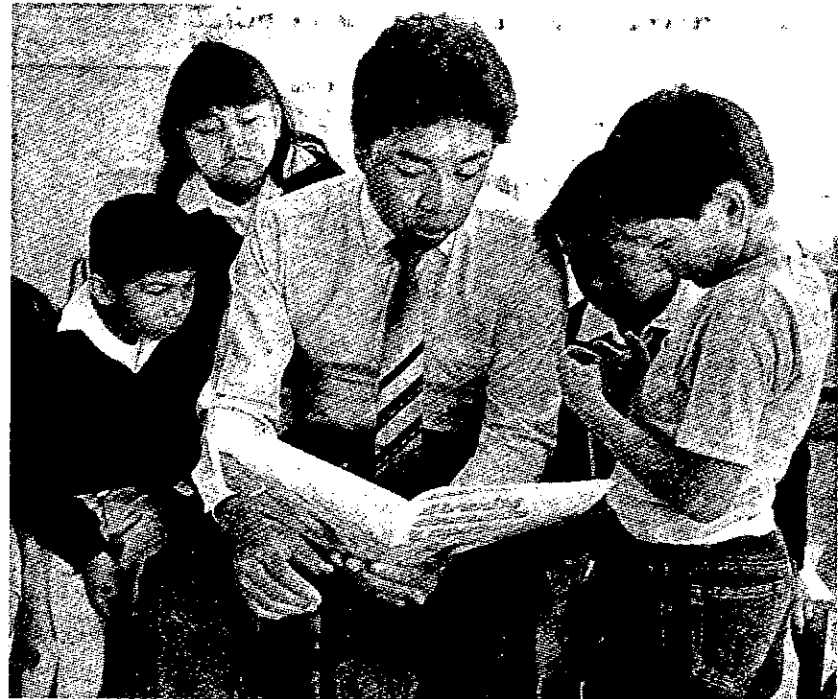
4.1. Cada niño es diferente

En cualquier salón de clase, en cualquier momento, encontraremos niños que tienen muy diferentes fortalezas y debilidades en su formación. Lógicamente, no todos aprenden al mismo ritmo. De igual forma, los niños que asisten por primera vez a preescolar o al primer año de primaria llegan con diferentes clases de experiencias en cuanto al aprendizaje temprano de la lectoescritura.

A la mayoría de los maestros se les proporciona un programa de enseñanza con los objetivos y la secuencia semanal que deben aplicar, programa que está previamente concebido por las autoridades educativas. La ventaja de estos materiales es que ofrecen un plan para todo el año, elemento fundamental para una enseñanza efectiva.* Sin embargo, aun los niños mejor preparados pueden no avanzar con facilidad a lo largo de una secuencia predeterminada de lecciones. Los maestros deben ajustar y ampliar las lecciones para responder a las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos en clase. Los niños necesitan un acercamiento a la lectura que los motive, así como practicar mucho. La práctica hace al maestro, y la repetición continua ayuda a que las habilidades que empiezan a despuntar se vuelvan automáticas.

Cuando los niños empiezan a leer necesitan condiciones para hacerlo por su cuenta diariamente, escogiendo los textos por sí mismos. Estos materiales deben ser de gran calidad y tener el grado de dificultad adecuado para cada niño. La lectura repetida de textos los ayuda a practicar y a asimilar lo que han aprendido.** Los libros más difíciles les ofrecen la oportunidad de avanzar, a veces a grandes pasos. Los textos que provocan su entusiasmo les ayudarán a cimentar un amor perdurable por la lectura.

Las autoridades educativas son responsables de asegurar que la enseñanza de la lectura sea coherente, es decir, que en todos los grados escolares el enfoque sea consistente y que los maestros de los últimos grados sepan lo que sus compañeros de los grados anteriores han hecho.



* En México, la Secretaría de Educación Pública, por medio de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal es la instancia responsable de diseñar la propuesta curricular nacional y de elaborar materiales para apoyar la enseñanza de las y los niños que asisten a la primaria. A partir de este currículo nacional cada maestro elabora su propio plan de trabajo. Asimismo, cabe recordar la existencia de los libros de texto para los niños y de los libros para el maestro como un apoyo y guía importante. En el caso del preescolar se cuenta con un cuaderno para el niño, acompañado de una guía para la educadora y otra para los padres.

** Los niños leen y leen y vuelven a leer un texto porque les fascina la repetición exacta de lo leído, disfrutan de la permanencia de lo escrito, por ello no nos dejan saltarnos partes cuando les leemos.

Enseñamos al grupo entero, en equipos pequeños o individualmente, dependiendo de las necesidades de los niños. Leemos literatura con todo el grupo. Luego, cuando toca la clase de lectura, juntamos a tres niños con las mismas necesidades de aprendizaje. Se trata de averiguar lo que los niños ya saben para llevarlos hacia lo desconocido.

Cada niño llega a la escuela con su mochila, en la que trae algo distinto de lo que guardan los demás. Algunos traen una gran experiencia con libros y letras magnéticas. Otros han vivido en un departamento junto con otras quince personas. Lo que me motiva a enseñar es observar lo que, año con año, viene dentro de esas mochilas.

Emelie Parker
Maestra de primer grado de primaria.
Escuela primaria Bailey's
Fairfax County, Virginia



Enseñanza de calidad: un salón de clases

Para convertirse en verdaderos lectores, los alumnos de preescolar y de los primeros grados de primaria necesitan una enseñanza bien articulada que los ayude a desarrollar las siguientes habilidades fundamentales: 1) reconocer palabras utilizando correspondencias sonido-grafía y reconocer palabras a primera vista; 2) utilizar sus conocimientos previos, vocabulario y estrategias de comprensión ³⁴ para encontrar el sentido o significado de lo que se lee; y 3) leer con fluidez. Los buenos maestros ayudan a sus alumnos a desarrollar estas habilidades, ofreciéndoles una gran variedad de actividades.

A continuación se describe un salón de clases donde se está realizando una actividad de lectura.

En la clase con el profesor de primer grado, cada alumno tiene su caja personal de libros, seleccionados según sus habilidades e intereses. En cartulinas, pegadas en la pared, se muestran listas de palabras, enunciados, textos más largos —de un párrafo o dos—, listas de reglas ortográficas y rimas. Cada alumno tiene una carpeta con escritos que son de su interés.

Debido a que se trata de niños sumamente pobres, las autoridades educativas de la zona se han preocupado porque los grupos sean pequeños. Éste tiene sólo 18 niños, lo cual es una buena decisión si se toma en cuenta, además, que los niños provienen de diversos grupos lingüísticos y culturales: de Somalia, Filipinas, Guatemala y Vietnam.

El salón está bien iluminado y es acogedor, tiene mucho material en exposición: fotos de insectos, letras, los días de la semana, los colores, una grabadora y además cuentan con una hortaliza. Los centros de actividades en todo el salón están bien organizados; tienen títeres, animales de plástico, accesorios, pinturas, papel y mucho material para escribir.

Pero lo más alentador es ver al profesor dando clase. Durante dos horas, las de la clase de lectura, mantiene a los niños trabajando a un ritmo entusiasta y dinámico, pasando de una actividad interesante y enriquecedora a otra.

Para empezar, los niños toman sus cajas de libros y se sientan a leer en silencio, individualmente. El profesor también los pone a leer en parejas,

hombro con hombro, o en pequeños grupos formando círculos, sentados en el suelo. Durante este tiempo, el maestro aprovecha la ocasión para pasearse por el salón y ofrecer atención personalizada. Con un niño revisa las palabras nuevas estudiadas el día anterior. Cuando son grupos pequeños, se sienta con ellos en el suelo y les empieza a hacer preguntas, ayudándolos a establecer conexiones significativas entre lo que leen y sus propias experiencias.

Ahora toca la sesión de *palabras nuevas*. Los niños guardan sus cajas con libros y se agrupan en torno al maestro, frente al pizarrón. Cada niño se sienta en el piso con su propia pizarra y un marcador. Es evidente que estas nuevas herramientas dan un aire de importancia a las manitas que las sostienen. Les hace sentirse como maestros, tal vez por la autoridad que les da tener su propio pizarrón. Aparte de la diversión, las pizarras individuales permiten que el niño corrija sus errores.

El maestro empieza leyendo la oración que ha escrito en el pizarrón. Algunas partes de las palabras están cubiertas. Cuando llega a la palabra *pato* la dice en voz alta, pero lo que los niños ven es la letra *P*. Les pide que digan las letras que faltan. Después de varias respuestas, correctas e incorrectas, muestra la palabra correcta. Después pide a los niños que escriban las palabras *gato* y *rato* en sus pizarras. Continúa haciendo el mismo ejercicio con diferentes palabras.

Ahora toca lectura en voz alta. Los niños se sientan en círculo con dos libros, uno de cuentos y otro de información. Como los niños se encuentran al final del ciclo escolar, los dos libros tratan sobre las vacaciones de verano.

Los alumnos están ilusionados y deseosos de participar. Se sientan ordenadamente y levantan la mano con entusiasmo para responder las preguntas, en

vez de gritar (es una regla del maestro). El profesor hace pausas con frecuencia para plantear preguntas sobre los personajes, el argumento y el significado del texto. También da tiempo para que los niños pregunten.

Al comienzo de la segunda hora el maestro les deja una tarea de escritura. Los niños deben escribir una carta a un amigo en la que le cuenten sus planes o lo que quisieran hacer en las vacaciones de verano. Cuando terminen, tendrán que buscar imágenes o hacer dibujos para ilustrar lo que han escrito. Luego, si da tiempo, se pondrán a trabajar en sus propias carpetas. Como en el salón sólo hay un espacio para selección de imágenes y material de pintura y recortado, el maestro los organiza en equipos de modo que se vayan turnando.

El maestro se mueve entre los equipos, vigilando el progreso de sus alumnos. Hay que estimular a los que están en el área de diseño, cuando no saben cómo ilustrar lo que han escrito. Comenta con ellos algunas opciones. Cuando los niños están escribiendo, elogia sus esfuerzos por incluir palabras nuevas, aunque estén mal escritas. Cuando ve que un alumno ha escrito mal una palabra que ya se ha visto en clase (por ejemplo *gato*, que se vio ese mismo día), se asegura de corregirlo. Tomando un libro o la tarjeta de la palabra dice: Recuerda que la última vez que vimos esta palabra en un libro se escribía así.

Cuando a un alumno se le dificulta la tarea de escritura, porque evidentemente no entendió el relato, el maestro le vuelve a dar el libro y pide a un auxiliar que lo lea otra vez con él. A otro niño, que ni siquiera puede empezar a escribir porque le cuesta trabajo sujetar bien el lápiz, lo ayuda pidiéndole que le dicte lo que quiere decir. Con los que han terminado satisfactoriamente su tarea antes que los demás, el maestro organiza parejas y les pide que lean uno al otro sus escritos para mejorarlos.

4.2. El reto del preescolar

Uno de los objetivos principales de preescolar ha sido siempre ayudar a los niños a que se sientan cómodos en el ambiente de un salón de clases formal. Se trata, en efecto, de un esfuerzo de adaptación importante. Los niños de cinco años de edad que entran a preescolar deben aprender a sentarse en silencio, compartir, escuchar, comunicarse cooperativamente y hacer lo que se les pide. Aun en la clase más personalizada, los niños deben arreglárselas con mucha menos atención personal de lo que están acostumbrados a recibir. Ayudar a los niños a afrontar este reto emocional y de adaptación en su comportamiento es realmente muy importante.

No obstante, el curso de preescolar también debe prepararlos para aprender a leer, tarea que debe ser una prioridad. Los niños de primer ingreso traen consigo diferentes experiencias de escritura y de lectura: algunos hacen garabatos y otros escriben letras; algunos se saben muchos cuentos y los recitan con gran entusiasmo; para otros, los libros son casi desconocidos. Los niños necesitan entrar a primer grado de primaria con buenos conocimientos y una buena actitud hacia el aprendizaje de la lectoescritura. De otra manera, es probable que la instrucción de primer grado se les haga más difícil.*

* "A los cinco años cumplidos preescolar debe cursar" es una frase conocida en México que sintetiza el objetivo planteado por las autoridades educativas: asegurar que los niños cursen, al menos, un año de preescolar.



4.3. Lo que se debe lograr: metas de prescolar

Lo difícil para un educador de prescolar es fomentar el aprendizaje de la lectoescritura usando métodos bien concebidos y adecuados a fin de alcanzar dos metas fundamentales:

- Al concluir prescolar los alumnos deben estar sólidamente familiarizados con la estructura y los usos de la información impresa. Por ejemplo, deben reconocer el formato de los libros y de otros materiales impresos, saber que todo lo que se habla se puede escribir, y estar familiarizados con el concepto de *palabra*.
- La educación prescolar debe ayudarlos a sentirse cómodos para aprender a partir de textos impresos, ya que gran parte de su futura educación dependerá de ello. Al terminar el ciclo escolar los niños deben mostrar interés por los tipos de lenguaje y los conocimientos que los libros pueden proporcionarles.

En la siguiente sección presentamos actividades para los alumnos de prescolar que ilustran los conceptos básicos que sustentan la enseñanza de la lectura en este nivel. Las actividades que se proponen no sustituyen los programas existentes, que han sido concebidos de forma integral, tan sólo los complementan. Esperamos que cada una sea de utilidad para la mayoría de los niños.

4.4. Prácticas para alumnos de prescolar

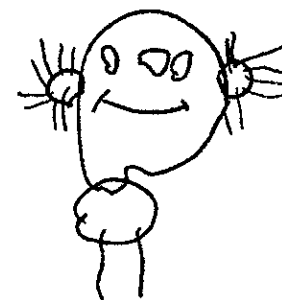
En el nivel prescolar lo más conveniente es que el acercamiento a la lectura esté basado en actividades de juego. Al cantar canciones y representar historias y situaciones, los niños desarrollan habilidades de lenguaje, capacidad narrativa y confianza en el uso de símbolos, es decir, en la certeza de que una cosa puede *representar* a otra. Éstos son elementos clave para aprender a leer. A continuación mostramos diversas actividades que los maestros pueden realizar en el salón.

4.4.1. Conocimiento de libros e impresos

Para llegar a ser buenos lectores, los niños deben entender cómo funcionan los libros y los textos impresos. Deben conocer las partes de un libro y sus funciones, y que lo que está escrito en las páginas representa las palabras que pueden leerse en voz alta. En prescolar los niños pueden empezar a distinguir varias formas y propósitos de lo impreso, desde cartas personales hasta textos literarios, como cuentos, ensayos y pequeñas novelas.

4.4.2. Conciencia fonológica

Durante los años anteriores a la educación prescolar, la mayoría de los niños espontáneamente adquieren cierto grado de habilidad para pensar en los sonidos de las palabras habladas, independientemente de su significado, es decir, empieza a conformarse la conciencia fonológica. En prescolar es particularmente importante reforzar esta capacidad inicial, y sobre todo ayudar a los niños a tomar conciencia de los fonemas, que forman las palabras habladas y distinguen significados. Éste es un paso decisivo para entender el principio alfabético y, en última instancia, para aprender a leer. ③





Actividades

Muchas de las actividades descritas en las secciones precedentes para los niños pequeños también pueden llevarse a cabo en preescolar.

Vamos a aplaudir

Este juego es un excelente pasatiempo para los días de lluvia o para viajes largos en autobús o auto. Se recomienda que lo jueguen al menos tres personas. Un jugador dice dos palabras y si tienen algún sonido en común los otros jugadores aplauden. Si las palabras no comparten sonidos las manos se colocan en la cabeza.

Al tener que pensar en palabras que compartan sonidos los niños realizan un análisis de los aspectos fonológicos de la lengua. Más adelante, cuando ingresen a la primaria y observen la escritura de estas palabras, se darán cuenta de la relación entre sonido y escritura.

Establezca turnos. Empiece con palabras que tengan el mismo sonido inicial; continúe con sonidos iguales al final y luego en medio. Por ejemplo:

El jugador 1 dice (*sillones y ciruelas*). Los demás aplauden, por el primer sonido.

El jugador 2 dice (*casa y mono*). Todos llevan sus manos a la cabeza.

El jugador 3 dice (*tortillas y sombrillas*). Los demás aplauden, por el último sonido.

El siguiente jugador dice (*juguets y jilgueros*). Los demás aplauden, por el sonido de en medio.

Esté preparado para escuchar algunas palabras sin sentido.

Es importante que el niño identifique los diferentes lugares de los sonidos compartidos. En general, a los pequeños les resulta más difícil reconocer los sonidos intermedios y más fácil los sonidos finales de las palabras, por ello es tan importante que aprendan y reciten rimas.

Escuchemos los sonidos

■ Realice un juego de atención auditiva en el que los niños unan el sonido inicial de la palabra con el sonido de la palabra que usted pronuncie.

Diga a los niños que va a decir una palabra dividida en partes y que ellos la tienen que volver a pegar. Comience diciendo palabras sencillas en voz alta, haciendo pausa entre la parte inicial y la terminación. Primero varíe el sonido inicial y no cambie la terminación:

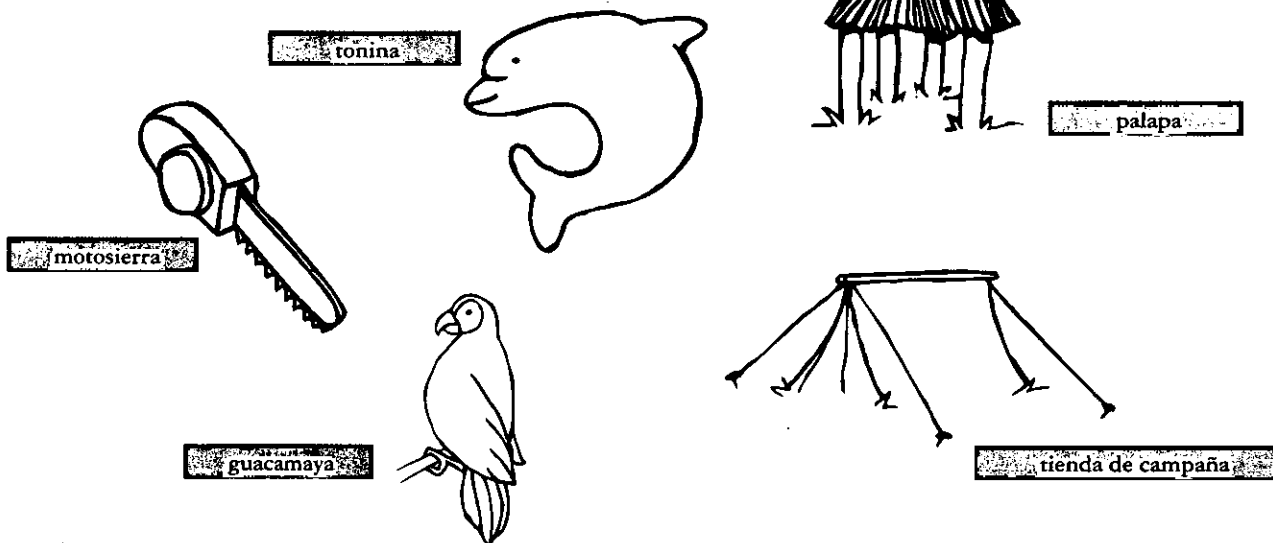
ca.....sa → casa
 me.....sa → mesa
 ta.....za → taza

Después varíe la terminación sin cambiar el sonido inicial:

ca....ma → cama
 ca....mión → camión
 ca.....rro → carro

Amplíe la actividad diciendo una palabra y pidiendo a los niños que digan otras que terminen con los mismos sonidos, es decir, que rimen:

chiquito → muchachito
 lavadero → monedero
 bolillo → martillo

Nuevas palabras, nuevos conceptos

4.4.3. Lenguaje, comprensión y respuesta al texto

Los textos nos pueden dar grandes ideas, historias entretenidas, conocimientos, información, y muchas cosas más. Sin embargo, los niños que carecen de vocabulario y de un bagaje de conocimientos generales, difícilmente pueden acercarse a la comprensión más elemental de los textos que se les presentan. ¿Cómo pueden entender un libro científico, por ejemplo sobre volcanes, un cuento sobre gusanos de seda o un relato sobre gnomos, si no saben lo que quieren decir las palabras *volcanes*, *gusano de seda* y *gnomos*? ¿Qué pasa si no saben nada sobre montañas, orugas o personajes fantásticos? Los alumnos de preescolar deben tener la oportunidad de formar su acervo lingüístico y de conocimientos generales para poder entender y sacar provecho de los textos.

Otro factor importante para entender el texto es el interés. Para llegar a ser buenos lectores se precisa que los niños estén interesados en los libros y la expresión escrita. Uno de los objetivos de preescolar es motivar a los niños para que relacionen los libros y la información impresa con actividades significativas y fundamentales para sus vidas: discusiones enriquecedoras en clase, espacios para formular preguntas y respuestas, actividades divertidas relacionadas con textos, lectura de cuentos de calidad. Todas estas situaciones contribuyen a que, día con día, los niños logren comprender lo que leen, lo disfruten y se conviertan en auténticos lectores. ☺



Actividades

Cómo reconocer y usar palabras nuevas

- Ayude a los niños a hacerse de conocimientos y del vocabulario necesarios para convertirse en auténticos lectores.
- Lleve a los niños a excursiones y a visitar lugares interesantes que les aporten conocimientos y vocabulario sobre temas nuevos. Por ejemplo, una visita a un mercado puede empezar y terminar con una provechosa discusión sobre los alimentos y el trabajo. Utilice nuevas palabras y conceptos como *madurar*, *almacenar*, *mayoreo*, *podrido* y procure que ellos también las empleen. Además, propicie conversaciones en las que los niños describan lo que han visto.
- Establezca un tiempo de conversación para que los niños lleven objetos a la clase y hablen de ellos o para que expliquen conceptos de su

interés. Cree un ambiente de conversación rico al responder las preguntas del niño que esté exponiendo, amplíe sus ideas e invite a otros niños a participar.

- Utilice las oportunidades antes descritas para propiciar discusiones en clase, tanto por parejas como en grupo. Aplauda los esfuerzos de los niños por expresarse, pero también encamínelos con sutileza a que empleen con mayor precisión el vocabulario y la sintaxis. Mejore su competencia sintáctica para que no repitan expresiones (y entonces... entonces... entonces), planteando preguntas que los hagan usar palabras como *porque*, *como*, *aunque* y *ya que*, en sus respuestas. Si un niño dice: Me comí una paleta roja, ayúdelo a ser más preciso diciendo: Pero puede haber dos tipos de paletas rojas, ¿ésta era de fresa o de jamaica?, ¿era de caramelo o era una paleta helada?

Lectura y actuación

■ Las actividades de actuación representan una oportunidad para que los niños desarrollen sus habilidades de lenguaje y lectoescritura, mejoren su capacidad para entender las narraciones y para generar una reacción personal frente a las historias. Aliente a los niños para que vuelvan a contar sus relatos o los representen, o bien para que actúen algunos de los cuentos que hayan leído.*

Las formas en que se puede representar un relato son ilimitadas y no es necesario que se trate sólo de cuentos o historias. Por ejemplo, luego de haber leído sobre los dinosaurios un grupo puede realizar una *excavación* en un jardín; con cuerdas se delimita el área de exploración para que los niños excaven y recolecten palos o piedras como si se tratara de restos de dinosaurios. Los maestros pueden ayudar a incorporar la lectoescritura elaborando letreos (*Área de excavaciones. Cuidado*) y colocando etiquetas a las *piezas* que recolecten los niños. Esta tarea lleva a lecturas posteriores sobre dinosaurios, discusiones sobre ciencia y conversaciones enriquecedoras.

He aquí algunos consejos para la representación de relatos:

- Prepare el ambiente. Asegúrese de que los niños dispongan de títeres, animales de peluche, cubos, accesorios y material para escribir que puedan usar mientras actúan. Los salones mejor equipados suelen ofrecer centros temáticos que atraen el interés de los alumnos: área de la naturaleza, teatro de títeres, arenero, área de libros y cuentos. Además, puede organizar paseos relacionados con los temas de la lectura.
- Dé tiempo suficiente para que los niños elaboren guiones y armen escenarios. Desarrolle su bagaje de conocimientos para la representación.
- Fomente y guíe los ensayos de la representación. Usted también participe en la actividad mostrándoles cómo funciona la actuación.
- Guíelos en las representaciones que requieren escritura; por ejemplo, para una escena en un restaurante se necesita un menú y una libretita para tomar la orden. Apoye explicando cómo se utiliza el menú.



* Aunque los niños pueden actuar sólo una parte del relato, es muy importante acostumbrarlos a leer obras completas. Evite tanto como le sea posible los fragmentos y las adaptaciones de obras, pues estas generalmente sólo les permiten conocer la versión de quien selecciona o adapta y les impide conocer la obra completa.

Le recomendamos consultar las series de orientación y trabajo editadas por el Conafe; particularmente *Cómo y con qué hacer juegos y juguetes* (México, Conafe, 1997 [primera edición, 1985], pp. 80).

Oye, ¿te cuento un cuento? 37

■ Una buena lectura de cuentos es un proceso interactivo que ayuda a los niños a explorar el lenguaje y a desarrollar muchas habilidades. Proporcione libros variados, tanto de literatura como informativos. A continuación se presentan algunas sugerencias efectivas para mejorar las sesiones de lectura compartida en voz alta.

- Haga que los niños formulen preguntas sobre el cuento, y que respondan a las preguntas de sus compañeros.
- Anímelos a que sigan el texto con movimientos, mímica o lectura coral.
- Haga que los niños se fijen en las características del texto impreso, como la puntuación, las letras, el espacio en torno a las palabras, la ubicación del título del capítulo y las diferencias entre la forma en que se escribe la prosa y la poesía.
- Lea varias veces el mismo cuento para que los niños adquieran dominio de la narrativa, las ideas y el lenguaje. Seleccione los cuentos que más gusten a los niños para leerlos varias veces.
- Cuando se lean libros capítulo por capítulo, pida a los niños que hagan una síntesis antes y después de comenzar uno nuevo. Puede preguntarles al principio de la sesión: ¿En qué nos quedamos?; y al final: ¿Qué sucedió en este capítulo?

Hay mucho que leer

■ Proporcione a los niños una amplia variedad de materiales de lectura. Oriente a los niños para que escojan el material de lectura apropiado, que atraiga su interés y esté de acuerdo con sus habilidades. Asegúrese de que tengan la

■ Ayude a los niños a desarrollar sus habilidades auditivas proporcionando audiolibros y practicando juegos en los que usted dé instrucciones e indicaciones orales que los niños tengan que seguir. También puede trabajar con canciones como ésta en la que los niños tienen que aplaudir y marcar el ritmo de la música de diversas formas:* “Cuando tengas muchas ganas / de aplaudir, clap, clap; / cuando tengas la razón / y no presten atención / no te quedes con las ganas / de aplaudir, clap, clap”.

■ Para leer en voz alta elija libros e historias que tengan muchos personajes, lugares y cosas. Enriquezca cada lectura con discusiones sobre las ilustraciones y, sobre todo, con otros libros y cuentos que permitan que los niños reafirmen y amplíen sus nuevos conocimientos.

■ Organice a los niños por parejas o grupos para compartir libros. Ponga juntos a los niños que se interesan por los mismos temas para que formen clubes de lectura en clase. Ayúdelos para que, como parte del club de lectura, lean los mismos libros o libros similares y para que los discutan entre ellos. Los maestros pueden recurrir a padres voluntarios para que les asistan en las lecturas y en las discusiones de los clubes. También los niños pueden llevar libros a casa para leerlos con sus padres y hablar sobre ellos al día siguiente en los clubes de lectura.

oportunidad de elegir sus propios libros del rincón de lectura del salón, de la biblioteca de la escuela o de la biblioteca pública. Ayúdelos a familiarizarse con diversos libros y autores. Por ejemplo, si les gusta determinado libro, sugiérales que busquen otro del mismo autor o de un tema similar.**

* Consulte y utilice el paquete de música *Disfruta y aprende* que la SEP ha producido para las escuelas primarias. También pueden aprovecharse las audiocintas del paquete *Cantemos juntos*, elaborado para promover el canto coral en la escuela (véase el apéndice 2).

** También puede conducir los comentarios sobre los libros recurriendo a sus imágenes. En el apéndice 4 encontrará diez recomendaciones de la Red de Animación a la Lectura del FCE para abordar los libros de imágenes.

- Ayude a que los niños reconozcan y disfruten diversos géneros de texto. Procure que el rincón de lectura del salón tenga materiales muy variados, incluyendo cuentos, libros informativos, poemas, periódicos y revistas.*

- En otras áreas de actividad, puede haber muestras de textos sacados de la vida cotidiana; por ejemplo, menús de restaurantes, catálogos de juguetes y la lista de alumnos de la clase.

Al principio del año escolar una de las primeras cosas que hago es dar a los niños una tarjeta de solicitud para la biblioteca. Cada niño obtiene su tarjeta y yo los llevo a la biblioteca. Envío una lista de libros autorizados para los padres de familia y muchos de

ellos me dicen que no saben leer muy bien. Si los padres de familia no están capacitados para leerles a sus hijos, les digo que busquen a alguien que pueda hacerlo por ellos.

Ethelyn Hamilton-Frezel
Maestra de preescolar
Escuela elemental Doctor Ronald E. McNair
Nueva Orleans, Louisiana



Cómo acercarse a los libros

Es un día antes de las vacaciones de diciembre y los alumnos de preescolar están reunidos en círculo porque es hora del cuento. Hasta hace algunos meses los niños de la clase no podían permanecer sentados; en cambio ahora escuchan con atención, listos para contestar las preguntas de la maestra.

El libro de hoy trata de un niño cuya abuelita viajó desde otra ciudad para visitarlo en Navidad. En él se habla, de manera especial, del gran abrazo cariñoso que le da a su nieto cuando llega.

La maestra detiene la lectura. —¿Alguno de ustedes tiene familiares que los abracen con mucho cariño cuando vienen de visita? La idea es ayudar a los niños para que aprendan a relacionar información y sucesos del texto con su vida real.

Unas seis manos se levantan con entusiasmo. Uno a uno, cuenta sobre los abrazos cariñosos de sus familiares. Margarita dice que su abuelita le dio una buena estrujada cuando fue a visitarla; a Andrés, su tía le dio un fuerte abrazo cuando vino de Tepatitlán; a María, su abuelito la abrazó fuertemente cuando regresó de Loma Bonita. Después de que cada niño termina de hablar, la maestra repite su respuesta y pide al niño que explique más o que añada algún detalle.

Por último, después de escuchar a seis o siete niños la maestra les dice: —¿No les parece interesante que a tantas familias de tantos lugares diferentes les guste abrazar a los niños? Tal parece que ustedes tienen algo en común con el niño del cuento. Bueno, vamos a leer el resto— concluye y reanuda la lectura. Los niños se quedan quietos nuevamente, pendientes de cada palabra.

4.5. Logros del alumno de preescolar

El preescolar es una magnífica etapa de preparación para cumplir el reto de convertirse en verdaderos lectores. A continuación presentamos una lista de los logros que un alumno debió haber alcanzado al concluir su educación preescolar. Esta lista, junto con la que antes se presentó, para niños de educación inicial, no es exhaustiva ni definitiva, pero señala algunos puntos importantes sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Aunque el logro de estas habilidades varía de un alumno a otro, se trata del tipo de conductas y conocimientos que favorecen el éxito del niño que entre a primer grado de primaria.

4.5.1. Logros esperados en el alumno de preescolar*

- Conoce las partes de un libro y sus funciones.
- Empieza a seguir con el dedo las palabras escritas cuando alguien lee un texto conocido o cuando releo lo que ha escrito.
- Intenta leer textos conocidos, es decir, repite de memoria lo que ha escuchado leer a otras personas.

- Utiliza nuevo vocabulario y estructuras gramaticales al hablar.
- Se da cuenta de cuándo una oración sencilla no tiene sentido.
- Relaciona la información y los sucesos del texto con la vida real, y viceversa.
- Explica, representa o actúa cuentos enteros o partes de ellos.
- Escucha con atención lo que la maestra lee en clase.
- Puede nombrar algunos títulos de libros y autores.
- Demuestra familiaridad con algunos géneros de texto (por ejemplo, cuentos, poemas, periódicos, textos informativos y aquellos de la vida cotidiana, como señales, letreros y etiquetas).
- Contesta correctamente las preguntas sobre las historias que se le leen.
- Predice situaciones a partir de ilustraciones o fragmentos de una historia.
- Ante una palabra hablada, puede producir otra que rime con ella.
- Conoce la diferencia entre la forma de escribir de un niño y la ortografía convencional.

* De la lista completa se han seleccionado para esta adaptación sólo los que corresponden a los propósitos de la educación preescolar en México. Eliminamos los siguientes:

- Reconoce y puede nombrar todas las letras, mayúsculas y minúsculas.
- Entiende que la secuencia de las letras en una palabra escrita representa la secuencia de sonidos (fonemas) en una palabra hablada (principio alfabético).
- Aprende muchas correspondencias sonido-grafía, aunque no todas.
- Reconoce a primera vista algunas palabras, entre ellas las de uso muy frecuente.
- Sabe pasar del estilo del lenguaje oral al escrito.
- Empieza a comprender que las palabras habladas están formadas por secuencias de fonemas.
- Ante cierto grupo de palabras habladas (por ejemplo, pon, pon, tan) puede determinar que las dos primeras son iguales y que la tercera es diferente.
- Ante cierto grupo de palabras habladas, cuyo sonido inicial es el mismo (por ejemplo, pato, palo, papa) puede determinar que el primer sonido es igual y el final diferente.
- Toma en cuenta determinado segmento hablado y lo completa para formar una palabra.

- Escribe de forma independiente muchas letras mayúsculas y minúsculas.
- Utiliza la conciencia fonémica, y el conocimiento de las letras para escribir de forma independiente (ortografía inventada o personal).
- Escribe (tal como lo oye) para expresarse.
- Construye un repertorio de algunas palabras de ortografía convencional.
- Escribe su nombre y apellidos y los nombres de algunos de sus amigos o compañeros.
- Puede escribir la mayoría de las letras y algunas palabras, cuando se le dictan.

Recomendamos observar estos logros entre los niños mexicanos a lo largo de su proceso de aprendizaje en el primer y segundo grado de primaria, tal como lo marca el programa de la Secretaría de Educación Pública. Nos parecen particularmente exigentes para nuestra realidad aquellos que se refieren al reconocimiento de todas las letras mayúsculas y minúsculas y al claro conocimiento de que las palabras habladas están formadas por secuencias de fonemas. Lo anterior, sobre todo, si consideramos que en muchas localidades de México el contacto con materiales escritos es limitado, lo que significa que lo escrito no forma parte de la realidad cotidiana de todos los niños.

