



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 CDMX NORTE**



**EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN ALUMNOS DE PRIMER GRADO
DE PRIMARIA EMPLEANDO EL MÉTODO KANTOR**

T E S I S

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ESPECIALIDAD EN CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES DEL
PENSAMIENTO**

P R E S E N T A

MARÍA DE LOURDES HERNÁNDEZ VELASCO

ASESOR DE TESIS:

MTRO. J. AMÉRICO CUITLÁHUAC RÍOS CHECA

Ciudad de México, octubre de 2023.

Dedicatorias

Con todo mi amor ...

A mi madre la Sra. Martha, por ser mi luz y la más extraordinaria del universo. Gracias por tu amor y tus palabras oportunas para cada momento.

A mis hermanas Isa, Anis y Pao, mis personas favoritas, las más lindas e incondicionales de mi vida. Gracias por ser mis files acompañantes.

A mi chispita de vida...mi bella Alison.

Agradecimientos

Al Mtro. J. Américo Cuitláhuac Ríos Checa, por su tiempo, sus conocimientos, su dedicación y su entrega en la dirección de este bello trabajo. Ha sido un privilegio aprender de usted, su ejemplo como *Magister* me ofrece una única alternativa... trabajar siempre con excelencia.

Al Dr. Enrique Farfán Mejía, por sus invaluable aportaciones, por permitirme ir más allá de lo establecido, por sus enseñanzas, su motivación para enfrentar nuevos retos y su acompañamiento a lo largo de este camino.

Al Maestro Valentín Ferrusca Mérida, por ser un guía y por su compromiso en la revisión del presente trabajo.

A la Maestra Bárbara Ivette Pérez Deagueros Directora de la Escuela Primaria "Lic. Ernesto Enríquez", por su confianza, por estar siempre presente y por su invaluable apoyo.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. La importancia del aprendizaje de la lectura	4
1.1 Evidencia empírica respecto al aprendizaje de la lectura en México	4
1.1.1 Declaración Mundial sobre Educación para Todos.....	4
1.1.2 PISA y el aprendizaje de la lectura	5
1.1.3 Artículo 3° y Ley General de Educación.....	8
1.1.4 El INEE y el aprendizaje de la lectura	9
1.2 Propósitos del gobierno de México en la enseñanza de la lectura.....	11
1.2.1 Los Planes y Programas de Estudio	11
1.3 Contexto laboral	20
1.3.1 La práctica docente y los resultados de la lectura.....	20
1.3.2 Experiencia en la enseñanza de la lectura y su aprendizaje	22
Capítulo 2. La lectura en la educación básica	24
2.1 Teoría psicológica imperante en la educación mexicana	24
2.1.1 Descripción	24
2.1.2 Concepción de lectura	26
2.1.3 Críticas.....	27
2.2 Las habilidades del pensamiento y la lectura en el Plan y Programas de Estudio, Aprendizajes Clave 2017	29
Capítulo 3. El interconductismo y el aprendizaje de la lectura	32

3.1 Teoría interconductual.....	32
3.1.1 Objeto de estudio de la teoría psicológica interconductual	32
3.1.2 Explicación de comportamiento psicológico.....	36
3.1.3 Interacción lingüística.....	40
3.1.4 El acto de leer	41
3.1.5 Propuesta didáctica del Método Kantor para aprender a leer	43
3.1.6 Habilidades del pensamiento que favorece el método Kantor	48
Capítulo 4. Diseño metodológico.....	50
4.1 Paradigma de investigación mixto.....	50
4.2 Investigación acción	51
4.3 Participantes	55
4.4 Escenario escolar.....	55
4.5 Instrumentos	56
4.5.1 Sistema de Alerta Temprana (SisAt).....	56
4.5.2 Evaluación diagnóstica de vocales y sílabas a enseñar.....	56
4.5.3 Cuestionario para padres de familia y alumnos.....	57
4.6 Procedimiento	57
4.7 Resultados	75
4.7.1 Resultados de la evaluación SisAt	75
4.7.2 Resultado del aprendizaje de vocales y sílabas.....	76

4.7.3 Respuesta de los padres de familia al cuestionario	80
4.7.4 Respuestas de los alumnos al cuestionario	82
4.8 Discusión.....	84
Conclusiones	92
Referencias	94
ANEXO 1. SisAt.....	96
ANEXO 2. Evaluaciones (pre y pos) de vocales y sílabas.	100
ANEXO 3. Cuestionario Padres de familia	115
ANEXO 4. Cuestionario Alumnos	119

Introducción

Desde el discurso oficial, los tratados de corte internacional, las evaluaciones estandarizadas que determinan el nivel de conocimientos de los alumnos, la investigación básica y aplicada, dan cuenta de que la lectura es un terreno suficientemente explorado, dando relevancia a la preponderancia que ésta tiene como base fundamental de la educación, misma que debiera ser favorecida de forma efectiva desde la edad temprana, para así habilitar y desarrollar una formación que capacite al alumno en todos los ámbitos que la vida le requiera.

La situación estriba en torno a la forma de enseñar y en los resultados en el aprendizaje de las habilidades de lectura. El contexto escolar, los métodos de enseñanza, las formas, la organización, la didáctica, el dominio de conocimientos de parte del profesor, así como la historia escolar y disposición del alumno son factores que se involucran directamente en el éxito a corto y largo plazo, cuyo fin máximo es alcanzar la denominada “*comprensión lectora*”. De acuerdo con algunos reportes, este es el nivel lector que habilita a los alumnos para desempeñarse de manera eficiente en su vida, razón de ello es que los estándares y niveles del dominio de la materia tanto internacionales, como nacionales tienen el propósito de evaluar la comprensión de lo leído.

Dentro de las exigencias curriculares, comunes a distintos Planes y Programas de Estudio, que mayor atención demandan son las correspondientes a las asignaturas de matemáticas y español, y de ésta última la escritura y la lectura. Por tal motivo es imperativo que en todas las circunstancias se prioricen los conocimientos que de ellas se deriven, debido a que los reportes de estudios respecto al aprendizaje de la lectura,

tanto internacionales como nacionales, muestran un pobre desempeño de los alumnos mexicanos. Es así como el aprendizaje de la lectura despierta el interés por indagar las circunstancias específicas de un contexto y espacio delimitado, tomando en consideración los antecedentes de los procesos de lectura y sus resultados.

Es así que el presente estudio se inicia con el tema de la importancia de la lectura a partir de lo dispuesto por algunos organismos internacionales, para posteriormente hacer mención de lo que a nivel nacional se presenta. Y es a partir de ello que se puntualizan los elementos más relevantes a considerar del contexto laboral y la práctica docente que configuran el punto de partida. De tal forma que se alude al análisis de la política educativa mexicana a partir de los tres últimos Planes y Programas de Estudio en la Educación Básica (SEP 1993, 2011 y 2017), para dar cuenta de cómo se han hecho los planteamientos del aprendizaje de la lectura. La determinación del tema a considerar se deriva de los postulados considerados en el Plan y Programa de Estudios Aprendizajes Clave (SEP, 2017), por tratarse del Plan vigente para el primer grado de primaria de modo que se parte de los elementos curriculares y el paradigma que rige la tendencia del proceso de aprendizaje de la lectura.

De tal forma que, ante tales planteamientos se propone una alternativa de enseñanza de la lectura para coadyuvar al logro de los resultados respecto al desempeño lector eficiente y ponderar los factores y circunstancias que potencialicen el aprendizaje de la lectura.

Con base en lo anterior, este proyecto de investigación tuvo dos objetivos principales. Por un lado, identificar los factores y circunstancias que promueven el éxito del aprendizaje de la lectura, empleando el método Kantor, en niños que cursaron el

primer grado de primaria. Y por el otro, este estudio, se concibió al mismo tiempo, como una réplica, dado que los datos obtenidos con el empleo de este método, proceden de experiencias y estudios en los que han participado niños en edad preescolar, porque que de hecho fue diseñado para niños con esa edad.

Capítulo 1. La importancia del aprendizaje de la lectura

Este capítulo presenta el panorama general del aprendizaje de la lectura con base en la determinación empírica expuesta en el ámbito internacional y en el nacional. La tarea en este sentido se fundamenta en la reflexión sobre la importancia del aprendizaje de la lectura y cuáles han sido las líneas de trabajo en los tres últimos Planes y Programas de Estudio en México (SEP, 1993, 2011, 2017). Aborda la perspectiva de la labor docente y cómo es que su enseñanza se desarrolla con el método seleccionado previamente por el docente que, desde el enfoque del Plan y Programas de Estudios, Aprendizajes Clave (SEP, 2017), tiene como propósito final que los alumnos aprendan a “*decodificar*”, palabra empleada desde el discurso constructivista en la definición de los términos “*aprender a leer*”.

1.1 Evidencia empírica respecto al aprendizaje de la lectura en México

1.1.1 Declaración Mundial sobre Educación para Todos

La lectura tiene un papel preponderante en cualquier proceso de aprendizaje, de sus alcances dependerá mucho el avance que el alumno logre a lo largo de su trayectoria académica, el desarrollo de esta habilidad se considera como básica y esencial en la formación académica de los alumnos, pues con el dominio y su correcta aplicabilidad se irá desarrollando, apropiándose de los conocimientos y resolviendo las necesidades que se le presenten en todas las asignaturas. Las especificaciones que los organismos internacionales asumen sobre el papel de la lectura en la educación se determinan claramente. En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades de aprendizaje (UNESCO, 1990), uno de sus objetivos principales queda establecido en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, para lo cual en

el artículo uno del documento se establece que, existen herramientas esenciales para el aprendizaje. De la gama de dichas herramientas, se encuentra *“la lectura”*, lo que puede interpretarse como un conocimiento a ser desarrollado de manera prioritaria en la enseñanza básica. *“Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes)”* (UNESCO, 1990, p. 3).

Así también, en lo referido a ampliar los medios y el alcance de la educación básica, en el artículo cinco, se vuelve al énfasis de *“la lectura”* ya que se especifica que, *“Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales”* (UNESCO, 1990, p. 10). Se argumenta una visión ampliada y un compromiso renovado, considerando que de un panorama general se establezcan líneas de trabajo precisas, que se dirijan a lo que realmente es importante, enfocado al aprendizaje de *“conocimientos útiles”*, para lograr en la educación básica conocimientos permanentes.