4.6. El primer grado de primaria: un año importante

No creo que exista ni el método ni el programa ideal para enseñar a leer. Lo que he hecho en mis veintisiete años de experiencia es adoptar lo que me parece que funciona. Diariamente, los niños necesitan escuchar a alguien que les lea, así como involucrarse en el proceso de la lectura. Trabajo mucho con la conciencia fonémica por medio de canciones y juegos, y hago que los niños estén rodeados de letreros y material escrito en

el salón. Me parece que la fonética es importante. También dedicamos un rato del día para escribirnos cosas: los niños me escriben sobre sus mascotas, sus familias o lo que vieron en la tele. Al día siguiente yo les doy una respuesta escrita, estableciendo así una correspondencia constante.

Susan Derber
Maestra de primero de primaria
Escuela Sandburg, Springfield, Illinois

Aunque el aprendizaje de la lectoescritura es un largo proceso que comienza muy pronto, el primer grado de primaria es decisivo para los niños, quienes ingresan esperando aprender a leer solos. Sus padres y maestros también esperan lo mismo. Cualquiera que haya visto actuar a un buen maestro sabe perfectamente que enseñar es prácticamente un arte que requiere de talento, habilidades y dedicación. Particularmente, enseñar a grupos de esta edad plantea grandes retos. Muchos maestros deben atender a grupos numerosos, enfrentarse a clases de más de 30 niños, y tienen que buscar formas de asegurarse de que, día con día, cada niño logre avances.

¿Cómo asegurar que en un mismo grupo se dé el progreso individual de niños con diferentes habilidades y experiencias de aprendizaje?

A veces se organizan pequeños equipos dentro de un mismo salón: los niños aprovechan y disfrutan cuando trabajan juntos y el maestro puede ir de uno a otro equipo, ocupándose de una niña en particular o dando atención personal a algún niño con dificultades. Otras veces los maestros se organizan, incluso con colegas de otros grados, para dar instrucción a pequeños grupos y atender la heterogeneidad de habilidades e intereses de sus alumnos.* Algunos maestros también invitan a voluntarios o especialistas a conversar con los niños para ofrecerles otras ideas, experiencias diversas y distintas formas de hablar. Pue-

den asimismo recurrir a actividades integradoras que sean interesantes y provechosas para todos.

Todos esos métodos, y muchos más, pueden funcionar siempre y cuando los maestros procuren que el hecho de formar equipos no termine limitando a los niños. Los maestros siempre tienen que estar atentos a las necesidades y los progresos del alumno para mantenerlo estimulado y alimentar su curiosidad, evitando frustraciones.

En primer grado es cuando los niños relacionan las diversas habilidades de lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura que han ido adquiriendo desde antes de iniciar su educación formal —reconocimiento de libros e información impresa, conciencia fonémica, conocimiento de letras y palabras, información previa sobre distintos temas— y comienzan a sentirse seguros y ágiles en el uso de las convenciones de la relación entre letras y sonidos. A fin de cuentas, los maestros deben asegurarse no sólo de que cada niño aprenda a leer bien, sino de que además le guste leer y que conforme crece se vaya basando en la lectura para aprender nuevas cosas. Éste es el grado en que los niños pueden convertirse en auténticos lectores convencionales y, durante esta transición casi todos dependen mucho, y algunos del todo, de la guía del maestro.

* Cabe señalar que esta última práctica no es tan frecuente en México.

Al igual que en el apartado anterior, donde se abordó la educación preescolar, en esta sección presentaremos actividades para los niños de primer grado de primaria con el fin de mostrar a la familia y demás interesados los conceptos básicos relativos a la enseñanza de la lectura. Muchas de las actividades presentadas están pensadas para la primera mitad del año escolar. Confiamos en que todas ellas sean de utilidad para la mayoría de los niños, si bien se trata de ejemplos y no de programas completos.

4.7. Características del éxito

Padres de familia, encargados de políticas de educación, todos nos hacemos la misma pregunta que demanda una respuesta urgente: ¿Cómo es un buen programa de enseñanza de lectura?

No existe una respuesta única, pues cada día millones de niños de todo el mundo aprenden a leer con métodos muy diversos. Sin embargo, sí sabemos que los programas más efectivos comparten algunos rasgos, y que hay actividades que deberían realizar todos los niños de primer grado.

Para que un niño lea con fluidez tiene que reconocer palabras a primera vista y usar automáticamente las convenciones de correspondencia sonido-grafía. Sin estas habilidades de reconocimiento de palabras los niños nunca podrán leer ni comprender un texto de forma autónoma y competente.

Diariamente, los niños de primer grado necesitan muchas oportunidades para leer textos que los atrapen y que tengan sentido para ellos, ya sea que lean en voz alta, en compañía o solos. En este grado, y en los primeros grados de primaria, el maestro, explícitamente, debe enseñar estrategias de comprensión, por ejemplo: cómo resumir la idea principal, prever lo que va a pasar, construir inferencias, etcétera. Además, es preciso estimular constantemente la escritura, aun cuando esto implique que los niños empleen una ortografía propia o inventada.



Finalmente, para ayudar a los niños a entender los libros que lleguen a sus manos, las clases de lectura —y todo el programa de los primeros grados de la primaria— deberán favorecer la construcción de conocimientos básicos y el contacto con el vocabulario de una gran variedad de temas y campos semánticos, desde animales y el sistema solar, hasta aspectos de la vida diaria como los mercados y los medios de transporte.



Primeros intentos

Hoy es el cumpleaños de un miembro de la familia. Alejandro, el hermanito de Raúl, cumple cuatro años. Siguiendo la tradición familiar todo el mundo se ha reunido en la cocina a la hora del desayuno. Cuando todos los invitados terminan de comer y se ha recogido la mesa, Alejandro está listo para recibir sus regalos.

—Feliz cumpleaños —le dice el papá, dándole dos regalos. Alejandro se abalanza sobre ellos para abrirlos.

—Oye, Alex, ¿y la tarjeta? —pregunta la mamá. Alejandro rasga el sobre y saca una tarjeta de cumpleaños.

—¡Mira, es un tren! Me gustan los trenes —dice y luego señala unas cuantas letras que conoce: Ahí está una B... ahí está una O —luego, mientras mira las palabras de la tarjeta, canta *Las mañanitas*.

—¿Quieres que te la lea? —le pregunta su hermano, que tiene seis años.

—Yo la puedo leer —dice Raúl, quien toma la tarjeta y sin más preámbulo empieza a leer lentamente casi deletreando y recibiendo ayuda de mamá con una que otra palabra: —Cccc...on es...to...s cu...atro y ot...ros más, ppp...rrron...to mu...y gr...an...de ssse...rás...

—¡Vaya, Raúl! exclaman sus padres al mismo tiempo, pues nunca lo habían visto hacer algo así. Se miran sorprendidos. Es la primera vez que Raúl se ofrece para leer algo. Hasta entonces, realmente no sabían si leía los libros o si los recitaba de memoria. Pero nunca antes había visto esa tarjeta, así que ahora ya saben que Raúl es todo un lector.

Alejandro se pone a abrir sus regalos. Uno de sus nuevos tesoros es un tren, y el otro, un libro. Alejandro se dirige a su hermano y le dice: —Oye, Raúl, ¿me lees mi nuevo libro?

4.8. El salón de clases de primer grado de primaria: actividades y prácticas

4.8.1. Reconocimiento de letras, decodificación y reconocimiento de palabras *

Al final del primer año de primaria, los niños ya deberían nombrar la mayor parte de las letras del alfabeto sin importar el orden en que aparezcan ni si son mayúsculas o minúsculas. Deberían incluso hacerlo rápido y sin esfuerzo. Para entonces también deben conocer la correspondencia sonido-grafía y empezar a decodificar palabras sencillas, así como a identificar, a simple vista, algunas de las palabras más usadas. 58

* En la edición en inglés estas actividades se plantean para llevarse a cabo en preescolar. Dado que en México la enseñanza formal de la lectura y escritura no se ofrece sino hasta el primer grado de primaria, se consideró apropiado incluirlas en el presente apartado.



Actividades

▣ Establezca una rutina en la que cada día esté dedicado a las iniciales de un niño. Por ejemplo, el día de Catalina González la maestra debe escribir las letras *C* y *G* en una cartulina pegada a la pared o en el pizarrón. Durante todo ese día los niños deberán estar pendientes de las palabras que se mencionen y se escriban con *c* y *g*. Cada vez que encuentren una deberán comentarlo en voz baja al maestro, quien lo anunciará en el momento apropiado; por ejemplo: Jessica ha visto una letra *c* en el área de *ciencias*. La palabra que ve es *caracol*. Entonces el maestro señalará el cartel donde está la letra *c* y una imagen de un caracol, y luego escribirá la palabra *caracol* en el pizarrón.

▣ Ayude a los niños a sentirse cada vez más seguros para reconocer y nombrar todas las letras, mayúsculas y minúsculas, del alfabeto. Una forma divertida de hacerlo es jugando al detective. Utilice el fragmento de un texto que todos los niños tengan a la vista. Pídales que se concentren en el texto. Comience el juego diciendo: aquí hay siete *tes* minúsculas, ¿quién

puede encontrarlas? (recuerde que no están leyendo el texto, solamente lo están mirando y acostumbrándose a identificar las letras mayúsculas y minúsculas). Procure que a todos les toque hacer alguna vez el papel de detective.

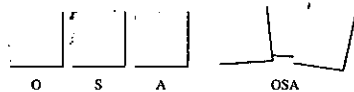
▣ Pida a los niños que le dicten para que capten la idea de que todo lo que se habla puede escribirse. Estos dictados pueden convertirse en todo un proyecto para la elaboración de un libro, pues las historias que los niños dicten, ilustren y compartan pueden recopilarse. A menudo usted también puede hacer pequeños dictados para que los niños escriban los encabezados o títulos de los trabajos, o listas de compras en los juegos de actuación. Durante estas actividades procure que los niños se fijen en las diversas formas de funcionar de los textos impresos: el texto se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo; las palabras se separan por espacios; el final de una línea no siempre corresponde al final de una idea. 39



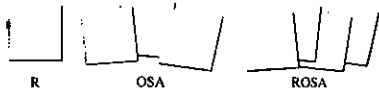
Vamos a escuchar

■ Dígale a los niños que van a jugar a contar sonidos. Déle a cada uno cinco dados u otros objetos manejables, como semillas o cuentas. Comente que hay que contar sonidos y no letras, pues se trata de escuchar palabras habladas, no escritas.

1. Diga una palabra formada por tres fonemas, por ejemplo *osa*, y pida a los niños que la repitan. Luego diga: Puedo dividir la palabra en tres partes: *o*, *s*, y *a*. Vamos a hacer que este dado represente la *o*, éste la *s* y este otro la *a*. Para formar *osa* necesitamos que estén los tres dados juntos. Pida a los niños que junten sus dados. Durante este ejercicio, toque el dado que representa al fonema en cuestión.



2. A continuación explique que se puede formar otra palabra si se agrega otro dado antes de la *o*. Comente, por ejemplo: Este dado representa el sonido *r*, por lo tanto, cuando se juntan la *r*, la *o*, la *s*, y la *a* se forma la palabra *rosa*. Luego pida a los niños que coloquen un dado después de la *a* y señale: Este otro dado representa el sonido *s*; ¿qué pasa si lo ponemos después de la *a*? Ayúdelos a entender que los cinco dados representan los cinco sonidos (fonemas) de *rosas*. Por último, haga que retiren el dado de la *s*, dejando nuevamente *rosa*.



3. Diga ahora a los niños que van a tomar otros cuatro dados para formar la palabra: *sale*. El primer dado representa al sonido *s*, el segundo al sonido *a*, el tercero al sonido *l* y el último al sonido *e*. Pregunte: Si quiero formar la palabra *sal*, ¿debo quitar un dado o debo poner otro? Y si quiero formar la palabra *sales*, ¿qué debo hacer?



Repita este ejercicio, varias veces con una palabra en la que haya que quitar un fonema, y otras veces con una palabra en la que haya que colocar otro fonema. A continuación se presenta una lista de palabras que puede utilizar: *

PALABRA INICIAL	CON FONEMA MENOS	CON FONEMA MÁS
mesa	mes	mesas
casa	asa	asar
sala	ala	alas
pera	era	peral
loca	oca	ocas

* No siempre resulta fácil encontrar palabras con sentido al agregar y disminuir fonemas. Es importante distinguir aquí, la asociación sonido/fonema-letra y sonido/símbolo-segmento de palabra.

Existe un problema conceptual, particularmente para los más pequeños, que se refiere a los segmentos de palabras que no forman palabras referidas a objetos concretos (al, el, un...); estas palabras pueden ser difíciles de identificar.

En el fichero de *Actividades didácticas. Español. Primer grado*, editado por la SEP, encontrará otras opciones para apoyar estas actividades. Una de ellas es el juego del ahorcado.

Sonidos y secuencias

■ Muestre a los niños que la secuencia de las letras en una palabra escrita concuerda con la secuencia de sonidos que se escucha al pronunciar la palabra.

Escriba en el pizarrón una palabra sencilla que empiece con una sílaba formada por consonante seguida de vocal. Dirija la atención de los niños hacia el sonido de las letras que la forman, únalas e identifique la palabra. Cambie la sílaba inicial de la palabra leída por otra y pídale que pronuncien la nueva palabra. Repita varias veces el ejercicio. Una vez que los niños dominen el cambio de la sílaba inicial intente remplazar las sílabas del final. Lo mejor es que cada día se concentren en un sólo tipo de cambio. Cuando los niños hayan adquirido un poco de experiencia, intente algo más difícil: cambiar únicamente las vocales en las diversas sílabas que forman la palabra. Observe los siguientes ejemplos:*

Cambio de vocal en sílaba final: *perro, perra; sopa, sope;*
meta, mete.

Cambio de vocal en sílaba inicial: *palo, pelo, pilo, pulo, polo;*
mesa, misa, masa;
nata, nota.

Cambio de consonante en sílaba inicial: *gato, pato, mato, rato;*
lata, cata, gata.

Cambio de vocales en las diversas sílabas: *Gato - gota*
rato - reta
palo - pila

Vocabulario visual**

■ Ayude a los niños a visualizar palabras. Una buena forma de hacerlo es por medio de tarjetas con palabras, algo parecido al juego de memoria. Haga dos juegos de seis tarjetas y escriba en ellos seis pares de palabras. En total serán 12 tarjetas. Barájeelas y colóquelas boca abajo en tres filas de cuatro. El primer jugador voltea dos tarjetas al azar y lee las palabras que han salido. Si coinciden, el jugador se queda con las tarjetas y puede jugar otra vez. Si no coinciden, el jugador deberá dejar las tarjetas en el mismo lugar, boca abajo. Luego le toca al siguiente, quien tratará de recordar qué tarjetas volteó su compañero e intentará encontrar la pareja volteando dos. El juego termina cuando se han encontrado todas las parejas. Al final, lea todas las palabras y juegue varias veces para practicar la lectura de las mismas. Repita el juego usando otras palabras. Puede empezar con palabras como las que a continuación sugerimos, pues no hacen referencia a un objeto concreto y requieren de otras para adquirir significado:

el un
y si
al todavía

* Los adultos pueden mostrar que algunos sonidos que forman a las palabras, son iguales pero no coinciden con la ortografía convencional que exige su escritura. Por ejemplo los niños pueden decirnos que *Silvia* y *ciruela* suenan igual al principio y están en lo correcto, aunque nosotros al escribirlas anotemos S en la primera palabra y C en la segunda.

** Una variante del ejercicio es que lean la palabra y que completen un nombre o una idea a partir de ella, por ejemplo: un... perro, el... árbol, etcétera.

¿Corresponden las letras a los sonidos?

■ Ayude a los niños a que aprendan a identificar palabras de uso común, pero con una ortografía en la que no exista correspondencia clara o uniforme entre el sonido y la letra, por ejemplo:

- Palabras que tienen un solo sonido y una grafía doble, como *ch*, *ll*, *rr*, *qu*.
- Palabras que se escriben con *b* muda. Es una letra que sólo se escribe y no suena.

Una excelente forma de ayudarles a identificar estas convenciones ortográficas es hacerlo mediante la escritura y la lectura de canciones infantiles. Por ejemplo, escriba en el pizarrón:

*Caballito blanco
sácame de aquí,
llévame a mi pueblo
dónde yo nací.*

*Tengo, tengo, tengo,
tú no tienes nada.
Tengo tres ovejas
en una manada,
una me da leche,
otra me da lana,
otra mantequilla
para la semana.*

Pida que los niños canten juntos y vaya señalando cada una de las palabras que van pronunciando. Después escriba la palabra *caballito* en mayúsculas y minúsculas en el pizarrón. Señale una por una las líneas de la canción y pida a los niños que se acerquen al pizarrón y que toquen la palabra *caballito* donde aparezca. Haga lo mismo con *llévame*, *ovejas*, *leche*, *mantequilla*.

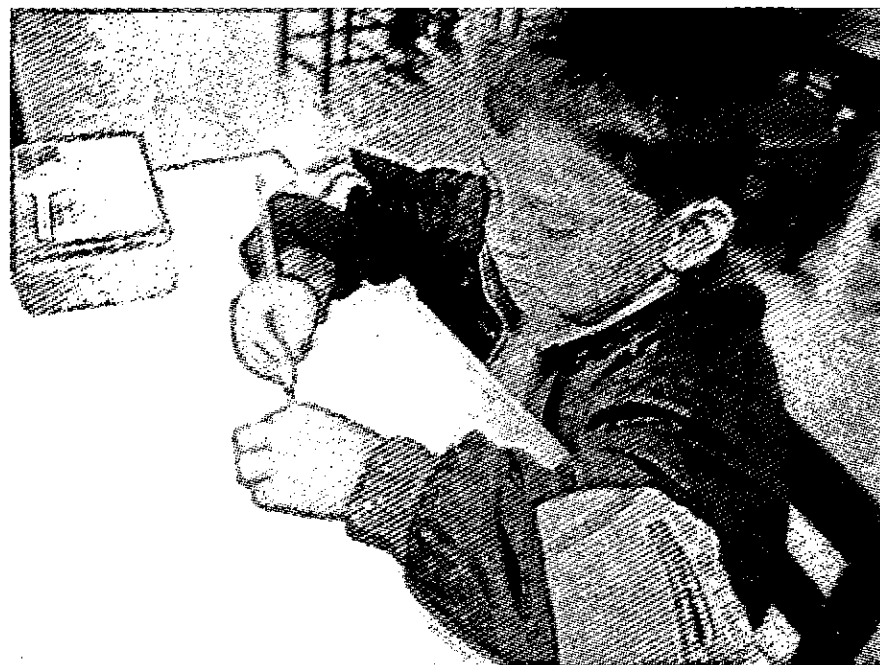
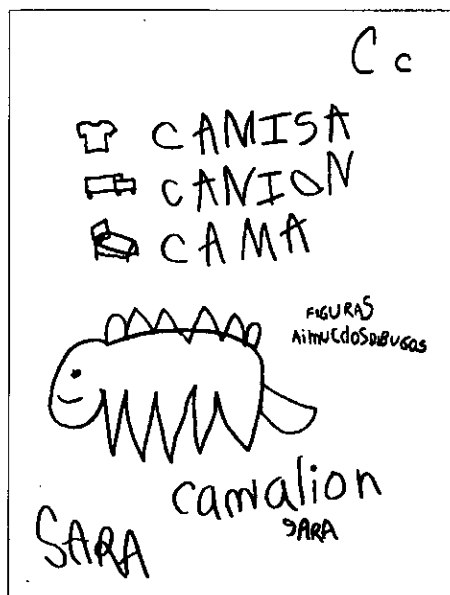
Aproveche esta canción para identificar la palabra *yo*. Dígales que *yo* es una palabra que aparece con frecuencia en los textos. Coloque la palabra en la pared junto con otras como *un*, *de*, *me*, *la*, que también pueden encontrarse a menudo en los textos. Comente que a diferencia de *caballito*, dichas palabras no significan nada si aparecen solas.*

OTROS EJEMPLOS: 40

*En un plato de enchiladas
todos comen a la vez,
¡Churumbé, Churumbé!
Sota, caballo, rey.*

*La manzana se paseaba
de la sala al comedor:
"no me maten con cuchillo,
mátame con tenedor".*

* Este párrafo y el ejemplo que le sigue no aparecen en la edición en inglés.



Tiempo para escribir*

Es hora de escribir y los alumnos de primer grado están sentados con papel y lápiz frente a ellos. Su tarea: escribir sobre el clima de ese día. La maestra se pasea por el salón orientando personalmente a cada niño.

- Léeme lo que has escrito, Sofi —Sofi está mirando hacia la ventana. Toma su trabajo y lee: —Hoy está lloviendo.
- Lo que en realidad está escrito es *Oi esta yovendo*.
- Bien —le dice la maestra. Señala la palabra *yovendo* y comenta: —Creo saber qué palabra es ésta, es casi como yo la escribo —entonces señala

la palabra *lloviendo* que está escrita en el pizarrón.

- ¿Qué harás si sigue lloviendo? —le pregunta.
- Me pongo un impermeable —contesta rápidamente Sofi.
- ¿Por qué no escribes eso y otras cosas que quieras hacer cuando llueva? Después haz un dibujo sobre ello. Recuerda ponerte en la historia y en el dibujo. Quiero verte con impermeable.

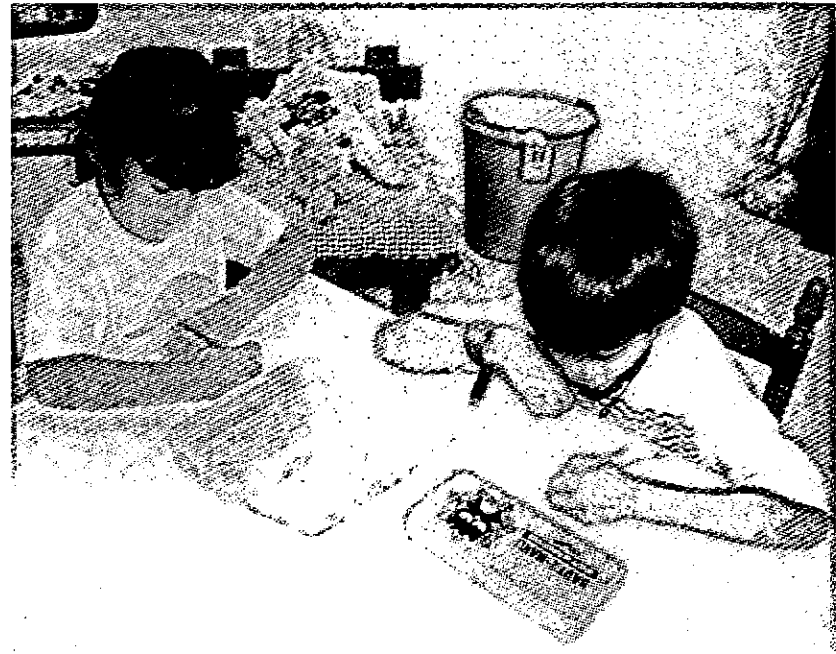
Sofi baja la cabeza hacia su hoja y sigue trabajando con gran interés.

* Esta anécdota aparece en la edición en inglés en el apartado dedicado a la educación preescolar.

4.8.2. Ortografía y escritura*

Los niños necesitan muchas oportunidades para escribir. Lleve al salón de primer grado muchas hojas de papel de diversos tipos, herramientas para escribir y material para elaborar libros (pegamento, cinta adhesiva, engrapadora, pasas de libros). Quizá al principio del ciclo escolar algunos niños sólo sepan garabatear y hacer dibujos. Conforme progresen deberán escribir de forma independiente la mayoría de las letras, mayúsculas y minúsculas; pueden recurrir a la ortografía personal o inventada para escribir aunque ya utilicen un amplio repertorio de palabras donde sí empleen la ortografía convencional. ④

* En la edición en inglés este apartado también forma parte de las sugerencias para preescolar.



Actividades

Elaboración de un diccionario ilustrado

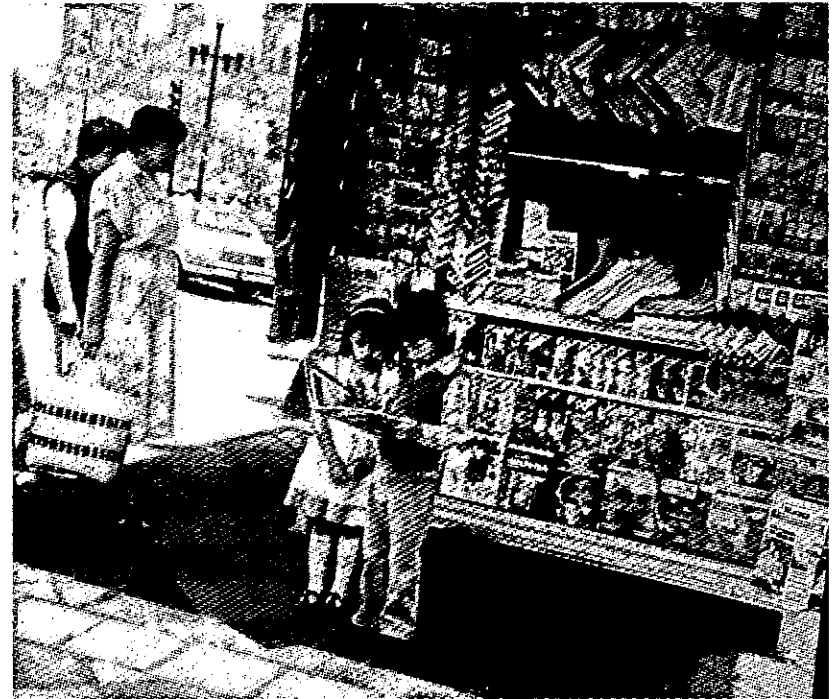
■ Ponga a los niños a elaborar su propio diccionario de letras. Cada niño necesitará un cuaderno, lápices, bolígrafos, crayolas, plumones, revistas para recortar, tijeras de punta roma y pegamento o cinta adhesiva. Éste es un proyecto para realizar a lo largo del ciclo escolar.

- En los cuadernos de todos los niños escriba cada una de las letras del alfabeto; use una hoja para poner la letra en mayúscula y en minúscula y deje en blanco algunas hojas después de anotar cada letra. Comente con los niños que estos cuadernos les servirán para hacer sus propios diccionarios ilustrados.

- Pídeles que busquen palabras de ortografía convencional y que las copien en la sección que corresponda de su diccionario. Invítelos a dibujar una imagen de la palabra o a pegar un recorte de una revista. La palabra escrita nunca debe faltar.
- Utilice los diccionarios como medio para reforzar las actividades y lecciones sobre letras y palabras. Por ejemplo, cuando sea el día de las letras de Juan López, puede escribir algunas palabras con *J* o *L* en el pizarrón, y pedir a los niños que las copien en las secciones correspondientes de sus diccionarios.

4.8.3. Continuar con la conciencia fonémica y el conocimiento de letras, libros e impresos

Al llegar a primer grado, muchos niños han adquirido experiencia con los fonemas tanto en el lenguaje hablado como en la escritura de letras, así como una comprensión creciente de los usos y propósitos de los libros e impresos. Para los niños que requieren más práctica en este aspecto, pueden adaptarse algunas de las actividades descritas en secciones anteriores de este libro, tratando de que su contenido sea especial para el primer grado. Conforme los niños y los maestros se van conociendo, muchas de las actividades siguientes pueden alternarse como parte de la rutina diaria del salón de clases. (42)



Actividades

Separar y juntar palabras

■ En esta actividad, los niños tendrán que separar palabras en sílabas y luego juntar las sílabas para formar de nuevo las palabras.

- Dígale a los niños que van a jugar a los nombres. Recorra el salón mencionando los nombres de los niños y marcando las sílabas con palmadas y pausas. Por ejemplo, diga *Natalia*. Luego, dígalo haciendo pausas entre las sílabas: *Na... ta... lia...* al tiempo que da una palmada por cada sílaba. Repita la acción y pida a los niños que hagan lo mismo que usted. Recorra el salón dando palmadas para marcar las sílabas de

los nombres de algunos niños. Cuente el número de palmadas y explique si bien para muchos nombres sólo se dan dos palmadas, otros pueden requerir más. Realice el ejercicio diariamente, tomando los nombres de otros niños e integrándolos a diferentes actividades comunicativas para realizar en grupo.

- También es importante que los niños puedan volver a formar las palabras a partir de las sílabas separadas. Por ejemplo, diga: *Na... ta... lia...* y pídeles que vuelvan a formar el nombre. Deberán decir *Natalia*.

Distinguir fonemas

❑ Cuando los niños se sientan seguros y capaces de realizar las actividades de sílabas, haga actividades similares trabajando con los fonemas, las unidades más pequeñas de la cadena hablada. Haga que los niños separen y vuelvan a juntar los fonemas de palabras sencillas, formadas por una sola sílaba.

- Trate de relacionar esta actividad con la personalidad de los niños. Por ejemplo, use tarjetas con dibujos que representen palabras de una sílaba, y haga que cada niño escoja la tarjeta que le guste. Luego pida a uno de ellos que levante su tarjeta mientras usted dice la palabra. Dígala de nuevo, pero esta vez con pausas y palmadas entre cada fonema. Suponga, por ejemplo, que Sofía tiene la tarjeta de un sol. Diga: *sol*, y luego diga

cada fonema: *s... o... l...* con una pausa y una palmada para cada uno. Pida a los niños que repitan después de usted, o pídale a Sofía que escoja a un compañero para que él haga la separación por fonemas.

- Otro día, primero usted y el niño pueden sostener la tarjeta juntos y decir los fonemas *s... o... l...* haciendo pausas entre uno y otro. Pida a los demás niños que formen la palabra y luego muéstreles la tarjeta. Finalmente, haga variaciones del ejercicio pidiendo a los niños que completen una frase empleando la palabra. Por ejemplo, diga: "Miré al cielo pero las nubes tapaban el *s...o...l...*"; entonces Sofía debe contestar *sol*, y mostrar su tarjeta.

Coleccionar palabras

❑ Como variante de los diccionarios de letras descritos anteriormente, haga que los niños preparen un archivo personal para el alfabeto con una carpeta por cada letra. Pueden hacerlas con algún tipo de cartón grueso doblado. Haga que escriban las letras en mayúscula y minúscula en la pestaña de las carpetas (los archiveros pueden ser cajas de zapatos). A lo largo de las clases haga que en la carpeta de la letra que les corresponda pongan nombres, otras palabras, y dibujos. Cuando aparecen palabras nuevas en las clases de vocabulario, lectura, u otras actividades, pídale a los niños que las agreguen a sus archivos (una alternativa puede ser que usen ficheros. Cada niño puede tener su fichero con separadores para cada letra del alfabeto, y en las fichas poner nombres, palabras o dibujos que archivará en la letra correspondiente).

- Verifique la habilidad del niño para reconocer y escribir las letras. Para los niños que todavía tengan alguna dificultad, ponga otras actividades para que se las lleven a casa como tarea.

- Fomente el entusiasmo tratando las palabras como objetos coleccionables. Premie a los niños con palabras o imágenes para sus archivos. Pídeles que traigan de sus casas una palabra favorita (una palabra que alguien de la familia les ayude a escribir e ilustrar) y añádala a sus carpetas. Organice un "banco" para que los niños intercambien o se presten palabras o imágenes para sus archivos.

- Use los archivos para sus lecciones. Por ejemplo, organice una *cacería*. Dígales a los niños que busquen en sus archivos todas las palabras o imágenes de animales que empiecen con *m* o todos los juguetes que empiecen con *b*. Haga que elaboren un índice, en el que escribirán todas las palabras de su archivo que reúnan las condiciones de la cacería. Forme parejas de niños y haga que encuentren algunas palabras que puedan intercambiarse para que las integren a sus archivos y las incluyan en su índice.

Leer en clase

❑ Cada día, pídale a un niño distinto que le ayude a escoger algo para leer en clase.

- Reúna distintos tipos de material escrito: un libro (completo o parte) de la biblioteca del salón o de la casa, una historieta con letras, un artículo de una enciclopedia infantil, el menú de algún restaurante, un anuncio de algún periódico, un artículo de una revista para niños, las adivinanzas de la sección de entretenimientos del periódico, la programación de una guía de TV, el calendario de eventos de la escuela o de alguna organización de la comunidad, una receta de cocina, una lista de compras, un cuento escrito por un niño, las instrucciones de un juego de mesa, la lista de alumnos de un salón, un formulario, una hoja de examen impreso, etcétera.

Con el material coleccionado a la vista, haga preguntas que ayuden a los niños a discutir el sentido de lo que se lee y a reconocer las distintas estructuras y convenciones de los textos. Por ejemplo: ¿Qué tipo de texto sirve para hacer las compras y cuál para escoger los alimentos en un restaurante? ¿Cómo saber cuándo y a qué hora podemos ver un programa de televisión? ¿Qué tipos de materiales impresos indican quién los escribió, y dónde aparece esta información? ¿En qué se parecen una adivinanza y un examen? ¿En qué se distinguen? ¿Qué tipos de materiales son sólo parte de un todo y cómo saberlo? ¿Cómo funciona un índice? ¿Qué se supone que es un hecho real y uno ficticio y cómo distinguirlos?

Cazar letras

❑ Asegúrese de que cada niño cuente con una copia de algún texto que usted lea en clase. Añádale una instrucción como *encuentra y subraya todas las palabras que tengan la letra f*.^{*} Déles la oportunidad de hablar de las distintas formas en que dicha letra aparece escrita en el texto, señalando la diferencia entre mayúscula y minúscula, y llamando la atención sobre la tipografía que

se empleó. Luego haga que los niños encierren en un círculo las palabras que empiezan con la letra en cuestión y que guarden su trabajo corregido y en limpio en el archivo alfabético correspondiente. De esa manera podrán usarlo también en otras actividades parecidas.



^{*} También puede escoger todas las letras iniciales de los nombres propios que aparecen en el texto para que los niños las busquen en otras palabras.



La belleza del alfabeto

—No sólo se trata de hacer ejercicios y prácticas para que los niños aprendan a leer buenos textos —dice Lulú, maestra de primer grado desde hace diez años—. Claro que me encanta leer con los niños, es lo máximo para mí. Pero el principio alfabético es también algo fantástico.

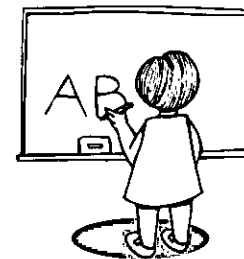
Se dirige a una joven estudiante normalista de unos veinte años. La joven está en su semana de práctica docente y como parte de su formación realiza actividades de enseñanza en la escuela. Le apasiona la literatura infantil y reconoce la necesidad de enseñar ortografía, fonética y gramática, pero no le atraen estos contenidos del programa. Es claro que ella todavía no relaciona la enseñanza del alfabeto con el acercamiento a la literatura.

—Imagínate —dice Lulú—, primero eres una niña y las voces que oyes son como un torbellino misterioso de sonidos, y las palabras de tu libro de imágenes son sólo manchitas negras. Pero un día te das cuenta de que hay unos sonidos pequeños (los fonemas) que oyes una y otra vez, de diferentes maneras, en las palabras que te rodean. Por ejemplo el sonido *m*. Lo oyes una y otra vez. Lo oyes en *mamá*, en *miel*, en *mano*. Después empiezas a darte cuenta de que tú también puedes manipular los sonidos para formar todo

tipo de palabras. Puedes pasar de *sol* a *sal*, o de *palo* a *pato*. Esto significa que has alcanzado la conciencia fonémica. Luego aprendes las letras del alfabeto. Tienes esas preciosas figuritas que registran todos esos pequeños sonidos. Esto es el reconocimiento del principio alfabético: asociar cada sonido con su escritura, con su letra. Y lo que es más emocionante: puedes usar esas letras para recuperar los sonidos que otra persona escribió para que tú los leyeras. Has logrado la habilidad para decodificar así como la diferenciación fonética. —¡Qué sistema tan sorprendente es el alfabeto! ¡Y ni siquiera se sabe quién lo inventó! Pero con el alfabeto, todos podemos leer lo que otros han escrito, incluso gente que no conocemos.

—¡Vaya forma tan original de verlo! —dice la estudiante, obviamente deslumbrada.

—¡Claro que lo es! —dice la maestra. Ése es el regalo que les doy a los niños: el principio alfabético. Y por eso me encanta ser maestra de primer grado. La maestra Lulú se dirige a su salón dejando a su interlocutora asombrada y un poco perpleja, escuchando los ecos de las voces de los niños retumbando por los pasillos, como si las oyera por primera vez.



4.8.4. Decodificación, reconocimiento de palabras y lectura en voz alta

Durante el primer grado se pretende pasar de la lectura simulada a la lectura convencional, se busca depender menos de los demás para leer, haciéndolo cada vez más por uno mismo. A finales del año escolar todos los niños deben estar listos para leer en voz alta, comprendiendo, y con razonable fluidez, cualquier texto adecuado para el primer grado, por lo menos en una segunda lectura.* Un libro concebido para la primera mitad del primer grado deberá leerse con fluidez y comprensión razonables la primera vez que se lee. En esta etapa los niños ya están decodificando con precisión cualquier palabra y pueden basarse en el principio alfabético para aproximarse a palabras desconocidas.

Al correr de los días y las semanas del año escolar se debe realizar una planificación clara y precisa de cuándo habrá que introducir nuevos elementos curriculares, con tiempo suficiente para que puedan abordarse de forma intensiva e intencional. Es de igual importancia, naturalmente, que los niños tengan el tiempo necesario para explorar y practicar, de forma que integren sus aprendizajes fácilmente.

Los libros de texto, de actividades y de lectura, así como los paquetes didácticos y otros materiales de apoyo elaborados por las autoridades educativas, las escuelas y los mismos maestros, ofrecen opciones de prácticas para los niños de primer año.** Como siempre, los niños pueden concentrarse en diferentes elementos en distintos momentos. A continuación presentamos ejemplos de actividades interesantes para todo el grupo, que fácilmente pueden complementar cualquier método que utilice el maestro para la enseñanza inicial de la lectoescritura.



* En México, en la boleta de primer grado de primaria, emitida por la SEP, aparece la siguiente leyenda: "Primer y segundo grados de primaria son considerados como parte de un ciclo. Muchos alumnos que no aprenden a leer y escribir en primero lo hacen sin mayores problemas en segundo. Por ello, el alumno que haya asistido regularmente a clases será promovido a segundo, a menos que el maestro detecte problemas serios de aprendizaje. Se recomienda que al decidir reprobar a un alumno de primer grado de primaria se tome en cuenta la opinión del padre o tutor y de las autoridades de la

escuela. En este caso es necesario definir una atención especial con la participación de los maestros, los padres de familia y las autoridades de la escuela".

** En México, para impartir la asignatura de Español, todos los profesores de primer grado reciben, además del material para el niño (libro de actividades, libro de lecturas y libro recortable), un libro para el maestro y un fichero de actividades didácticas para apoyar la lectura y la escritura.



Actividades

Formar palabras

☑ Déle a cada niño un juego de tarjetas con las letras del abecedario mayúsculas y minúsculas (las vocales en rojo y las consonantes en negro) para trabajar de la siguiente manera:

1. Anuncie con qué letras trabajarán ese día y muestrelas (una o dos vocales y tres o más consonantes).
2. Pida a los niños que saquen esas mismas letras de su juego de tarjetas para formar palabras.
3. Empiece por palabras sencillas, de cuatro letras, y luego de más letras de forma que los niños practiquen su ortografía y la lectura con 12 o 15 palabras cada día. De una en una, enseñe la palabra correctamente escrita, cuidando señalar la correspondencia grafía-sonido así como los patrones ortográficos.

Como actividad complementaria pida a los niños que descubran una palabra misteriosa utilizando una serie de letras preseleccionadas. Como parte de la actividad, ayude a los niños a formar palabras nuevas con las letras de la palabra misteriosa. Por ejemplo:

Letras de la palabra misteriosa:

C	E	L	A	U	E	S
c	e	l	a	u	e	s

palabra misteriosa = escuela

Otras palabras que se pueden formar con las letras de la palabra misteriosa:

la	suela	le	cesa
es	se	les	Elsa

Formar palabras es una actividad divertida y estimulante que también le da oportunidad a los maestros para abordar en clase relaciones específicas entre grafía y sonido, así como el principio alfabético en general.* A medida que aparece cada palabra nueva, los niños pueden corregir sus trabajos comparando su escritura con la de la maestra. Los niños que tienen dificultades pueden trabajar con pocas letras a la vez. Todos los niños, sea cual fuere su nivel de comprensión del sistema de escritura, pueden experimentar éxitos y retos educativos conforme las lecciones se hacen más complejas.

Un estudio muestra que los niños de primer grado que realizan estas actividades muestran una mejoría significativa en sus habilidades de lectura. Algunos alumnos incluso llegan a leer pasajes que aparecen en los libros para quinto y sexto grado. Vale la pena hacer notar lo anterior dado que tanto a los maestros como a los padres les preocupa que los ejercicios que se realizan con todo el grupo puedan retrasar a los niños con mayor rendimiento. Esto no es necesariamente cierto.

Mural de palabras

☑ Cada semana escoja cinco palabras de un libro nuevo o de los escritos de los niños. Pegue estas palabras en un muro para que todo el grupo practique su lectura y ortografía. Hay que dar tiempo para que los niños agreguen las palabras a sus archivos de alfabeto. Cada semana se pueden añadir otras palabras que sugieran los niños.

anótela en otra tarjeta. Acepte cualquier nombre sugerido por el niño. El juego consiste en asociar las palabras escritas con las ilustraciones.

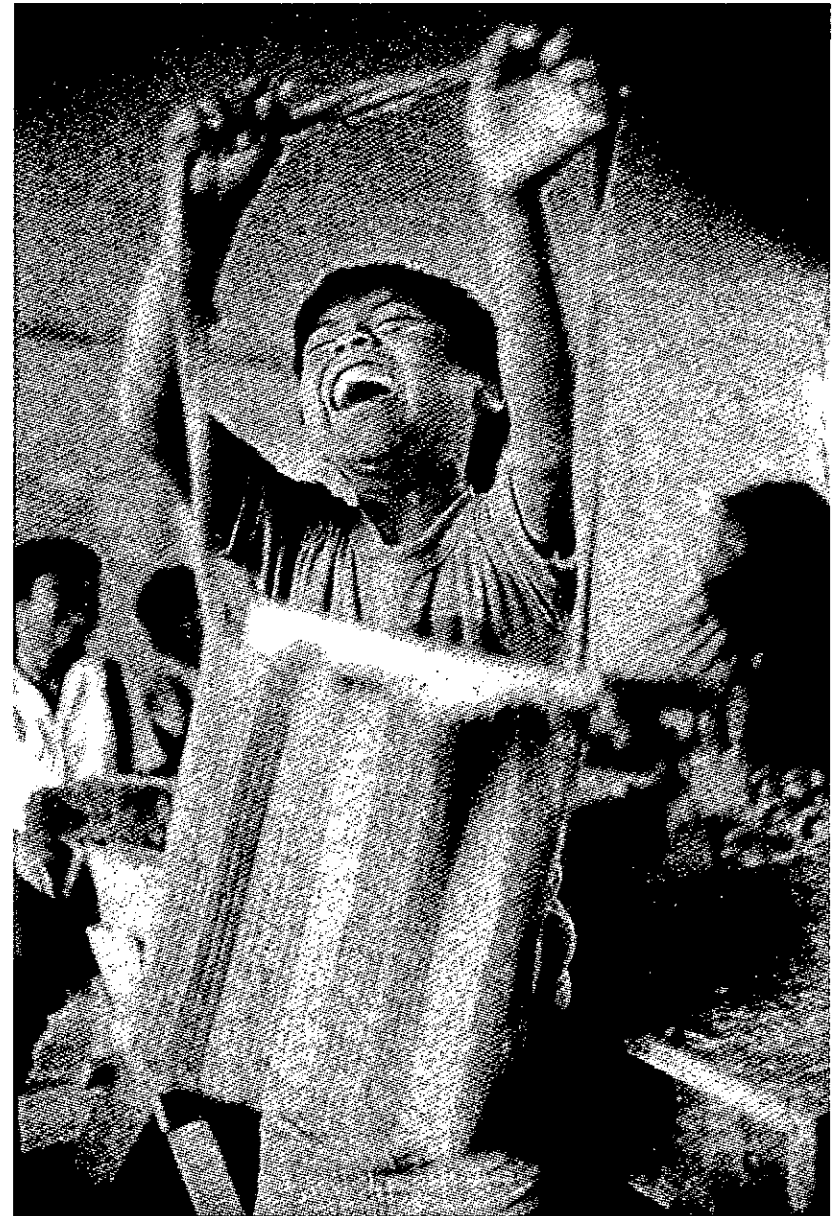
* También puede elaborar un juego similar al memorama combinando ilustración y palabra. Pídale que recorren de distintas revistas 20 o 30 dibujos que sean de su agrado, para que los peguen cada uno en una tarjeta de cartón. Después anímelos para que nombren con una sola palabra cada dibujo y

4.9. Lenguaje, comprensión y respuesta ante el texto

A mediados del año escolar los niños de primer grado deberán hablar y escribir con naturalidad acerca de los nuevos textos que leen. Están aprendiendo a resumir, a localizar las ideas principales y a establecer tanto relaciones fácticas como emocionales con su contexto cotidiano y con otras lecturas. Empiezan a construir inferencias a partir de lo que les dice el texto, entendiendo lo que no se dice explícitamente; por ejemplo intuyen por qué algo resulta gracioso y anticipan lo que probablemente sucederá en una historia. En pocas palabras, se están convirtiendo en lectores, interesándose por distintos tipos de libros, sintiéndose cada vez más a sus anchas con las ideas, con la información, la diversión y el lenguaje que el texto impreso puede aportar a sus vidas cotidianas.

A finales de este año los niños de primer grado deberían leer y entender textos literarios y no literarios apropiados para su nivel escolar. Tendrán un repertorio de lenguaje en aumento, y deberían dedicar cuando menos 10 minutos cada día a la lectura en voz alta.

Las investigaciones demuestran que si diariamente se motiva al niño para leer y disfrutar los libros puede mejorar en cuanto a fluidez, reconocimiento de palabras y capacidad para comprender lo que lee. Así se consigue motivarlo para realizar este tipo de tareas. Por ello, resulta indispensable seleccionar textos adecuados a sus intereses y capacidades. ④





Actividades

No tenga miedo a la repetición

■ Permita que los niños dominen a fondo textos cada vez más difíciles por medio de lecturas repetidas. A la mayoría de los niños de primer grado les encanta leer una y otra vez los mismos libros, sobre todo si son buenos, así que no tenga miedo a la repetición.

- Escoja libros que los niños conozcan y disfruten y organice la clase para trabajar la relectura de diversas maneras: todos juntos, por grupos e individualmente. Recuerde que hay que manejar a los pequeños grupos con sensibilidad, tomando en cuenta la capacidad de los alumnos. Por ejemplo, los que leen bien pueden hacerlo por turnos, en una rueda de lectura. Se puede hacer la misma rueda con un libro más sencillo para un grupo que lee más despacio; un maestro o un asistente pueden

Antes, durante y después de leer

■ Rodee las sesiones de lectura en clase con discusiones y actividades que ayuden a que los niños desarrollen sus capacidades de comprensión y vocabulario.

1. **Antes.** Ayude a los niños a desarrollar sus conocimientos básicos y el vocabulario necesario para entender el texto que van a leer. Busque otros textos con información relacionada y haga que los niños elaboren proyectos y otras actividades que les permitan entender mejor el concepto, la situación o el tema de los textos.

Busque las palabras nuevas o inusuales en el texto y discútalas en clase. Pida a los niños que las usen en otra frase. Hábleles de palabras que son sinónimos o antónimos de las nuevas. Pregúnteles si pueden decir lo mismo de otras

leer el mismo libro en voz alta, haciendo que los niños vayan turnándose para leer la última palabra de cada frase.

- También se puede hacer que, como tarea, los niños releen en casa un libro con sus padres, un hermano mayor u otra persona. Para que el niño tenga un reconocimiento por su esfuerzo, pida a la persona que habitualmente lee con él que mande un recado con comentarios sobre lo que le gustó de la lectura; así, se compromete a los adultos a seguir leyendo con los niños. Al día siguiente, durante el tiempo de clase, haga que los niños lean en coro. Pregúnteles qué comentaron en casa sobre este cuento y hágalos expresar sus impresiones.

maneras o cómo dirían lo contrario. Coloquen las nuevas palabras en el mural de palabras o en los archivos alfabéticos de los niños.

2. **Durante la lectura.** Haga pausas para dar pie a la elaboración de preguntas y a la discusión de ideas, lo cual ayudará a la comprensión del texto.

Permita que los niños se sientan con confianza para preguntar lo que quieran. Algunas de las convenciones del lenguaje escrito pueden resultar problemáticas para un joven lector. Imagínese al niño que acaba de aprender a decir la hora y un día se topa con la frase: *La familia esperó tres largas horas.* Quizá pregunte: ¿Hay horas de más de sesenta minutos? ¿Cómo puede haber una hora más corta que otra? Durante la lectura en clase el maestro puede dedicar un momento a explicar que el autor añadió la palabra *largas*

para que supiéramos cómo se sentía la familia esperando. Y, claro que cada hora tiene siempre sesenta minutos.

Tampoco hay que dejar las preguntas para el final de la lectura. Ayude a los niños a reforzar su capacidad de comprensión animándoles a:

- *Comparar y contrastar*
El señor Pérez estaba preocupado por su jardín. Pero, ¿cómo se sentía la señora Rana por ello?
- *Predecir*
¿Qué creen que hará ahora el señor Pérez?
- *Preguntar por qué y cómo*
¿Por qué Rosi y Pepe querían amarrar las galletas con un cordel? O bien: ¿Cómo les dieron las galletas a los pájaros?
- *Verificar que se haya entendido la secuencia*
¿Qué fue lo que pasó cuando el señor Pérez despertó de su sueño?

3. Después. Promueva discusiones que ayuden a los niños a:

- *Resumir*. Discuta la trama y oriente a los niños para que resuman lo que sucedió en el cuento. Con sus respuestas, escriba en el pizarrón una lista de todas las ideas de la trama. Si no se trata de un cuento, haga una lista con los hechos o ideas principales contenidos en el texto.
- *Desarrollar la capacidad para entender a los personajes*. Haga preguntas acerca de los motivos, los intereses y las preocupaciones de los personajes, reales o ficticios, que aparecen en los textos. Por ejemplo: Aunque el señor Pérez hacía grandes cosas en su sueño, no era feliz. ¿Por

qué? Los niños tal vez sólo contesten: Porque extrañaba a su amigo. Ayúdeles entonces a ir más lejos. Pregúnteles qué es lo que eso nos dice acerca del carácter del señor Pérez (que es un personaje al que le interesa más la amistad que el éxito).

- *Relacionar los textos con la vida*. Anime a los niños a establecer vínculos entre los textos y ellos mismos, sus casas, sus vecindarios y sus sentimientos y aspiraciones. Si los niños leen un estudio sobre las huellas de los animales, pídale que hablen de los animales y los pájaros que ven en su jardín o en el barrio, y qué tipo de huellas pueden dejar. A partir de ahí, la discusión puede continuar en varias direcciones. Les puede preguntar qué huellas dejan ellos cuando salen a caminar. También se puede hablar de las vidas de los científicos que estudian las huellas de los animales, y sobre los aspectos interesantes de esta profesión.

▣ Deje un ejercicio de escritura o de dibujo relacionado con lo que han leído. Lo pueden hacer en grupo, individualmente, en clase o en casa. Puede pedir a unos niños que hagan la reseña de un libro o que escriban una carta al autor, explicándole sus sentimientos o sus ideas sobre la obra. Para empezar, pregúnteles si creen que el autor o la autora se han expresado bien y por qué. Pregúnteles si el cuento se podría haber mejorado y si hubo algo más que les hubiera gustado que el autor o la autora hubiese puesto en el cuento.

Otra actividad creativa consiste en que los alumnos escriban e ilustren un anuncio publicitario sobre el libro, diseñándolo para atraer la atención de los niños del año siguiente. Pregunte en clase si piensan que a otros niños les gustaría el libro y por qué, y sugiera que incluyan esta información en su anuncio. Ayude a los niños a elaborar una frase publicitaria o a dibujar una escena del libro que resulte atractiva y que sirva como ilustración en su anuncio.



Reunión de todo lo aprendido con alfeñiques de día de muertos*

—¿Qué quiere decir *cierne*? —pregunta Mario después de haber escuchado a la maestra leer la receta de los alfeñiques.

—Es pasar el azúcar glas o la harina por una reja o colador como éste, para desbaratar las bolitas que se forman —responde la maestra mientras hace una demostración del proceso.

—Sí —añade Carolina—, ahora el azúcar parece como polvo o talco, ya no tiene bolitas.

—Tienes razón, Caro —dice la maestra—, el azúcar quedó como un polvo fino que se mezcla más fácilmente con los demás ingredientes.

—La maicena también parece polvo —dice Ramón.

—Por eso es que en la receta dice: *espolvorear* con maicena una tabla. La maicena es como un polvo que tenemos que esparcir sobre la tabla, ¿ven cómo? —dice la maestra mientras realiza la acción. Enseguida invita a otro de los niños a participar—: Ahora tú, Carlos, *espolvorea* la tabla con maicena.

A la maestra Margarita le encanta esta actividad. Le gustan las preguntas de los niños a propósito del nuevo vocabulario, así como el entusiasmo con que se disponen a seguir la receta. También le da gusto el hecho de que por medio de esta actividad se puedan integrar muchos de los temas del programa de estudios.

La receta permite que los niños exploren la sintaxis y el vocabulario. Asimismo, ejercita a los niños en aspectos de comprensión y en la lectura de palabras nuevas. Finalmente, preparar la receta da la oportunidad de trabajar en equipo ¡y todo gracias a sus habilidades de lectura!

Muy pronto, el salón de clases se transforma en una cocina. La maestra Margarita llevó un recetario, cucharas y tazas para medir, recipientes para mez-

clar, cernidores, tablas para amasar, azúcar, miel, vainilla y otros ingredientes. Los niños están reunidos en círculo y cada uno tiene una copia de la receta. Algunos se han ofrecido para leer los ingredientes, mientras otros se hacen cargo de seleccionar los utensilios de cocina necesarios para preparar la receta.

Después de haber discutido sobre el significado de las palabras *cernir* y *espolvorear*, surge una discusión sobre el uso de la palabra *incorporar* en lugar de *juntar* o *unir*. A la maestra le agrada esa discusión y toma nota de las palabras para retomarlas en otro momento, tal vez cuando hable de palabras sinónimas.

Ahora le toca leer a una de las niñas: —*Alfeñique* de día de muertos —dice. La maestra Margarita la felicita por haber leído bien la mayor parte de las palabras y luego señala: —Sólo fíjate en la última parte de la palabra *alfeñique*; la *u* no se pronuncia como en *cuerno*. Fíjate que antes de la *u* está la letra *q*, y eso significa que la *u* no suena, como en *queso* o en *quema*. Ahora vuelve a leer la palabra *alfeñique* sin que suene la *u* del final—. La niña lee la palabra correctamente y la maestra la felicita.

Para asegurarse de que todos han entendido, la maestra Margarita le pide a otro de los niños que lea la última frase de la receta.

—Fíjate que ahí también está la letra *q* antes de *u*. ¿Cómo debe sonar?

Los colores que quieras —lee el niño, sin pronunciar las *u* en las palabras *que* y *quieras*.

—Muy bien —dice la maestra—, ahora ya sabemos que cuando tenemos las letras *que* o *qui* juntas, la *u* no suena.

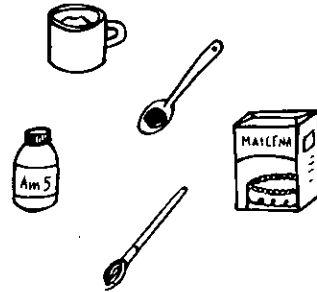
* En el texto original se presenta también una receta, que ha sido sustituida por ésta, que indica cómo hacer figuras de azúcar para celebrar el día de muertos.

Receta: Alfeñiques de día de muertos 45

Dulce típico de Toluca
Rinde para 20 personas

INGREDIENTES:

- 2 tazas de azúcar glas
- 1 clara de huevo
- 1 cucharada de miel de maíz clara
- 1/2 cucharadita de vainilla
- 1/3 de taza de maicena
- Colorantes vegetales
- 1 pincel fino



PROCEDIMIENTO:

1. Cierne el azúcar glas.
2. Incorpora la clara, la miel y la vainilla en un recipiente limpio y sin grasa.

3. Añade el azúcar glas con una cuchara de madera. Conforme la mezcla se va incorporando, amásala con la punta de los dedos hasta formar una bola.
4. Espolvorea con maicena una tabla o cualquier superficie plana.
5. Pon en la tabla la mezcla y amásala hasta que la dejes lisa y manejable.
6. Puedes dejar la masa en una bolsa de plástico limpia, muy bien cerrada si no la vas a utilizar enseguida (dura varios meses; si se endurece por fuera, rocíala con un poco de agua tibia y amásala).
7. Moldea crucesitas, ataúdes con muertito, calacas, platitos con comida, venaditos y las tradicionales calaveras. Usa bastante maicena cuando hagas las figuras.
8. Pinta las figuras cuando estén secas. Usa los colores que quieras.



Los niños son preguntones por naturaleza, hacen distintas preguntas para entender el significado de la literatura. Algunas veces preguntan cosas superficiales, como de qué color es el vestido de tal o cual personaje. Con la técnica de enseñanza recíproca, hago de modelo y les enseño el tipo de preguntas que pueden hacer. Puedo iniciar con la secuencia del relato, preguntando qué fue lo primero que pasa en el cuento; luego paso

a las comparaciones, preguntando en qué se parece o se distingue éste de los otros cuentos que hemos leído. Con los cuentos de hadas y las rimas infantiles, les pido que busquen temas iguales. Como docentes podemos ayudarles para hacer las preguntas pertinentes. Tienen que escucharlo, verlo y probarlo por sí mismos.

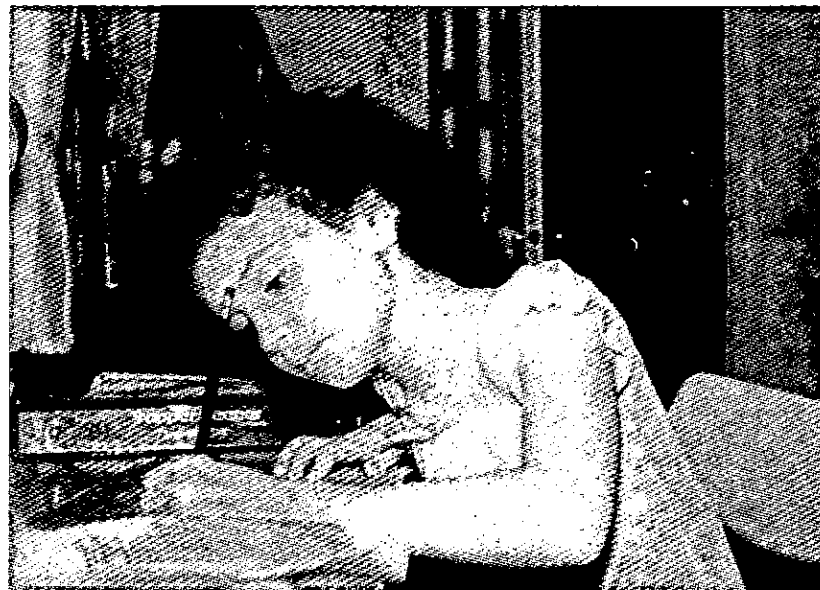
Susan Derber
Maestra de primer grado de primaria
Escuela Sandburg
Springfield, Illinois

4. 9. 1. Ortografía y escritura

Al final del año escolar los niños de primer grado tendrían que estar preparados para escribir correctamente la mayoría de las palabras. En el terreno de la producción de textos ya deberían ser capaces de elaborar sus primeras composiciones y leerlas a otros; ello implica que ya puedan planear el texto, redactar un borrador y llevar a cabo una revisión elemental de la puntuación, así como corregir la forma y el contenido de sus composiciones cuando lo consideren conveniente. También deben disfrutar al producir cada vez una mayor variedad de formas de escritura: cuentos, descripciones, cartas, artículos para revistas y periódicos, así como ilustraciones y gráficas.

Es importante que los padres y maestros comprendan que la ortografía inventada no está en conflicto con la ortografía convencional. Al contrario, tiene una función muy importante, pues ayuda a los niños a saber cómo se escribe. Cuando usan la ortografía inventada o personal, de hecho están ejercitando su conocimiento de los fonemas, las letras del alfabeto y su confianza en el principio alfabético. Si el niño escribe *ciero* en lugar del convencional *quiero* se le puede felicitar, porque de hecho es un gran logro. Este tipo de error es el que nos muestra que el niño piensa con independencia y capacidad analítica acerca de los sonidos de las palabras y la lógica de la ortografía.

Si bien se espera que los niños de primer grado escriban con la ortografía correcta la mayoría de las palabras ya estudiadas, experimentar con la ortografía en los primeros grados representa una gran oportunidad para que los lectores incipien-



tes comprendan las relaciones grafía-sonido y sonido-ortografía. La combinación de ortografía inventada o personal, con una enseñanza bien diseñada, garantiza que, a la larga, incluso la escritura de palabras nuevas sea correcta, al tiempo que facilita recordar las palabras ya estudiadas.



Actividades

Elaborar un libro

■ Al comienzo del primer grado el reto de escribir algo por sí mismos es nuevo para muchos niños. Haga que empiecen con un tema que sea familiar y manejable. Dígales que van a escribir un libro sobre ellos mismos. Explique el concepto de *obra en proceso*, y déle a cada niño papel y una carpeta en la que puedan guardar sus trabajos. Explíqueles que cuando todas las páginas estén terminadas las van a juntar para hacer un libro. Muéstreles dónde guardar las carpetas cuando no las estén usando.*

- Empiece la primera lección preguntando a los niños qué tipo de cosas puede haber en un libro sobre ellos mismos. En una hoja grande de papel haga una lista para que todos la vean. Sus respuestas pueden incluir cosas como lo que les gusta hacer, sus colores favoritos, la comida que más les agrada, su familia, el lugar donde viven, sus mascotas, etcétera. Cuando hayan terminado, indíqueles que guarden la lista para usarla más adelante.
- Luego dígales que van a preparar la primera página de su libro y que, como el libro trata de ellos mismos, en esa primera página deben escribir quiénes son. Pídales que dibujen su autorretrato, tan detallado y personal como sea posible. Luego dígales que escriban su nombre debajo del retrato. Puede sugerirles que discutan y compartan sus dibujos. Al final de la sesión indique que le pongan la fecha a su trabajo y que lo coloquen en su carpeta.
- Otro día saque la lista que los niños hicieron y léala en clase para que tengan la oportunidad de añadir o cambiar cosas. Explíqueles que ese

día van a escribir otra página de su libro personal. Deje que escojan cualquier cosa de la lista. Cuando hayan decidido, pueden empezar a escribir o a dibujar.

- Continúe de esta manera a lo largo de varias semanas para que los niños trabajen página por página, escogiendo temas de la lista inicial. Mientras estén ocupados escribiendo, preste ayuda individualmente, ya sea para escribir los títulos de los dibujos o para esclarecer la ortografía. Durante alguna o todas las sesiones de escritura, puede invitar a unos cuantos niños a que comparen sus trabajos para que puedan recibir sugerencias constructivas de sus compañeros.

Si es posible, una vez terminado el proyecto, vale la pena tomar una fotografía de cada niño y pegarla en la portada del libro. Los libros pueden ser un buen regalo para alguien de la familia.

Taller de lectura

■ Invite a los niños a redactar e ilustrar sus propios cuentos. Instaure un taller de lectura para que los niños lean sus cuentos y hablen de ellos (o de otros géneros, como informes, instrucciones y poemas). Se designa una silla especial del salón y cuando un alumno la ocupa los demás se sientan enfrente y se disponen a escuchar con atención lo que el autor ha escrito. Si los niños han usado ortografía inventada o personal pídale que expliquen cómo se las arreglaron para escribir de ese modo.

* Para algunos niños resulta difícil producir sus propios textos; si no se atreven a escribir anímelos a copiar las canciones que les gustan para hacer sus propios cancioneros. Asegúrese de que formen libros, que unan las páginas con un broche o bien cosiéndolas. Una vez que han copiado 15 o más canciones, indíqueles cómo hacer el índice del cancionero y sugiera algunos elementos para elaborar la portada.

■ Proponga a los niños que escriban diarios o cuadernos para dialogar. Déle a cada niño un cuaderno y dígales que les servirán para decir lo que quieran. La única regla es que deben escribir por lo menos dos renglones un par de veces por semana. Pueden escribir sobre sus mascotas, sus amigos, su familia o sus programas favoritos de televisión. Aunque no se les ocurra nada, aunque no digan nada sustancial, deben escribir dos líneas.

Avíseles que una vez por semana usted va a leer lo que han escrito y que también seguirá las reglas y escribirá por lo menos dos renglones. Después de haber escrito algo, los niños dejarán sus diarios en un canasto en la entrada del salón.

Estos escritos le darán la oportunidad de conocer mejor a sus alumnos, sus intereses y sus nuevas habilidades como lectores y escritores. La revisión y los comentarios que usted haga por escrito, le permitirá orientarlos continuamente y motivarlos para escribir. Aproveche para propiciar un diálogo constante sobre temas, ideas y experiencias. Con el tiempo se irán construyendo interesantes intercambios. 46

■ Deletrear las palabras es un buen complemento para la lectura. Escoja una lista de cinco palabras que coincidan con los patrones grafía-sonido. Incluya letras dobles que representan un solo sonido (*rr, ll, ch, qu*), letras que suenan igual (*c, s, z, x; g, j; y, ll; q, c, k*) y letras que no suenan (*h*). Diga la primera palabra como parte de una oración. Luego dígala sola. Vuelva a decirla muy lentamente, haciendo una pausa entre cada sonido. Ahora vaya al pizarrón y solicite al grupo que le ayude a escoger las letras que debería incluir para que la palabra quede correctamente escrita. Siga la misma rutina para cada una de las palabras siguientes. Después haga que el grupo lea la lista del pizarrón. Luego, mientras usted borra el pizarrón, pida a los niños que saquen una hoja de papel para escribir las palabras que acaban de deletrear. Dicte a los niños las palabras en un orden distinto y deténgase después

de cada palabra para que los niños tengan tiempo de escribirla. Cada vez que el grupo completo ha terminado de escribir una palabra, pida a uno de los niños que pase al frente para que lea la palabra que escribió, pronunciándola lentamente, y que la copie en el pizarrón. Si la palabra ha sido escrita con faltas de ortografía, oriente al niño que está al frente del grupo para que las corrija antes de pasar a la siguiente palabra.

Deje como tarea que los niños deletreen a un familiar las palabras que aprendieron en clase. Después, deben dictar una frase —empleando las mismas palabras que deletrearon— para que su familiar la anote, dejando en blanco los espacios correspondientes a las palabras en cuestión. Al día siguiente, en el salón de clase, lean la frase para que el niño la complete.*

ALLER SE MURIÓ MI GATITA.
 OJIMOS DIBUJOS. ME
 GUSTO. EN CLASE DE
 ARTE PINTAMOS CON
 PINSEL. FUE DIBERTIDO
 LUEGO ESCRIBIMOS. ESTUBO SUABE

*Sana, me apena mucho lo de tu
 gatita. Sé que era muy importante
 para ti y entiendo como te sientes
 porque es algo que a mí también
 me ha pasado. Tu gatita vivió
 muchos años maravillosos y siempre
 estará en tu corazón.
 Si quieres platicar, ya sabes que
 cuento conmigo.
 Con cariño, tu maestra,
 Lili.*

* Este trabajo de ayuda desde la casa es fundamental para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Los padres y las madres deben acercarse a la escuela; conversar con los maestros y saber cómo están trabajando les permitirá apoyar a sus hijos en casa.

4.10. Logros del alumno de primer grado de primaria

En el primer grado de primaria, el lenguaje y las habilidades de lectoescritura deben combinarse para hacer del niño un auténtico lector. En la lista que se presenta a continuación figuran los logros que el alumno debe haber alcanzado al término del primer grado. Nuevamente, hay que señalar que no se trata de una lista completa, sin embargo comprende muchos aspectos importantes en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Aunque habrá variaciones de un niño a otro en cuanto al momento en que estos logros sean alcanzados, este tipo de conductas deben estar afianzadas cuando el niño entre a segundo grado de primaria.