1.1.2 PISA y el aprendizaje de la lectura

De acuerdo a los resultados de aprendizaje en lectura de organismos internacionales como PISA, para México no son los esperados.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, (PISA), que está a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), OCDE (2006), realiza un estudio comparativo y periódico en el que participan los países miembros y no miembros asociados, cuyo propósito es evaluar los conocimientos, las habilidades y aptitudes de los alumnos de 15 años, en lectura, matemáticas y ciencias,

centrándose en la preparación que los alumnos tienen para hacer frente a la vida futura en la aplicación de los conocimientos en tareas y retos cotidianos. Los resultados de PISA son un indicador del nivel de aptitud o habilidad de los estudiantes del país, en comparación con otros países. Dicho estudio ayuda a identificar las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos nacionales; permite encontrar patrones del desempeño de los estudiantes entre países y detectar qué factores se asocian al éxito educativo.

Desde la perspectiva de la definición y selección de competencias clave determinadas por la OCDE, las evaluaciones PISA comparan los conocimientos y las destrezas en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. En este sentido, la premisa de la evaluación de desempeño es entender que el éxito en la vida del estudiante depende del rango de las competencias desarrolladas, entendiendo que éstas son más que conocimientos y destrezas, que permiten que los estudiantes se adapten, sean innovadores, creativos, auto dirigidos y auto motivados. De acuerdo con la OCDE, la competencia lectora es *“la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr sus propias metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad”* (OCDE, 2005, p. 16). Dentro de las competencias clave, la lectura se encuentra en la clasificación correspondiente a COMPETENCIA 1-A. La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. Está relacionada con las destrezas lingüísticas orales y escritas y es considerada como una ‘herramienta esencial’ enfocada al diálogo efectivo. Dichas competencias clave, buscan identificar el nivel del enfoque reflexivo, en relación con el conocimiento y el aprendizaje.

La razón por la que se hace referencia a PISA, considerando que el presente estudio se centra en los alumnos de primer grado de primaria, es porque la lectura desde este grado requiere una atención primordial porque se sientan las bases para formar lectores competentes y desde luego se vincula con el trayecto que los alumnos tienen en su vida hasta llegar a ser evaluados con una prueba como es el caso de PISA y, en consecuencia, los resultados que México ha obtenido en el estudio no son satisfactorios. Con base en la perspectiva del aprendizaje para toda la vida, se supera la concepción de la capacidad adquirida desde la infancia en los primeros años de escuela, pues se trata de un proceso de cambios continuos en la vida de las personas al paso de los años que incluyen conocimientos, habilidades y estrategias de acuerdo con las situaciones que viven, además de la interacción con los compañeros, la familia, la comunidad inmediata y la sociedad. Con lo anterior se enfatiza la importancia que tiene el proceso del aprendizaje de la lectura desde los primeros años de escolarización. Particularmente se trata de las dimensiones establecidas por PISA: el contenido, los procesos y la situación del texto. México se encuentra en el Nivel 2 de desempeño, de la escala global de lectura, de 6 niveles posibles. Los alumnos que alcanzan el nivel 2 logran cumplir con actividades elementales en lectura como: localizar información sencilla, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte de un texto y emplear conocimientos externos para comprenderlo.

Los resultados de México, con respecto al promedio de la OCDE en el Nivel 0, obtuvo 14 puntos porcentuales más de estudiantes que la OCDE. En contraste, el promedio OCDE acumuló 29% de los estudiantes en el Nivel 4-5, y México sólo 6% de los estudiantes alcanzó el nivel referido. Es importante rescatar que, para el logro de la

habilidad lectora, como lo establece la evaluación PISA, el alumno deberá conocer el sistema de escritura correctamente. En el desarrollo de la habilidad lectora se precisa el conocer las grafías y fonemas, que tiene lugar en el inicio del aprendizaje de la lectura y posteriormente, la interpretación del texto. Antes de iniciar el aprendizaje de la comprensión de textos debe haber un dominio en fluidez y velocidad al leer para tener los elementos y poder construir el sentido del texto. De ahí la importancia de maximizar la habilidad lectora desde el inicio de los primeros años de escolaridad. Hasta este momento es evidente el énfasis que se realiza sobre la importancia de que los alumnos de primer grado dominen la lectura.

1.1.3 Artículo 3° y Ley General de Educación

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo tercero determina el aprendizaje de la lectura, estableciéndose que:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras (Cámara de Diputados, 2021, p. 6).

Por otra parte, la Ley General de Educación (2019), destaca el tema de la lectura, en dos capítulos. En el Capítulo IV, De la orientación integral, en el artículo 18, fracción II, menciona: *“La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, con elementos de la*

lengua que permitan la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellos;” (Cámara de Diputados, 2019, p. 10). En el Capítulo V, De los planes y programas de estudio, en el artículo 30, fracción II, menciona: *“El conocimiento de la lecto-escritura y la literacidad, para un mejor aprovechamiento de la cultura escrita;*” (Cámara de Diputados, 2019, p. 13).

Es claro que en ambos documentos se tiene mención de la lectura como un tema importante y de conocimiento fundamental para la formación correcta de los alumnos mexicanos.

1.1.4 El INEE y el aprendizaje de la lectura

Con el propósito de conocer la medida en que los alumnos adquieren un conjunto de aprendizajes clave en distintos momentos de la educación básica y la media superior, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en vínculo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), desarrolló el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), cuya función principal fue ofrecer información válida y confiable para contribuir a la mejora educativa (INEE, 2018). Bajo esta instancia existe una proximidad a los estudios y resultados que a nivel nacional existen en materia en el campo de Formación Lenguaje y Comunicación que es el punto de interés para el presente estudio.

De acuerdo con el INEE (2019) los estudiantes de sexto de primaria que egresan alcanzan los siguientes niveles de desempeño: el 49% el nivel I (insuficiente); 33% logra el nivel II (básico); 15%, el nivel III (satisfactorio), y sólo 3% obtiene el nivel IV (sobresaliente). El nivel I o dominio insuficiente de logro de aprendizaje implica que los alumnos cuenten con conocimientos y herramientas esenciales de lectoescritura del

español, y que localicen información explícita, así como identificar temas en textos informativos breves, así como reconocer elementos convencionales de un croquis y sus propósitos (habilidad relevante para una adecuada orientación espacial). Además, reconocen la función de técnicas como la entrevista, la voz narrativa en una biografía, el uso de la rima en un poema y la función informativa de un diario, así como seleccionar fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas, habilidad primordial para un dominio adecuado de la lengua española. El nivel I se expresa como un dominio insuficiente ya que describe conocimientos y habilidades que son elementales de los aprendizajes clave del currículo obligatorio vigente de cada nivel de estudios, en este caso, de primaria.

El porcentaje de alumnos en cada nivel de logro señala que el reto del Sistema Educativo Nacional (SEN) en esta área de aprendizaje debe orientarse hacia el fortalecimiento de habilidades y conocimientos necesarios para alcanzar los niveles posteriores. Un dato particular es que el 49% de los alumnos, casi la mitad, solo cuenta con conocimientos y herramientas esenciales de lectoescritura del español, un dato que nos permite observar que es necesario que desde el primer grado de primaria haya una estrategia efectiva en el aprendizaje de la lectura. Los alumnos que se ubican en el nivel II (33%), además de los conocimientos y habilidades del nivel I, saben relacionar segmentos de información explícita, establecen significados de elementos no explícitos en textos narrativos y expositivos, y pueden utilizar conjunciones y nexos en las oraciones complejas. Estos aprendizajes son observados en el lenguaje que emplean los alumnos en los poemas o cartas que elaboran, en las oraciones que formulan para rescatar información, en la selección de fuentes de consulta, o bien en el reconocimiento

de la estructura de textos literarios, por mencionar algunos. Por otra parte, quienes logran el nivel III (15%) también pueden relacionar información explícita e implícita en los textos argumentativos, incorporando nexos comparativos y de temporalidad. Finalmente, quienes obtienen el nivel IV (3%) son alumnos capaces de involucrar, comparar y evaluar la información anterior y la de textos dialógicos, e incorporar nexos de causa-efecto, comparativos y adversativos.

1.2 Propósitos del gobierno de México en la enseñanza de la lectura

1.2.1 Los Planes y Programas de Estudio

En este apartado se describen los tres últimos Planes y Programas de Estudio de nuestro país, correspondientes a los años 1993, 2011 y 2017, en los que se destacará lo relativo al aprendizaje de la lectura, en términos de su enfoque, concepción, abordaje y compromisos del Estado Mexicano.

El Plan y programas del año 1993 establece el dominio de la lectura como un contenido básico, entendiéndose como *“aquellos que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente”* (SEP, 1993, p. 13), en el que pretenden que los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades intelectuales y de reflexión, favoreciendo que el aprendizaje sea permanente, con independencia, para que esto les permita actuar con eficacia e iniciativa en la vida cotidiana.

En los rasgos centrales del Plan en su versión de 1993 destaca lo siguiente:

- Prioridad alta en alfabetización: Logro de manera eficaz en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Uso de estrategias para la lectura de diferentes tipos de texto.

- Hábito de la lectura: formación de lectores que reflexionen, valoren, critiquen, disfruten y puedan formar su propio criterio en preferencias y gustos.

El enfoque determina los siguientes propósitos:

1. Integrar los temas gramaticales u ortográficos a la práctica de la lectura y la escritura, como recursos para lograr una comunicación precisa y eficaz.

2. Libertad en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura inicial.

Cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Este es un elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir (SEP, 1993, p. 22).

3. Reconocimiento previo de las experiencias de lengua oral y escrita. La situación de contexto familiar en donde hay un bagaje cultural y social más o menos alto, son un factor que influye en el tiempo y ritmo de aprendizaje de la lectura y la escritura. Determinan que lo óptimo sea que el aprendizaje se dé en el primer año, sin embargo, puede extenderse hasta el segundo grado.

4. Generación de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares. Todas las asignaturas pueden circunscribirse a un fin común, por ello es posible que en todas las asignaturas se incorpore la enseñanza del español, a través de la expresión oral, la lectura y la escritura.

5. Empleo frecuente de las actividades de grupo. Se sugiere el trabajo en intercambio con sus pares para enriquecer el aprendizaje oral, de lectura y de escritura de los alumnos.