4.10.1. Logros esperados en primer grado*

- Efectúa la transición de pretender leer o simular la lectura a leer realmente.
- Lee correctamente en voz alta y comprende cualquier texto adecuado al primer grado.
- Decodifica correctamente la ortografía de palabras conocidas de dos sílabas y de palabras sin sentido (*toc-toc, clap*), y utiliza modelos grafía-sonido para descifrar palabras desconocidas.
- Al leer un texto en voz alta usa sus conocimientos sobre la correspondencia grafía-sonido cuando encuentra palabras desconocidas.
- Reconoce a primera vista palabras escritas de uso frecuente cuya ortografía contiene letras que no suenan (*buevo, hielo*).**
- Posee un vocabulario de lectura inmediata de 300 a 500 palabras fáciles de pronunciar.
- Regula su propia lectura y se corrige cuando ha identificado mal una palabra porque no encaja con las pistas que proporcionan las letras en la palabra o en el contexto que la rodea.
- Lee y entiende materiales literarios y no literarios adecuados a su nivel.
- Da muestras de ampliar su vocabulario y usa un lenguaje cada vez más correcto y formal.
- Crea textos que otros pueden leer.
- Detecta si tiene dificultades en la comprensión de un texto.
- Lee y entiende instrucciones sencillas dadas por escrito.
- Predice y justifica la continuación de los cuentos.
- Discute los conocimientos previos sobre los temas expuestos en textos informativos.
- Usa los interrogantes *cómo, por qué y qué pasaría si*, para discutir el contenido de textos no literarios.
- Describe con sus palabras la nueva información que adquiere de los textos.
- Distingue si una frase sencilla está incompleta o no tiene sentido; detecta cuando un texto sencillo no tiene sentido.
- Puede contestar preguntas sencillas sobre la comprensión del texto leído.
- Puede contar el número de sílabas de una palabra.
- Puede unir o separar los fonemas de casi todas las palabras.
- Deletrea correctamente las palabras.
- Compone escritos bastante comprensibles usando partes del proceso de escritura (planea, hace borradores, vuelve a leer para verificar el sentido, y hasta cierto punto para autocorregirse).***
- Usa ortografía personal o inventada, así como sus conocimientos de fonética para escribir de forma independiente cuando es necesario.
- Muestra conciencia ortográfica o sensibilidad ante la ortografía convencional.
- Usa la puntuación elemental y las mayúsculas.
- Produce varios tipos de composiciones (cuentos, descripciones, artículos) y relaciona apropiadamente el texto impreso con las ilustraciones y otros elementos gráficos.
- Espontáneamente realiza diversas actividades de lectoescritura (escoge libros y cuentos para leer, escribe recados a los amigos, etcétera).

* Hemos mantenido la propuesta original del libro separando los logros de primer y de segundo grado, pero es importante señalar que en México se considera que ambos forman parte de un ciclo en el que se ofrece a los niños, durante dos años escolares, la oportunidad de realizar actividades diversas para lograr la apropiación del sistema de lectoescritura.

** Los ejemplos que aquí hemos propuesto muestran las dificultades de los niños para reconocer las correspondencias convencionales grafía-sonido. Por ejemplo, la dificultad para reconocer distintas grafías que representan un mismo sonido (*y, ll, v, b*) o para reconocer una convención gráfica donde no hay sonido (*b*).

*** Un ejercicio necesario de autocorrección en este grado es marcar los espacios de separación entre palabras al escribir, reconociendo cuando ha juntado dos palabras que van separadas o cuando ha separado mal una palabra.

4.11. Guía para segundo y tercero de primaria

En el primer día de clases de segundo grado, por lo general, los maestros se topan con dos grupos de estudiantes: los que ya leen bien de manera independiente y los que parecen no saber nada sobre cómo leer. La mayoría en este segundo grupo parece haber olvidado lo aprendido en el primer año, después de todo un verano sin haber practicado la lectura. Otros, sencillamente, todavía no habían aprendido bien. La misión inmediata del maestro de segundo grado es descubrir, lo más pronto posible, quién pertenece a cada grupo y buscar las formas de garantizar que todos alcancen o recuperen los logros del primer grado.*

Una de las principales labores del docente es, por lo tanto, asegurarse de que todos los estudiantes entiendan el principio alfabético, y a partir de ahí ayudarles a continuar progresando en su proceso de adquisición y consolidación de la lengua escrita. Se puede empezar a trabajar con palabras cortas como: *casa*, *mano*, *loma*, etcétera, y luego pasar a patrones y palabras más complejos, siempre con la finalidad de hacer ver el funcionamiento y las regularidades del sistema alfabético. En tercer grado se debe abarcar también la ortografía, los significados de prefijos, los sufijos y la raíz de las palabras.

Más que reforzar o rescatar estas habilidades, los planes de estudio del segundo y tercer grado tienen dos metas principales:

- Ayudar a que los niños desarrollen el reconocimiento automático de palabras, mejoren sus habilidades ortográficas y adquieran fluidez en la lectura.
- Mejorar la comprensión a partir del conocimiento de las palabras, de las estructuras del lenguaje, desarrollando las actitudes y las estrategias conscientes necesarias para entender y usar textos.

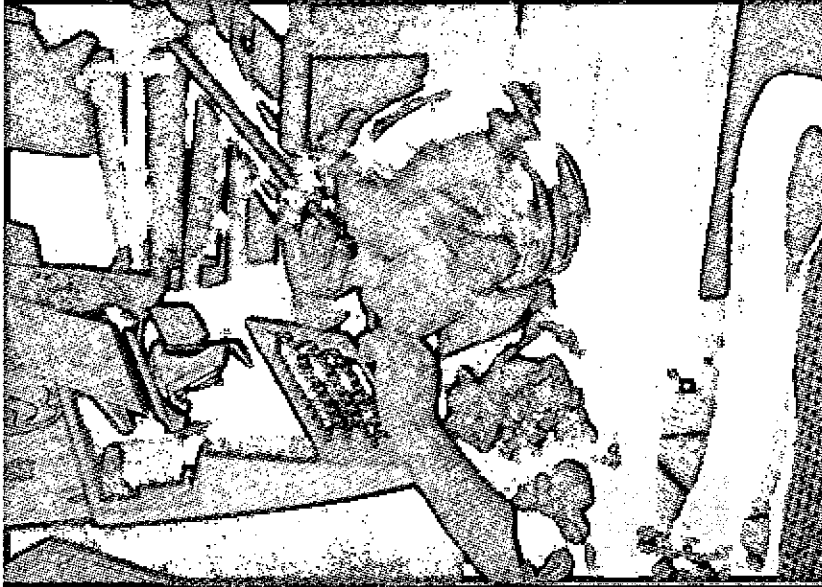
* Lo más importante es que a ningún niño le quepa duda de que aprenderá a leer y escribir; aunque algunos aprendan más rápidamente que otros, eso no quiere decir que los que requieren más tiempo no lo lograrán. Los ritmos de aprendizaje de los niños son distintos.

El objetivo principal de este libro es ayudar a prevenir las dificultades de lectura que enfrentan los niños. Por eso se ha dado un especial énfasis a los años de educación inicial, preescolar y primero de primaria, periodo formativo para el desarrollo del lenguaje, el aprendizaje de la lectoescritura y particularmente de la lectura.

Sin lugar a dudas, las actividades descritas en las secciones precedentes pueden aprovecharse en segundo y tercer grado, e integrarse a los materiales de enseñanza existentes, así como adaptarse a las necesidades de los estudiantes. En particular, las actividades descritas en la sección de primer año serán de mucha ayuda, con las correspondientes adaptaciones, para los alumnos que aún no dominan el principio alfabético y las habilidades de decodificación.

Cuando los niños llegan a segundo año, ya han construido una historia personal de relación con la lectura.** Además, los maestros están siguiendo planes oficiales de estudio y se espera que continúen trabajando de acuerdo con la secuencia y los ritmos que acostumbran. Por eso resulta difícil hacer generalizaciones acerca de lo que los maestros deben y no deben hacer. De ahí que esta sección no contenga actividades específicas para segundo y tercer grado. En su lugar, presentamos un panorama general de los logros específicos para estos niveles. Más que una lista de metas se ofrece a padres y maestros una orientación general para la formación y el desarrollo de lectores.

** Algunos ya leen, otros ya casi saben leer, y hay quienes siguen en la fase inicial del proceso de aprendizaje del sistema convencional de lectoescritura.



Al principio del año escolar, muchos de mis alumnos se sienten nerviosos y preocupados porque leen muy lentamente o porque no pueden comentar con soltura lo que han leído. Creen que no son buenos lectores porque se les dificulta la decodificación y la fonética, así que trato de que la clase les resulte agradable. En vez de grupos de lectura, formamos clubes de libros. Hago cambios frecuentes en la composición de los grupos. A veces los reúno en función de las habilidades de los niños para poder ocuparme de los que necesitan ayuda, pero nunca los dejo con los mismos compañeros todo el tiempo; a veces los niños se esfuerzan cuando escuchan a alguno que lee un poco mejor. En nuestros clubes de libros establecemos reglas: siempre ser amables con los demás, no interrumpir y tratar de no perder el hilo. De esta forma, todos se sienten a gusto aun cuando las habilidades estén mezcladas.

Una buena parte del trabajo que realizo para mejorar la fluidez se realiza en estas sesiones, cuando sólo estamos presentes tres o cuatro personas en un grupo. A veces soy yo quien selecciona el libro, pero otras les doy a escoger. Así participan más, porque sienten que tienen una cierta autoridad. La experiencia me dice que mientras más interés tengan, más querrán leer. Es entonces cuando me doy cuenta de que ha mejorado su comprensión.

Cuando los niños empiezan a leer para otros en voz alta se preocupan mucho por leer claramente y lograr una buena pronunciación. Pero si se les pregunta algo de lo que han leído no saben contestar. Les aclaro que cuando nos concentramos en que nuestra lectura se entienda, a veces perdemos el hilo de lo que estamos leyendo, y que no sólo a mí me sucede con frecuencia sino que conozco a otros a los que les ocurre lo mismo.

En cuanto descubren que éste es un club de libros divertido, y que al final vamos a hacer un proyecto sobre el libro, empiezan a reflexionar sobre su significado, sobre qué tiene de divertido y sobre qué es lo que podemos decir de él. Ahí es cuando empiezan a entender. Aprenden que si lees es para sacarle sentido al texto. No lees únicamente palabras aisladas. Lees para entender.

Valerie Burgess
Maestra de segundo grado
Centro de aprendizaje de los niños
Rockville, Maryland

4.11.1. Estrategias para comprender y leer con fluidez

Para que los niños progresen tanto en las habilidades de fluidez como en las de comprensión y puedan leer de manera independiente en los siguientes niveles, necesitan practicar: leer y releer. En un ambicioso estudio practicado en 14 salones de segundo grado se reorganizaron los planes de estudio con miras a proporcionar estrategias de comprensión de textos y mucha práctica para mejorar la fluidez. 47

Después de leer en voz alta cada texto seleccionado, la maestra lo discutía con la clase y explicaba el vocabulario. Para que entendieran mejor se valía de cuadros sinópticos, gráficas y diagramas de la trama, lo que permitía a los alumnos analizar el significado del texto. Al llegar a casa, los niños volvían a leer ese texto, de preferencia en voz alta, a alguno de sus padres. Al siguiente día leían una vez más los pasajes del mismo texto, ahora en parejas. Además, los niños escribían en sus cuadernos y leían libros que ellos mismos escogían, por periodos de 15 a 20 minutos al día, tanto en la escuela como en la casa. Los resultados fueron muy positivos: en el transcurso del año escolar los niños mostraron un importante desarrollo de sus habilidades de lectura.

4.11.2. Palabras y conocimiento


¿Es posible que el maestro haga que el alumno conozca más palabras y las entienda mejor? La respuesta es afirmativa. Ampliar el vocabulario efectivamente genera mejoras tangibles en cuanto al conocimiento de palabras, pero ahora la pregunta que debemos contestar es cómo ampliar el vocabulario. Durante cualquier conversación, es importante explorar palabras y conceptos nuevos y recordarlos con frecuencia enriqueciendo su uso y significado. También es importante desarrollar la inclinación de los niños por descubrir y aprender palabras nuevas que vayan encontrando al leer, lo que además los llevará a conformar un vocabulario por medio de la lectura. Como se ha venido planteando en todo este libro, los niños necesitan leer todos los días, dentro y fuera de la escuela.

Al estar inmersos en actividades de lectoescritura, aun los niños limitados en sus habilidades de comprensión pueden desarrollar vocabulario y estructuras cognoscitivas. Aquí está implícito un mensaje alentador para los maestros de niños de bajo

aprovechamiento: a menudo nos desesperamos al tratar de cambiar las habilidades; sin embargo, existe al menos un hábito en el que se puede incidir parcialmente y que se desarrolla por sí mismo: la habilidad para leer.”

Keith Stanovich
Investigador
Ontario Institute for the Study of Education
Toronto, Canadá

4.11.3. Técnicas de comprensión

Los niños pueden aprender a seguir el avance de sus propios procesos de lectura y desarrollar mejores habilidades de comprensión. De acuerdo con diversos estudios, enseñar explícitamente al niño a emplear estrategias conscientes es muy efectivo, en particular con niños en riesgo. Un ejemplo es la técnica llamada *enseñanza recíproca*, centrada en la participación activa mediante el diálogo entre maestros y alumnos a la hora de la lectura. 

En la enseñanza recíproca los maestros inducen a los niños a practicar cuatro estrategias: predecir, preguntar, resumir y aclarar. Niños y maestros se van alternando para tomar las riendas de las discusiones alrededor del texto. La meta no es únicamente practicar las estrategias sino, en última instancia, llegar a conclusiones sobre el significado del pasaje leído. En el modelo de ense-

ñanza recíproca, el contenido de los textos incita al debate. También se ocupa de los temas que, con el tiempo, desarrollan el conocimiento de los niños sobre determinado asunto. Cuando los niños están empezando a aprender esta técnica, el maestro les debe proporcionar mucho apoyo.


La enseñanza recíproca se ha probado sobre todo con niños de alto riesgo, con resultados positivos. Entre los alumnos de primer y segundo grado se ha observado una mejoría significativa en la comprensión de la lectura, y reduce el número de niños remitidos a programas de educación especial y a programas correctivos. Además, los maestros que han practicado este tipo de enseñanza han expresado que los niños que antes se mostraban poco capacitados funcionaban bastante bien durante las sesiones de enseñanza recíproca.



Maestros sobresalientes

Es probable que el factor más importante en el aprendizaje de la lectura de un niño sea su maestro o maestra. Ningún libro, ningún plan de estudios, ninguna computadora pueden reemplazar el enorme valor de una buena enseñanza de persona a persona.

¿Cuáles son las características de una buena enseñanza?

En un estudio reciente realizado en Estados Unidos se analizaron las formas de enseñanza de la lectoescritura practicadas por 123 profesores de primaria que habían sido calificados como *sobresalientes* en sus escuelas. 

Una de las cosas que estos maestros tenían en común era que contaban con un plan efectivo y deliberado que atendía las necesidades de sus estudiantes.

He aquí lo que para estos maestros era fundamental en el aula:

- Crear un entorno de lectoescritura en el que los niños tuvieran acceso a una gran variedad de materiales para leer y escribir.
- Contar con estrategias específicas para la lectura y la escritura, empleando libros de texto y literatura, practicando juegos y actividades relacionadas o no con los textos.
- Seleccionar cuidadosamente de entre una gran variedad de materiales, textos acordes con el nivel de enseñanza, particularmente literarios y libros de gran formato, y vincular las actividades de lectura con las de escritura.
- Crear muchas oportunidades para la práctica constante de la lectura en gran variedad de formas (coral, individual y por parejas).
- Ajustar permanentemente la intensidad de la enseñanza para atender las necesidades particulares de los alumnos.
- Alentar a los niños a tomar conciencia de sus avances.
- Manejar en forma competente las actividades y la conducta del grupo, así como los recursos del aula.

4.12. Lo que sucede en segundo grado

4.12.1. Decodificación, reconocimiento de palabras y lectura en voz alta

Al finalizar el segundo grado de primaria, los niños tendrían que ser capaces de leer y comprender textos literarios e informativos adecuados a su nivel escolar. Estarán en capacidad de decodificar con precisión palabras diversas, incluso palabras sin sentido (por ejemplo, *abracadabra*). Podrán hacer uso de su conocimiento de la fonética para descifrar palabras desconocidas de una o varias sílabas; asimismo, aumentarán rápidamente su habilidad para leer con fluidez y expresividad algunos enunciados más grandes y más complejos.

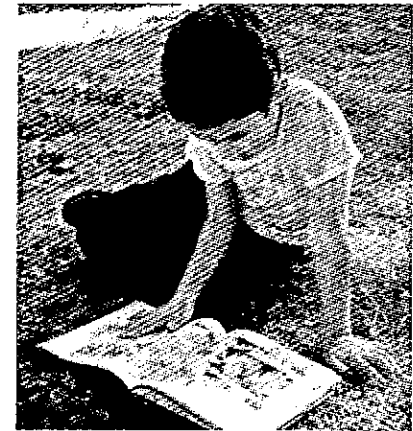
4.12.2. Lenguaje, comprensión y respuesta ante el texto

Los niños deberían estar lo suficientemente motivados para leer voluntariamente, y atendiendo a propósitos determinados por ellos mismos. Deberían leer para encontrar respuesta a sus inquietudes y estar familiarizados con los propósitos de los diversos materiales impresos, como diccionarios, atlas, libros divididos en capítulos, artículos periodísticos, boletines meteorológicos, libros de chistes e incluso guías sobre rutas de transporte. Leerán todos los días por su cuenta, fuera de la escuela. En su habla y su escritura mostrarán un repertorio más amplio de los usos del lenguaje y el vocabulario.

Los niños de segundo año también deberían estar preparados para aprender de los textos, de sus formatos, de su organización y de los recursos que ofrecen. Interpretarán información de diagramas, cuadros y gráficas, y recordarán hechos y detalles. Participarán en actividades creativas basadas en los textos, como dramatizaciones, presentaciones orales y juegos de fantasía. Compararán personajes y sucesos de los relatos, sabrán distinguirlos y podrán contestar las preguntas *cómo*, *por qué* y *qué pasaría si* en textos informativos. Explicarán y describirán información y conceptos nuevos con sus propias palabras. Podrán identificar clases de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.*

4.12.3. Ortografía y escritura

En segundo año los niños deberán escribir correctamente la mayoría de las palabras ya estudiadas. Al escribir una palabra nueva representarán todos los sonidos, incluso los que aún no dominan. Rápidamente incorporarán a las palabras nuevas los patrones ortográficos de las ya estudiadas. Gradualmente se irán convirtiendo en escritores, utilizando en sus escritos patrones del lenguaje formal (como las citas) y usando apropiadamente las formas verbales. Emitirán juicios razonables con respecto a lo que deben incluir cuando escriben y tendrán la capacidad de discutir de manera productiva la forma de revisar, corregir y mejorar un escrito. Con un poco de ayuda organizada, escribirán textos informativos y reportes bien estructurados. A lo largo del proceso comenzarán a prestar atención a la ortografía, la mecánica y la presentación de los productos finales, que pueden tener una amplia variedad de formatos; por ejemplo, relatos cortos, informes de investigación y cartas.** Si tienen acceso a las computadoras, los niños de esta edad se valdrán de ellas para escribir algunos trabajos.



* El programa de español para segundo año de primaria en México incluye entre sus objetivos que el alumno logre identificar sustantivos, algunos sinónimos y antónimos; que use los signos de interrogación, las mayúsculas y las terminaciones para indicar género y número; y también escriba oraciones afirmativas y negativas.

** En este terreno, el programa de segundo grado de primaria también habla de los siguientes logros: escritura de letreros y avisos, preguntas sobre un tema, comentarios, mensajes, recados y descripción de imágenes.

4.13. Lo que sucede en tercer grado

4.13.1. Decodificación, reconocimiento de palabras y lectura en voz alta

Al finalizar el tercer año de primaria, los alumnos ya tendrán que dominar la lectura en voz alta, con fluidez y comprensión, para cualquiera de los textos estudiados al inicio del año escolar. También podrán leer y entender cualquier texto de tercer grado, ya sea literario o informativo. Deberán ser capaces de autodirigirse para releer enunciados cuando haga falta, así como detectar por sí solos palabras, frases o conceptos que no entiendan para investigar acerca de ellos, principalmente por medio de preguntas. Se sentirán cada vez más competentes para identificar y usar la correspondencia grafía-sonido y sabrán hacer el análisis estructural de prefijos y sufijos para decodificar palabras desconocidas.*

4.13.2. Lenguaje, comprensión y respuesta ante el texto

La mayoría de los niños de tercer grado estará leyendo de manera independiente, fuera de la escuela, relatos largos y libros con capítulos al menos durante 20 minutos diarios. En clase, tomarán parte en las actividades creativas en torno a los textos, como escenificaciones, presentaciones orales y juegos de imaginación. En el habla y la escritura exhibirán vocabulario y lenguaje nuevos. También estarán utilizando diversos recursos para obtener la información que necesitan, por ejemplo: tablas de contenido, índices, diccionarios y la tecnología disponible.

* El programa de la SEP para este grado señala que los alumnos deberán identificar y usar la correspondencia grafía-sonido y podrán realizar correctamente la división silábica de las palabras. Asimismo, contarán con un vocabulario cada vez mayor y recurrirán a la elaboración de campos semánticos para construir o interpretar un texto.

Cada vez más, en el tercer grado los niños aprenden a leer y a obtener conocimientos de textos informativos. Resumen los puntos principales y discuten los detalles conforme a propósitos claramente establecidos. Pueden distinguir entre causa y efecto. Identifican la idea principal y distinguen los aspectos secundarios. Examinan los fundamentos de las distintas hipótesis y opiniones con base en la información y el razonamiento. Como las raíces, prefijos y sufijos se enseñan en clase, los niños aprenden a dividir palabras para inferir significados. Ahora no sólo están capacitados para señalar palabras o enunciados específicos que les causan problemas, sino que tienen más capacidad para aplicar las estrategias de comprensión y uso de la información del contexto, para inferir y enriquecer el sentido de una palabra o un concepto nuevo.

4.13.3. Ortografía y escritura

Los alumnos de tercer año ya deberán estar produciendo una gran variedad de trabajos escritos: ensayos críticos, informes y sus propias publicaciones.** Sus escritos empiezan a adoptar patrones de lenguaje más sofisticados y sus descripciones y diálogos son más elaborados. Ya pueden combinar información de múltiples fuentes al preparar informes y producir sus textos, aunque a menudo necesitarán ayuda para parafrasear y, desde luego, para incluir los créditos de dichas fuentes. Durante los ratos de conversación general en clase presentarán y discutirán sus escritos y aportarán sugerencias útiles. Con ayuda, podrán repasar, corregir, revisar y dar claridad a sus propios escritos sin dejar de lado la ortografía y la presentación. Las palabras y los patrones ortográficos ya estudiados aparecen correctamente escritos en sus textos terminados.

** A este respecto, el programa de la SEP señala que intercambian mensajes, redactan descripciones, narraciones e instructivos.

4.14. Logros del alumno de segundo y tercero de primaria

En la lista que se presenta a continuación figuran los logros que el alumno debe alcanzar al término del segundo y del tercer grado. Una vez más, hay que señalar que esta lista es sólo una referencia, aunque sí incluye muchos de los aspectos sobresalientes en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Aunque habrá variaciones de un niño a otro en cuanto al momento en que se alcanzan las metas, son el tipo de cosas que deben estar afianzadas cuando el niño pase al siguiente grado escolar.

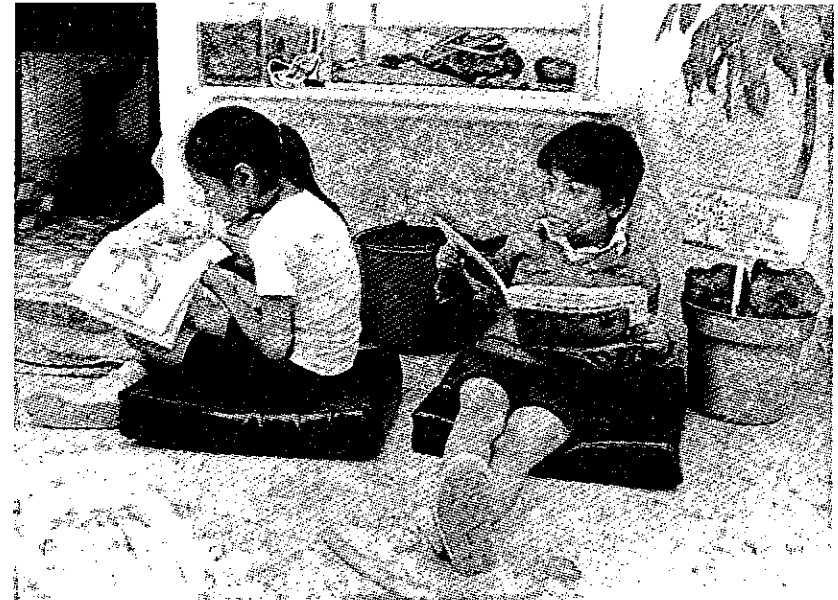
4.14.1. Logros esperados en segundo grado de primaria

- Lee y comprende relatos y textos informativos apropiados para su grado.
- Decodifica correctamente palabras polisílabas con ortografía regular, y palabras sin sentido (por ejemplo: *cazuela* y *abracadabra*).
- Emplea su conocimiento de patrones grafía-sonido para pronunciar palabras desconocidas.
- Lee correctamente muchas palabras y reconoce algunos patrones ortográficos, como diptongos, ortografía especial de vocales (*u* muda cuando acompaña a *q*) y consonantes (*h* muda).
- Lee y comprende textos literarios e informativos apropiados para su grado.
- Muestra un repertorio de lenguaje creciente, con un uso cada vez mayor de lenguaje formal.
- Lee voluntariamente, por interés propio, y determina sus objetivos de lectura.
- Relee enunciados cuando el significado no le queda claro.
- Interpreta información de diagramas, cuadros y gráficas.

- Recuerda hechos y detalles de los textos.
- Lee materiales informativos para responder a preguntas particulares o con algún propósito específico.
- Toma parte en actividades creativas en torno a textos, como escenificaciones, presentaciones orales, juegos de imaginación, etcétera.
- Discute semejanzas entre personajes y sucesos del relato.
- Establece relaciones y comparaciones entre datos de textos informativos.
- Plantea posibles respuestas a las preguntas de *cómo*, *por qué* y *qué pasaría si*.
- Escribe correctamente las palabras y patrones ortográficos ya estudiados.
- Emite el sonido completo de una palabra cuando lee solo.
- Muestra sensibilidad para emplear patrones de lenguaje formal en lugar de patrones de lenguaje oral en determinadas partes de sus escritos (por ejemplo: el orden de las palabras en la oración y el uso de mayúsculas en nombres propios, después de un punto y al principio de la oración).
- Emite juicios razonables sobre lo que debe incluir en un escrito.
- Discute productivamente sobre formas para aclarar y perfeccionar sus escritos y los de otros.
- Con ayuda, consulta, revisa y corrige un texto previamente producido y busca perfeccionar sus propios escritos en cada uno de los pasos del proceso de escritura.
- Con ayuda, escribe letreros, preguntas y comentarios.
- Presta atención a la ortografía, a la organización y a la presentación del producto final.
- Produce una gran variedad de tipos de texto (historias, informes, correspondencia).

4.14.2. Logros esperados en tercer grado de primaria

- Lee en voz alta con fluidez y comprende cualquier texto apropiado para su grado escolar.
- Emplea sus conocimientos de correspondencia gráfica-sonido y la división silábica para decodificar palabras.
- Lee y comprende relatos y textos informativos apropiados para su nivel de lectura.
- Lee por sí mismo selecciones de relatos más largos y libros con capítulos.
- Participa en actividades creativas en torno a los textos, como escenificaciones, presentaciones orales, juegos de imaginación.
- Puede señalar o identificar claramente palabras o estilos específicos que le causen problemas de comprensión.
- Sintetiza los puntos principales de relatos y textos informativos.
- Al interpretar textos literarios discute sobre el tema o el mensaje subyacente.
- Al interpretar textos informativos se plantea las preguntas *cómo*, *por qué* y *qué pasaría si*.
- Al interpretar textos informativos, distingue causas y efectos, hechos y opiniones, la idea principal y las ideas secundarias.
- Usa la información y el razonamiento para analizar el fundamento de las hipótesis, las opiniones y las explicaciones acerca del texto.
- Infiere el significado de palabras a partir de raíces, prefijos y sufijos aprendidos.
- Escribe correctamente las palabras previamente estudiadas, respetando los patrones ortográficos en sus escritos.
- Empieza a incorporar patrones de lenguaje formal en sus propios escritos (por ejemplo, elabora descripciones, mensajes, instrucciones, etcétera).
- Con un poco de orientación, aplica todos los aspectos del proceso de escritura para producir sus propias composiciones e informes.



- En sus informes escritos combina información obtenida de múltiples fuentes.
- Con ayuda, sugiere y pone en práctica la corrección y revisión de sus escritos.
- Presenta y discute sus escritos con otros compañeros y colabora en la corrección de las composiciones de otros.
- Revisa por sí mismo ortografía, sintaxis y presentación de sus escritos.
- Produce una gran variedad de trabajos escritos (cuentos, canciones, versos) en diversos formatos, incluyendo el uso de formas audiovisuales y de las herramientas de computación a su alcance.

4.15. Las computadoras en el salón de clases y en el hogar

Los recientes avances en la tecnología informática representan un nuevo apoyo para el aprendizaje de la lectura. Se ha incorporado el habla sintetizada y digitalizada de alta calidad en programas dedicados a la adquisición de la conciencia fonológica y a temas relacionados con el inicio del aprendizaje de la lectoescritura: conocimiento grafía-sonido, decodificación fonológica, ortografía y apoyo para la decodificación y comprensión de palabras al tiempo que el niño lee y escribe sus relatos. El lenguaje de la computadora, en combinación con el uso de gráficas, la animación y la grabación de la voz, han ayudado al desarrollo de programas entretenidos y motivantes tanto para los niños que aún no leen como para los que están empezando a leer.

Los audiolibros, que tienen gran difusión en discos compactos (CD-ROM), son uno de los métodos más conocidos que pretenden mejorar la lectura de los niños. En la pantalla de la computadora se muestran páginas en las que los niños pueden seleccionar todo el texto o las palabras o frases específicas que la computadora lee en voz alta. Los productos más conocidos contienen muchos dibujos animados, tan entretenidos para los niños que incluso los pueden distraer de la lectura.

Hay programas que despliegan los cuentos en la pantalla. Además del *software* contienen material impreso que puede utilizarse solo. Algunos son títulos independientes, otros forman parte de colecciones.

Las herramientas de escritura presentes en los programas para computadora motivan a los niños a charlar unos con otros sobre la redacción y las composiciones que han preparado. Los niños pueden integrar sus ilustraciones, así



como sus propios dibujos y escritos, preparados de antemano, en sus tareas de redacción o a sus presentaciones visuales.

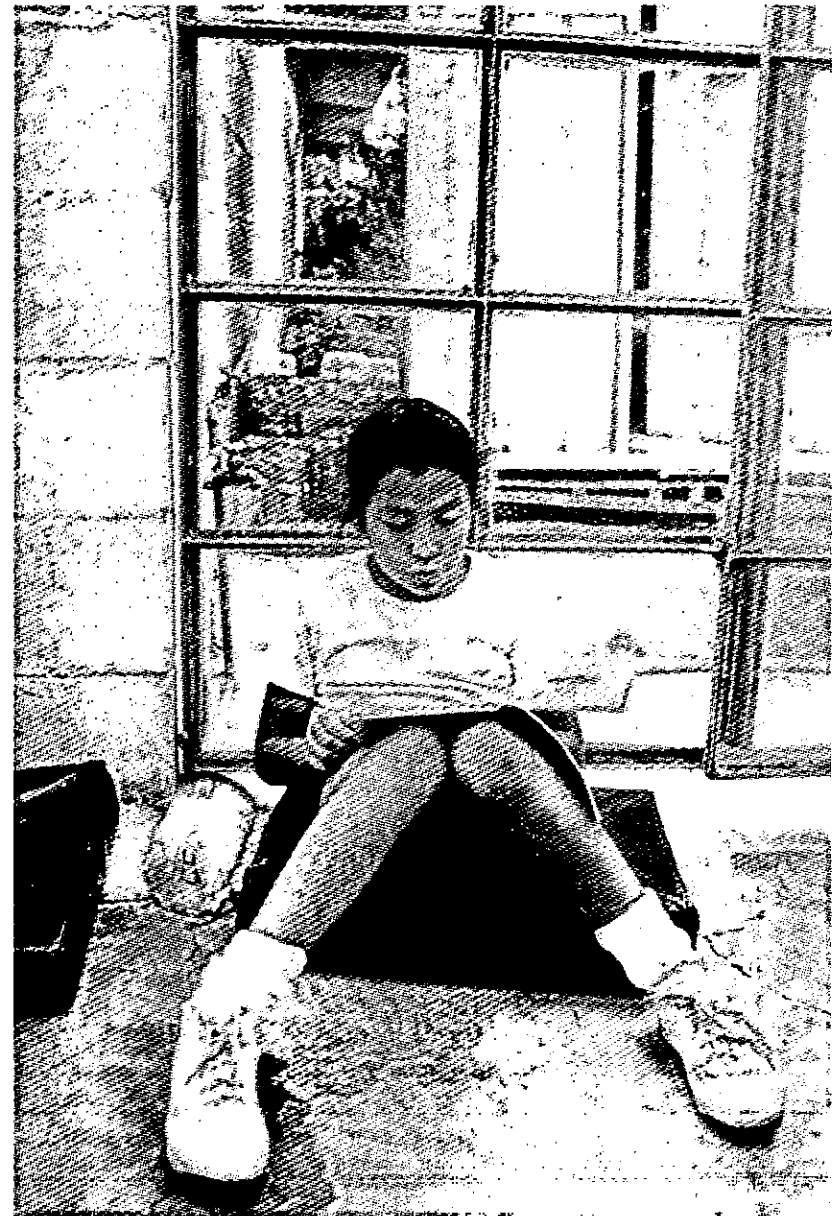
Antes de decidirse a adquirir un material de este tipo, conózcalo; observe a los niños trabajando con él, pida informes sobre los retos que plantea y lo que ofrece, pues en los últimos años el mercado de consumo general y, sobre todo, el de material escolar, se ha visto inundado por programas de cómputo para niños, entre los que se encuentran productos con enormes diferencias en cuanto a calidad y aplicación didáctica. 30

4.16. La excelencia en la enseñanza de los primeros grados de primaria, una carrera a largo plazo

Uno de los medios más efectivos para prevenir problemas de lectura es una enseñanza de excelencia. Se ha demostrado que la inversión en programas de capacitación para maestros promueve más logros en los estudiantes que cualquier inversión en material escolar. Aun así, son pocos los recursos dedicados a la capacitación del personal docente.

La formación de los maestros debe verse bajo una nueva perspectiva: como el proyecto de toda una vida profesional y no como algo que termina con la obtención de un grado académico o de múltiples certificados de cursos y diplomados en didáctica que poco aportan al trabajo docente. Ni siquiera el mejor de los programas de licenciatura o posgrado puede preparar completamente a los maestros para enfrentar el complejo proceso de la enseñanza de la lectura y las diversas necesidades que se plantean dentro de un salón de clases.

La lectura es un proceso complejo, y para dominarlo los maestros necesitan tener fundamentos sólidos en disciplinas cognitivas, conductuales, sociales y en humanidades. Los conocimientos y habilidades pedagógicas específicas se conciben a partir de estas bases. Los profesores de primaria necesitan conocer a fondo el desarrollo de los niños, cómo aprenden y qué son capaces de hacer. Tienen que saber detectar el potencial y las deficiencias del alumno. Necesitan preparar bien las lecciones para ayudar al progreso de los estudiantes. Además, deben conocer un abundante conjunto de técnicas de enseñanza para poder atender la enorme variedad de necesidades de sus alumnos y, como si esto fuera poco, también deben tener conocimientos sobre los contenidos de literatura, matemáticas y ciencias.



Es preciso que los profesores dominen los fundamentos de la lectura. Además, un componente primordial de la preparación de los maestros de primaria, antes de empezar a ejercer, son las prácticas realizadas en áreas pertinentes y bajo supervisión para recibir retroalimentación y asesoramiento efectivos. Uno de los objetivos principales de esta experiencia es aprender a integrar y a aplicar los conocimientos obtenidos en la práctica. La colaboración de la institución formadora y la supervisión en el lugar asignado para las prácticas son factores esenciales. Para el nuevo maestro es determinante el apoyo de profesores experimentados, con un historial profesional de éxitos con respecto a la enseñanza de la lectura.

Es definitivamente esencial que los maestros de todos los grados entiendan cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y cómo la enseñanza puede contribuir para llevarlo a un grado óptimo. Los requisitos de acreditación oficiales y los planes de estudio para profesores deben incorporar una base de conocimientos que comprenda, como mínimo, los siguientes aspectos:*

- Información sobre el desarrollo del lenguaje y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura.
- Información sobre la relación entre las primeras experiencias de aprendizaje de la lectoescritura y la lectura convencional.
- Información sobre las características de un sistema de escritura alfabética y otros sistemas de escritura.
- Información sobre fonología y morfología en relación con la ortografía.
- Información sobre la comprensión y su dependencia de otros aspectos de las habilidades de lectura y de lenguaje.
- Información acerca de la conciencia fonológica, la conciencia ortográfica y el desarrollo de la escritura.
- Procedimientos para la evaluación continua de las habilidades de lectura.
- Información sobre cómo interpretar y ajustar la enseñanza a los resulta-



- dos de las evaluaciones que se realizan con referencia a la norma y a los logros del alumno, utilizando evaluaciones tanto informales como formales y recurriendo a las mediciones que emplean los especialistas.
- Información sobre el aprendizaje y las necesidades curriculares de diferentes tipos de estudiantes (con discapacidades, con poco conocimiento del español, hablantes de otras lenguas, etcétera).
- Información sobre el bilingüismo y el desarrollo de la alfabetización en ambientes bilingües.
- Información sobre diseño curricular.
- Información sobre cómo aplicar los resultados de investigaciones a su práctica docente, cómo mantenerse informado en este sentido y cómo influir en los investigadores para la selección de sus temas de investigación.
- Información sobre cómo mantener y promover la motivación para leer, así como actitudes positivas hacia la lectura.

* En el área de Español, los programas del nuevo plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria promueve la información de los estudiantes normalistas en el nuevo enfoque comunicativo y funcional.

Todo lo que los maestros aprenden a lo largo de su educación formal es esencial; no obstante, no se puede decir que al salir de la normal y enfrentarse a su primer día de trabajo están completamente preparados. Por ello, las autoridades educativas deben impulsar la actualización continua. Los maestros jóvenes necesitan apoyo de los profesores con más experiencia conforme se van integrando en sus áreas de trabajo. Los profesores con experiencia también deben recibir oportunidades de entrenamiento periódicamente. Más allá de los talleres tradicionales, las autoridades deben tomar en cuenta los proyectos de investigación planteados por los maestros, la discusión en grupos, la relación entre las escuelas y las universidades y las diferentes formas de fomentar los esfuerzos individuales que los propios maestros hacen para mejorar.*



* El nuevo plan y programas de estudio para la formación inicial de los profesores de educación primaria, vigente desde 1997, comparte el principio de que, durante su estancia en la escuela normal, el futuro profesor debe adquirir las bases para continuar aprendiendo una vez concluida su licenciatura. Con esa misma idea se han hecho diversos esfuerzos orientados a la actualización permanente de maestros en servicio: la instalación de Centros de Maestros en todo el país; la producción de programas de televisión dirigidos a maestros y transmitidos a través de la red de satélite Edusat; la organización de talleres breves; la oferta de cursos nacionales de actualización, en especial el dedicado a la lectura y la escritura en la escuela primaria; y sobre todo, la promoción de una cultura de colaboración e intercambio dentro de la comunidad académica de la escuela, a partir de reuniones de docentes en donde se intercambian experiencias, se discuten problemas y se comparten preocupaciones.





5. Cómo prevenir las dificultades de la lectura

La mayor parte de los niños que aprenden a leer en la escuela, y que reciben en ella una buena preparación al respecto, llegan a ser buenos lectores durante toda su vida. Sin embargo, hay niños para quienes no es suficiente una buena instrucción.

Hay tres obstáculos que se oponen a que el niño avance con paso firme en el dominio de la lectura:

- Fallas en la comprensión o uso del principio alfabético, es decir, de la noción de que los signos escritos sistemáticamente representan los sonidos de las palabras habladas en la lectura y la escritura.
- Dificultad para adquirir y usar las habilidades y estrategias de comprensión a fin de captar el significado de los textos.
- Falta de fluidez.

Estos tres obstáculos pueden combinarse y disminuir la motivación del niño por aprender a leer. Afortunadamente, existen múltiples formas de intervención para ayudar a los niños con dificultades: sesiones tutoriales, clases de educación especial, programas de libros gratuitos, proyectos de alfabetización familiar y enseñanza correctiva, en las que están trabajando educadores, auxiliares y voluntarios que tratan de ayudar a los niños con dificultades a recuperar el terreno perdido.

Los programas con planteamientos o puntos de vista variados han mostrado buenos resultados debido a que están diseñados para ayudar a los niños a aprender lo que necesitan. Por eso, en este capítulo se presenta una gama muy diversa de acciones, entre las cuales se encuentran la tutoría, los programas correctivos intensivos y la reestructuración escolar. La lectura es un logro que no sólo depende de habilidades específicas, sino de toda una serie de apoyos relacionados con el desarrollo y los avances cognitivos. Aunque se logren atar algunos cabos iniciales en el aprendizaje del lenguaje, quizá eso no sea suficiente para lograr un efecto en la lectura de palabras si hay otras conexiones de la red que están fallando. Siendo la lectura una actividad tan compleja, los niños necesitan un entorno que les ofrezca un apoyo muy sólido y oportunidades muy variadas para aprovechar cada una de las etapas del proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Hay niños que tienen más problemas para aprender a leer que otros. Aun cuando esto parezca un hecho sencillamente obvio, con demasiada frecuencia no se le presta la debida atención. Si nuestra meta es procurar que todos los niños puedan leer, debemos desarrollar esfuerzos de prevención para todos aquellos que sabemos que los van a necesitar más. Debemos poner en marcha estos esfuerzos de prevención lo antes posible, antes de que empiecen los fracasos escolares, antes de que el niño se estanque y antes de que la necesidad nos haga recurrir a remedios más costosos. Cualquier esfuerzo en este sentido vale la pena.

Cada semana envío una carta a los padres de familia para explicarles lo que hemos hecho en clase. Al final de la carta incluyo una lista de preguntas que deben hacer a los niños para verificar su nivel de comprensión. A muchos de los padres no se les ocurriría hacer esas preguntas. Si pasan las semanas y no me contestan, intuyo por

experiencia que probablemente esos padres no saben leer. Entonces sé que voy a tener que dar más tiempo a ese niño, pues seguramente se encuentra solo en su proceso de aprendizaje.

Echelyn Hamilton-Frezel
Maestra de preescolar
Escuela elemental Doctor Ronald E. McNair
Nueva Orleans, Louisiana



Cómo reconocer un buen programa de lectura *

En los primeros grados, los mejores programas de lectura ofrecen una combinación equilibrada de elementos que incluyen experiencias de lectura con literatura de calidad, enseñanza sistemática en fonética y muchas oportunidades para leer y escribir. Sin embargo, algunos programas pasan por alto ciertos aspectos de la enseñanza. Aunque la mayoría le da importancia a las actividades de comprensión, quizá no dedican suficiente tiempo a leer con fluidez, a la escritura y al principio alfabético.

¿Qué características tiene un programa bien equilibrado? Como ejemplo, mencionaremos un programa comercial disponible en Estados Unidos y que ofrece un enfoque bien integrado que está organizado en tres fases distintas de enseñanza a lo largo del primer grado. (51)

Durante la primera fase, el trabajo estaría encaminado a que los alumnos desarrollen la conciencia fonémica, el principio alfabético y una comprensión general sobre el funcionamiento de la expresión escrita. Con una varie-

dad de juegos y actividades los alumnos practican el reconocimiento de las letras, su relación con la expresión oral y la segmentación. Por ejemplo, el maestro puede preguntar: ¿Qué palabra rima con *salón* y empieza con *pe*? (*pelón*); o bien: ¿Qué palabras de las que les voy a decir empiezan con *n*? Para ayudar a los niños a familiarizarse con la expresión escrita, los maestros les leen libros y los animan a que escriban diariamente. Con juegos y actividades en torno al lenguaje, el grupo trabaja en el reconocimiento a primera vista de palabras de uso frecuente.

Durante la segunda fase del programa, los maestros explícitamente enseñan correspondencias grafía-sonido y convenciones ortográficas. Por vez primera, los niños leen por su cuenta una serie graduada de libros que refuerzan su vocabulario y las normas ortográficas estudiadas hasta ese momento. Como parte de sus nuevos esfuerzos de lectura, aprenden la estrategia de leer la palabra en voz alta, aun cuando no la hayan visto antes.

* Actualmente la SEP tiene un programa de promoción de la lectura y la escritura en la escuela primaria que se propone impulsar, con la ayuda de los padres de familia, la práctica regular de lectura y escritura de textos completos desde que los niños son pequeños y están apropiándose del sistema de escritura y

también aprendiendo a ser lectores independientes. Además de los libros de texto, la SEP ha impulsado la creación de bibliotecas escolares y de aula para asegurar que los niños tengan oportunidad de leer diversos tipos de textos.

Al mismo tiempo, los maestros relacionan las habilidades fonéticas y ortográficas con las actividades de dictado. Las sesiones de lectura en voz alta incluyen textos literarios e informativos destinados a la adquisición de conocimientos sobre temas de interés para los niños. El programa ofrece actividades y libros que hacen que los niños se deleiten explorando las posibilidades de la literatura.

Hacia mediados del año, los niños pasan a la tercera fase del programa. Se les dan algunas antologías en las que cada unidad está centrada en un concepto sobre el cual se trabaja, como animales, jardinería, etcétera. Los maes-

tros alientan a los niños a comparar las secciones de cada unidad buscando conexiones y temas relacionados. Durante las sesiones de lectura guiada los ayudan a trabajar con estrategias de anticipación, síntesis, uso del contexto para entender las palabras, inferencias e inclusión de sus propias respuestas personales. Los niños, cada uno por su cuenta, o en pequeños grupos, trabajan en proyectos que pueden ser obras de teatro o títeres e informes de investigación. Se continúa con las sesiones diarias de lectura y escritura para favorecer el tránsito de los niños de los libros cortos y de estructura sencilla hacia otros que contengan relatos o temas de interés y que cada uno puede elegir dependiendo de sus gustos e intereses.

5.1. Quiénes son los niños con dificultades de lectura

5.1.1. Niños que asisten a escuelas catalogadas de bajo nivel académico

En una escuela donde año tras año se reporta un índice elevado de niños que no saben leer al nivel esperado para su grado escolar, no hace falta evaluar a los niños individualmente. Ya sabemos que los niños que van a esas escuelas corren el riesgo de tener dificultades para leer. En esos casos, los maestros y los directores deberían considerar la posibilidad de atender el problema con una reestructuración del sistema, en lugar de invertir en un proceso de corrección alumno por alumno. Una buena enseñanza y un buen programa de lectura pueden conducir a la mayoría de los alumnos de primaria al nivel requerido de aprendizaje de la lectoescritura, pero es difícil sostener esta meta cuando el fracaso afecta a una porción significativa de la escuela.

La enseñanza efectiva de la lectura es central para atender esta tarea de reestructuración. Si existe un número significativo de alumnos que debería leer con una enseñanza adecuada y no lo está haciendo, quiere decir que el modo en que se les enseña no funciona. Si la instrucción que imparte la escuela no es efectiva o es insuficiente habrá muchos niños con dificultades para aprender a



leer, a menos que en casa o en otro lugar se les apoye. A los niños cuyas dificultades de lectura provienen de deficiencias en el programa ordinario de clase o de la forma en que se imparte, a veces se les califica como *víctimas curriculares*.

5.1.2. Niños con escaso dominio del idioma

En Estados Unidos se considera que los alumnos de origen latinoamericano se encuentran en grave riesgo. Pese a los avances de los últimos años, estos grupos están más expuestos a que su dominio de la lectura esté por debajo del promedio para su edad. Muchos de estos niños vienen de familias con escasa escolaridad y bajos ingresos; viven en comunidades pobres y van a escuelas de bajo nivel académico. En presencia de estos factores de riesgo es fácil predecir que, puesto que no reciben una enseñanza adecuada, muchos de estos niños tendrán dificultades para leer.

Pese a varias controversias, hay firmes indicios de que los niños que no hablan el idioma que se usa en la escuela o que lo hablan poco, en general tienen más posibilidad de llegar a leerlo bien si primero reciben clases en su lengua materna.

El lenguaje hablado debe venir antes que el escrito. Es sumamente difícil leer un idioma que todavía no es comprensible para el oído. Algunos niños de minorías lingüísticas llegan a la escuela sin dominar el idioma de uso, pero hablan otros idiomas para los que hay guías educativas, materiales escolares y maestros capaces a su disposición. A estos niños habría que enseñarles los fundamentos de la lectura en sus lenguas maternas, mientras van adquiriendo un dominio oral del idioma escolar. Después, se les tendría que enseñar a extender sus conocimientos de lectoescritura de su lengua materna a la lengua de uso en la escuela.

Puede haber casos de niños de minorías lingüísticas que lleguen a la escuela sin dominar el idioma mayoritario y hablando una lengua para la cual no se den las condiciones antes mencionadas, y sin que el número de niños hablantes de esa lengua justifique la creación de estructuras locales que posean estas condiciones. En este caso, la prioridad inicial debería ser el desarrollo del dominio oral de dicha lengua. Se pueden utilizar materiales impresos para apoyar el desarrollo de habilidades orales, pero la enseñanza formal de lectoescritura en la segunda lengua debería postergarse hasta que se haya logrado un nivel adecuado de dominio oral del idioma.

Para garantizar este dominio haría falta contar con un entorno lingüístico sumamente rico y bien adaptado. Aunque en general los que no hablan la lengua de la mayoría se sienten muy motivados para aprenderla, requieren además tiempo y oportunidades para estar en contacto con hablantes nativos que posean un manejo bien estructurado del idioma.



Los padres tienen que entender que vivimos en una sociedad en la que es muy importante aprender inglés y que al mismo tiempo es preciso reforzar el uso de la lengua materna. Tenemos padres en nuestro sistema a los que quizá sólo les preocupa que los niños hablen inglés. Pero no se dan cuenta de que muchas veces eso se logra a expensas de su idioma materno. Esto suele dar como resultado un nivel escolar mediocre. Muchos niños no aprenden a leer o a escribir sólo en inglés porque la lengua en que piensan, la lengua en que funcionan y que usan en sus casas es otra.

La enseñanza de la lengua materna debe ser parte del proceso de aprendizaje simple y sencillamente porque por medio de ella los niños pueden comunicar sus necesidades, entender conceptos y expresarse, hacer preguntas y adquirir el inglés. El inglés es la lengua dominante en Estados Unidos, pero vivimos en un mundo multicultural y multilingüe. Tiene muchas ventajas saber no sólo hablar como bilingüe sino saber leer y escribir como bilingüe. En función del futuro del niño —en la preparatoria, la universidad y en el mercado laboral—, tener un segundo idioma es una gran ventaja.

Carmen DaCosta
Especialista en educación bilingüe
Programas Early Childhood
Escuelas Públicas de Chicago



Reforma del sistema: las escuelas de bajo rendimiento

—Todos nos dimos cuenta de que la respuesta no radicaba en tratar de componer un sistema fracasado —dice Jerry Allen, director de la escuela primaria de Lackland, en San Antonio, Texas—. Año tras año, trabajamos con el plan ordinario de lectura, pero nunca quedamos satisfechos con los resultados. Le modificábamos una que otra cosa, pero en el fondo seguía siendo el mismo. Uno tras otro, los maestros se daban topes contra la pared —continúa Allen, cuyos alumnos son mayormente de ascendencia latinoamericana y de familias con bajos ingresos—. Después de varios años, uno llega al punto en que se dice: Yo sé que soy inteligente y dedicado y que trabajo mucho, pero mis alumnos no avanzan como deberían. Entonces es cuando uno empieza a sumirse en un mar de mediocridad.

La escuela de Allen formó un comité de 10 personas cuya única responsabilidad era investigar sobre programas de lectura para atender a niños de hogares económicamente desfavorecidos. Después de una minuciosa investigación, el comité se interesó en un programa de lectura que exigía a la escuela una reestructuración a fondo.⁵² Terminaron por convencer a los maestros para que lo probaran.

Las autoridades escolares dieron luz verde y los maestros votaron unánimemente a favor; así fue como el nuevo programa llegó a la escuela. Los maestros de lectura dejaron de lado sus viejos métodos y limpiaron sus pizarrones para recibir el cambio. Desde que lanzaron el programa las calificaciones promedio para lectura subieron 15% cada año. De un promedio de calificaciones en lectura de 40 puntos, pasaron a un promedio de calificación de 72. —Adoptamos la filosofía de que, hagamos lo que hagamos, nuestros niños tienen que leer. No les puede ir bien en matemáticas y en ciencias si no pueden leer. La lectura se ha convertido en nuestra meta primordial—. El director de la escuela añade: —Les dije a mis maestros que esos 90 minutos dedicados a la clase de lectura eran sagrados.

El director sostiene que la capacitación de los maestros es lo que más impacto produce: —En lugar de tener a dos especialistas de lectura trabajando con la cuarta parte de los alumnos, que son los que tienen dificultades, ahora todos los maestros son catedráticos de lectura y trabajan con la totalidad de los estudiantes.

¿Y el costo? Es alto. —Pagas por lo que obtienes —dice el director—. Este modelo ofrece tanta seguridad y tanto apoyo, que lo único que el maestro tiene que hacer es dar el primer paso en cuanto un niño empieza a tener tropiezos. Ellos no pueden esperar. Voy incluso más lejos y le digo a los maestros que por ningún motivo deben permitir que un niño fracase, —concluye el director.

El modelo

El programa que se usa en la escuela de Jerry Allen es un modelo de reforma integral del programa de lectura que se estableció en Baltimore en 1987. Ahora, en 450 distritos de todo el país, el programa atiende a niños de todo tipo de distritos, desde los de algunas de las ciudades más grandes hasta pequeñas comunidades rurales. Prácticamente todas estas escuelas atienden a niños muy pobres.

Al igual que cualquier modelo de reforma escolar integral, éste necesita mucho apoyo. Se solicita a los maestros que abandonen los sistemas que conocían para aceptar uno nuevo. Reciben tres días de capacitación al comienzo del año escolar y asisten a reuniones de educación continua a lo largo del año.

El énfasis se pone en la intervención oportuna y en la prevención. La clase de lectura dura de una a dos horas. Para todos los grados los maestros empiezan

la clase leyendo un cuento en voz alta; luego, en grupo, se discute el sentido, el vocabulario y la estructura del relato. En prescolar y en primero de primaria los maestros se centran en las habilidades de lenguaje oral y las habilidades de prelectura; piden a los alumnos que vuelvan a contar y escenifiquen la lectura así como que compongan sus propios relatos hablados. El programa también enfatiza la conciencia fonémica. En prescolar y en primero los niños empiezan con libros muy pequeños que pueden leer aunque sólo conozcan los sonidos de unas cuantas letras.

Se agrupa a los niños según su capacidad para organizarlos en las sesiones de lectura. Cada ocho semanas se les evalúa y se les cambia de grupo si ha habido avances.

Una de las grandes metas del programa es que los niños sigan en la clase normal y no necesiten recibir educación especial; la clave está en el trabajo individualizado. Los que se atrasan reciben 20 minutos de atención diaria de un maestro o tutor* utilizando el tiempo que no está dedicado a la lectura o matemáticas. En esas sesiones se trabaja con el mismo material usado en las clases regulares de lectura. El programa incluye otros elementos como el currículum bilingüe, las actividades de sensibilización de los padres y la asignación de un coordinador del programa cuya labor es ayudar a los maestros a la aplicación del modelo.

* En México no contamos con la figura del tutor y en muchas escuelas no se dispone de un espacio especial, distinto al del aula, en el que se puedan realizar estas tareas especiales. Aunque algunas escuelas urbanas cuentan con el servicio de maestros de apoyo, éste no es generalizado por lo que la participación de los padres es fundamental para dedicar al niño estos 20 minutos diarios de actividades de refuerzo a la lectura, responsabilidad que pueden asumir comunicándose permanentemente con el maestro.

5.1.3. Variantes dialectales y dificultades de lectura

Las diferencias entre la lengua que se habla en la casa, la región o el barrio y la lengua que se enseña en la escuela pueden ocasionar problemas de aprendizaje de la lectoescritura. Algunos maestros ven estas diferencias no como variaciones culturales o regionales, sino como un uso incorrecto del idioma, lo que puede llevarlos a menospreciar las formas dialectales que no comparte y a marginar a los pequeños que no se encuentran familiarizados con las formas de expresión que el maestro domina o que en la escuela son las más extendidas.

Como se discutió en los dos capítulos anteriores, el desarrollo de la conciencia del sonido de las palabras (conciencia fonémica) es un paso fundamental hacia el aprendizaje de la lectura. No obstante, lo que específicamente deben lograr los niños es una capacidad para apreciar los fonemas o sonidos de las palabras que están presentes en la forma en que éstas se escriben. Esto es especialmente difícil para quienes hablan con algún acento. Una maestra que llama la atención sobre el sonido de la *r* al final de la palabra *comer* puede confundir a un niño que normalmente, debido al acento de su región, no pronuncia la *r* final de esa palabra. A pesar de todo, este tipo de confusiones en la conciencia fonémica y la enseñanza de la lectura pueden ser superadas si el maestro está consciente de las diferencias que existen en los dialectos. Los maestros deben estar alerta y muy conscientes de las diferencias en la forma de nombrar algunos objetos o de pronunciar algunas palabras en la región o en la comunidad a la que sus alumnos pertenecen, para incorporarlos a sus clases, aclarar diferencias y mostrar las normas. Quienes sean sensibles a este tipo de fenómenos, estarán más aptos para seleccionar y preparar materiales que contemplen las diferencias del lenguaje usado por sus alumnos, tanto en la pronunciación como en la sintaxis y el vocabulario.

5.1.4. Niños que viven en comunidades pobres

Es innegable que la pobreza plantea muchos riesgos para el futuro de la educación de los niños. Los niños de familias con bajos ingresos suelen tener padres sin educación formal, con carencias alimentarias y baja calidad de vida en todos sentidos; además, asisten a escuelas de bajo nivel académico. Todos estos factores son perjudiciales para el aprendizaje de la lectura.

Sin embargo, en igualdad de condiciones, el hecho de venir de una familia de bajos ingresos no representa en sí un mayor riesgo para el niño que está aprendiendo a leer, siempre y cuando se le dé la instrucción y el apoyo que necesita. Por lo tanto la pobreza no debería considerarse como el factor exclusivo para determinar que un niño corre un alto riesgo. Generalmente las condiciones de pobreza familiar están asociadas a pobreza en el entorno, la cual debe ser atendida mediante propuestas integrales para lograr la auténtica equidad educativa.

Las escuelas que cuentan con aulas prescolares con un ambiente pobre en cuanto al lenguaje y la lectoescritura tienen el reto de superar sus programas buscando al menos que éstos sean equivalentes a los mejores de su región. Para poder impartir estos programas de lectura, las escuelas con estudiantes poco preparados necesitan un financiamiento adicional. Para que estos fondos sean realmente efectivos deben utilizarse en la aplicación de experiencias que hayan probado ya ser exitosas, y deberán ser acompañadas con otras medidas, como un menor número de alumnos por grupo, contar con maestros experimentados, especialistas capaces, suficientes libros y otros materiales de alta calidad.*

* Estudios sobre la calidad de la educación básica en México, particularmente el realizado por Sylvia Schmelkes (1992), han puesto de manifiesto que el atraso en el aprendizaje de los niños en algunas escuelas marginadas se debe a la convergencia de múltiples factores.

Los estudios sobre efectividad escolar que nos muestran todas las cosas que una buena escuela hace por sus estudiantes pueden darnos algunos indicadores para saber cómo actuar. En este aspecto, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha impulsado la elaboración de proyectos escolares a partir de un diagnóstico de logros y deficiencias en el aprovechamiento escolar; del total de escuelas participantes, 89% seleccionó la formación de lectores como propósito fundamental de su proyecto.

5.2. Lo que se puede hacer antes de que los niños lleguen a la escuela

El mayor obstáculo al que me enfrento en la enseñanza de la lectura es la falta de experiencias de aprendizaje con las que los niños llegan a la escuela. Carecen de experiencias de lectura y escritura y del desarrollo de conceptos asociados. Resulta relativamente sencillo procurar tales experiencias, basta por ejemplo con que la mamá

explique cuáles son los tipos de frutas que se encuentran en la tienda o que platique con los niños al tiempo de hacer sus actividades cotidianas. Son experiencias que implican que otra persona le hable y le lea al niño.

Emelie Parker
Maestra de primero
Escuela primaria de Bailey
Fairfax County, Virginia

5.2.1. Los profesionales de la salud y la lectura

Debido a su contacto regular con los niños durante la primera infancia, los pediatras y otros profesionales de la salud y servicios asistenciales tienen la responsabilidad de identificar los factores de riesgo que pueden llevar a los niños a presentar dificultades con la lectura. Los profesionales de la salud deben mantenerse atentos y detectar los posibles problemas, como retraso mental, deficiencias auditivas, dificultades tempranas y retrasos en las habilidades del lenguaje en cuanto a expresión y recepción. Asimismo, pueden ayudar a conocer el historial familiar de problemas de lectura susceptibles de ser transmitidos a los niños. En caso de deficiencia auditiva, es de suma importancia la detección y la intervención inmediata, pues pueden ser determinantes para el futuro del niño como lector.

Más allá del trabajo rutinario de detección, los profesionales de la salud tienen espléndidas oportunidades para promover la lectura. En las visitas de rutina pueden orientar a los padres y fomentar el desarrollo de la lectoescritura en los niños. En Estados Unidos, por ejemplo, existe un programa en el que participan voluntarios en las salas de espera de los médicos para mostrar a los padres las técnicas para compartir y leer libros con los hijos; los médicos recetan la lectura de libros a los niños y se ofrecen libros a los padres de bajos ingresos. Además, se proporciona información sobre la importancia de leer y tener libros en casa. 63





La ayuda de los pediatras y los profesionales de la salud

En las visitas de rutina u otras:

- Mostrar a los padres, con el ejemplo, cómo se le debe hablar al niño y cómo responder a sus intentos de conversación.
- Invitar a los padres a realizar juegos de lenguaje con sus niños; por ejemplo, recitando rimas o cantando canciones.
- Invitar a los padres a que tengan a la mano libros, papeles y material para escribir y sugerirles que alienten a los niños para que incluyan actividades de lectura y escritura en sus juegos.

- Hablar con padres e hijos sobre la importancia de leer a los niños y con los niños.
- Tener en las salas de espera folletos y videos en los que se fomenten las actividades de lectoescritura.



Me parece que en el consultorio pediátrico no hacemos todo lo que deberíamos. Promover la lectoescritura tendría que ser una prioridad... Cuando revisamos a un niño sería muy bueno hacer un examen de su desarrollo, aunque fuese informal, empezando por observar la forma en que el niño interactúa con sus padres en el consultorio. Si aun así no podemos saber lo que queremos, deberíamos preguntar directamente. Después de

cada visita el pediatra debería saber si el niño tiene o no alguna deficiencia en su desarrollo. Esto es fundamental... Podríamos tener materiales de lectura en cada consultorio, una caja llena de libros para que las familias sepan la importancia de la lectura para nosotros. Mientras reviso al niño le pregunto qué ha leído y le hablo de algunos de mis libros favoritos cuando yo era niño. A veces les receto leer libros.

Doctor Daniel Shapiro
Pediatra
Silver Spring, Maryland

5.2.2. Los profesionales que atienden a los niños pequeños y la detección oportuna

Por ser de los pocos profesionales en contacto con niños muy pequeños, los pediatras, las enfermeras y otros profesionales de la salud se encuentran en una posición inmejorable para detectar problemas en las revisiones rutinarias desde la lactancia hasta los años de preescolar. También las guarderías y los centros de educación para lactantes y pequeños ofrecen una serie de condiciones inmejorables para la detección precoz de los siguientes riesgos:

Deficiencias cognitivas. Dentro de los rasgos normales, el coeficiente intelectual se asocia moderadamente con la capacidad futura para leer. Pero las deficiencias cognitivas graves usualmente se asocian con la escasa, cuando no nula, aptitud para la lectura.

Deficiencias auditivas. Es bien sabido que los niños con deficiencias auditivas están en riesgo de enfrentar dificultades de lectura. Si bien los niños con estas deficiencias tienden a tener menos problemas que los sordos, también están en riesgo, aunque tengan buena aptitud para hablar.

Deficiencias tempranas del lenguaje. La adquisición del lenguaje se da a ritmos muy variables durante los primeros cuatro años de vida del niño. No obstante, a los dos o tres años hay niños visiblemente rezagados. Ésta es una señal muy importante. Un retraso en el desarrollo del lenguaje puede ser la primera advertencia de una discapacidad permanente, una deficiencia auditiva o un problema neurológico. Cualquiera de estas alteraciones es un indicador de que, más adelante, el niño puede presentar dificultades con la lectura.

A menudo, la evaluación de un profesional del lenguaje nos revela una deficiencia temprana en este sentido. De 40 a 75% de los niños en edad preescolar



con esta deficiencia posteriormente sufren dificultades en la lectura, a menudo junto con otros problemas académicos.

Retrasos en la expresión y la recepción. El desarrollo del lenguaje durante los años preescolares está íntimamente ligado a sus posibilidades futuras para aprender a leer. Parece haber una relación particularmente fuerte entre el logro de las metas del lenguaje *expresivo* y el dominio futuro de la lectura. La valoración de estos logros forma parte de lo que se debe hacer en las consultas del niño sano y se puede utilizar para detectar a los niños en riesgo.

5.2.3. Hijos de padres con antecedentes de dificultades de lectura

Un niño cuyos padres tuvieron dificultades para leer no está destinado al fracaso, pero tiene más probabilidades que otros de sufrir trastornos en la lectura. Desde el momento en que empieza a presentar dificultades en la escuela, los pediatras o educadores suelen descubrir que en la familia hay alguien más que tuvo esos problemas. Es aconsejable que los pediatras le pregunten a los padres si enfrentaron problemas para leer, y si es así, deben aconsejarles que presten más atención a los libros y a la lectura, y que pongan especial cuidado a los indicios de trastornos al leer que presenten sus hijos.

5.3. Formas de intervención para el desarrollo de los niños más pequeños

La mayor parte de los estudios sobre la calidad de las instituciones de preescolar utilizan herramientas bastante generales que consideran el lenguaje y la lectoescritura sólo como una parte de la evaluación. Estos estudios han señalado que es precisamente el entorno de lenguaje el que resulta deficiente en los programas de preescolar que se aplican a los niños de familias pobres.

Los entornos ricos en cuanto al lenguaje y la lectoescritura son especialmente efectivos para los niños que necesitan un impulso adicional para fomentar su

éxito futuro en la lectura. Esto es especialmente deseable para los niños que viven en comunidades de bajos ingresos y que están destinados a ir a escuelas con bajo nivel de enseñanza de la lectura. También se necesitan programas bien concebidos para niños con dificultades específicas, sean de carácter cognitivo general, deficiencias auditivas o deficiencias prematuras del lenguaje. Para los niños cuyos padres tienen antecedentes de problemas de lectura también es muy benéfico contar con un entorno de lenguaje y lectoescritura bien diseñado.

Una y otra vez, la investigación ha confirmado los siguientes resultados:

- Una intervención oportuna permite que los niños con discapacidades alcancen las metas de desarrollo con más facilidad.
- La estimulación adecuada en los primeros años por parte de las familias y los profesionales pueda mitigar los efectos permanentes de una discapacidad.
- La intervención oportuna puede mejorar el desempeño escolar de niños de comunidades pobres.

En nuestro programa, muchos niños presentan rezagos en el lenguaje. Realmente creemos que, para ellos, el contacto con el lenguaje es clave. Tanto si el problema es congénito como adquirido, se puede avanzar mucho en el desarrollo de las aptitudes de aprendizaje y de las capacidades cognitivas del niño. Proporcionar un entorno estimulante, y

propiciar un intenso contacto con el lenguaje y con materiales para trabajar en él es una forma efectiva de intervención oportuna y de prevención.

Jo Dennis
Director del Centro de Rehabilitación Infantil
Children's Institute International
Los Angeles, California

Detección desde la cuna: intervenir oportunamente

En vista de la enorme relevancia de los primeros años de vida para el éxito en la lectura y el avance escolar, es muy recomendable una actuación preventiva oportuna, si es que el niño parece presentar problemas de lectura o de fracaso escolar. Por ese motivo, en todo el país se asignan recursos a los programas de educación inicial y preescolar. Lamentablemente, los investigadores a menudo señalan resultados decepcionantes: los avances educativos alcanzados en los primeros años de vida tienden a disiparse en los años subsiguientes.

Muchos programas de educación preescolar no promueven la lectura tan intensamente como deberían y a ello se suma que muchos niños no ingresan a ninguna institución educativa sino hasta los cuatro años, y en programas de medio tiempo. Por ello conviene que los niños se incorporen lo más pronto posible a preescolar y darles un servicio y un programa más integral.

En uno de los programas estudiados por los investigadores, que resultó excelente, los niños empezaban en la lactancia (por lo general, a los cuatro meses) y recibían toda una serie de servicios educativos, médicos y de integración familiar bien coordinados.³⁴ La proporción niño-educador era de uno a tres, de forma que los niños recibían mucha atención individual de parte de educadores bien capacitados. El centro operaba todo el día y todos los días del año. Las actividades diarias de los niños se centraban en el desarrollo de habilidades cognitivas y de motricidad fina, habilidades sociales y de autonomía, de lenguaje y motricidad gruesa.

Al llegar al nivel de preescolar, la proporción niño-adulto pasaba gradualmente hasta un adulto por seis niños. Al igual que en cualquier centro de preescolar

de calidad, los salones estaban equipados con áreas artísticas, del hogar, de construcción, de desarrollo de motricidad fina, de lenguaje y de lectoescritura. Además, los instructores y maestros estaban capacitados en desarrollo de lenguaje y lectoescritura. A los cuatro años, algunos niños ya hacían ejercicios para desarrollar su conciencia fonológica en sesiones de diez minutos dos veces por semana.