En la organización de los programas se destaca la lectura libre del “rincón de lectura” o de la “Biblioteca del aula”:

- Disposición diaria libre y autónomamente.
- Uso en los tiempos libres.
- Llevar a casa los materiales.
- Lecturas en voz alta por parte de los maestros de distintos materiales para el fomento de la lectura.
- Lectura en voz alta por parte del alumno para adquirir seguridad, dicción, fluidez y comprensión de los textos.

En el caso del Plan y Programas del año 2011 se establecen los propósitos de la enseñanza del Español en la Educación Básica, considerando que es el ámbito en el cual inicia formalmente y de manera dirigida *“su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y de la lengua escrita”* (SEP, 2011, p. 16).

En los estándares del español, se establece que es el periodo (al concluir el tercer grado de primaria, entre 8 y 9 años de edad), que garantiza el éxito educativo al sentar las bases en un contexto de alfabetización inicial en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, ya los alumnos emplean el lenguaje como herramienta de comunicación.

De acuerdo a este Plan y Programas, se hacen sugerencias de prácticas del uso del lenguaje, particularmente en los procesos de la lectura e interpretación de textos, para favorecer el aprendizaje de ésta. Entre algunas prácticas el alumno:

- Lee de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse.
- Infiere el contenido de un texto a partir de los índices, encabezados, títulos y subtítulos.
- Lee una variedad de textos literarios y distingue algunas diferencias: poesía, guiones de teatro, novelas y cuentos cortos.
- Muestra fluidez al leer en voz alta.
- Interpreta adecuadamente, de manera cercana a la convencional, los signos de puntuación en la lectura: punto, coma, signos de exclamación, signos de interrogación, guion y tilde.

En el apartado organización de las prácticas sociales del lenguaje en ámbitos, referido a lectura, se enuncia lo siguiente:

Ámbito de Estudio: Estas prácticas sociales del lenguaje apoyan al alumno en la expresión oral y escrita en el lenguaje formal y académico *“lo encaminan a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de las ciencias, las humanidades y el conjunto de disciplinas, así como a apropiarse del tipo de discurso en el que se expresan”* (SEP, 2011, p. 26).

Ámbito de Literatura: Las prácticas están organizadas con base en la lectura compartida de textos literarios, esto, a través de las interpretaciones y de las diferencias.

Se pretende un acercamiento del alumno a la lectura mediante el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios, y obtener las herramientas suficientes para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen (SEP, 2011, p. 27).

En el trabajo por proyectos didácticos en la asignatura se señala: *“Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad” ... y “Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales”* (SEP, 2011, p. 29).

En actividades permanentes para primero y segundo grado en el desarrollo de proyectos se establece:

...diseñar actividades permanentes que le permitan modelar, orientar, revisar y adecuar los procesos de escritura y lectura de sus alumnos, propiciando la adquisición de la lengua escrita a través de la lectura y la escritura de textos completos, número de letras y palabras aisladas (SEP, 2011, p. 31).

Algunos ejemplos para primer grado son:

- Lectura de palabras.
- Lectura y escritura de nombres propios.
- Lectura de las actividades de la rutina diaria.
- Lectura de los nombres de otros.
- Lectura y escritura de palabras y frases.

Por otra parte, en el tema de estrategias de lectura (SEP, 2011), para abordar e interpretar textos, se hace mención a localizar información, hacer deducciones e inferencias para una mejor comprensión no literal, para así progresar en el análisis de los textos y asumir una postura ante los mismos.

En lo concerniente a alfabetización inicial, se argumenta que para aprender a leer y escribir depende del acceso y vínculo con la lengua y sistema escrito, además de su

representación mediante signos, *“concepción que dista mucho del simple trazado de letras o de su vinculación sonora (m+a+m+á). Por el contrario, los pequeños incrementan su conocimiento el lenguaje al mismo tiempo que reflexionan sobre el sistema de escritura...”* (SEP, 2011, p. 41).

El desarrollo del trabajo de lectura y escritura de la práctica docente se integra bajo las cuatro habilidades básicas del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar. La enseñanza de la escritura y la lectura toma en cuenta los conocimientos previos del alumno, a la vez que se brinda la oportunidad de que los alumnos lean y escriban con base en actividades comunicativas concretas atendiendo a los principios formales de la lengua: leer y escribir, reflexionar, analizar y avanzar en la apropiación del sistema de escritura y de proyectos didácticos para la comprensión de las características de los textos y su función.

Se menciona que cada etapa del aprendizaje no tiene relación con la edad, es un proceso individual que, depende de su proximidad con los textos pues es un objeto de construcción social. La alfabetización formal se estructura a partir de preguntas de parte del docente como: ¿para qué sirven las letras? ¿qué representan? ¿qué pistas gráficas sirven para saber qué es lo que está escrito? ¿qué letras y cuántas son adecuadas para escribir algo?

Ahora bien, el programa de primer grado en el 2011 no señala que los niños deban leer de manera convencional al concluir el primer año de primaria, sino que se busca ponerlos en contacto con los textos y que comiencen a leer y escribir; y es durante el primer ciclo donde se espera se complete el proceso de la adquisición de la lectura y la escritura de forma convencional (SEP, 2011, p. 44).

La aproximación a la escritura convencional se realiza a través de:

- Reelaboración de planteamientos.
- Ampliación de repertorio gráfico, de letras y palabras conocidas.
- Escritura del nombre y la identificación de otros nombres.

En la alfabetización inicial se trabaja con las prácticas sociales del lenguaje, para que los alumnos comprendan la lógica del sistema de escritura y el valor sonoro de las letras, el análisis y la reflexión desde el primer bloque, el niño inicia con el trabajo de lectura y escritura. *“En la medida que los niños pueden contrastar su escritura con la de otros, sea ésta convencional o no, van identificando unidades cada vez más precisas sobre la composición alfabética de las palabras”* (SEP, 2011, p. 45). La intervención del docente en el proceso de alfabetización inicial menciona que:

Las modalidades de intervención docente requeridas en los primeros grados de la asignatura de español se fundamentan en los avances de la investigación en lingüística, psicología, pedagogía y didáctica, los cuales llevan a que la actual propuesta curricular no se adscriba a un “método” específico para “enseñar a leer y escribir” (SEP, 2011, p. 46).

La propuesta didáctica se sustenta en reconocer que los niños son capaces de construir sus conocimientos, dándole acceso a los materiales impresos para la realización de las actividades de lectura y escritura, *“es a partir de la propuesta psicolingüística que las estrategias de intervención se adaptan a las necesidades de los alumnos, y es el docente quien elige la forma de trabajar, en función de las necesidades y del contexto en que ellos se ubican”* (SEP, 2011, p. 47).

No existe un método específico a seguir por el docente, sin embargo, hay precisiones en su propuesta didáctica:

- Se prioriza el aprendizaje sobre la enseñanza.
- Se consideran los conocimientos previos.
- Se pone en contacto al alumno con diferentes portadores textuales: libros, revistas, letreros, cuentos, periódicos y revistas.
- Se considera a los niños capaces de construir su conocimiento.
- Las estrategias de intervención se adaptan a las necesidades y al contexto de los alumnos.
- Generar diversas situaciones de lectura y escritura que planteen retos para transitar de un nivel a otro e incrementar sus conocimientos sobre la lengua escrita.

De acuerdo con la última versión del Plan y Programas de Estudio, Aprendizajes Clave (SEP, 2017), alfabetizar a los alumnos no es conocer las letras y sus sonidos, es comprender el código alfabético, y que el alumno le dé significado y sentido, y lo posibilite en la interacción con la comunidad, como un elemento de la cotidianidad en el contexto de su vida, en donde la lectura y la escritura son parte nodal de las prácticas sociales de lenguaje. Se han extraído los fragmentos del texto que hacen referencia al proceso de lectura, así como a los argumentos de la teoría constructivista por ser la que da origen al modelo pedagógico que permea el Plan y Programa de Estudios (SEP, 2017).

La problemática a tratar está comprendida en el campo correspondiente al lenguaje y comunicación, específicamente con la asignatura de lengua materna, el español. De tal forma que el sustento constructivista está planteado de manera específica en el enfoque pedagógico.

El enfoque de la enseñanza de la asignatura Lengua Materna. Español se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. Asimismo, toma de las ciencias antropológicas las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2017, p. 167).

En el campo de formación académica lenguaje y comunicación, el Plan y Programas de Estudio, Aprendizajes Clave (SEP, 2017), del primer ciclo, dos de los aprendizajes esperados con respecto a la lectura refieren lo siguiente: “*Escucha y lee textos líricos*” y “*Lee y representa fragmentos de obras de teatro infantil*” (p. 188). En este sentido, es pertinente formular la pregunta, qué pasa cuando los alumnos, al concluir el primer ciclo, no tienen los conocimientos necesarios para alcanzar el logro de dichos aprendizajes, cuando se establece que:

...solo si remontan con éxito este reto y alcanzan un dominio adecuado de la lectura y la escritura, contarán con la herramienta esencial para continuar satisfactoriamente sus estudios. Es un proceso que necesita consolidarse al término del primer ciclo de la educación primaria. El grado en que se logre determinará en gran medida el futuro académico de los estudiantes a partir de tercer grado de primaria (SEP, 2017, p. 73).

En este sentido es importante tomar en cuenta que, de acuerdo con los resultados que en la escuela Lic. Ernesto Enríquez se presentan, es necesario analizar y llevar a cabo acciones didácticas que puedan incrementar los niveles de la lectura desde la

perspectiva de las pruebas como SisAt y Planea, que efectivamente ayuden a superar los resultados obtenidos.

1.3 Contexto laboral

1.3.1 La práctica docente y los resultados de la lectura

Mi práctica docente la desempeño en Educación Básica, en el nivel primaria, en la escuela Lic. Ernesto Enríquez, ubicada en la alcaldía Venustiano Carranza. Ésta se encuentra en la zona centro-oriente de la Ciudad de México, con una superficie de 33.42 km² (Ciudad de México, 2022), que representa el 2.24% de la superficie total de la ciudad, con 443 704 habitantes (INEGI, 2020), conformada por 70 colonias. Su nombre es en honor a Venustiano Carranza, personaje ilustre de la Revolución Mexicana. Cuenta con lugares de interés, entre los que destacan los siguientes:

(1) El Archivo General de la Nación (Antiguo Palacio de Lecumberri): El 26 de mayo, de 1977, se transformó en la nueva sede del Archivo General de la Nación, tras más de siete décadas de funcionar como centro penitenciario (1900-1976); (2) Aeropuerto Internacional "Benito Juárez", se inauguró en 1952; (3) Parque de los Periodistas Ilustres, se encuentra a casi tres cuerdas de la alcaldía, es reconocido por los diferentes bustos que hacen homenaje a grandes periodistas mexicanos como José Carreño, Miguel Ángel Granados Chapa, Jacobo Zabludovsky y Elena Poniatowska; (4) La Alameda Oriente, tiene varias áreas verdes, es un lugar amigable con el contexto urbano y un pulmón de la ciudad; además, en invierno da refugio natural a la fauna silvestre y a aves migratorias; (5) Deportivo Eduardo Molina, es un parque multifuncional muy popular, tiene una superficie de 95,234 m². Se pueden realizar actividades como: natación, karate, basquetbol, judo y boxeo; (6) Mercado Sonora, fue inaugurado

el 23 de septiembre de 1957, es el segundo mercado más popular y concurrido; (7) Mercado de la Merced, se inauguró el nuevo mercado en 1957, actualmente es uno de los más grandes en América Latina, se expenden gran variedad de productos.

La escuela “Lic. Ernesto Enríquez” se localiza en la colonia Romero Rubio. Atiende a ocho grupos de alumnos de primero a sexto grado. Es una primaria pública, con 62 años de servicio, fundada en el año 1961, durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos. Muy cerca se encuentra el mercado “*Romero Rubio*”, y el lugar cultural más próximo para los alumnos es la biblioteca “*Miguel Hidalgo*”, ubicada en la Plaza África. El nivel socioeconómico de la comunidad escolar es de clase media. El horario escolar es de 8:00 a 14:30 horas, el turno es jornada ampliada y cuenta con el programa de desayunos escolares.

En el ciclo escolar 2021 – 2022, el total de la matrícula fue de 247 alumnos. El grupo de 1ºA lo integraron 30 alumnos; 2ºA, 2ºB y 3º A, 27 alumnos respectivamente; 3ºB, 26 alumnos; los grupos de 4ºA y 4ºB, 25 alumnos respectivamente y los grupos de 5ºA y 6ºA, 30 alumnos respectivamente. El personal de la escuela está conformado por siete profesoras y un profesor, titulares de los 8 grupos, dos profesores de educación física, dos profesoras de inglés, una profesora especialista (UDEEI), la directora, dos subdirectorías (gestión y académica), una conserje y dos asistentes.

Como profesora de primaria puedo estar a cargo de cualquiera de los grados de primero a sexto. A lo largo de mi desempeño he tenido la oportunidad de trabajar en todos los grados. El trabajo docente por sí mismo implica enfrentar retos y particularidades propios de cada grado; en quinto y sexto, por ejemplo, la transición física y emocional de los alumnos es un factor adicional al trabajo curricular, pues los cambios

que los niños experimentan tienen un impacto en su aprendizaje y desempeño. En los alumnos de primero y segundo la incorporación al aprendizaje formal es trascendental, pues un buen desempeño sentará las bases para un adecuado desarrollo académico.

1.3.2 Experiencia en la enseñanza de la lectura y su aprendizaje

Particularmente en el primer ciclo (primero y segundo grado), es en donde encuentro mayor interés como profesora. La razón estriba en que en estos grados educativos se inicia el aprendizaje de la lectura y ésta tiene una trascendencia no sólo en el ámbito escolar, sino en toda la vida de la persona. Atendiendo a los grados del primer ciclo, he observado que el aprendizaje de la lectura no se logra consolidar en el cien por ciento de los alumnos. Como antecedentes se tiene que, en la escuela “Lic. Ernesto Enríquez”, en el ciclo escolar 2019 – 2020, el grupo de segundo grado (único) con 30 alumnos, de acuerdo con una evaluación diagnóstica, aplicada al inicio del ciclo escolar, seis alumnos pasaron al tercer grado sin saber leer y escribir, entendiéndose, como la interpretación de letras del sistema de escritura y siete alumnos sin saber leer las consonantes compuestas. Es importante hacer mención que la interpretación de tales resultados es al considerar que la enseñanza de la lectura se impartió con el método silábico, por lo que se esperaba que todos los niños debieran saber interpretar las sílabas, las palabras, los enunciados y los textos.

En el ciclo escolar 2020 – 2021, pasaron a tercero 2 grupos, siendo un total de 55 alumnos. A ellos se les aplicó una evaluación diagnóstica para valorar su desempeño en la lectura, empleando el instrumento conocido como Sistema de Alerta Temprana (SisAt) Los resultados fueron los siguientes:

El grupo de 2°A con 26 alumnos, fueron evaluados 24. El 29.2% (7 alumnos) requieren apoyo, el 37.5 % (9 alumnos) se encuentran en desarrollo y el 33.3% (8 alumnos) se encuentra en el nivel esperado.

En el grupo de 2°B con 29 alumnos, fueron evaluados 25. El 20% (5 alumnos) requieren apoyo, el 28% (7 alumnos), se encuentran en desarrollo y el 52% (13 alumnos), están en el nivel esperado.

De acuerdo con los parámetros del Sistema de Alerta temprana (SisAt), la lectura abarca distintos niveles de procedimiento del sistema lingüístico, como la decodificación precisa y fluida. En el grupo A, 16 alumnos que representan el 66.7 %, no lograron los parámetros esperados y el grupo B, 12 alumnos (48%) no lograron los parámetros esperados.

Capítulo 2. La lectura en la educación básica

La lectura forma parte del aprendizaje de los alumnos en todas las áreas del conocimiento y de su formación académica, pero también lo es fuera de éstas, y representa una herramienta para el individuo como ser social, que impacta en su desenvolvimiento y representa un medio de interacción en su cotidianidad. Desde la óptica del ejercicio docente se visualizan áreas de oportunidad de los métodos tradicionales comúnmente utilizados hasta este momento para la enseñanza de la lectura, además de la necesidad de que se considere la eficacia en la planeación de logros efectivos y funcionales acorde con las exigencias actuales.

El discurso oficial determina, a partir de los estándares curriculares, el aprendizaje de los conocimientos con base en lo que hoy día es vigente concretizándolos a los *“aprendizajes esperados”*, pero no así para la *“enseñanza y el aprendizaje de la lectura”*. Tal situación ofrece la oportunidad de repensar esta tarea tan importante y buscar alternativas que logren los propósitos dirigidos hacia ésta.

2.1 Teoría psicológica imperante en la educación mexicana

2.1.1 Descripción

Los resultados del bajo aprendizaje de la lectura en los alumnos mexicanos son consistentes tanto por lo visto en los estudios recién aludidos, como en mi práctica profesional. Ante estos resultados, es necesaria una crítica de nuestro sistema educativo en términos del aprendizaje de la lectura de acuerdo a las siguientes consideraciones: a) El enfoque de la enseñanza actual y la teoría psicológica que la respalda; b) La metodología propuesta para el aprendizaje de la lectura; y c) la estrategia de evaluación de resultados y análisis. Para que, desde esta óptica, se pueda dar apertura a otras

alternativas didácticas que ofrezcan mejoras en el aprendizaje de la lectura desde el primer grado de primaria.

El Plan y Programas de Estudio, Aprendizajes Clave (SEP, 2017), puntualiza respecto de la dirección y características que involucran específicamente al contexto de la lectura lo siguiente:

A lo largo de los dos primeros grados de la educación primaria, los alumnos afrontan el reto crucial de alfabetizarse, de aprender a leer y escribir. Pero la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida (SEP, 2017, p. 73).

Desde la perspectiva constructivista, se establece que el alumno participe activamente en la construcción del conocimiento, así como darle acceso a múltiples y variadas oportunidades para discutir y reflexionar sobre el contenido de las asignaturas, con el propósito de que tenga un aprendizaje significativo para que *“aprenda a aprender”*. En este sentido el andamiaje constituye la ponderación de que el alumno logre un buen desempeño, otorgando un papel prioritario a las relaciones entre el profesor, el alumno y los saberes curriculares; así también, en la evaluación de las capacidades y contenidos aprendidos establece que deben utilizarse procedimientos e instrumentos que tengan criterios claros, así como de todas las actividades de enseñanza y gestión realizadas por el profesor.

Desde la perspectiva de Gómez, Villarreal, González, López y Jarillo (1995), el constructivismo define a la lectura como un proceso de interacción entre el pensamiento y lenguaje y a la comprensión como la construcción del significado del texto, de acuerdo con los conocimientos y experiencias de quien lee, por lo tanto, define la lectura como un proceso constructivo, en donde el significado se elabora mediante el sentido que el lector le da al texto.

La lectura para el constructivismo es un proceso activo en donde el lector es el responsable de la elaboración del significado del texto, en el cual intervienen sus expectativas y conocimientos previos, y se precisa un objetivo para el logro de una finalidad, estableciendo las estrategias a seguir. En la interpretación que se hace del texto, la interacción es eminente entre el lector y el texto, relacionando lo que éste sabe y lo que encuentra en el texto. En este sentido Gómez, et al (1995), establecen que, se da la modificación de esquemas cognitivos previos y desarrolla o adquiere nuevos, además que las predicciones e inferencias se ponen en práctica dadas las conjeturas e hipótesis sobre el contenido y su confirmación o no al término de la misma.

2.1.2 Concepción de lectura

De acuerdo con Gómez, et. al (1995), se concibe la lectura como el vínculo entre el lector y el texto, en el que se establece una reciprocidad de significado, con base en la interacción entre la información del texto y la del lector, produciéndose un nuevo significado lo que constituye una adquisición cognoscitiva. Esta perspectiva supera la concepción tradicional de la decodificación, desde este enfoque se alude a los conocimientos previos, los procesos psicológicos que intervienen en la captación del significado y sucesivamente en la integración y representación que realiza cada lector,

lo cual ocurre a través de un proceso mental, en el que se involucran las inferencias y el uso de estrategias para identificar las señales textuales para la construcción del modelo, particularmente se establece comunicación entre el texto y el lector.