Para ayudar a los niños a realizar una buena transición al siguiente nivel escolar, el programa comprendía una experiencia de seis semanas de curso de verano de transición en un grupo grande, en condiciones similares a las que los niños encontrarían en una escuela pública.

El programa también preveía la atención médica en el mismo centro. Se visitaba a las familias para tratar cuestiones relativas al desarrollo y la salud del niño, así como cuestiones de educación. Los padres ocupaban puestos en la junta asesora del centro de desarrollo y se les invitaba a talleres educativos. También se hacían eventos sociales en los que se reunía a las familias.

No es de sorprender que el desarrollo de los niños haya sido muy notable. Desde los 18 a los 54 meses, sus coeficientes de desarrollo intelectual fueron muy superiores a los del grupo de control. A los cinco años, el coeficiente intelectual y las habilidades de lenguaje también eran superiores. Pero lo más notable es que ese impacto positivo haya sido duradero. En estudios de seguimiento realizados a la edad de ocho, doce y quince años, esos niños seguían rebasando a los de los grupos de control en las pruebas de desempeño. De forma significativa, fueron menos los niños que repitieron año o que necesitaron educación especial.

5.3.1. Cómo mantener el contacto con las familias de los niños

Debido a la enorme influencia de la familia en el progreso escolar del niño, en los últimos años se han realizado muchas actividades para el fomento de la lectoescritura en el hogar. Estos programas son de muchos tipos, y su intensidad varía, pero lo que la mayoría de ellos comparte es un esfuerzo por entablar contacto entre los padres y las personas encargadas del cuidado de los pequeños por medio de reuniones y entrevistas que aseguran la presencia de los padres para recibir información sobre el desarrollo del niño, y orientación sobre cómo prepararlo para la escuela. En muchos de estos programas se practican pruebas de detección para determinar si el niño sufre atrasos en su desarrollo.

En algunos programas se establece contacto con los padres incluso antes de que el niño haya nacido, durante el embarazo. Otros se limitan a dar libros a los niños, junto con orientación a los padres acerca de cómo leer eficazmente a sus hijos. Otros más tratan de dar capacitación en lectoescritura a los padres y a los niños. Las investigaciones en torno a estos programas sugieren que los efectos, aun cuando reducidos, son positivos en la preparación para la escuela, en los materiales de lectura en las casas, y generan mejores expectativas de los padres respecto al éxito académico de los niños.

5.4. En pocas palabras

Es importante señalar que en el caso de niños en riesgo las experiencias educativas de calidad durante los primeros años no nos aseguran que se podrán evitar todas las dificultades de lectura que pueden surgir al ingresar a la primaria. Si el niño vive en un entorno estimulante durante los primeros años de su vida, pero va a una escuela de bajo nivel, con una enseñanza deficiente, el riesgo permanece.

Efectivamente, las experiencias positivas de los primeros años se desvanecerán si no van seguidas de una buena formación en la lectura en la escuela primaria. Una educación prescolar de calidad seguida de una educación primaria tam-

bién de calidad, reducirá el número de casos de fracaso en la lectura. Sin embargo, existe un pequeño porcentaje de niños que tendrá dificultades de lectura y para los cuales las opciones conocidas no han tenido éxito.

5.5. Ayuda en los primeros grados de primaria

En la medida en que un niño va atrasado en la lectura en relación con sus compañeros, se encuentra en riesgo de nunca alcanzar los niveles adecuados de lectoescritura. **63** Todo niño que se retrasa tendría que recibir ayuda inmediata y adecuada, sin necesidad de plantear hipótesis acerca de la causa del problema. Desgraciadamente, y con los sistemas de financiamiento actuales, millones de niños obtienen ayuda sólo si se les cataloga como niños con discapacidad escolar o con algún tipo de deficiencia.

Si los niños tienen dificultad para alcanzar las metas de lectura de primer grado, habría que examinar lo que sucede en el salón de clases para ver si se puede mejorar. Si la enseñanza es la adecuada pero el niño sigue teniendo dificultades para alcanzar las metas de lectura, debería recibir inmediatamente ayuda complementaria individual. Para ser efectivas, las sesiones individuales tendrían que estar integradas a lo que el niño está aprendiendo y haciendo en su clase.

5.6. La comunidad es necesaria

Este libro se ha dedicado en gran medida a los padres, maestros, educadores, instructores y a otros profesionales que trabajan con los niños diariamente. No obstante, también las autoridades escolares, los inspectores y otros responsables de la elaboración de políticas educativas ejercen una gran influencia, pues son ellos quienes deciden cómo educar a nuestros niños y a dónde se destinan los recursos económicos. Para lograr que todos los niños puedan leer es necesaria la participación de todos los sectores de la sociedad.

Todo profesional que esté en contacto con padres de familia y niños, desde los pediatras hasta los vendedores, e incluso la comunidad industrial, tiene la obligación de crear niños lectores... Los niños necesitan saber que la lectura puede estar en todas partes.

Cuando tenemos cinco minutos libres, podemos abrir un libro, una revista o lo que sea, y leer.

Marilyn Hosea
Miembro y administrador del National Head Start
Pasadena, California



La intervención temprana en la lectura

—Observamos cómo van avanzando en la lectura y la escritura y dónde necesitan ayuda —dice una promotora voluntaria de lectura—. Se empieza con lo que dominan, y luego se pasa a lo que tienen que aprender.

Los jóvenes lectores que tienen problemas durante su primer año de educación en la lectura deben recibir apoyo enseguida. La base del programa es una capacitación extensiva para los maestros, quienes, después de un diagnóstico, trabajan individualmente con el niño en sesiones diarias.

Se toma 20% de los niños de la clase cuyo desempeño es más deficiente y durante un periodo de 12 a 20 semanas reciben 30 minutos de clase diaria de un maestro especialmente capacitado. Estas lecciones consisten en diversas actividades de lectura y escritura, como puede ser la lectura de cuentos conocidos, de un cuento que se leyó el día anterior, el trabajo con letras y palabras utilizando letras magnéticas, escribir un cuento, ensamblar un relato recortado y leer un nuevo libro que el niño podrá leer por su cuenta al día siguiente.

Este programa ha sido ampliamente reconocido pues propició que las escuelas comprendiesen el valor de proporcionar ayuda adicional a los niños en su inicio escolar. No obstante, debido a su alto costo, recientemente ha sido objeto de críticas. La capacitación de los maestros se lleva a cabo mediante un programa de un año en un centro universitario, seguido de educación continua en una red o sociedad de profesionales en el área. El programa es costoso porque los maestros dedican aproximadamente la mitad de su día al trabajo individual con pocos niños. Aunque muchos programas tutoriales recurren a voluntarios sin experiencia, este programa procura dar la atención de expertos a los niños con más dificultades y que a menudo tienen necesidades complejas.

—Normalmente, la mayor parte de los maestros sólo recibe uno o dos cursos sobre lectura, cuando se forman —dice la promotora voluntaria de lectura—. Gracias a la capacitación, los maestros llegan a entender mejor el proceso de la lectura y cómo aprenden los niños. El hecho de que el maestro haya sido capacitado es lo que marca la diferencia en su trabajo.



5.7. Los promotores voluntarios de la lectura

Hace tres años solicité a las autoridades de la ciudad la organización de clases para los niños de una unidad habitacional. Me autorizaron y empecé un programa. No recibí fondos de ningún programa de gobierno, pero cada estudiante que viene tiene su instructor voluntario. Los niños se reúnen con sus tutores para leer o hacer su tarea y trabajan con ahínco por lo menos durante 45 minutos.

Lo más importante de esto es que los niños saben que hay adultos que se preocupan por ellos. Muchos de esos niños no reciben ninguna atención individual adicional. Todos son inteligentes. Es cuestión de ayudarles para despertarles el deseo de trabajar. Al principio teníamos muchos niños que aun siendo inteligentes tenían bajas calificaciones, pero después de seis meses en el programa sus notas han mejorado.

Jimmy England
Farmacéutico y fundador de un programa tutorial
Jackson, Tennessee

¿Es eficaz el sistema de promotores voluntarios? ¿Cómo puede hacerse más eficaz? Los buenos programas de voluntariado deben contar con procedimientos generales de selección, capacitación profesional, y una supervisión estrecha y constante de su trabajo con los niños. Los voluntarios son de especial ayuda cuando dedican tiempo a leer con los niños, practican con ellos la lectura en voz alta y les dan la ocasión de conversar sobre temas de su interés. Sin embargo, no es recomendable recurrir a los voluntarios para proporcionar instrucción primaria o correctiva, y tampoco es adecuado que ellos manejen a niños con problemas graves de lectura. Los tutores voluntarios pueden ayudar sobre todo para motivar y dar ocasión a que el niño practique la lectura en condiciones normales.*

* Universidades, organizaciones culturales y diversos medios informativos tienen representaciones en México de programas de promoción, formación y sostenimiento de promotores voluntarios de lectura. En el documento del Programa Nacional Año de la Lectura 1999-2000, editado por la SEP y el Conaculta, se afirma: "El Programa Nacional Año de la Lectura tiene su núcleo en la escuela, las instituciones culturales y los medios, pero está dirigido a toda la sociedad de todo el país. Por eso, uno de los primeros cometidos es aprovechar la infraestructura de espacios, de materiales, programas y actividades de lectura que ya existen, para sistematizarlos, multiplicarlos, innovarlos y hacer más amplios sus alcances".





Contacto con los padres de familia

Para que puedan leer, los niños deben tener acceso a libros. Pero los libros solos no bastan. Los niños también deben tener la compañía de adultos que les lean y platicuen con ellos, de preferencia todos los días. En muchas familias de alto riesgo es probable que también los padres tengan habilidades de lectura limitadas y poca experiencia con los libros. Puede que no sepan cómo escoger las buenas lecturas o cómo animar a los hijos a leer y que no sepan la importancia que tiene la lectura desde que los niños son bebés hasta sus primeros años de escuela.*

En Pennsylvania se ha llevado a cabo un esfuerzo muy singular por tratar de que los niños y sus padres se apasionen leyendo juntos. 57 Además de distribuir buenos libros a miles de familias de escasos recursos, el programa propicia los clubes de padres para la lectura en voz alta. Estos grupos se reúnen semanalmente en bibliotecas, escuelas y unidades habitacionales para pro-

porcionar las técnicas y la seguridad que los padres de familia necesitan para leer con sus hijos. A lo largo de estas sesiones, los padres de familia reciben los siguientes apoyos:

- Una visita guiada a la biblioteca de la localidad y su credencial de usuario.
- La oportunidad de conocer los distintos tipos de libros que presta la biblioteca.
- Un libro en préstamo cada sesión.
- Orientación para las sesiones de lectura con sus hijos.
- Estímulo para que lean con sus hijos diariamente.
- La oportunidad para hacer preguntas y discutir problemas.
- Sugerencias para otras actividades de lectoescritura en casa.

* A través del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, en México se ha impulsado un ambicioso programa de Salas de Lectura que busca poner a disposición de los lectores materiales diversos sin complicados trámites de credencial y préstamo. Se trata de colecciones accesibles a la comunidad a través de las personas que, en sus casas o talleres, designan un espacio para poner los libros al alcance del público. Asimismo, a través de diversos programas organizados por las casas de cultura en distintas localidades se han hecho esfuerzos para tratar de que los niños y sus padres se reúnan a leer.





Enseñanza personalizada para los niños en riesgo

En los comedores escolares, las unidades habitacionales, los salones de iglesias y bibliotecas de todo el país, los tutores dedican tiempo a ayudar a los niños a aprender a leer, pero ¿es ésta la mejor forma de hacerlo? ¿Cómo podemos hacer que esta ayuda sea efectiva?

A continuación se describen dos programas que han conseguido importantes logros en este campo. Ambos son programas comprometidos con la calidad, tienen tutores bien capacitados, proporcionan un control regular y funcionan en coordinación con las escuelas.

Uno de ellos se localiza en Charlottesville, Virginia. Ofrece sesiones de tutoría individual con voluntarios de la comunidad. Se trata de un programa concebido para complementar la instrucción que el niño recibe en clase.⁵⁸ Los niños son de primer y segundo grado de primaria y llegan al voluntario por recomendación de sus maestros. Los tutores reciben capacitación tres veces al año en sesiones de dos horas. En cada escuela, un coordinador de lectura supervisa a los tutores voluntarios y a sus alumnos, también los capacita y les proporciona apoyo. Dos veces al año, el coordinador evalúa a los niños individualmente para diseñar un programa apropiado, valorar los avances y coordinarse con los maestros y los padres.

El programa de tutoría consiste en sesiones de 45 minutos dos veces por semana. Durante estas sesiones los estudiantes vuelven a leer los libros de cuentos que ya conocen, leen libros nuevos y practican la escritura. El estudio de las palabras es un aspecto único del programa y hace que los niños

puedan practicar la formación de letras, los segmentos de sonidos dentro de las palabras, las correspondencias grafía-sonido, los patrones ortográficos y los significados. Un diseño de investigación cuasi experimental mostró mejoras significativas en el reconocimiento del alfabeto, las habilidades de transición del habla a la escritura, la conciencia fonémica, el reconocimiento de palabras y la precisión de lectura de un texto de primer grado.

Otro programa, esta vez puesto en marcha en Texas, capacita personal no profesional y le ofrece una remuneración para impartir sesiones individuales de tutoría a niños con bajo nivel de lectura a lo largo de la etapa escolar, de tres a cinco veces por semana.⁵⁹ Los niños que asisten son estudiantes de primer a sexto grado de primaria, y sus maestros son quienes los recomiendan para el programa. De esta forma, los niños consiguen el apoyo que muchas veces no reciben en casa.

Se evalúa a cada niño para colocarlo en un nivel adecuado a sus capacidades. Los niveles van desde el de los que están aprendiendo las letras hasta los que pueden leer solos por lo menos los libros más fáciles. El plan de trabajo comprende habilidades de decodificación en combinación con el uso de pequeños libros ordenados por nivel de dificultad, relatos y textos informativos, desde el nivel de lectoescritura incipiente hasta el nivel de lectura fluida. Las sesiones duran 45 minutos y siempre incluyen lectura y escritura. Se evalúa a los niños cada cinco sesiones. Una evaluación de este programa muestra que un conjunto de sesiones (que tome de cuatro a seis meses) eleva el desempeño del niño al nivel que alcanzaría al cabo de medio año.

5.8. Conclusión

Los niños que aprenden a leer bien desde el principio difícilmente tropezarán después. Los que tienen dificultades en los primeros grados tienden a rezagarse con respecto a sus compañeros a lo largo de los años, a pesar de recibir apoyo correctivo. Este hecho, que se confirma una y otra vez, es un testimonio doloroso sobre la importancia de atender las dificultades de lectura tan pronto como sean detectadas. Sin restarle importancia a animar a nuestros jóvenes lectores en secundaria y preparatoria, nada puede sustituir el esfuerzo integral que debe llevarse a cabo para garantizar que todos nuestros niños se inicien en el mundo de la lectura con grandes oportunidades de éxito, lo cual evitará que experimenten el fracaso y la frustración que tanto vemos en muchas escuelas.

La forma en que inicialmente se enseña a leer a los niños es fundamental para su éxito. Esperamos hasta que tienen dificultades y luego buscamos la forma de corregir

la situación. No estoy segura de que esto funcione. La forma en que un niño aprende a hacer algo por primera vez es lo que marca la diferencia.

Jennifer Schindler
Directora
Escuela primaria La Vista
Modesto, California





ST-45 Gifts

Glosario

AAcercamiento a las palabras. Aspecto de la iniciación a la lectura que incluye estrategias para aprender a decodificar, leer a simple vista y reconocer palabras escritas.

Alfabetización (*Literacy* en inglés). Implica la lectura, la escritura y los actos analíticos y creativos que supone la producción y comprensión de textos.

Aprendizaje cooperativo.* Cualquier patrón de organización en el salón de clases que permita el trabajo en equipo de los alumnos.

Arranque. Es una consonante o grupo consonántico que precede a la vocal al inicio de la sílaba.

Articular.* Modificar la salida del aire de los pulmones para producir sonidos de lenguaje. Proceso fisiológico para producir sonidos del habla en la garganta y la boca. Enunciar con claridad. Uso de lenguaje claro y expresivo. Capacidad para producir lenguaje.*

Asimilación.* Proceso para incorporar nuevas ideas y hacerlas parte del conocimiento previo. Proceso de aprender algo tan bien que llega a formar parte de la conducta habitual. Proceso psicológico de hacer que el nuevo conocimiento se acomode en la estructura de experiencias previas para evitar la disonancia cognoscitiva. Para la teoría de Piaget, actividad mental que incorpora la nueva experiencia a una estructura cognitiva preexistente, pero sin destruir dicha estructura.

B**Bilingüismo.*** Habilidad para hablar o entender, con un cierto grado de destreza, una lengua adicional a la lengua materna. La habilidad para leer y

escribir en la segunda lengua no está necesariamente asociada con el bilingüismo (cfr. *biletrado*).

Biletrado.* El que tiene la habilidad para leer y escribir en más de una lengua.

Capacidad de recepción del lenguaje. Precisión, fluidez y pertinencia en la comprensión del lenguaje.

Capacidad de expresión por medio del lenguaje. Precisión, fluidez y pertinencia en la producción de lenguaje.

Caracterización.* Forma en que un autor presenta a un personaje en la escritura imaginativa por medio de la descripción, por lo que el personaje dice, piensa o hace, o por lo que otros personajes dicen, piensan o hacen a propósito de dicho personaje.

Composición.* Estructura u organización de una obra de arte literaria o musical. En la escritura, el proceso o resultado de acomodar ideas de forma clara y ordenada para crear un mensaje eficaz. Las formas más importantes de composición son: argumentación, descripción, exposición y narración.

Comprensión.* Entender. (Hay que distinguir entre la comprensión auditiva, que se refiere al lenguaje hablado, y la comprensión de lectura, que se refiere al lenguaje escrito). Esencia de la lectura, reconstrucción del significado, entendimiento de lo que ha sido escrito o dicho.

Conciencia fonémica. Tipo especial de conciencia fonológica que implica las unidades más pequeñas del lenguaje oral, los fonemas.

Conciencia fonológica. Saber que el lenguaje hablado tiene una estructura independiente del significado, prestar atención a la estructura subléxica (estructura dentro de las palabras) del lenguaje hablado; por ejemplo: *sol* tiene una sílaba y tres fonemas, y *glas*, tiene una sílaba y cuatro fonemas. Cualquier

* Las definiciones que se ofrecen en esta sección se apoyan en el *American Heritage Dictionary of the English Language* (3ª ed. Boston, Houghton Mifflin Company, 1994). Las palabras señaladas con asterisco no aparecen en el glosario de la edición en inglés, pero se incorporaron por considerarlas importantes para apoyar la lectura de algunos ejemplos o bien porque resultan relevantes para el tratamiento en español de los temas. Las definiciones de estas palabras se basan en *The Literacy Dictionary* (T. Harris y R.E. Hodges, International Reading Association [IRA], Estados Unidos, 1995).

forma de conocimiento consciente, reflexivo, acerca de las propiedades fonológicas del lenguaje. Estos conocimientos son susceptibles de ser utilizados de forma intencional.

Conciencia ortográfica. Saber que las letras y los diacríticos representan el lenguaje hablado; prestar atención a patrones ortográficos previsibles y frecuentes (un diacrítico es una marca, como la tilde de la *eñe* o los acentos, que se añade a una letra para indicar un valor fonético especial o distinguir palabras que serían gráficamente idénticas).

Convención.* Práctica aceptada de lenguaje escrito o hablado. Costumbre o conjunto de reglas aceptadas como norma por un grupo.

Correspondencia grafía-fonema.* En los sistemas alfabéticos, las reglas de correspondencia grafía-fonema determinan en gran parte la relación entre las formas escritas y orales de las palabras. Algunas reglas son simples, es decir, asocian el fonema y el grafema independientemente del contexto. Así, la letra *j* en español siempre se pronuncia /x/. Otras reglas son complejas, es decir, tienen en cuenta el contexto. Así, la pronunciación de la letra *g* depende de la vocal que la siga.

D**Deducción.*** Proceso de razonamiento lógico que va del todo a las partes, de lo general a lo particular. Conclusión derivada de algo conocido. Proceso por el cual las consecuencias se deducen de hipótesis.

Deficiencia temprana en el lenguaje. Dificultad para progresar en el desarrollo del idioma materno; desviación significativa y prolongada respecto de las etapas de adquisición en relación con la edad, menor capacidad en lenguaje expresivo, receptivo, o en ambos. La expresión *deficiencia específica del lenguaje* suele aplicarse cuando el desarrollo cognitivo, afectivo y social es satisfactorio, pero se advierte una deficiencia en el área del lenguaje.

Dialecto. Variante regional o social de un idioma, que se distingue por su pronunciación, gramática o vocabulario; en especial, una variante del habla

que difiere del patrón idiomático literario o del patrón de habla de la cultura en que se da.

Dicción.* Claridad en el habla, en la enunciación de las palabras.

Direccionalidad.* Se refiere al sentido en el que se escriben las palabras en el renglón y los renglones en la página; de izquierda a derecha y de arriba abajo es la direccionalidad convencional de la escritura alfabética.

Educación inicial.* Educación en los primeros años de la vida, en guarderías, centros de desarrollo infantil, el hogar, etcétera, previo a la entrada del niño a la educación preescolar y primaria.

E**En riesgo.*** Se refiere a una persona o grupo cuyos prospectos de éxito son limitados.

Ensayo.* Composición breve, usualmente en prosa, en la que el autor desarrolla un tema en particular.

Enseñanza recíproca. Proceso de enseñanza en el que, por turnos, maestros y alumnos alternan preguntas y respuestas para extraer sentido del texto y aprender estrategias de comprensión.

Escritura incipiente.* Actividades y conductas relacionadas con la escritura, sobre todo las que preceden el logro de la capacidad de escribir con fluidez y sin dificultades. Consiste en: *a)* la presencia activa de un niño mientras otro escribe siguiendo sus instrucciones, *b)* la ejecución de actos con materiales relacionados con la escritura, como garabatear o emplear ortografía inventada, y *c)* simular que se escribe un texto para que otros lo lean.

Estrategia.* Acción o acciones que realizamos al leer para restituir sentido ahí donde se ha perdido y lograr así la comprensión del texto. Entre las estrategias más conocidas, identificamos la inferencia y el uso del conocimiento previo.

F **Factor de riesgo.** Características personales o del contexto asociadas con una variación en los logros como lectores.

Fonema. En el lenguaje oral, las pequeñas unidades que se combinan para formar sílabas y palabras. Por ejemplo, los fonemas en las palabras *sol* y *col* son los mismos, exceptuando el primer segmento; y la palabra *coro* tiene un fonema más que la palabra *oro*. Elemento más pequeño de la cadena hablada que permite realizar distinciones semánticas.

Fonics (Phonics en inglés). Prácticas de instrucción en las que se hace hincapié en cómo se relaciona la grafía, de forma sistemática, con sonidos del habla y correspondencias grafía-sonido. Estudio de los elementos que constituyen el habla, principalmente las condiciones de su producción y de su percepción.

Fluidez. Velocidad y exactitud en el reconocimiento de palabras y comprensión de las conexiones en el texto, así como coordinación de ambos logros.

H **Habilidades de decodificación.** Facilidad para la traducción de símbolos, por ejemplo letras del alfabeto a sílabas y palabras reconocibles.

Internalizar.* Hacer propios, por medio del aprendizaje y la socialización, los valores e ideas externas. En términos piagetianos, representación mental de las acciones.

I **Intervención.** Programa complementario para atender un problema de lectura detectado o previsto. Las intervenciones correctivas están dirigidas a los escolares en los que se han detectado logros inferiores a los esperados. Las intervenciones preventivas son para niños (más pequeños) a los que se considera en riesgo de sufrir problemas de lectura.

Lectoescritura emergente. Gama de actividades y conductas propias de los niños que dependen de la ayuda de otros o del juego creativo para trabajar con material de lectura y escritura; unas y otras cambian con el tiempo para culminar con la lectoescritura convencional.

L **Lectura activa.** Construcción de significado del texto por medio de su transformación e integración a las redes de conocimiento y experiencia existentes.

Lectura correctiva.* Instrucción suplementaria y selectiva para la atención de las dificultades menores en la lectura. Usualmente realizada en el ambiente de una clase regular por el mismo maestro o maestra o por un ayudante o compañero de clase.

Lectura guiada.* Instrucción en la que la maestra o maestro presenta un propósito para la lectura, y para responder al material leído.

Lectura emergente. Consiste en: *a*) la presencia atenta de un niño mientras otro le lee, *b*) la ejecución de actos con materiales relacionados con la lectura como por ejemplo dar vuelta a la página o decir las letras, y *c*) simular que se procesa o se entiende el lenguaje escrito.

Libro de alfabeto.* Un libro para ayudar a los niños más pequeños a desarrollar el concepto y la secuencia de las letras mediante imágenes de objetos cuyo nombre inicie con la letra representada.

Libros de gran formato. (Big books.) Libros que por su gran tamaño permiten trabajar con las ilustraciones y formas impresas en grupo, a diferencia de los de tamaño tradicional, que sólo pueden trabajarse con pocos niños al mismo tiempo.

M **Metacognición.*** Conocimiento y conciencia del propio proceso mental de tal manera que pueda autocontrolarse, regularse y dirigirse hacia el fin deseado.

Morfología. Aspectos de la estructura del lenguaje relacionados con la formación de las palabras a partir de prefijos, raíces y sufijos, y la forma en que se relacionan estas partes entre sí. Por ejemplo: *des-mesura-do*. Estudio de las reglas de formación de las palabras que permite describir su estructura interna y relaciones de parentesco.

Nivel de frustración. Nivel en el que fallan las habilidades de lectura del niño: desaparece la fluidez, se repiten los errores en el reconocimiento de palabras, la comprensión se vuelve defectuosa, la memoria falla y la tensión emocional y la incomodidad se hacen evidentes.

Ortografía. Método para representar el lenguaje escrito por medio de letras y marcas diacríticas. En el sistema alfabético, la ortografía designa la secuencia de letras que forman una palabra. Por extensión, se puede hablar de la estructura ortográfica de las seudopalabras cuando esta estructura respeta las secuencias de letras que se utilizan habitualmente en las palabras de una lengua.

Ortografía inventada. Sistema ortográfico propio del niño, basado en nombres de letras y sonidos. Actividad lúdica de los niños que todavía no han empezado formalmente el aprendizaje de la escritura, pero que, por conocer las correspondencias fonémicas de algunas letras, utilizan este conocimiento para *inventar* la ortografía de las palabras que desean escribir. También conocido como ortografía espontánea, creativa o aproximada.

Prelectura.* Actividades previas a la lectura, como dar los antecedentes de la historia o hacer que los lectores descubran el propósito de la lectura.

Principio alfabético. Principio de diseño del sistema de escritura que asocia unidades de un conjunto limitado de fonemas del lenguaje hablado con unidades del conjunto limitado de letras del alfabeto, produciendo así un sistema de escritura alfabética sumamente productivo. Conocer el principio alfabético equivale a adquirir conciencia de que las palabras escritas están compuestas por letras que, a su vez, están relacionadas intencional y convencionalmente con segmentos fonémicos de las palabras del lenguaje hablado.

Problema de lectura. Bajo rendimiento en la lectura o en alguno de sus componentes clave.

Programas integrales. Cursos que abarcan todo el contenido necesario para lograr determinadas metas de aprendizaje y enseñanza.

Raíz.* Parte básica de una palabra que normalmente contiene el componente central de significado que no puede ser seccionado sin perder su identidad. En una palabra compuesta, base de significado a la que se añaden los afijos. Por ejemplo en *iletrado*, *letra* es la raíz de la palabra, *i* y *do* son los afijos.

Reconocimiento de palabras. Aspecto de la lectura que implica derivar un sonido de una secuencia impresa de letras basándose en el conocimiento de correspondencias grafía-sonido.

Rima. Parte de una sílaba que sigue al arranque (véase *arranque*). Parte final de la sílaba, que agrupa el núcleo vocálico y la coda, es decir, la consonante o el grupo consonántico que sigue al núcleo.

Segmentación por fonemas. Dividir las palabras por fonemas.

Sílaba. Unidad de la estructura fonológica que, generalmente, está constituida por un núcleo vocálico, normalmente precedido o seguido por una o varias consonantes.

Sintaxis. Aspectos de la estructura del lenguaje relacionados con las formas en que las palabras se unen para formar expresiones, frases y oraciones. Parte de la gramática cuyas reglas especifican las secuencias de palabras que son aceptables desde un punto de vista funcional.

Verbalización.* Darse a entender o expresarse por medio de palabras.

Verso.* Línea de un poema. Composición métrica.

Víctimas curriculares. Niños cuyas dificultades de lectura provienen de fallas en el diseño del curso o de la forma de aplicarlo.

Para mayor información

①

La prevención es el objetivo principal del informe en el que está basado este libro. Dicho informe es un panorama de las condiciones en las que la lectura puede desarrollarse con mayor facilidad, lo cual implica un entorno de preescolar estimulante, donde los factores de riesgo hayan sido eliminados. Si bien muchos niños de familias pobres y con escasa instrucción aprenden a leer bien, aun sin haber estado en un salón de preescolar y sin haber recibido una atención temprana para la lectura, deben buscarse las mejores soluciones para reducir riesgos y evitar fracasos durante la formación de los futuros lectores.

He aquí otros dos documentos, elaborados por organizaciones educativas norteamericanas, de posible interés para los lectores del presente libro.*

- *Every Child Reading: An Action Plan, Learning First Alliance, 1998.*
- "learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children", International Reading Association y National Association for the Education of Young Children, en *Young Children*, núm. 53, pp. 30-46, 1998.

Las organizaciones pertenecientes a la Learning First Alliance (LFA) son la American Association of Colleges for Teacher Education, American Association of School Administrators, American Federation of Teachers, Association for Supervision and Curriculum Development, Council of Chief State School Officers, Education Commission of the States, National Association of Elementary School Principals, National Association of Secondary School Principals, National Association of State Boards of Education, National Education Association, National Parent Teacher Association, y la National School Boards Association. La dirección de la LFA es la siguiente: 1001 Connecticut Ave., NW, Suite 335, Washington, DC 202/296-5220.

* Los textos en español que se recomiendan forman parte del trabajo de adaptación de esta obra al contexto mexicano. Sólo esta nota, la número 50 y las referencias en inglés que se destacan mediante una tipografía distinta a la del resto del libro se mantienen como en la edición original.

②

Julieta y su caja de colores, Carlos Pellicer López, México, FCE, 1997.

③

¿Qué crees?, Mem Fox, México, FCE, 1998.

④

Una de las fuentes útiles para apoyar el desarrollo de estas actividades es *Pequeños lectores, escritores y poetas: Juegos de lenguaje para niños y niñas de dos a seis años (y pronto más...)* [México, Limusa-Grupo Noriega Editores, 2000].

Véanse también:

- "Helping children develop oral-language skills: 10 activities teachers and parents can do", L. Lynn, en *The Harvard Education Letter*, vol.13, núm. 4, 1997.
- "Accelerating language development through picture book reading", G.J. Whitehurst y otros, en *Developmental Psychology*, núm. 24, pp. 552-559, 1988.
- *Helping Your Baby Learn to Talk*, Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Institute on Early Childhood, 1995.
- *Ready * Set * Read for Families*, Department of Education, America Reads Challenge, 1997.

⑤

¡Espera un momento!, de Anke Kranedonk (México, FCE, 1998), aborda la importancia de contribuir con las tareas domésticas. *Lentes, ¿quién los necesita?*, de Lane Smith (México, FCE), puede ser interesante para los niños que deben usar anteojos.

⑥

El reino del revés, María Elena Walsh, México, Amaquemecan, 1992.

7

Un libro recomendable para apoyar actividades de este tipo es *Juegos y diversiones mexicanos. Un libro para divertirse mucho y aprender algo*, del Grupo Cuica (México, SITESA, 1988); así como la serie de títulos *Rana, rema, rimas*, de Margarita Robleda Rincón, publicadós también por SITESA (*Sana ranita, sana; Rebeca; Ramón y su ratón; Sueño*).

De las compilaciones del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) destacan los siguientes títulos disponibles en audiocinta y disco compacto: *Así cantan y juegan en la Huasteca; Así cantan y juegan en el sur de Jalisco; Así cantan y juegan en los Altos de Jalisco; Así cantan y juegan en el Mayab*.

8

Véase *A la víbora, víbora de la mar. Letra y música de rondas infantiles* (México, Selector, 1999). Este volumen, compilado por Juan Santos, ofrece letras de canciones mexicanas que pueden aprovecharse para realizar juegos de palabras.

9

En *Oye... ¿te cuento un cuento?* (México, Patronato Nacional de Promotores Voluntarios del Voluntariado Nacional, 1992) Luz María Chapela reúne siete cuentos mexicanos, siete de literatura universal, así como poemas y pensamientos que pueden servir para que los niños escuchen historias y se animen a contar las propias. También puede echarse mano de *Cuéntanos lo que se cuenta*, material editado por el Conafe.

10

Se recomienda buscar y proporcionar a los niños publicaciones periódicas que sean editadas especialmente para ellos. Diversos suplementos periodísticos infantiles en México tienen un formato que puede resultarles atractivo.

Véase también *Ready * Set * Read for Families*, Department of Education, America Reads Challenge, 1997.

11

Al respecto, véase el apéndice 1. Los catálogos de las editoriales también pueden servir de guía para seleccionar materiales de lectura. Asimismo, las experiencias de otros maestros y otros padres de familia, constituyen un punto de partida para recomendar materiales.

Véanse también:

- *Turtle Magazine for Preschool Kids*, P.O. Box 420235, Palm Coast, FL 32142. 904/447-0818.
- *ladybug*, The Cricket Magazine Group, Box 7434, Red Oak, IA 51591-2434. 800/827 0227.
- *Click*, Box 7499, Red Oak, IA 51591-2499. 800/827-0227.

12

Además de *Buenas noches Lola*, de Martha Alexander (México, FCE, 1993), otros libros atractivos para los niños pequeños son los siguientes:

- *El pirata valiente*, Ricardo Alcántara, México, Ediciones SM.
- *El señor José Tomillo*, Ivar da Coll, México, Norma.
- *Señor simplón*, David Sabay Caballero, México, Fernández Editores.

13

Véase *What Did I Write?*, M. Clay, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books, 1975.

14

En *Hablo, escucho, leo y escribo* (México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996), Blanca Hernández y Lucía Bravo proponen actividades para trabajar con las convenciones de la escritura.