Prácticas del lenguaje

De acuerdo con los Planes y Programas, Aprendizajes Clave (SEP, 2017), son unidades de estudio básicas que incluyen además de las actividades de lectura y escritura, valores, actitudes, sentimientos hacia ellas, así como diferentes clases de relación social. Define a la alfabetización como un conjunto de prácticas mediadas por textos escritos, asociadas a diferentes dominios de la vida. Y las prácticas de lectura son modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder; son propositivas y están inmersas en prácticas culturales; están históricamente contextualizadas; cambian y nuevas prácticas se adquieren en situaciones de aprendizaje informal. De tal forma que:

...sobre las prácticas de lectura y escritura, se deriva que éstas no son habilidades que se aprendan mediante la repetición o ejercitación metódica. Por el contrario, su adquisición implica el desarrollo de conocimientos vía la acción, la inmersión de los individuos en el uso del lenguaje escrito, de modo que lo que se aprende no consiste solamente en los sistemas de signos, sino en el hacer con ellos, por lo cual los dota de significación (SEP, 2017 p. 172).

2.1.3 Críticas

El Plan y Programas de Estudios, Aprendizajes Clave (SEP, 2017), se estructura bajo la teoría constructivista y establece las competencias que deben desarrollarse para alcanzar los aprendizajes esperados, pero no así para la enseñanza de la lectura.

Es claro que los resultados en el aprendizaje de la lectura no son los que se esperan, y en este sentido, son diversos los elementos que intervienen para que un alumno aprenda a leer pero, un factor que lo involucra directamente es el método empleado y, hasta hoy los métodos que se usan para la enseñanza son los tradicionales y éstos no han garantizado que se superen las barreras para lograr una total efectividad y por ello se deduce que son recurrentes los temas enfocados con la lectura para ser tratados en materia de mejora y planeación de estrategias para abatir la deficiencia en dicho rubro.

A este respecto, en El Consejo Técnico Escolar (CTE) llevado a cabo el 28 de enero de 2022, en la Tercera Sesión Ordinaria, la Guía de Trabajo (SEP, 2022), presenta en el numeral II. El tema: Desarrollemos la comprensión lectora para favorecer la equidad y la excelencia. Y los temas específicos: ¿Qué significa leer?, ¿Cómo favorecer la comprensión lectora en el aula y la escuela? Esto evidencia que el tema a cerca de la lectura requiere atención, que, si bien en este contexto es un punto de abordaje a nivel nacional, en lo particular, el colegiado de la escuela “Lic. Ernesto Enríquez” coincide que para la escuela si se trata de un problema y considera necesaria la búsqueda de estrategias y practicas al interior de la escuela y del aula para realizar mejoras de lectura, pero la realidad es que no se han hecho los cambios suficientes, dado que al cierre del ciclo escolar 2022 – 2023 sigue siendo prioridad en la lista de problemas a ser abordado en el “*Programa Analítico*” de la Nueva Escuela Mexicana. Es por esto que recurrimos al argumento de la necesidad de realizar cambios de fondo en el aprendizaje de la lectura para que la escuela avance en el logro de los aprendizajes.

De tal forma que es importante mencionar que al igual que en los Planes y Programas de Estudio previos al 2017, no se establece ningún método para la enseñanza de la lectura, y sólo se hace mención a que deben implementarse otras actividades independientemente de los aprendizajes esperados:

puesto que la adquisición del sistema de escritura en el primer ciclo requiere estrategias didácticas específicas, acordes, con los conocimientos y el proceso de desarrollo que siguen los niños, se plantearán las actividades necesarias para la reflexión sobre el sistema de manera adicional a los aprendizajes esperados (SEP, 2017, p. 171).

El Plan y Programa de Estudio Aprendizajes Clave (2017), propicia la libre elección del método que habrá de elegir el docente para la enseñanza de la lectura y escritura. Desde lo que se visualiza en la cotidianidad de la enseñanza de la lectura y la escritura, podríamos decir que se continúa empleando los métodos tradicionales y ciertamente, su aplicación en la escuela Lic. Ernesto Enríquez no han logrado que todos los alumnos que llegan al tercer grado dominen la lectura, en términos denominados por el constructivismo como la decodificación del sistema de grafías.

2.2 Las habilidades del pensamiento y la lectura en el Plan y Programas de Estudio, Aprendizajes Clave 2017

Con base en el contenido del Plan y Programas de Estudio, Aprendizajes Clave (2017), el problema a trabajar lo ubicamos en el Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación, en la asignatura de Lengua Materna. Español, y para efectos de especificar las habilidades del pensamiento a tratar en la lectura, se retoma el énfasis que se hace en los propósitos para la educación primaria, que evidentemente todos se

vinculan con saber leer, de los que se destacan reflexionar sobre el sistema lingüístico, emplear diversas modalidades de lectura, comprender y analizar textos literarios.

Por su parte, Vieiro y Amboage (2016), argumentan que:

desde la Psicología Cognitiva se define la lectura como un proceso de reconocimiento, integración y construcción de formas e ideas en el cual no basta con ser descodificadores, sino que hay que saber interactuar con todos y cada uno de los referentes que el texto aporta al lector. Es por ello que leer no consiste sólo en convertir unos signos impresos en lenguaje oral, sino que consiste en la comprensión del lenguaje escrito.

Estos preceptos están muy vinculados con la alfabetización (SEP, 2017), que los alumnos comprendan la función del código alfabético y le dé significado y sentido, en donde la lectura está implícita en las prácticas sociales del lenguaje.

Desde esta perspectiva las habilidades para lograr la lectura son las siguientes:

- Análisis visual: Identificar las unidades básicas de información, formando poco a poco unidades más complejas con significado (reconocimiento letra a letra, rasgos distintivos entre palabras similares, reconocimiento global de las palabras). El lector pasará a recuperar el significado de cada una de las palabras presentes en el texto.
- Análisis sintáctico: Son las palabras agrupadas en frases y oraciones de manera que determine su función gramatical y el proceso semántico, que descubre y construye el mensaje.
- Memoria: De trabajo u operativa, permite recordar información de manera limitada, temporal, susceptible de interferencias; lo que le confiere un

carácter flexible que facilita el “estar siempre abiertos” a la recepción de nueva información (Vieiro y Amboage, 2016).

Es a partir de este panorama general desde el que se contemplan las consideraciones teórico didácticas para la enseñanza de la lectura, situación que en retrospectiva se advierte fragmentada, que si bien queda en manos del docente el desarrollo del trabajo didáctico, lo que se identifica en la teoría dista notoriamente en el plano real, porque generalmente es con base en el ejercicio de la repetición escrita de sílabas mediante el cual se pretende que los alumnos aprendan a leer, además de que no existe un vínculo con el resto de la currícula, es decir, es un proceso que se realiza por separado en virtud de que en tanto no se aprenda a leer y escribir no se podrán desarrollar los aprendizajes esperados.

Capítulo 3. El interconductismo y el aprendizaje de la lectura

Una de las mayores premisas dentro de la escuela es que los alumnos aprendan y que este aprendizaje les brinde la oportunidad de saber usar los conocimientos en su día a día. A partir de ello es que surge la inquietud por trabajar la enseñanza de la lectura con otro método, como una opción eficaz, y que ofrezca una alternativa viable a considerar por maestras y maestros que tengan la responsabilidad de enseñar a leer a sus alumnos, de manera que éstos tengan claro de dónde partir y a dónde dirigirse, además de tener un sustento didáctico para apoyar a los alumnos en su proceso.

3.1 Teoría interconductual

3.1.1 Objeto de estudio de la teoría psicológica interconductual

Para Kantor y Smith (1975), el objeto de estudio de la psicología es la interacción entre el individuo y su medio, es decir, el individuo en relación con su entorno. Los mismos autores distinguen distintos niveles de interacción, propios de ciencias diferentes. Las interacciones físicas (conmutativas) son inanimadas e inertes, en tanto no se ejerza fuerza sobre ellas, no habrá interacción alguna, por ejemplo, el juego de boliche, los pines permanecerán inamovibles en tanto no se lance la bola mediante la fuerza que se ejerza sobre ésta con la intención de derribarlos.

Por otra parte, se encuentran las interacciones biológicas (responsivas), particularmente se trata de una lógica mecanicista entre un estímulo y una respuesta, en la que después de la presentación de un estímulo ocurrirá la respuesta. El organismo responde justamente a determinadas situaciones, por ejemplo, en el caso de las plantas, la energía (solar) hará que ésta reaccione orientándose hacia la luz; o, cuando el

organismo ingiere alimentos, este realizará el proceso digestivo de forma autónoma y no dependerá de ninguna acción voluntaria para realizarlo.

Ahora bien, en comparación con las interacciones biológicas en las que la conducta ocurre siempre que esté presente el estímulo que la evoca, está la interacción psicológica, que se particulariza por ser ajustiva pues, posee la característica de ser flexible y no se circunscribe a realizar algo de acuerdo con un patrón establecido. Este ajuste responde a las opciones que el organismo tiene para elegir cómo realizar o lograr algo. Por ejemplo, sucede que durante una clase la profesora explica a sus alumnos como realizar cierta actividad, pero se percata de que no todos lo están realizando correctamente, por lo tanto, procede a explicar nuevamente, en este sentido la acción de uno afecta al otro y viceversa. Las características de los ajustes psicológicos son explorativos, manipulativos y orientativos. Los dos primeros ofrecen modos de interacción que aluden a la espontaneidad reaccional, de esta manera el organismo psicológico explora sus alrededores y la última, significa que el organismo puede identificar en las cosas semejanzas y diferencias, con la posibilidad de agrandar o no, lo que conduce a tener disposición hacia los objetos en su ambiente.

Kantor y Smith (1975) identifican características propias de la interacción psicológica, mismas que se describen a continuación.

Son diferenciables porque aluden al poder de la discriminación que se hace entre dos objetos, es decir, el individuo responde a la especificidad de un objeto a partir de su color, sabor, olor, textura, dureza, entre otros rasgos, de forma que, la reacción particular del individuo ante un objeto de estímulo tiene que ver con la función de estímulo que éste haya formado en cada objeto en particular, por lo tanto “objetos diferentes, cada uno con

una función de estímulo diferente, corresponden a respuestas diferentes del organismo...” (Kantor y Smith, 1975, p. 9). Por ejemplo, en el caso de los grafos *b – d*, el individuo responde a su uso ante el reconocimiento de sus diferencias en la forma y el sonido.

Aludiendo a esta función, el organismo se relacionará con el objeto, de acuerdo con su propia historia; un licuado de plátano, será apetecible, detestable o indiferente, según los contactos conductuales previos, es decir, los objetos de estímulo asumen diferentes funciones de respuesta para cada individuo.

Son Integrativas en tanto se asume una progresión en un proceso para lograr un fin último. Esto puede observarse claramente en el aprendizaje de un conocimiento. Por ejemplo, en el aprendizaje de la lectura de la letra *g*, ésta tiene más de una función de respuesta. La primera función que se enseña es el sonido suave: *ga–go–gu*; la segunda función es el sonido fuerte: *ge– gi*, los alumnos integran este nuevo aprendizaje a partir de la diferencia del sonido que se produce ahora con las vocales *e – i* respectivamente; y la tercera función es el sonido suavizado: *gue, gui*, en este caso además se agrega la “*u*” que no suena como tal, sólo es un puente para la emisión del sonido suavizado. Conforme se avanza en el aprendizaje, al ir aprendiendo cada una de ellas, el individuo integra en su interacción a cada una, es decir, actualiza funciones de respuesta respecto al grafo. Esta característica integrativa de la interacción psicológica es complementaria a la descrita previamente (interacción diferenciable). A la integración la precede la clasificación (separación) del objeto de estímulo, respecto a sus características o cualidades.

Son variables, esto significa que el individuo puede cambiar su relación en más de un sentido con un mismo objeto de estímulo. La variabilidad dependerá del número de correspondencia que se tenga con el estímulo y las respuestas obtenidas. Por ejemplo, un alumno aprende que un dibujo, es al mismo tiempo una letra, un grafo, una vocal, una sílaba y puede responder a éste de todas estas formas, cada una de ellas son funciones psicológicas aprendidas o conexiones entre estímulos y respuestas.

Son modificables, cuando el organismo responde con una nueva forma de reaccionar ante el objeto. Considérese el ejemplo de un niño que ante la palabra escrita *plato*, él lee /pato/ de forma consistente. Incluso cuando lee las palabras: *placa*, *playa*, *plaza*, *plátano*, en todos los casos omite la lectura de la “l” intermedia entre la “p” y la “a”. Ante esto, es claro que el alumno aprendió una función incorrecta pero que, gracias al apoyo y retroalimentación de su maestra, el niño aprenderá a leer de forma correcta. Este es un ejemplo de que las interacciones psicológicas son modificables, en las que el individuo adquiere una nueva forma de responder. Coloquialmente se dice que es un reaprender algo.

Son demorables, se trata de interacciones que se realizarán con un desfase temporal. Lo esencial de esta característica es que la acción a realizarse se encuentra latente (suspendida), misma que se hará efectiva en otro momento. Un caso de esta característica son las tareas escolares. La maestra les dice a sus alumnos que en casa encerrarán todas las letras “a” que encuentren en el recorte de periódico que les ha proporcionado. Hasta este punto la interacción de identificar la letra “a” en un texto está en una fase latente. La interacción se complementará hasta que el alumno llegue a casa,

descanse un poco, coma y se disponga a realizar la tarea. De manera que entre la indicación de la tarea y su realización pudieron haber pasado cuatro o cinco horas.

Son inhibitorias, ocurren porque el individuo puede tener muchas formas de relacionarse con objetos de estímulo. Un ejemplo de ello, es que el alumno A, se irá a casa del alumno B quien es su mejor amigo y que el papá de éste último pasará por ambos a la escuela. El papá de B decide sorprenderlos llevándolos a una librería cerca, para que cada uno escoja un libro y tengan una actividad más a realizar por la tarde, porque sabe que a ambos niños les gusta mucho leer. Sin embargo, el alumno A agradece el gesto, pero le dice al papá de su compañero que no puede aceptar el obsequio debido que sus papás le tienen prohibido aceptar regalos de otras personas. Es decir, la interacción de leer un nuevo libro, es inhibida por una interacción previa de este niño con sus papás, en la que se ha establecido una circunstancia de obligatoriedad.

3.1.2 Explicación de comportamiento psicológico

En la teoría interconductual, (Kantor y Smith, 1975) el comportamiento ocurre gracias a una serie de factores que ocurren de forma sincrónica durante la interacción, los cuales integran el campo psicológico, siendo estos:

a) Estímulo y respuesta (Función estímulo y función de respuesta)

El interconductismo al definir a la interacción entre el individuo y su entorno como su objeto de estudio, conceptúa a lo que éste hace como respuesta y con aquello que interactúa como objeto de estímulo. Lo importante desde esta teórica psicológica no es *per se* el estímulo y la respuesta sino la función o las funciones que pueden desarrollarse mediante la interacción. En el caso de un niño que aún no sabe leer, cuando ve palabras

o cosas, que no tienen ninguna función hasta ese momento. A medida que este niño empieza a aprender a leer las vocales, por ejemplo, desarrollará una función y respuesta para cada vocal, es decir, cuando el niño tiene frente a él el grafo *i* (función de estímulo), el niño suena /i/ (función de respuesta). Al aprender a leer las cinco vocales, desarrollará cinco funciones de objeto y cinco funciones de respuestas. Por ello, se argumenta que entre éstas hay una reciprocidad exacta, o que se da como un todo inseparable.

b) Medio de contacto (MC)

Para poder realizarse la interacción psicológica es necesario que existan las condiciones para que el organismo establezca contacto con el objeto de estímulo. El medio de contacto son las condiciones físico químicas que posibilitan las acciones a ser efectuadas. Por ejemplo, la presencia de la luz permite realizar una serie de acciones que sin ella sería imposible, como leer o distinguir un color de otro, las condiciones se ponen a disposición para que el organismo entre en contacto con el objeto estímulo. Otra condición físico-química, o medio de contacto es el aire, que permite interacciones sonoras entre el individuo y objetos de estímulo acústico, como por ejemplo escuchar el sonido de un piano, o bien escuchar a la persona con la que se esté conversando. El aire, como medio de contacto, permite el tránsito de ondas sonoras y, con ello, la posibilidad de tener una interacción acústica.

Un medio de contacto con una naturaleza distinta (no física, sino convencional) es el normativo, mismo que hace referencia a reglas y prácticas propias de las instituciones, relaciones y costumbres sociales. En este caso la interacción psicológica está posibilitada por normas que, sin estar presentes físicamente, modulan las interacciones, en tanto los individuos sean reactivos a ellos (Varela, 2008). Un ejemplo escolar cotidiano

es que los alumnos guarden silencio al responder un examen, no así cuando están en su recreo. Ambas situaciones posibilitan y regulan el hacer de los alumnos, con base en la costumbre o convención social.

c) Biografía reactiva o reaccional (BR)

La biografía reactiva, se refiere al desarrollo de respuestas y funciones que el organismo ha adquirido, mismas que se originan a partir de dos circunstancias: a) el inmediato, no se requieren determinado número de contactos con los objetos. La interacción se realiza desde el primer contacto entre el organismo y el objeto. Un ejemplo muy transparente es retirar el dedo de la flama de una vela por las circunstancias sensibles del organismo ante determinados estímulos; y b) el progresivo, en este caso se requiere seguir una serie de pasos para lograr un propósito en actos como aprender a leer, a patinar, o a conducir un auto.

d) Evolución del estímulo (EE)

Corresponde a la parte complementaria de la evolución de respuestas, en este caso, se trata del desarrollo de las funciones de estímulo, gracias a la interacción que lo favorece, es decir, se incentiva el desarrollo de funciones del estímulo de acuerdo con el uso que se hace del objeto, desarrollado a través de la experiencia generada por la interacción y diferenciación que se les da a los mismos. En la cotidianidad y por las necesidades de resolver situaciones. Por ejemplo, los dibujos impresos son un recurso didáctico que facilitan el aprendizaje, son un medio de comunicación gráfica que se usa como simbología para señalamientos, así como la identificación de lugares.

e) Historia interconductual (HI)

La historia interconductual inicia cuando el organismo nace, supone factores biológicos (nacer como animal humano le otorga la posibilidad de desarrollar una interacción psicológica) y antropológicos (hablar implica hacerlo de ciertos temas y de determinada manera, por citar algún ejemplo, pero también lo es pensar, creer, construir). Por ello, la historia interconductual de una persona es toda la experiencia conductual que ha tenido hasta el momento presente. Por ejemplo, aprender a leer, implica para cada individuo una larga serie de contactos con letras, palabras, frases y mucho tiempo invertido. Así como en este ejemplo, en todos los ámbitos del desarrollo humano se configura de la misma manera, mediante una extensa interacción con el entorno familiar, social y cultural del individuo.

f) Factores situacionales (FS)

Se trata de elementos del campo que posibilitan o inhiben la interacción y que pueden ubicarse tanto en el interior como en el exterior del individuo. El hambre, la sed, la fatiga son ejemplos de factores internos que afectarán la interacción, como también, si la persona está saciada, hidratada y descansada afectará su interacción con su medio. Un ejemplo de factor situacional externo puede ser el inicio de un sismo, una llamada telefónica al momento de una interacción particular, ésta será afectada.

Kantor y Smith (1975) señalan que el campo psicológico debe observarse como una continuidad, dado que el comportamiento inicia al nacer y termina con la muerte del individuo, de manera que en ningún momento se interrumpe su interacción psicológica. La propuesta de Kantor y Smith (1975) para estudiar la interacción psicológica es

mediante segmentos conductuales, (unidad básica de análisis) que consiste en un solo objeto del estímulo y su respuesta, con la idea de fraccionar el continuo en partes, mismo que está integrado por todos los factores del campo psicológico descritos.

3.1.3 Interacción lingüística

Campo referencial (biestimulacional)

Kantor y Smith (1975), explican que, el campo referencial incluye dos tipos importantes:

a) Interconducta de simbolización: es uniestimulacional implica una serie de dos segmentos conductuales sucesivos. Se trata de símbolos (de quien los hace o de alguien más) y sus significados. Son dibujos que representan avisos, por ejemplo, de restaurante, gasolina, hospital, una calavera con un cruce, la función de estos puede ser una conducta positiva o negativa. En concreto se trata de actos verbales como conducta simbólica;

b) Comunicación referencial: es triangular en la que interviene, (1) persona que habla, (2) persona a la que se le habla (que puede tratarse de otra persona física, imaginaria, de sí mismo, un objeto o persona) y (3) la cosa de lo que se habla. Este campo es biestimulacional, incluye la interconexión de dos funciones de respuesta y estímulo que actúan sincrónicamente.