15

Un buen recurso para ayudar a los niños a reconocer la letra inicial de su nombre consiste en trabajar con una lista de asistencia sin apellidos, en la que cada quien registre diariamente su asistencia. Para ello puede emplearse una cartulina y fijarla en la pared.

Véase *Helping Your Child Learn to Read*, Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1993.

16

Las educadoras y los profesores de educación básica pueden consultar el *Catálogo de materiales audiovisuales para la educación básica* (México, SEP, 2000), editado por la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Entre sus publicaciones el Conafe cuenta con las audocintas *La cuentera de Jalisco*, *¿No será puro cuento?* y *El cuentero*, que recopilan relatos tradicionales.

Asimismo, algunas empresas editoriales mexicanas comercializan cuentos en audiocintas, algunos de los cuales están acompañados de libros, muestra de ello son los siguientes:

- *Musicuentos con Musicante*, cuentos sobre instrumentos musicales, México.
- *Un mundo de cuentos*, volúmenes 1, 2 y 3, México, Sony Music
- *Clave de sol*, volúmenes 1 y 2 correspondientes a Mozart y Beethoven, un cuento para niños, producido por Papeles y Sociales del Sur, México, 1999.
- *El cuento de Tubby la tuba y La historia de Babar el elefantito*, Orquesta Sinfónica Nacional, Enrique Arturo Dimecke (director), Roberto Garamendi (tuba), Mario Iván Martínez (narrador), México, Prodisa (distribuidor) Clásicos Mexicanos del Instituto Nacional de Bellas Artes.

17

La princesa vestida con una bolsa de papel, R.N. Munsch y M. Marichenko, traducción de Shirley Langer, Toronto, Canadá, Annick Press Ltd., 1989.

18

La editorial Scholastic ofrece una amplia variedad de literatura muy recomendable, sin embargo sus materiales no se encuentran fácilmente en las librerías de México.

19

Véanse al respecto los siguientes títulos:

- *Educating Young Children*, M. Hohmann y D. Weikert, Ypsilanti, MI, High/Scope Press, 1995.
- "Effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19: A summary", L.J. Schweinhart y otros, en *Topics in Early Childhood Special Education Quarterly*, vol. 2, núm. 5, pp. 26-35, 1985.
- "Consequences of three preschool curriculum models through age 15", en *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 1, núm. 1, pp. 15-45, 1986.

20

En la edición en inglés, los ejemplos de actividades están basados en *Ready * Set * Read for Families*, *op. cit.* Para la presente edición, cada uno de dichos ejemplos fue adaptado a las características del español de México.

21

Al respecto confróntense los siguientes títulos:

- *Phonemic Awareness in Young Children*, M.J. Adams y otros, Baltimore, Paul H. Brookes Pub. Co., 1998.
- "Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle", B. Byrne y R. Fielding-Barnsley, en *Journal of Educational Psychology*, núm. 81, pp. 313-321, 1989.
- "Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up", B. Byrne y R. Fielding-Barnsley, en *Journal of Educational Psychology*, núm. 85, pp. 104-111, 1993.

22

Se recomienda consultar *La lírica infantil mexicana* (México, FCE, 1993), de Vicente T. Mendoza.

Por otra parte, ediciones Susaeta ofrece algunos materiales interesantes, entre ellos: *El libro de las nanas*, *Canciones para el bebé*, *Adivinanzas para leer y escuchar*, *Mis primeras canciones y Chistes*.

23

Un material de poesía especialmente dirigido a los niños pequeños es *También los insectos son perfectos* (texto de Alberto Blanco e ilustraciones de Diana Ravadiciuté, México, Centro de Información y Desarrollo de la Comunicación y la Literatura Infantiles, 1998).

24

Rin-Rin, Renacuajo, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.

25

Véase *Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers*, L.M. McGee y D.J. Richgels, Needham Heights, MA, Allyn and Bacon, 1990.

26

De ser posible, escuche las canciones para niños recopiladas en *Las manifestaciones artísticas* (México, SEP, 1995 [El niño y la educación preescolar], dos audiocintas). Las escuelas primarias del país cuentan con el paquete de audiocintas *Disfruta y aprende: Música para la escuela primaria*, México, SEP, 1996.

Dos textos complementarios que pueden apoyar actividades musicales son: *Pin-pon*, de Alma Flor Ada (México, Alfaguara Infantil), que ofrece una selección de la poesía infantil latinoamericana, y *Juguemos con música*, de Raquel Bronstein y otros (México, Trillas).

27

Véanse "Helping children develop oral-language skills: 10 activities teachers and parents can do", L. Lynn, en *The Harvard Education Letter*, *op. cit.*; *Helping Your Child Learn to Read*, Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1993.

28

Aprender jugando 2 (México, Conafe, 1997 [Guías de orientación y trabajo]), ofrece una serie de sugerencias para armar y trabajar con escenarios de teatro y títeres.

Otro material interesante para armar escenarios es el libro-objeto *Títeres y zarzapabuilos* (México, Petra Ediciones-CNCA, 1997), de Mario Martín del Campo.

29

Véase *Stony Brook Reading & Language*, J. Grover y [Russ] Whitehurst, State University of New York at Stony Brook, Stony Brook, Nueva York, 11794-2500; o bien la página electrónica: «www.whitehurst.sbs.sunysb.edu».

Véase también "Desarrollo acelerado del lenguaje a través de la lectura de libros ilustrados", Whitehurst y otros, *op. cit.*

30

El diálogo se refiere al cuento *Vida de perros* (México, FCE) de Izol.

31

Véase *Getting Books in Children's Hands: The Great Book Flood of 1996*, Susan Neuman, Ph.D., Associate Professor, Temple University, Ritter Hall (003-00), Philadelphia, PA 19122.

32

Véase *Beginning to Read*, M. Adams, Cambridge, MA, M.I.T. Press, 1994.

33

Véase *Mollie Is Three: Growing Up in School*, C.G. Paley, Chicago, University of Chicago Press, 1986.

34

Una estrategia es una acción que se realiza para comprender lo que se lee. Entre las más conocidas están la *anticipación* y la *inferencia*, pero también existen muchas más como *visualizar* lo que se lee —es decir, crear una imagen, una representación mental de lo leído—, regresar a las partes ya leídas, adelantarse algunas partes, etcétera.

35

Se le conoce como *conciencia fonémica* a la habilidad para distinguir los sonidos de las palabras; el *principio alfabético* consiste en descubrir que cada uno de estos fonemas equivale, por lo común, a una sola letra del alfabeto.

36

En *Como una novela* (México, SEP-Norma, 2000), de Daniel Pennac, pueden encontrarse planteamientos interesantes para reflexionar sobre la manera en que nos relacionamos con los libros y para promover la lectura.

37

"Los cuentos abren la puerta a la imaginación y la dejan libre"; *Oye... ¿te cuento un cuento?*, Luz María Chapela, *op.cit.*

38

Véase *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*, I.C. Fountas y G.S. Pinnell, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books, 1995; *Words Their Way*, D.R. Bear y otros, Columbus, Ohio, Merrill, 1996; *Read * Right * Now*, Department of Education, America Reads Challenge, 1997.

En México, para la asignatura de Español, la SEP entrega un paquete de materiales a los alumnos de primer grado, que consta de un libro de actividades, uno recortable y otro de lecturas, el cual presenta, a manera de antología, diversos tipos de texto ilustrados. Por su parte, los profesores, además de los libros de texto gratuito, cuentan con los Libros del Rincón para impulsar actividades de lectura. Para obtener información adicional sobre esta colección puede llamar a los teléfonos 5674 3545, 5674 3222 y 5674 3287, o bien acudir a las oficinas de la Unidad de Publicaciones Educativas, Isabel la Católica 1106, colonia Américas Unidas, colonia Centro, México D.F.

39

Véase I.C. Fountas y G.S. Pinnell, *op. cit.*; D.R. Bear, y otros, *op. cit.*; *You Can Help Your Child with Reading and Writing*, Bloomington, IN, Edinfo Press, 1994, Edinfo Press, P.O. Box 5247, 47407. 800/925-7853; *Helping Your Child Learn to Read*, *op. cit.*; *Read * Right * Now*, Department of Education, America Reads Challenge, 1997.

40

Los ejemplos fueron tomados de *De tin marín...* (México, SEP [Libros del Rincón]), recopilación de Noemí Ávila Torres, ilustraciones de Trino.

41

Al respecto consulte *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria* (México, SEP, 1992 [Libros del Rincón]), de Emilia Ferreiro, Alejandra Pellicer, Beatriz Rodríguez, Alicia Silva y Sofía Vernon.

42

Véanse I.C. Fountas y G.S. Pinnell, *op. cit.*; *Words Their Way*, R. Bear y otros, Columbus, Ohio, Merrill, 1996.

43

Véase *Four Blocks*, Patricia Cunningham y Dorothy Hall, Box 7266 WFU, Winston Salem, NC 27109.

44

Véase I.C. Fountas y G.S. Pinnell, *op. cit.*; *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement With Texts*, I. Beck y otros, Newark, NJ, International Reading Association, 1997.

En México los catálogos de las diferentes editoriales de libros para niños pueden ser de utilidad para elegir algunos materiales. Al llevar a cabo la selección no espere que los títulos que a usted le gusten sean los que, necesariamente, prefieran los niños. Déjelos decidir.

Consulte además la *Guía de programación Edusat*, en la que encontrará programas de televisión de la serie *Onda Libros*, producidos por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) para fomentar la lectura. Se trata de cuentos seleccionados por Felipe Garrido y narrados por el actor Héctor Bonilla, que forman parte de los Libros del Rincón. Entre otros se han producido *Galileo lee; Julieta, estáte quieta; El Manchas; El agujero negro; La abeja haragana; La cucaracha Mondinga y el Ratón Pérez; Mamita mounstruo; Negrita y Pateando lunas.*

45

Tomado de *El niño dulcero*, Teresa Castelló Yrurbide y Mónica Martín, México, Cidcli, 1996. El libro forma parte de la colección El Niño Cocinero y está bellamente ilustrado por Maribel Suárez.

46

Véase *Dialogue Journal Interaction: Classroom, Linguistic, Social, and Cognitive Views*, J. Staton, R.W. Shuy, J.K. Peyton, y L. Reed, Norwood, NJ, Ablex, 1998.

47

Véase *Fluency-Oriented Reading Instruction*, S.A. Stahl y otros, Informe número 79 de la investigación sobre lectura, Atenas, National Reading Research Center, 1997.

48

Véase "A survey of instructional practices of outstanding primary-level literacy teachers", M. Pressley y otros, en *Elementary School Journal*, núm. 93, pp. 363-384, 1996.

49

Véanse "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities", A.S. Palincsar y A.L. Brown, en *Cognition and Instruction*, núm. 1, pp. 117-175, 1984; "First-grade dialogues for knowledge acquisition and use", A.S. Palincsar y otros, en *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*, E. Forman, N. Minick, y C.A. Stone (eds.), Nueva York, Oxford University Press, 1993.

50

El desarrollo de programas integrales de computadora destinados al aprendizaje de la lectoescritura en preescolar y primaria se ha acelerado, junto con la más reciente oleada de computadoras portátiles de gran potencia y costo accesible. Entre los programas integrales de lectoescritura que más se han desarrollado, y de los que se han realizado evaluaciones sistemáticas en Estados Unidos, se pueden mencionar *Foundations in Learning*, *Breakthrough to Literacy*, *Early Reading*

Program, de Waterford, y *Little Planet Literacy Series*, de Young Children's Literacy Project.

Algunos de los programas que se recomiendan en Estados Unidos para niños que empiezan su escolaridad son los siguientes: *Breakthrough to Literacy* (131 Technology Innovation Center, Oakdale, IA 52319. 800/874-2851), *Waterford Early Reading Program* (1590 East 9400 South, Sandy, UT 84093. 801/576-4900) y *Little Planet Publishing* (P.O. Box 158427, Nashville, TN 37215-8427. 800/947-2248).

En México se pueden conseguir los siguientes títulos:

- *The Treehouse*. El programa promueve el desarrollo de varias habilidades. Una de las actividades consiste en construir enunciados con personajes, para después escenificarlos.
- *Reader Rabbit*. Hace que los niños practiquen el alfabeto mediante rimas, la identificación del sonido de las vocales y la creación de palabras compuestas.
- *My own stories*. Programa de procesamiento de palabras, gráficas de color, efectos de sonido y música, aplicables a la creación de relatos.

51

Véase *Collections for Young Scholars*, Open Court Publishing Company of SRA/McGraw-Hill, Nueva York.

52

Véase *Success for All*, Robert Slavin, CRESPAR, 3505 North Charles St., Baltimore, MD 21218-2498. 410/516-8800.

En México se han producido obras para niños en ediciones bilingües como *Cuento del conejo y el coyote* (México, SEP-Dirección General de Publicaciones, 1998). La adaptación de este cuento zapoteco fue realizada por Víctor y Gloria de la Cruz, y las ilustraciones son de Francisco Toledo.

53

Reach Out and Read (Roar), Boston City Hospital, Mat 5, 818 Harrison Avenue, Boston, MA 02118. 617/534-5701.

También existen organizaciones no gubernamentales en México que promueven la lectura entre niños hospitalizados.

54

Véase "Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow up study of children from low income families", F.A. Campbell y C.T. Ramey, en *Child Development*, núm. 65, pp. 684-698, 1994; y, de los mismos autores, "Mid-Adolescent Outcomes for High-Risk Students: An Examination of the Continuing Effects of Early Intervention", en ERIC document ED358919, 1993.

55

Véase *Learning to Read, Reading to Learn: Helping Children with Learning Disabilities to Succeed*, Department of Education, Office of Special Education Programs, 202/205-5465.

56

Véase *Reading Recovery*, Gay Su Pinnell or Carol Lyons, The Ohio State University, Ramseyer 200, 29 W. Woodruff, Columbus, Ohio 43210.

57

Véase *Beginning with Books*, Elizabeth Segel, Ph.D., Co-Director, Beginning with Books, 7101 Hamilton Ave., Pittsburgh PA 15208 «segele@clpgh.org»

Se recomienda consultar *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana (México, Ediciones SM-CNCA, 2000)*, de Mario Rey.

58

Véase *Book Buddies*, Connie Juel, Director of Studies in Learning to Read, University of Virginia, 405 Emmet St., Charlottesville, VA 804/924-1380.

59

Véase *Reading One-One*, Professor George Farkas, University of Texas en Dallas. «farkas@utdallas.edu»

Apéndices

Libros del Rincón

I Para los muy pequeñitos

A comer, mi bebé, texto de Marcus Paqueforêt, investigación iconográfica de Barbara Préat, versión de Gloria Elena Bernal.

A dormir, mi bebé, texto de Marcus Paqueforêt, investigación iconográfica de Barbara Préat, versión de Gloria Elena Bernal.

A pasear, mi bebé, texto de Marcus Paqueforêt; investigación iconográfica de Barbara Préat; versión de Gloria Elena Bernal.

Un cariñito, mi bebé, texto de Marcus Paqueforêt, investigación iconográfica de Barbara Préat, versión de Gloria Elena Bernal.

Relatos, rimas, textos con ilustraciones

¡Julietta, estate quieta!, *Rimas*, texto e ilustraciones de Rosemary Wells, traducción de Miguel Azaola.

A que te pego!, texto e ilustraciones de Mary França y Eliardo França, traducción de Noemí Ávila Torres.

A ver qué hacemos (mientras llega mi mamá), texto de Maité Ibarguengoitia, ilustraciones de Josefina Temin.

Atrás de la raya, idea original e ilustraciones de *El figón*.

Cirilo, ilustraciones de Trino.

Concurso de colas, texto de Wang Zhenhua, ilustraciones de Jian Cheng'an y Wu Daisheng.

Cuando los ratones se daban la gran vida, texto de Francisco Hinojosa, ilustraciones de Pablo Rulfo.

Del topito Birola y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza, texto de Werner Holzwarth, ilustraciones de Wolf Erlbruch, traducción de Alfonso Morales.

El caracol, texto e ilustraciones de Mary França y Eliardo França, traducción de Noemí Ávila Torres.

El coco coco cocotero, texto de Armida de la Vara, ilustraciones de Carlos Herrera.

El dibujo de Juan, texto e ilustraciones de María Elena Jiménez y Juan Iriarte.

El fantasma robotortas, texto de Maité Ibarguengoitia, ilustraciones de David Herreras.

El león de Luis, texto e ilustraciones de Rosemary Wells, traducción de Pablo Gervás.

El Manchas, texto de Marinés Medero, ilustraciones de María Figueroa.

El niño de dulce / por querer ser muñeco, versión de Alfonso Morales, ilustraciones de José Guadalupe Posada y Manuel Manilla.

El ratón Simón, Aura y sus amigos; Hipo, textos de Carlos Dzib, Elena Climent y Patricio Goldsmith; ilustraciones de Carlos Dzib, Elena Climent y Felicity Rainnie.

El regalo, El camión, No te lo creo, textos de María Margarita La Belle, Marta Dujovné y Tony Johnston; ilustraciones de Leticia Tarragó, Felipe Dávalos y Odile Herrenschmidt.

El regalo, El ratón Simón, No te lo creo, textos de María Margarita La Belle, Patricio Goldsmith y Tony Johnston; ilustraciones de Leticia Tarragó, Felicity Rainnie y Odile Herrenschmidt.

El rey mocho, texto de Carmen Berenguer, ilustraciones de Luz María Hevia.

Galileo lee, texto de Lia Zatz, ilustraciones de Fernando Lopes.

Había una vez una casa, texto de Graciela Montes, ilustraciones de Óscar Rojas.

Había una vez una gata, texto e ilustraciones de Sergio Kern.

Historia de un niño que era dueño de una isleta que era dueña de un niño, *Poesía*, texto de Julieta Campos, ilustraciones de Pablo Rulfo.

Historias de ratones, Rimas, texto e ilustraciones de Arnold Lobel, traducción de Dolores Luca de Tena.

Historias para leer y oír, Antología, textos de Camilla Cerqueira Cesar, Walcir Rodríguez Carrasco, Lídice Marly de Castro, Antonieta Dias de Moraes y María Heloísa Penteadó.

Iba caminando, texto de Sue Machin; ilustraciones de Julie Vivas; versión de Emilia Ferreiro.

Jorge y Marta en la ciudad, texto e ilustraciones de James Marshall, traducción de Cecilia Gómez.

Leonardo, texto e ilustraciones de Wolf Erlbruch, versión de Silvia Eugenia Castellero.

Lluvia, texto e ilustraciones de Mary França y Eliardo França, traducción de Noemí Ávila Torres.

Los diez amigos, texto e ilustraciones de Ziraldo, traducción de María Luisa Valdivia.

Macaquiño, texto de Ronaldo Simões Coelho, ilustraciones de Eva Furnari.

Mamita monstruo 3, texto de Lia Zatz, ilustraciones de Eva Furnari

Matías y el pastel de fresas, ilustraciones de Palomo.

Micolás, Boruca y Marango, texto de Edson Gabriel García, ilustraciones de Eva Furnari.

Pipis y gañas, idea original e ilustraciones de José Antonio Hernández Amescua.

Pita pita, colorita, texto e ilustraciones de Luis Lorenzon.

Rafa, el niño invisible, texto de Nuria Gómez, ilustraciones de Maripé Fenton.

Rolín, el ombligo, texto e ilustraciones de Ziraldo.

Rufina la burra, El reloj feliz, La luna, ¡lotería!, textos de Eduardo Enríquez, Eugenia Echeverría y Magolo Cárdenas; ilustraciones de Eduardo Enríquez, Concepción Guatemala y Magolo Cárdenas.

Tino no quiere ir a la escuela, texto de Marinés Medero, ilustraciones de Mónica Mayer.

Un diente se mueve, texto e ilustraciones de Daniel Barbot y Gian Calvi.

Teatro, canciones, juegos

Cancionero mexicano, selección de María Luisa Valdivia.

Cri-Cri, Cuentos para cantar y canciones para leer, canciones de Francisco Gabilondo Soler, *Cri-Cri*.

El taller de Cri-Cri, texto de Laura Sosa, canciones de *Cri-Cri*.

La Cucarachita Mondonga y el Ratón Pérez, versión de Rosario Rubalcava, ilustraciones de Julio Prieto.

Las mañanitas, propuesta editorial de Marta Romo, ilustraciones de Pablo Rulfo.

Para maestras, maestros, mamás y papás

Con ojos de niño, Libros de imagen, texto e ilustraciones de Francesco Tonucci, selección de María Sánchez de Tagle y María Luisa Valdivia.

¿Quién es el que anda ahí?, *Guía para los maestros*, texto de Gloria Elena Bernal, Gerardo Cirianni y María Sánchez de Tagle.

Música, cantos, canciones

1. *Cantemos juntos*

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública produjo, en colaboración con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el Conjunto Cultural Ollin Yoliztli A.C., *Cantemos juntos* (1996), material editado para auxiliar al maestro en la promoción del canto coral en la escuela primaria; contiene una guía de trabajo, con partituras musicales y cuatro audiocintas: una para primero y segundo, una para tercero y cuarto y dos para quinto y sexto, respectivamente.

2. *Disfruta y aprende*

En colaboración con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, la SEP produjo el paquete de música infantil *Disfruta y aprende: música para la escuela primaria*, que contiene cuatro tipos de música: clásica, tradicional de México y otros países, música contemporánea para niños y canciones de Francisco Gabilondo Soler *Cri-Cri*. En total, el paquete reúne 20 audiocintas, cuyos títulos se detallan a continuación:

Música clásica

1. *Grandes compositores*
2. *Grandes compositores*
3. *Música clásica para niños*
4. *Los niños escuchan*
5. *Música clásica mexicana*

Música tradicional de México y de otros países

6. *Música tradicional de México*
7. *Lírica infantil mexicana*
8. *La pájara pinta y la víbora de la mar*
9. *Los Folkloristas cantan a los niños*
10. *Música del mundo*
11. *Así cantan y juegan en...*

Música contemporánea para niños

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 12. <i>Los hermanos Rincón</i> | 13. <i>Los hermanos Rincón</i> |
| 14. <i>Grupo Cántaro</i> | 15. <i>Grupo Cántaro</i> |
| 16. <i>Los patita de perro</i> | 17. <i>Sones pa' los escuintles</i> |
| 18. <i>Pepe Frank</i> | |

Francisco Gabilondo Soler, *Cri-Cri*

19. *Cri-Cri canta a los niños*
20. *Cri-Cri canta a los niños*

3. *Los animales. Lírica mexicana, 1850-1950*

La Secretaría de Educación Pública ofrece a los maestros y a los niños de México el video *Los animales*, de Paul Leduc, propuesta musical animada que presenta de manera fresca una parte de la tradición lírica mexicana producida entre 1850 y 1950. Se trata de un recorrido visual y sonoro que resulta atractivo para los niños de hoy.

Los animales es también el resultado de una tarea de investigación sobre la gran tradición cultural de nuestro país: lo que nuestros músicos y artistas plásticos han hecho para los niños, lo que los trovadores y titiriteros, cuentistas y cuenteros han imaginado para entretener a sus hijos y para mantener vivas las tradiciones visuales y orales.

Con el fin de complementar las posibilidades didácticas de *Los animales* se ha elaborado un cancionero que acompaña al video e incluye algunas recomendaciones de uso en clase para que los maestros, junto con los niños, disfruten de una experiencia única.

Los animales. Lírica mexicana, 1850-1950

Secretaría de Educación Pública-Videomúsica. Producido en colaboración con la Dirección General de Culturas Populares, Conaculta. *Intérpretes*: Cecilia Toussaint, Jaime López y Óscar Chávez. *Armónica y Guitarra*: Jaime López, *Bajo*: Chuko. *Guitarras*: Flor, Pepe, el Maestro Cleofas y Los Morales. *Niños*: Joanna Delgado, Karla Delgado y Juan Leduc

Series didácticas

El niño y la educación preescolar

Las manifestaciones artísticas

Cinta 1

- A. *El teatro*, Ottó Minera, Rocío Bárcena y María Elena Lara
B. *Literatura infantil*, Margarita Robleda

Cinta 2. Duración: 65 min

- A. *¿Por qué el arte en preescolar?*, Raquel Bárcenas.
B. *Canciones para niños*, Valentín Rincón, Pepe Frank y el Grupo Cántaro.

El conocimiento en la escuela

Español

Estuche 1, cinta 1

- A/B *La enseñanza del español en la escuela primaria*, Alba Martínez, Miguel Ángel Vargas y Jorge Vaca

Cinta 2

- A. *La escuela y el desarrollo de la lengua*, Dora Pellicer, Martha Tlaseca y Marcela Valadez.
B. *La gramática en la escuela*, Emilia Ferreiro, Luis Fernando Lara, Alejandra Pellicer y María del Carmen Larios.

Estuche 2, cinta 1.

- A. *La lectura en la escuela*, Amílcar Saavedra, Angélica Zúñiga y Xóchitl Moreno.
B. *La biblioteca escolar*, Gloria Elena Bernal, Beatriz Rodríguez y María de los Ángeles Sandovál.

Cinta 2

- A. *La escritura en la escuela*, Sofía Vernon, Gerardo Ciriani y Jorge Vaca.
B. *La correspondencia y el periódico*, Celia Díaz, Beatriz Rodríguez y Flor Zaldumbide.

4 Diez caminos para entrar a los libros de imágenes *

Lo que sigue son 10 propuestas para acercarse a los libros de imágenes o álbumes. Fueron discutidas por los miembros del Taller de animación a la lectura del FCE. Son propuestas de un taller a otro taller, el de su casa o de su aula. Nuestro deseo es sugerir caminos, no dictar instrucciones. Ojalá que en cada taller nuestras sugerencias se transformen y enriquezcan con variantes nuevas.

1. **El narrador mudo.** Hay que cubrir el texto del libro antes de que sea leído, y ver o hacer ver con detenimiento las ilustraciones. Se trata de narrar el cuento únicamente a partir de lo que dicen las ilustraciones. Es importante hacer este ejercicio entre varios. Si la edad lo permite cada participante puede escribir el texto. Después se comparan. Si no, simplemente se cuentan. Aconsejamos no descartar ningún relato. Lo importante es ver cómo se sustenta cada uno.

2. **El narrador ciego.** Un ejercicio paralelo al anterior es narrar el texto sin dejar ver las ilustraciones y permitir que el niño (o el adulto) imagine sus propias ilustraciones y después compararlas. El objetivo es, por una parte, dejar que los niños (o adultos) desarrollen sus propias imágenes y, por la otra, comprendan que la visualización del ilustrador no es la única. Que es una lectura.

3. **El relato corto.** Una ilustración tiene un sinnúmero de elementos narrativos "congelados". El ejercicio consiste en tomar una ilustración y ver en ella qué elementos hay (la relación entre los personajes, la hora del día, el entorno, la época, etcétera) y descongelarlos, es decir, imaginar o relatar qué pasaba antes o después.

4. **El ilustrador travieso.** Muchas veces el ilustrador aporta al libro elementos narrativos o simbólicos que no están en el texto y que pueden modificar incluso su sentido. Hay otros casos en los que la clave de la narración relatada en el texto se encuentra en elementos de la ilustración (por ejemplo, *En el desván*, de

Oram y Kitamura, o *Buenas noches Lola*, de Martha Alexander). A través de esta actividad se propone encontrar qué elementos se encuentran en las imágenes que no están en el texto.

5. **Después del huracán.** Se propone fotocopiar las ilustraciones del libro y mezclarlas (el niño o el adulto deberán observar cuidadosamente las ilustraciones y darles un orden. Después deben discutir por qué las pusieron en ese orden. Otra vez hacemos hincapié que no es importante si ese orden es idéntico al del libro; lo importante es que el ordenamiento tenga coherencia interior. Para ello el niño o el adulto deben observar los elementos narrativos de las ilustraciones.

6. **Separar fracciones.** Una estrategia interesante y divertida es mostrar sólo fragmentos de las ilustraciones y preguntar qué es o cuál es su lugar. Con esto se desarrolla la percepción por el detalle y se ejercita la comprensión de la lógica perceptiva de la imagen. Se pueden hacer variantes graciosas de esta estrategia (como poner de cabeza el fragmento) o tendientes a que se perciba la importancia de la composición colocando en espacios distintos un elemento de una ilustración.

7. **Comparar versiones.** Un ejercicio que puede ser muy revelador es comparar las versiones de diferentes ilustradores sobre un mismo cuento. Es difícil realizar esto con textos modernos, pero relativamente fácil con clásicos; de *Alicia en el país de las maravillas* hay más de 250 versiones de ilustración; de *Pinocho* otras tantas. Es un ejercicio que se puede hacer con niños pequeños y también con grandes lectores y adultos.

8. **El detective.** Uno de los trabajos más complicados del ilustrador es caracterizar a los personajes. Esta estrategia sugiere extraer sus imágenes antes de la lectura imaginar sus rasgos biográficos, quién es, cómo es su carácter, cuál es su extracción social y su oficio, de qué época y cultura proviene. Después comparar los resultados con las descripciones del texto. Se puede hacer a la inversa: escoger algunas frases que describan al personaje e imaginarlo o dibujarlo.

* Este texto está tomado del periódico *Espacios para la lectura* que dirige Daniel Goldin. En los periódicos publicados encontrará importante información para entender y promover la lectura. En el periódico número cuatro encontrará una serie de reflexiones sobre el acercamiento de los bebés a la lectura.

9. **Mirar los ojos.** Uno de los rasgos más determinantes en la ilustración es la mirada de los personajes, cómo se miran entre sí, cómo establecen o no contacto visual con nosotros. El ejercicio es observar con detenimiento la mirada. En sus pláticas, Genevieve Patte muestra cómo la manera en que los personajes se miran entre sí o nos miran es fundamental para sentir la calidez de un libro. Muchas veces esto hace que un libro en blanco y negro, como muchos de Maurice Sendak, nos parezca más cercano que otros coloridos.

10. **Y la historia continúa.** Se propone a los lectores que la historia no termine donde acaba el libro y que ellos deben proponer el verdadero final con otra ilustración.

Índice temático

A Actividades de dictado, 53, 79, 84, 114-115

Actividades de enseñanza, 22-23

Del nacimiento a los cuatro años, 14-15, 20, 28, 30-33, 35, 37-42, 50-59

Hablar con los niños, 26-29, 31, 34, 36, 38, 41, 52-53

Primer grado, 65, 76-79, 84-85, 98-99

Actitud, *véase* Motivación y actitud

Adultos, 14

Del nacimiento a los cuatro años, 26-31, 36, 38

Encargados del cuidado de los infantes, 46

Hablarle a los niños, 41, 52-55, 120

Interacción con niños, 20, 26, 27, 120, 128

Prescolar, 70-72, 74

Primer grado, 81, 83

Véase también Familias; Padres; Preguntas; Maestros

Ambientes de educación inicial, 14, 25, 37, 46-47, 57, 122

Acceso a los libros, 56

Ambiente familiar, *véase* Familias; Padres

Apoyo en el salón de clases, 125

Aproximación a las palabras, 31

Instrucción por computadora, 108

Primer grado, 65, 87-91

Asistencia, 117-118, 125, 128

Profesionales de la salud, 20, 32, 120-122

Bibliotecas y bibliotecarios, 22-23, 128

Del nacimiento a los cuatro años, 41-42, 56

Prescolar, 73

Títulos de cuentos ilustrados, 43-45

B

C Calidad del prescolar y permanencia en el grado, 48

Capacidad para expresarse por medio del lenguaje

Desarrollo tardío, 122

Véase también Palabras habladas

Cartas (correspondencia)

Escritas por los niños, 22-23, 38, 65, 79

Maestro-padres, 113

CD-ROM, 42, 108

Certificación de maestros, 109

Conocimiento conceptual, 22, 23, 105-106, 114-115, 120

Del nacimiento a los cuatro años, 22-23, 41, 47, 60

Lectoescritura, 20, 67-68, 109-111

Prescolar, 68, 71, 75

Primer grado, 78, 85, 93-94, 99

Pedagógico, 109-111

Segundo y tercer grados, 102-103, 106-107

Señalización y juegos de señalización, 28, 35, 41-42, 52, 61, 72, 76

Véase también, Preguntas; Lectura en busca del significado; Resumir

Conversación, adultos hablando a los niños, 41; 120

Del nacimiento a los cuatro años, 26-29, 31, 36, 38, 41, 52-55

Padres, 26-29, 34, 52-55, 78, 121

Prescolar, 70-72

Véase también, Preguntas

Comprensión

Comprensión de la lectura, 18, 20, 22-23, 93

Audiocintas, 40

Definición, 40

Estadios de desarrollo, 40

Evocación, 104, 106

Identificación/prevención de dificultades, 113-114

Maestros,

Certificación de, 109

Identificación/prevención de dificultades, 128

Prescolar a tercer año, 65

Primer grado, 77, 90-96, 99

Segundo y tercer grados, 100, 102-107

Comprensión de la lectura

Del nacimiento a los cuatro años, 52-54

Educación a maestros, 60

Prescolar, 67-68, 71, 73-75

Primer grado, 80, 97-98

Véase también Lectura en voz alta

Comprensión de la narrativa, 40, 61

Ambientes de educación inicial, 56

Educación de los maestros, 60

Predicción, lectura de comprensión, 22-23, 33

- Prescolar, 72-73,
- Primer grado, 65, 79
- Segundo y tercer grados, mapas de la narración, 102-103, 106
- Véase también* Juegos de dramatización
- Conceptos de espacio/direccionalidad, 25, 60
- Conciencia de lo impreso, 18-20, 22-23
 - Ambientes de educación inicial, 56
 - Del nacimiento a los cuatro años, 25, 34-39, 54-55, 57, 61
 - Currículum óptimo, 114-115
 - Oraciones, 38-39, 67-68
 - Prescolar, 22-23, 67-68, 73, 75
 - Primer grado, 22-23, 78-80
 - Véase también* Identificación de letras
- Conciencia fonémica
 - Currículum óptimo, 114-115
 - Del nacimiento a los cuatro años, 49-50
 - Diferencias dialectales, 119
 - Ortografía inventada o personal, 22-23
 - Prescolar, 68, 75
 - Primer grado, 22-23, 78-90, 96, 99
- Conciencia fonológica, 18, 20
 - Carencias tempranas, 25
 - Del nacimiento a los cuatro años, 30, 49-51, 52-53, 57
 - Instrucción por computadora, 108
 - Prescolar, 71
 - Primer grado, 79
 - Véase también* Rimas y canciones
- Contar cuentos, 30, 33-35, 53
 - Primer grado, 79
- Costos
 - Atención a dificultades, 115-116
 - Entrenamiento de maestros, 109
 - Fondos, 124-126
 - Instrucción por computadora, 108
- Creencias, *véase* Motivación y actitud

D

Decodificación

- Currículum óptimo, 114-115
- Instrucción por computadora, 108
- Primer grado, 79, 83, 89-91, 99
- Segundo y tercer grados, 100, 102, 104-106
- Decodificación de palabras, *véase* Decodificación
- Decodificación fonológica *véase* Decodificación
- Deficiencias cognitivas, 113, 122-124
 - Coficiente intelectual, 122, 124
 - Educación especial, 103, 113, 117-118, 124-125
- Del nacimiento a los cuatro años, 14-15, 19, 20, 25-60
 - Hablar con los niños, 26-29, 31, 35-36, 38, 41, 52-53
 - Biblioteca, 41-45, 56
 - Conocimiento de conceptos, 22-23, 41, 47, 60
 - Concepto de direccionalidad, 25, 60
 - Conciencia fonémica, 49-50
 - Conciencia fonológica, 30, 49-53, 57
 - Diseño curricular, 48-49
 - Diseño del salón de clase, 48
 - Escritura, 52-53, 57-58
 - Escritura emergente, 25-27, 38, 41-42, 48, 57-58, 60-61
 - Véase también* Ambientes de educación inicial, Lectura emergente
- Familias, 25, 34, 125; *véase también* Padres
- Fondos, 124
- Fonología, 31
- Gramática, 28-29
- Habilidades cognitivas, 25, 60
- Habilidades de lenguaje, 14-15, 18, 25-27, 47, 124
- Habilidades motrices, 19, 25, 60, 73, 124
- Hablar con los adultos, 26-29, 31, 36, 38, 41, 52-55
- Identificación/prevención de dificultades, 32, 46, 113, 123-125
- Identificación de letras, 40, 56-58, 61
- Imágenes, 22-23, 25-27, 31-32, 36, 41-42, 61, 77
- Instrucción por computadora, 50, 52, 58
- Lectura de comprensión, 52-55
- Lectoescritura, 14, 18-19, 25-27, 46-48, 108, 123, 125
 - Actividades de juego, 41
 - Conocimiento del maestro sobre, 110
 - Educación inicial, 46, 56

Instrucción por computadora, 58
 Lectura de libros, 19-20, 26, 28-30, 34-36, 41-42, 54-56, 61
 Acceso a los libros, 19-20, 26-27, 41-42, 56, 65, 67-68, 73-74, 113, 120-121, 128
 Del nacimiento a los cuatro años, 19-20, 26-27, 41-42
 Véase también Bibliotecas y bibliotecarios
 Ambientes de educación inicial, 56
 Bibliotecas y bibliotecarios, 41-42, 56
 Centrado en el sonido, 30
 Currículum óptimo, 114-115
 Libros grandes, 54, 114-115
 Del nacimiento a los cuatro años, 19-20, 26-30, 34-36, 41-42, 55-56, 61
 Simulación de la lectura, 26-27, 36, 41
 Listas de lectura para vacaciones, 22-23
 Véase también Libros de cuentos
 Prescolar, 68, 73
 Primer grado, 65, 78-90
 Simulación de la lectura, 26-27, 36, 41
 Acceso a los libros, 19-20, 26-27, 41-42, 56
 Lectura en voz alta, 29-30, 54-55
 Libros de cuentos, 25, 28, 33, 47-48, 53-55
 Maestros, 47-48, 52-55, 59, 60
 Materiales de instrucción, 35, 52, 57-58
 Motivación, 18-20, 22-23, 42, 46-47, 60
 Ortografía, 58
 Padres de familia, 14-15, 18, 22-23, 25-30, 34, 38, 46
 Palabras habladas, 25, 28, 40, 52-53, 58
 Planteamiento de metas, 18-19, 22-23, 61
 Preguntas planteadas por los niños, 29-30, 37, 40-41, 47, 57
 Presentaciones audiovisuales, 42, 121
 Principio alfabético, 30, 35-36, 57-58
 Problemas de lectura, 32, 46, 114, 123-125
 Reconocimiento de lo impreso, 25, 35-39, 54-55, 61
 Reconocimiento de palabras, 26-29, 39, 47, 60-61
 Rimado y canciones, 26-30, 32, 46, 49, 50-51; 61, 121
 Simulación de la lectura, 26-27
 Vocabulario, 18-19, 28-30, 40, 52-53, 60-61.