De acuerdo con la explicación de Varela (2008), la interacción lingüística supone tres elementos: referido, referente y referidor. El referidor es quien comunica sus ideas, pensamientos, mensajes, realiza la narración de una película, la lectura de un libro; el referente es lo que se transmite, es decir, el contenido y el referido es quien recibe la información que transmite el referidor.

Una cuestión importante a destacar es que para que la interacción lingüística pueda llevarse de manera efectiva debe haber en primera instancia un mismo lenguaje, es decir, un mismo idioma, este puede ser hablado o en señas. De lo contrario la interacción lingüística no podría llevarse a cabo.

3.1.4 El acto de leer

Con base en los elementos que conforman el acto intercomunicativo, conformado por el *referidor*, *referido* y *referente*, así como el campo psicológico, es necesario precisar lo siguiente. A medida que el alumno avanza en el método Kantor, transita de una interacción auspiciada por un campo psicológico no comunicativo a uno comunicativo o referencial. Por ejemplo, cuando el alumno lee la sílaba *ma*, la interacción del alumno se da bajo las condiciones de un campo psicológico no comunicativo (Ver Figura 1). Éste se caracteriza por una interacción uniestimulacional entre estímulo y respuesta.

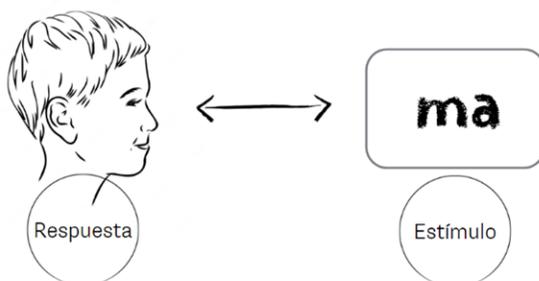


Figura 1. Campo no comunicativo en la lectura

Posteriormente, cuando el alumno puede leer varias sílabas que al unirse se configura una palabra, por ejemplo, *cama*, se da pie a una interacción que es configurada en un campo comunicativo (Ver Figura 2). En este caso, hay una interconexión de dos funciones de respuesta y estímulo que operan simultáneamente.

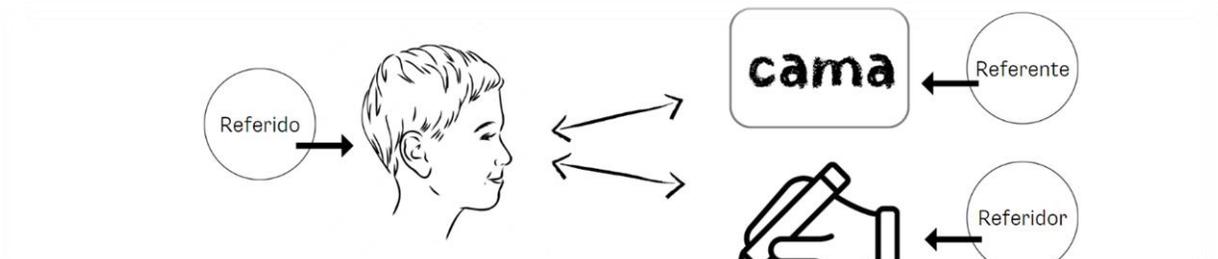


Figura 2. Campo comunicativo en la lectura (o campo convencional)

El lector (**referido**) requiere del contacto con la palabra escrita, de manera que sea él quien lo lea en voz alta, actuando como si fuera el **referidor**, además de interactuar con el contenido de lo que lee (**referente**). Las diferencias con el campo no comunicativo es que en este caso hay un referente (cama) y esto configura una doble estimulación, en la que el lector tiene que atender, al mismo tiempo, tanto al referente (cama) como al referidor (quien escribió la palabra cama).

Un ejemplo cotidiano en el que se puede observar la **función del referente**, es cuando alguien interrumpe abruptamente lo que está diciendo, puesto que la persona “perdió el hilo de lo que estaba hablando”. Esto obliga a la persona a volver a hacer contacto con lo que estaba diciendo (referente), incluso es común que pida ayuda a su interlocutor - ¿qué te estaba diciendo?

Por otra parte, un ejemplo que evidencia la **función del referido** es más evidente en la escritura. La persona que escribe algo, está obligada a considerar a su(s) lector(es) (referido) si quiere comunicarse de manera efectiva. Para ilustrar esto, se recurre a Ong (1982) quien lo describe en los siguientes términos:

Para un escritor, todo receptor real por lo general está ausente (si, por accidente, un receptor está presente, la formulación del mensaje mismo se hará como si la

persona estuviera de algún modo ausente; si no fuera así, ¿para qué escribir?) (p. 171).

Ong va más allá al considerar un caso extremo: *“Incluso en un diario personal dirigido a mí mismo, tengo que crear al destinatario”* (p. 103). Ong no usa el término *referido*, pero si hace alusión a la función de éste cuando alude al receptor real o al destinatario.

En el caso particular de la lectura, el lector funge como *referido* y también como si fuera el *referidor* (le da voz). Un problema común en la lectura es que la persona no comprenda lo que lee. Una posible explicación, desde la teoría interconductual, es que el lector no hace contacto con el texto (referente). Es decir, el lector textea (suena los grafos) pero no está haciendo contacto con el contenido de lo que lee. Este es otro ejemplo de la importancia del *referente* como una función fundamental en el acto comunicativo.

3.1.5 Propuesta didáctica del Método Kantor para aprender a leer

La propuesta de este proyecto va enfocada a que los niños de primer grado que ingresaron al ciclo escolar 2021 – 2022 de la escuela Lic. Ernesto Enríquez aprendan a leer con el método Kantor (Varela, Ríos y Gómez Llanos, 2013). Dicho método es una propuesta para aprender a leer a partir de los tres años de edad. El propósito del método es que los alumnos aprendan a leer de “manera inteligente”. De acuerdo con Varela, (2008) el comportamiento inteligente, es antagónico del comportamiento repetitivo (memorización).

Elementos centrales del método Kantor: El conocimiento de lo nuevo se basa en lo que se sabe.

- La adquisición de nuevas funciones estímulo–respuesta puede facilitarse cuando el individuo puede responder a una función estímulo–respuesta que es semejante para él: aprendizaje de cada letra apoyado en la ilustración de un objeto, vegetal o animal que es familiar para el alumno. El procedimiento implica la asociación (apareamiento) de un objeto de estímulo que ya tiene función de estímulo (dibujo) con otro objeto de estímulo (sílabas o vocales) que es el que se va a entrenar. Por ejemplo:

- Se presenta el dibujo semáforo (primer estímulo) con la sílaba se (segundo estímulo) (Ver Figura 3) dentro del dibujo en correspondencia con la forma del mismo. Esto se conoce como un apareamiento de estímulos, cuyo empleo en el método tiene el propósito de configurar un recurso mnemotécnico que le ayude al niño a recordar el sonido de la sílaba, apoyándose en el dibujo que lo contextualiza (en este caso el semáforo).

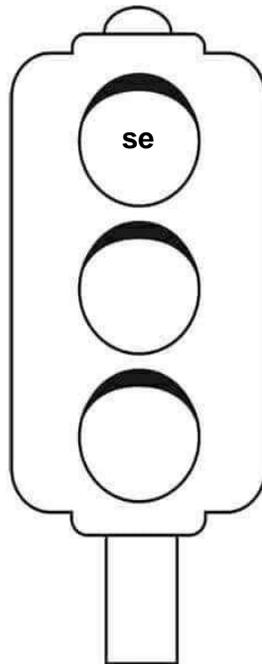


Figura 3. Estímulos primero y segundo

Diferencialidad entre objetos de estímulo: Se pretende que el alumno haga la diferenciación entre dos objetos de estímulo, es recomendable que los mismos sean altamente diferenciables y que sus propiedades no favorezcan respuestas indiferenciadas. La secuencia de enseñanza de las letras cuida que la siguiente letra a aprender no tenga ningún tipo de similitud con la anterior, ya sea por su forma o por su sonido, como se estableció anteriormente. Existe una sistematización diseñada de la enseñanza de cada una de las letras, lo que trata de garantizar que no habrá confusión de éstas durante el desarrollo del aprendizaje de la lectura.

Por ejemplo: Las consonantes *b – d* y *p – q*, generalmente son confundidas por la semejanza que guardan, en este caso la enseñanza entre una y otra se enseñan dejando pasar al menos tres consonantes diferentes o hasta que la mayoría de alumnos haya aprendido la sílaba que se esté trabajando sin error alguno.

- Identificación de elementos pertinentes: La identificación variada de elementos pertinentes debe ser identificado mediante la selección correcta del objeto de estímulo, además de que el maestro mediante preguntas específicas obtenga la respuesta de que el color y el tamaño no importan sino la forma de las letras.

Por ejemplo: La presentación de las sílabas en diferentes tamaños y colores (Ver Figura 4). El alumno podrá identificar que esto puede cambiar y encontrarse en su contexto con esta variedad, pero la forma y el sonido no.

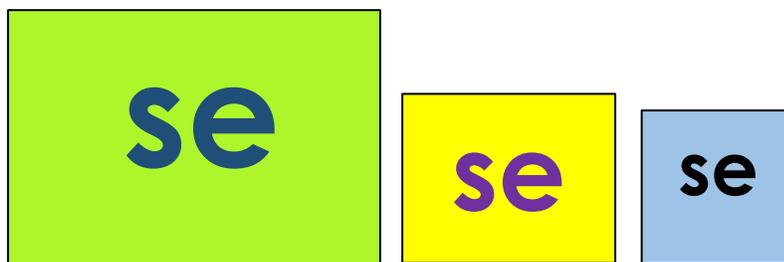


Figura 4. Sílabas en diferentes tamaños y colores

- Auspicio del comportamiento inteligente: En este sentido se busca favorecer el despliegue del comportamiento inteligente en el aprendizaje de las letras mayúsculas. Su enseñanza es implícita (con ambiente alfabetizador) usadas, en un principio, en el nombre de los alumnos, mismos que se disponen sobre el respaldo posterior de las sillas de los alumnos para que sus compañeros realicen la asociación por transferencia entre las letras minúsculas y mayúsculas al leer el nombre de sus compañeros.