Desarrollo de los niños más jóvenes, *véase* Del nacimiento a los cuatro años
 Ambientes de educación inicial; Lectura emergente; Escritura emergente
 Detección e identificación, problemas de lectura, 126
 El papel del maestro, 114-115, 117-118
 El papel de los padres, 32, 46
 Especialistas, 122
 Factores del nivel escolar, 115-118
 Los más jóvenes, 25, 32
 Profesionistas de la salud, 32, 120
 Programas para trastornos del lenguaje, 32
 Promotores voluntarios, detección de, 127
 Salón de clases, desarrollo, 22, 23
 Véase también Asistencia; Factores de riesgo
 Diagnóstico, *véase* Detección e identificación
 Diccionarios, letras del alfabeto
 Primer grado, 82, 84, 86
 Direccionalidad, concepto de, 25, 60
 Diseño del salón de clases
 Educación inicial, 48
 Prescolar, 72
 Primer año, 65
 Diseño curricular, 14-15
 Certificación de maestros, 111
 Completo, 114-115
 Del nacimiento a los cuatro años, 48-49
 Educación primaria, 22-23, 64
 Identificación/prevencción de problemas, 117-118
 Maestros de preescolar a tercer grado, 63, 65, 78, 85
 Óptimo, 114-116
 Ortografía, 96
 Primer grado, 76, 89-90
 Segundo y tercer grados, 100, 102-103
 Véase también Material educativo; Actividades de la enseñanza

E

- Educación a maestros**, 109-111
 - Del nacimiento a los cuatro años, 59-60
 - Identificación/prevención de dificultades, 117-118, 126
- Educación bilingüe**, 110-111, 115-118
- Educación especial**, 103, 113, 117-118, 124-125
- Educación preescolar**, *véase* Del nacimiento a los cuatro años; Ambientes de educación inicial; Lectura emergente; Escritura emergente
- Enseñanza a grupos pequeños**
 - Currículum óptimo, 114-115
 - Libros grabados, 53
 - Primer grado
 - Véase también* Lectura en grupo
- Enseñanza basada en el juego**, 52
 - Del nacimiento a los cuatro años, 47
 - Juegos de dramatización, 33-35, 52, 72, 84, 93, 104-105, 114-115
 - Juguetes, 26, 27, 35, 52, 73-74, 86-87
 - Padres, 46
 - Paseos, 30, 41-42, 71, 128
 - Preescolar, 72
 - Primer grado, 79
 - Reconocimiento de letras, 57-58
 - Segundo grado, 104
 - Señalización y juegos de señalización, 28, 35, 41-42, 52, 61, 72, 76
 - Simulación, 33-35, 41; *véase también* Simulación de la lectura
 - Véase también* Rimas y canciones; Juegos con palabras
- Enseñanza recíproca**, 103
- Empleo**, 17
- Escritura**, 18-20
 - Actividades de dictado, 53, 79, 84, 114-115
 - Correspondencia de letras, 22-23, 38, 65, 79
 - Currículum óptimo, 114-115
 - Del nacimiento a los cuatro años, 52-53, 57-58
 - Instrucción por computadora, 108
 - Preescolar, 22-23, 67
 - Primer grado, 22-23, 65, 79, 81, 83-84, 93, 96-99
 - Primeros grados, 22-23
 - Segundo y tercer grados, 103-107
 - Véase también* Principio alfabético; Escritura emergente; Ortografía

Escritura emergente

- Del nacimiento a los cuatro años, 25-27, 37-38, 41, 48, 57-58, 60-61
- Ortografía inventada o personal, 22-23, 48, 57-58, 77, 84, 96-97, 99
- Preescolar, 22-23, 67-68
- Primer grado, 77, 78, 81-84, 96-99
- Sobre la educación de los maestros, 60

Español como segundo idioma

- 17, 115-117
- Educación bilingüe, 110-111, 115-118
- Hispanos, 115-118
- Certificación de maestros, 110-111

Especialistas

- 76, 109-110, 120, 122, 125-126
- Profesionistas de la salud, 20, 32, 120-122
- Terapeutas de lenguaje, 32, 47
- Véase también* Maestros; Tutores

Evaluación

- Entre compañeros, 97
- Evaluación continua en el salón de clase, 22-23, 109-110
- Por maestros, 109
- Véase también* Detección e identificación

Factores culturales

- 62
- Véase también* Variantes dialectales; Español como segundo idioma; Grupos minoritarios.

Factores de desarrollo

- véase* Del nacimiento a los cuatro años; Deficiencias cognitivas.

Factores de la escuela

- Problemas de lectura, 130-132, 140
- Tamaño de los grupos, 62, 87
- Véase también* Maestros

Factores de riesgo

- 4, 15
- Enseñanza recíproca, 112
- Véase también* Español como segundo idioma; Pobreza; Intervenciones de prevención; Factores de la escuela; Detección e identificación

Factores económicos

- véase* Costos; Fondos; Pobreza

Factores psicológicos

- véase* Motivación y actitud

Factores temporales

- Del nacimiento a los cuatro años, rutinas para preescolar, 48
- Frecuencia de escritura, 22-23
- Lectura de libros por los niños, 56

F

- Padres que leen a los niños, 14-15
 Pérdida de habilidades de lectura de primero a segundo grados, 100
- Familias**
 Del nacimiento a los cuatro años, 25, 34-35, 125
 Programas de lectoescritura, 113, 128
Véase también Adultos; Padres
- Fondos, 125-126**
 Del nacimiento a los cuatro años, 124
 Niños pobres, fondos para, 119-120
 Primeros grados, 125
- Fonemas**
 Del nacimiento a los cuatro años, 30
 Instrucción por computadora, 50
 Ortografía inventada o personal, 22-23, 48, 57-58, 77, 84, 96-99
Véase también Decodificación
- Fonética, 18, 20**
 Currículum óptimo, 114-115
 Instrucción por computadora, 108
 Ortografía inventada o personal, 22-23
 Prescolar, 22-23, 67
 Prescolar a tercer grado, 65, 79, 81
 Primer grado, 22-23, 76, 91, 96, 98-99
 Problemas de lectura, 126
 Hablantes de variantes dialectales, 119
 Segundo y tercer grado, 22-23, 101-102, 104, 106-107
- Fonología**
 Certificación de maestros, 110
 Del nacimiento a los cuatro años, 31
 Hablantes de variantes dialectales, 119
Véase también Variantes dialectales; Trastornos auditivos; Segmentación fonémica; Conciencia fonémica; Conciencia fonológica; Rimas y canciones; Palabras habladas
- Fluidez, 18**
 Currículum óptimo, 114-115
 Prescolar a tercer grados, 65
 Primer grado, 87-90
 Segundo y tercer grados, 101-102, 104
Véase también Principio alfabético; Nivel de frustración; Conciencia fonémica; Comprensión de la lectura; Reconocimiento de palabras

- Fluidez en la lectura, 56, 64-65, 90, 102-103**
 Práctica, 89-91, 103
 Relectura, 22-23, 73, 92, 105
- Funciones del gobierno**
 Fondos, 119-120, 124-126
 Políticas y tomadores de decisiones, 14, 17-18, 20, 125-126

- G**
Grados de la primaria, 14, 20
 Libros, acceso a, 20
 Planteamiento de metas, 22-23, 63-65
 Lectoescritura 63-64
Véase también Primer grado; Prescolar; Segundo y tercer grados
- Grupos étnicos, véase Grupos minoritarios**
- Grupos minoritarios, 17, 65, 115-116**
 Afroamericanos, 119
 Hispanos, 115-118
Véase también Español como segundo idioma

- Habilidades cognitivas**
 Actividades para la resolución de problemas, 17, 37
 Del nacimiento a los cuatro años, 25, 60
 Educación de maestros, 109-110
 Espacio y direccionalidad, 25, 60
 Segundo y tercer grados, 102-103
- Habilidades lingüísticas**
 Certificación de maestros, 109-110
 Del nacimiento a los cuatro años, 14-15, 18, 25-27, 47, 48, 124
 Identificación/prevencción de dificultades, 124
 Problemas tempranos, 32, 46, 47, 122-123
 Hispanos, 115-116
- Oral, 18, 19, 77, 115-116; *véase también* Lectura en voz alta
 Prescolar, 67-68, 72-73
 Primer grado, 90-91, 96, 98-99
 Primeros grados, 22-23
 Segundo y tercer grados, 100, 104-106
Véase también Español como segundo idioma; Lectoescritura

Habla, véase Comprensión de la lectura; Lectura en voz alta; Fonología;
Palabras habladas
Hablar, véase Conversación
Hablantes de un segundo idioma, véase Español como segundo idioma
Hablantes del español, 115-118
Hispanos, véase Hablantes del español

I
Identificación de letras, 18, 19, 22-23
Ambientes de educación inicial, 56, 57
Deficiencias tempranas, 25, 46, 126
Del nacimiento a los cuatro años, 39, 56-58, 61
Diccionarios de letras, 84, 86
Letras mayúsculas, 75, 81, 82, 86, 89-90, 99
Prescolar, 22-23, 56, 73, 79-84
Primer grado, 65, 77-91, 96, 99
Segundo y tercer grados, 22-23, 101-102, 104-105, 107
Véase también Principio alfabético, Mayúsculas
Identificación de problemas, véase Detección e identificación
Incapacidades
Deficiencias cognitivas, 113, 122-124
Educación especial, 103, 113, 117-118, 124-125
Trastornos auditivos, 32, 122-123
Trastornos del habla, 32
Trastornos en el aprendizaje, 17, 103, 113-114, 122, 125
Trastornos tempranos en el lenguaje, 32, 46-47, 122-123
Incapacidades del habla, 32
Inferencia, 22-23, 77, 114-115
Instrucción explícita, 90-91, 102-103, 114-115
Instrucción por computadora, 108
Del nacimiento a los cuatro años, 50, 52, 58
CD-ROM, 41, 58, 108
Conciencia fonémica, 50
Prescolar a tercer grado, 65
Segundo grado, 104
Intervenciones, véase Intervenciones de prevención
remediales; Educación especial
Intervenciones de prevención, 20, 113-130
Del nacimiento a los cuatro años, 114, 123-125

Intervenciones remediales, 20, 113
Enseñanza correctiva, 113-114
Enseñanza recíproca, 103
Prescolar a tercer grado, 63-64
Véase también Educación especial; Tutores

J
Juego, véase Enseñanza basada en el juego
Juegos con palabras, 28-29, 31
Señalización y juegos de señalización, 28-29, 35, 41, 52, 61, 72, 76
Véase también Rimas y canciones.
Juegos de dramatización, 33-35, 52, 72, 84, 93, 104, 105, 114-115
Juguetes, 26-27, 35, 52, 73-74, 86-87

L
Lectoescritura, 14-15, 17
Conocimiento conceptual, 20, 67-68, 109-111
Del nacimiento a los cuatro años, 14, 18, 19, 25-27, 46-48, 108, 123, 125
Actividades de juego, 41-42
Conocimiento del maestro, 110
Educación inicial, 46, 56
Instrucción por computadora, 58
Escuela primaria, cada niño es diferente, antecedentes, 63-64
Identificación/prevenición de dificultades, 108, 121, 123-124
Instrucción por computadora, 108
Maestros, 103, 109
Prescolar, 68, 72
Primer grado, 98-99
Programas para familias, 125
Segundo y tercer grados, 102-103, 107
Lectura compartida véase Lectura en grupo; Lectura en parejas
Lectura en grupo
Primer año, 77, 92
Prescolar, 73
Segundo y tercer grados, 103
Lectura en parejas, 40, 65, 73, 86-87, 101-103
Lectura en voz alta, 18
Currículum óptimo, 114-115

- Del nacimiento a los cuatro años, 29-30, 54-55
- Lectura de parejas, 40, 65, 73, 86-87, 101, 103
- Lectura en grupo, 73, 77, 92, 103
- Padres que leen con y a los niños, 14-15, 26-27, 29-30, 103, 121, 128
- Prescolar, 72
- Primer grado, 22-23, 65, 77, 79, 87-92, 99
- Segundo y tercer grados, 20, 102, 104-105
- Simulación de la lectura, 26-27, 36, 41-42, 61
- Lectura emergente**, 14, 36, 41-42, 84
 - Simulación de la lectura, 26-27, 36, 41-42, 61
 - Sobre la educación de los maestros, 60
 - Videograbación, 53
- Lectura independiente**, 20, 22-23, 64-65
 - Currículum óptimo, 114-115
 - Primer grado, 22-23, 77
 - Segundo y tercer grados, 22-23, 100-106
- Lectura en busca de significado**, 18, 49
 - Currículum óptimo, 114-115
 - Identificación/prevencción de dificultades, 113-115
 - Primer grado, 86-87
 - Segundo y tercer grados, 22-23, 100, 102, 105
 - Véase también* Conciencia fonológica; Resumir
- Letras mayúsculas**, 81, 82, 84, 86, 87-90, 99
- Libros de cuentos**, 41
 - Ambientes de educación inicial, 56
 - Del nacimiento a los cuatro años, 25, 28, 33, 47, 48, 53, 54-55
 - Grabados, 40, 52-53, 73, 108
 - Instrucción por computadora, 108
 - Libros grandes, 54-55, 114-115
 - Niveles de desarrollo en la lectura, 56
 - Primer grado, 77, 79, 90-96
- Libros grandes**, 55, 114-115
- Libros parlantes**, 32, 52-53, 73, 108
- Listas de lectura para las vacaciones**, 22-23
- Lista de libros de imágenes**, 43-45
- Logros**
 - Del nacimiento a los cuatro años, 59, 61
 - Prescolar, 83,75
 - Primer grado, 98-99

- Segundo grado, 105-106
- Tercer grado, 105,107

M

Maestros

- Madurez para la lectura, 17
- Certificación, 109-111
- Conciencia de lo impreso, 37
- Del nacimiento a los cuatro años, 47, 48, 52-55, 59, 60
- Educación inicial, 56
- Habilidades sobresalientes de, 65, 103, 109-111
- Identificación/prevencción de dificultades, 113-114, 117-118, 126
- Lectura de cuentos, 30
- Prescolar a tercer grado, 63-65, 74, 81, 83
- Primer grado, 76-77, 86-88, 94, 96
- Punto de vista del libro, 14-15, 17
- Relación con los padres, 113-114
- Segundo y tercer grado, 100, 101-103
- Véase también* Proporción maestro-alumno; Tutóres
- Material educativo**, 50, 103
 - Acceso a libros, 56, 65, 67-68, 73-74, 113, 120, 121, 128
 - Del nacimiento a los cuatro años, 19-20, 26-27, 41-42, 56
 - Véase también* Bibliotecas y bibliotecarios
 - Del nacimiento a los cuatro años, 35, 52, 57
 - Juguetes, 26-27, 35, 52, 73-74, 86-87
 - Lugares familiares, 52, 86-87, 97-98
 - Prescolar, 72-73
 - Primer grado, 82, 84, 86-90
 - Reconocimiento de letras, 57, 84, 86
 - Segundo y tercer grado, 100
 - Véase también* Presentaciones audiovisuales; Diseño curricular
- Mayúsculas**, 75, 81, 82, 84, 86, 87-90, 99
- Memoria**, *véase* Identificación de letras; Resumir; Reconocimiento de palabras
- Métodos educativos**, *véase* Actividades de enseñanza
- Morfología**, 109-110
- Motivación y actitud**, 29-30
 - Computadoras en el salón de clase, 108
 - Del nacimiento a los cuatro años, 18-20, 22-23, 41-42, 46-47, 60

Español como segundo idioma, 116-117
 Identificación/prevención de dificultades, 113, 125
 Maestros, 60, 65, 110-111
 Padres de familia, 125
 Preguntas hechas a los niños,
 Del nacimiento a los cuatro años, 29-30, 37, 40-41, 42
 Prescolar, 70, 75
 Primer grado, 86-87, 92-96, 99
 Segundo y tercer grados, 103-106
 Prescolar, 67-68, 70-71, 75
 Primer grado, 90-91
 Segundo y tercer grados, 100, 101-102, 104
Véase también Nivel de frustración; Lectura independiente

Niñeras, *véase* Ambientes de educación inicial

Niños en riesgo, *véase* Factores de riesgo

Niños pertenecientes a minorías lingüísticas, *véase* Variantes dialectales; Español como segundo idioma

Nivel de frustración, 22-23, 64-65

Nivel de lectura

 Escaso dominio del idioma dominante, 116-117

 Hispanos, 115-116

 Pérdida de habilidades de lectura en el paso de primer a segundo grados, 100

 Primer grado, 77, 99

 Segundo y tercer grado, 100, 101, 102-104, 106-107

Nivel socioeconómico, *véase* Pobreza

Ortografía, 18, 20

 Certificación de maestros, 109-110

 Currículum óptimo, 114-115

 Del nacimiento a los cuatro años, 57-58

 Grados de la primaria, 22-23

 Instrucción por computadora, 108

 Morfología, 109-110

Ortografía inventada o personal, 22-23, 48, 57-58, 75, 77, 96-99

 Primer grado, 22-23, 65, 77, 81-84, 86-88, 90, 96-99

 Segundo grado, 100, 104, 106

Tercer grado, 106-107

Véase también Fonética

Padres, 14-15

 Comunicación con los maestros, 48, 113-114

 Del nacimiento a los cuatro años, 14-15, 18, 22-23, 25-30, 34, 38, 46

 Hablar con los niños, 26-27, 28-30, 34-35, 52-55, 78, 121

 Hispanos, 115-116

 Leer con y a los niños, 14, 26-27, 29-30, 102-103, 121, 128

 Prescolar, 73

 Primer grado, 14-15, 76-77, 92

 Problemas de lectura

 Identificación/prevención, 113-114, 117-118, 121, 123, 124

 Padres con, 123

 Segundo y tercer grados, 101-102

Véase también Adultos; Familias

Palabras habladas, 31-32

 Comprensión de la lectura, 60, 67-68, 70-71, 73-75, 80

 Currículum óptimo, 114-115

 Del nacimiento a los cuatro años, 25, 28-29, 40, 52-53, 58

 Español como segundo idioma, 116-117

 Hispanos, 115-116

 Etapas de desarrollo, 40

 Instrucción por computadora, 108

 Primer grado, 79

 Tercer grado, 105, 105-106

 Trastornos auditivos, 32, 122-123

 Variantes dialectales, 110-111, 119

Véase también Conversación; Lectura en voz alta; Conciencia fonémica; Conciencia fonológica; Fonología

Paseos, 29-30, 41, 70-71, 128

Pediatras, 20, 32, 120-121

Pobreza, 17, 119-120, 123, 125

 Ambientes de estimulación temprana en el lenguaje, 47

 Hispanos, 115-118

 Libros, acceso a, 56, 128

- Primer grado, 65
- Programas para trastornos del lenguaje, 32
- Poesía, véase** Rimas y canciones
- Práctica, 103**
 - Lectura frecuente, 20, 56, 64-65, 90-91
 - Relectura, 22-23, 73, 92, 105
 - Primer grado, 89-90
 - Tarea, 22-23
 - Véase también* Enseñanza basada en el juego
- Predicción, comprensión de la lectura, 22-23, 33**
 - Currículo óptimo, 114-115
 - Prescolar, 75
 - Primer grado, 77, 99
 - Segundo y tercer grados, 103
- Predictores de dificultades en la lectura, véase** Factores de riesgo
- Preguntas**
 - Asociación de palabras con imágenes, 32
 - Actividades de resolución de problemas, 17, 37
 - Conciencia de lo impreso, 38-39
 - Del nacimiento a los cuatro años, 29-30, 37, 40, 41-42, 47, 58
 - Enseñanza recíproca, 103
 - Juegos de señalización, 28-29
 - Prescolar, 70-71, 73, 75
 - Prescolar a tercer grado, maestros, 65
 - Primer grado, 86-87, 92-96, 99
 - Segundo y tercer grados, 103-106
- Preguntas para la lectura, 54-55**
- Prescolar, 14, 67-75**
 - Actividades de enseñanza, 69-74
 - Comprensión de la lectura, 67, 70, 73-74, 75
 - Conciencia de lo impreso, 22-23, 67, 73, 75
 - Conciencia fonémica, 67-68, 75
 - Conocimiento conceptual, 68, 70-71, 75
 - Escritura, 22-23, 68, 75
 - Fonética, 22-23, 67
 - Habilidades de lenguaje, 67, 72, 73
 - Identificación de letras, 22-23, 56, 73, 75
 - Diccionarios de letras, 74
 - Identificación/prevención de dificultades, 124
 - Programas para niños pobres, 119-120, 124
 - Imágenes, 72, 75
 - Lectoescritura, 68, 72
 - Lectura de libros, 68, 73, 75
 - Lectura en voz alta, 72
 - Libros de cuentos, 67, 70-74
 - Logros de, 22-23, 67, 75
 - Materiales de instrucción, 72-73
 - Niveles de atención, 67-68, 74, 75
 - Oraciones, 67-68, 73, 75
 - Ortografía, 75
 - Preguntas planteadas a los niños, 70-71, 73, 75
 - Problemas de lectura, 124
 - Programas para niños pobres, 119-120, 124
 - Reconocimiento de palabras, 22-23, 75
 - Resumir, 73
 - Rimas y canciones, 75
 - Vocabulario, 22-23, 70-72, 75
- Presentaciones audiovisuales**
 - CD-ROM, 42, 53, 58, 108
 - Del nacimiento a los cuatro años, 41, 121
 - Historias grabadas, 40, 52-53, 73, 108
 - Televisión, 28-29, 40-41
 - Véase también* Instrucción con computadoras
- Primer grado, 14-15, 22-23, 76-99**
 - Actividades de enseñanza, 64-65, 76, 78-99
 - Comprensión de la lectura, 77, 90-196
 - Conciencia fonémica, 22-23, 77, 78-90, 96, 99
 - Conciencia de lo impreso, 22-23, 78-90
 - Conocimiento conceptual, 78, 85, 93-94, 99
 - Decodificación, 87, 89-91, 99
 - Enseñanza recíproca, 103
 - Escritura, 22-23, 65, 79, 81-84, 93, 96-99
 - Escritura emergente, 78, 96-99
 - Fonética, 22-23, 76, 79, 81, 90-91, 96, 98-99
 - Habilidades del lenguaje, 90-91, 96, 99
 - Identificación de letras, 56, 65, 77, 78-91, 96, 99
 - Imágenes, diagramas y cuadros, 78, 82-84, 86-87, 93, 96-98

Instrucción grupal, 64-65, 76-77, 90-91
 Lectoescritura, 99
 Lectura coral/grupal, 77, 79, 92
 Lectura de libros, 65, 78-79, 85-89
 Lectura en voz alta, 22-23, 65, 77, 79, 87, 89-92, 99
 Lectura independiente, 22-23, 77
 Libros de cuentos, 77, 79, 90-96
 Logros, 22-23, 77, 78, 85, 91, 96, 99
 Maestros, 76-77, 86, 88, 94, 96
 Materiales para la instrucción, 82, 86-87, 89, 90
 Oraciones, 75, 96, 99
 Ortografía, 22-23, 65, 75, 77, 81-84, 86, 88, 90, 96-99
 Padres, 14-15, 76, 92
 Preguntas planteadas a los niños, 86-87, 92-96, 99
 Principio alfabético, 86-89, 96
 Reconocimiento de palabras, 22-23, 65, 77-82, 87, 89-91, 99
 Resumir, 77, 90-91, 93, 99
 Rimas y canciones, 65, 79, 82, 90, 96
 Sílabas, 77-78, 85-86, 89-90, 99
 Vocabulario, 78, 82, 85, 92, 94, 95, 99
Véase también Grados de la primaria

Principio alfabético, 18, 20
 Ambientes de educación inicial, 58
 Certificación de maestros, 109-110
 Currículum óptimo, 114-115
 Definición, 113
 Del nacimiento a los cuatro años, 30, 35-36, 57-58
 Identificación/prevencción de dificultades, 113
 Primer grado, 86-88, 96
 Reconocimiento de palabras, 18, 20, 31
 Segundo y tercer grados, 100
Véase también Identificación de letras; Conciencia de lo impreso

Problemas con la lectura, *véase* Problemas de lectura

Problemas de lectura, 20, 113, 115-130
 Con base en la escuela, 115-118, 125
 Del nacimiento a los cuatro años, 32, 46, 113-114, 123-125
 Deficiencias cognitivas, 113-114, 122-124
 Coeficiente intelectual, 122, 124
 Educación especial, 103, 113, 117-118, 124-125

Español como segundo idioma, 17, 110-111, 115-117
 Hispanos, 115-117

Factores de la localidad,
 Factores de la escuela, 115-118, 125
 Intervenciones, 125-126, 128

Fonética, 119, 126

Labor de identificación/prevencción de los maestros, 113-114, 117-118, 126

Lectoescritura, 108, 121, 123-124

Morfología, 113, 125

Motivación, 113, 125

Padres de familia, 113-114, 117-118, 121, 123-124

Pérdida de habilidades de lectura en el paso de primero a segundo grado, 100

Prescolar, 124
 Programas para niños pobres, 119, 124

Segundo y tercer grados, 100, 103

Variantes dialectales, 110-111, 119

Víctimas curriculares, 115-116
Véase también Incapacidades; Pobreza; Intervenciones de prevencción; Intervenciones remediales; Detección e identificación

Problemas de aprendizaje
 Enseñanza recíproca, 103
 Identificación/prevencción de dificultades, 17, 114, 122
 Fondos, 125
Véase también Deficiencias cognitivas; Educación especial

Profesionistas, *véase* Profesionales de la salud; Bibliotecas y bibliotecarios; Especialistas; Maestros

Profesionales de la salud, 20, 32, 120-122

Programa de educación individualizada, *véase* Tutores

Promotores voluntarios, 73, 76-77, 113, 126-127

Proporción maestro-alumno, 120, 124
 Tamaño de la clase, 65, 76-77
Véase también Enseñanza a grupos pequeños; Tutores

Raza-Grupos étnicos, *véase* Grupos minoritarios

Reconocimiento de palabras, 18, 20, 31
 Automatismo, 77, 89-90, 100; *véase también* Reconocimiento inmediato de palabras
 Certificación de maestros, 109

- Del nacimiento a los cuatro años, 26-29, 39-40, 47, 61, 60
- Interacción de los adultos con los niños, 26
- Prescolar, 22-23, 75
- Primer grado, 22-23, 65, 77, 79-84, 87-91, 92, 95, 99
- Segundo y tercer grados, 22-23, 100, 104-107
- Véase también* Principio alfabético; Nivel de frustración; Palabras habladas; Juegos con palabras
- Reconocimiento inmediato de palabras, 18**
 - Currículum óptimo, 114-115
 - Prescolar, 75
 - Prescolar a tercer grado, 65, 80-81
 - Primer grado, 22-23, 80-81, 87, 89-90, 99
- Relectura, 22-23, 73**
 - Primer grado, 92
 - Tercer grado, 105
- Repetir (año escolar), 48**
- Requisitos para certificación de maestros, 109**
- Retardo, véase** Deficiencias cognitivas; Educación especial
- Resumir, 22-23**
 - Currículum óptimo, 114-115
 - Prescolar, 73
 - Primer grado, 77, 90-91, 93, 99
 - Segundo y tercer grados, 103, 105-106
- Retraso mental, véase** Deficiencias cognitivas; Educación especial
- Rimas y canciones**
 - Currículum óptimo, 114-115
 - Del nacimiento a los cuatro años, 26-27, 28-30, 32, 46, 49, 50-51, 61, 121
 - Instrucción por computadora, 108
 - Prescolar, 75
 - Primer grado, 65, 79, 82, 90, 96
 - Trastornos de aprendizaje en los primeros años, 32, 46

- Conocimiento conceptual, 20, 106-107
- Decodificación, 100-102, 104-106
- Diseño curricular, 100-103
- Escritura, 101-102-107
- Fonética, 22-23, 101-102, 104, 106-107
- Habilidades de lenguaje, 100, 104-107
- Identificación de letras, 22-23, 101-102, 104-105, 107
- Imágenes, diagramas y cuadros, 20, 104, 106
- Instrucción por computadora, 104
- Lectoescritura, 102-103, 107
- Lectura en busca de significado, 22-23, 100, 101-102, 105-106
- Lectura en voz alta, 101-105, 107
- Lectura independiente, 22-23, 100-104, 106
- Maestros, 100-103
- Nivel de lectura, 100-104, 106-107
- Oraciones, 104, 106
- Ortografía, 100, 104-107
- Planteamiento de logros, 22-23, 100, 105-107
- Preguntas planteadas a los niños, 20, 103-106
- Principio alfabético, 100
- Problemas de lectura, 20, 100
- Resumir, 103, 105-106
- Vocabulario, 101-106
- Véase también* Grados de la primaria
- Simulación, 33-34, 41**
- Simulación de la lectura, 26-27, 36, 41-42, 61**
- Sonidos, véase** Fonética; Fonología
- Sonidos del habla, véase** Fonología
- Sordera, véase** Trastornos auditivos

Tamaño de la clase

- Niños de escasos recursos, 65
- Primer año, 76
- Véase también* Proporción maestro-alumno

Tarea, 22-23

- Véase también* Lectura independiente

Televisión, 28-29, 39, 41-42

- S**egmentación fonémica
- Currículum óptimo, 114-115
 - Ortografía inventada o personal, 122-123
- Segundo y tercer grados, 100-108**
- Comprensión de la lectura, 100-103, 105-107

Terapeutas de lenguaje, 32, 47
 Tercer grado, *véase* Grados de la primaria; Segundo y tercer grados
 Tomadores de decisiones y factores políticos, 14, 17-18, 20, 125-126
 Fondos, 124, 125-126
 Trastornos auditivos, 32, 122-123
 Trastornos tempranos en el lenguaje, 32, 46-47, 122-123
 Identificación de letras, 25, 46, 126
 Tutores, 14-15, 63-64, 126, 129
 Desarrollo de programas, 125
 Primer grado, 76
 Programa de educación individualizada, 125
 Voluntarios, 73, 76-77, 113, 126-127

Variantes dialectales, 110, 119
 Viajes, *véase* Paseos
 Víctimas curriculares, 115-116
 Vídeos, *véase* Presentaciones audiovisuales
 Vocabulario, 20

Del nacimiento a los cuatro años, 18-19, 28-30, 40, 52-53, 60-61
 Desarrollo temprano del lenguaje, 18-19, 28-30, 40
 Hablantes de variantes dialectales, 119
 Prescolar, 22-23, 70-72, 75
 Prescolar a tercer grado, 65, 82
 Primer grado, 78, 82, 85, 92, 94-95, 99
 Segundo y tercer grados, 101-106
Véase también Reconocimiento inmediato de palabras;
 Reconocimiento de palabras



Un buen comienzo:
guía para promover la lectura en la infancia
se imprimió en los talleres de Encuadernaciones de Oriente, S.A. de C.V.
con domicilio en Calle E. núm. 6, Parque Industrial
Puebla 2000, C.P. 72220, Puebla Pue.
en el mes de diciembre de 2000.
El tiraje fue de 50,000 ejemplares
más sobrantes de reposición.