En la comparación de las grafías de las mayúsculas con las minúsculas se observa que sólo cinco letras son diferentes:

A	D	G	Q	R
a	d	g	q	r

Once letras muy semejantes:

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

Once letras iguales:

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

- El alumno aprenderá bajo la premisa de dominar habilidades precurrentes que darán lugar a habilidades que impliquen a las primeras en el desarrollo correcto de las actividades a trabajar.

En este caso se trata de las actividades iniciales:

a) Aprender a observar los labios de la profesora, siempre que ésta le dé instrucciones relativas a los sonidos que debe repetir o identificar.

b) Entender en la práctica los conceptos clave que existen en la lectura, cuando se está frente a un libro o cuaderno colocado en un plano horizontal en referencia a su propio cuerpo: arriba – abajo y antes – después.

La secuencia de la enseñanza de las letras está establecida con base en la forma y el sonido de las letras (grafías), mismas que se enseñan con cierta separación aquellas que guardan semejanza, ya sea visual o acústica, además de considerar la frecuencia de uso que tienen las palabras en nuestro idioma, lo que atiende al uso regular que se hace de los vocablos.

- Primera sección: Se inicia con las letras que no tienen ninguna transformación en nuestro idioma, o bien si las tienen, se enseña inicialmente solo una primera forma de pronunciación específica. Vocales y consonantes: s, n, r (inicial), l, c (fuerte), d, m, g (suave) t, b, j, p, - y – f.

- Segunda sección: Enseñanza de letras que tienen accidentes y que requieren un aprendizaje más complejo. r (fuerte), y (sola), v, q, c (suave) y (acompañada), ñ, z, ll, h, rr, ch, x, g (fuerte), g (suavizada), k y w.

Teniendo en cuenta las generalidades que presenta el método, se observa que existe una estructura sistematizada, que da cuenta de cómo y por qué se organizó la enseñanza de las letras, un vínculo directo con el contexto del niño, en donde se toma como punto de partida lo que es conocido para él tanto en dibujos como en el vocabulario, generándose una interacción de los elementos para que se logre el aprendizaje de la lectura.

3.1.6 Habilidades del pensamiento que favorece el método Kantor

Para el aprendizaje de la lectura con el método Kantor, se requiere del trabajo de las siguientes habilidades del pensamiento: asociación, observación e identificación.

- **Asociación:** El conocimiento de lo nuevo se basa en lo que se sabe. La adquisición de nuevas funciones estímulo–respuesta puede facilitarse cuando el individuo responde a una función estímulo–respuesta que es conocida para él: aprendizaje de cada letra apoyado en la ilustración de un objeto, vegetal o animal que es familiar para el alumno. El procedimiento implica la asociación (apareamiento) de un objeto de estímulo que ya tiene función de estímulo (dibujo) con otro objeto de estímulo (vocal o consonante) que es el que se va a entrenar. El método no enseña las letras mayúsculas, se pretende que el alumno las aprenda de forma implícita (con ambiente alfabetizador) usadas en el nombre de los alumnos, de Estados, de países, de mascotas, etc. De esta forma, los alumnos realizan la asociación por transferencia entre las letras minúsculas y las mayúsculas.
- **Observación:** Se busca que el alumno haga la diferenciación entre dos objetos de estímulo, es recomendable que los mismos sean altamente diferenciables y que sus propiedades no favorezcan respuestas indiferenciadas. A través de ella debe encontrar la diferencia entre los objetos de estímulo, es decir, con base en instrucciones precisas el alumno debe identificar las características únicas de cada letra, siendo esta una condición ineludible. Esto se trabajará por medio de diversos ejercicios en los que se evalúe que el alumno tiene perfectamente bien identificada la letra en turno y por lo tanto será el indicador para continuar con la siguiente letra.

- Identificación: Existen en la enseñanza una tendencia en la que el alumno identifique la letra a aprender colocándola dentro de un dibujo (objeto que el alumno conozca). Al proceso de esta identificación se le agrega la variación de elementos, presentando al mismo tiempo letra o sílaba de diferente tamaño y colores. Específicamente, ante la variación el alumno debe realizar la selección correcta del objeto de estímulo, además de que el maestro mediante preguntas específicas obtenga la respuesta de que el color y el tamaño no importan sino la forma de las letras.

Capítulo 4. Diseño metodológico

El presente estudio buscó responder la pregunta ¿Qué circunstancias auspician el aprendizaje de la lectura en niños de primer grado de primaria, empleando el método Kantor? Ésta plantea, desde su formulación, la colección de información (datos) tanto de corte cualitativo como cuantitativo.

4.1 Paradigma de investigación mixto

Las circunstancias que favorecen el aprender a leer, requiere de la descripción y entendimiento tanto del ambiente familiar, como del ambiente escolar, así como conocer el punto de vista del alumno que aprende. Es decir, fue necesario la obtención de datos narrativos (cualitativos) sobre las circunstancias que favorecieron el aprender a leer. Por otra parte, el aprender a leer requirió de datos numéricos (cuantitativos) que permitieran establecer grados o niveles de aprendizaje mediante una escala numérica.

Con base en lo anterior, se establece que fue necesario recurrir al paradigma de investigación mixta, a partir del análisis de medición pertinente. Este paradigma permite tener una perspectiva más amplia de las circunstancias, hechos o fenómenos bajo estudio, y con ello, a tener respuestas más ricas y contextualizadas mediante la multiplicidad de observaciones y medidas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Adicional a los datos necesarios para responder la pregunta de investigación, es preciso establecer que la investigadora de este estudio, fue al mismo tiempo la maestra del grupo de alumnos que participaron en el estudio. Esto determinó que el estudio pertinente fuera desde el diseño de una investigación acción. Ésta se concibe como un método de investigación mixto porque se nutre tanto de datos cualitativos como cuantitativos, cuya principal función es el abordaje de problemas locales para encontrar

soluciones pertinentes y contextualizadas (Creswell, 2005, citado en Mertler, 2017; Álvarez-Gayou, 2012; Mertler, 2017).

4.2 Investigación acción

La investigación acción, desarrollada en escenarios escolares, permite mejorar prácticas didácticas específicas, además de favorecer el desarrollo de la reflexión y análisis crítico de las prácticas educativas establecidas. Es decir, la investigación acción alienta a los profesores a examinar la dinámica de su práctica didáctica, confirmando y/o cambiando ideas existentes o prácticas y tomando decisiones en el proceso (Milles, 2011, citado en Mertler, 2017).

Para la investigación acción en escenarios escolares, tanto el maestro como los alumnos, participan en un mismo nivel como agentes de cambio, confrontando de forma permanente el modelo técnico y metodológico con la práctica, a fin de ajustarlo a la realidad que se requiere transformar (Rojas, 1991; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En el marco de la investigación acción hay varios modelos que, aunque buscan el mismo propósito, hay diferencia en la estructura de los elementos considerados. Todos parten de un problema central, para lo que se recurre a la observación y al monitoreo de la práctica actual, seguida por la recolección de información y su síntesis. Posterior a ello, se inicia una práctica nueva, misma que seguirá siendo monitoreada, para posteriormente volver a realizar ajustes.

El modelo de investigación acción que se retomara es el descrito por Mertler (2017) que consta de cuatro fases:

1. *Fase de planeación.* Consiste en la identificación y en la delimitación del tema y responde a la pregunta de qué estudiar. Asimismo, es el momento en que se reúne información sobre la temática a estudiar, al hablar con otros maestros, directores, alumnos y padres de familia que permitan la reflexión para un mejor entendimiento del contexto del problema investigativo y, de manera complementaria, iniciar con la revisión de literatura especializada sobre el foco del proyecto. El último paso de esta fase es desarrollar el plan de investigación en el que se establezca: a) la pregunta de investigación, que será la guía que dé estructura al estudio; b) la hipótesis de la investigación, es decir, la especificación de la respuesta esperada, misma que es pertinente sólo para el análisis cuantitativo del estudio y); la identificación de la(s) variable(s) del estudio, mismas que serán observadas y medidas.

En esta fase se realizó el proyecto de investigación con los elementos ya mencionados, siendo los ejes del estudio, la delimitación del problema que se definió a partir del interés de la docente, para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de lectura con base en el contexto escolar, la pregunta de investigación y la hipótesis. Se reunieron las evidencias documentales para sustentar el problema, se buscó el material bibliográfico, se estudió el método de lectura y se realizó el material de trabajo correspondiente.

2. *Fase de acción.* Es integrada por dos pasos. El primero de ellos, es la colección de los datos mediante diversas técnicas como la observación, la entrevista, el cuestionario, el listado de verificación, la escala de calificación, entre otras. El segundo

paso, es el análisis de los datos, que ocurren tanto en el desarrollo del estudio (análisis cualitativo) como al final (análisis cuantitativo).

Esta fase se desarrolló al finalizar la etapa de enseñanza de las sílabas. Se analizaron los resultados obtenidos a partir de las evaluaciones pre y pos de las vocales y las sílabas para realizar el cálculo de los porcentajes de aprendizaje, se contabilizaron las asistencias de los alumnos a las clases presenciales, se aplicaron los cuestionarios a los alumnos y a los padres de familia y posteriormente se organizaron las respuestas en cuadros para ser estudiados, y finalmente hizo el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los resultados obtenidos.

3. *Fase de desarrollo.* Implica la proposición de un plan de acción, es decir, se trata de definir una estrategia para implementar los resultados en el mismo estudio de investigación acción. En tanto el plan de acción es implementado, su efectividad depende de que sea continuamente monitoreado, evaluado y revisado. Como se puede observar, la investigación acción implica de un proceso circular de mejora continua, que se alimenta asimismo con los resultados obtenidos, mismos que son analizados para diseñar estrategias que son puestas a prueba.

Esta fase se inició con una pre evaluación (de vocales o sílabas a ser enseñadas), se desarrolló la implementación del método, se aplicó la pos evaluación (de vocales o sílabas enseñadas) y con base en los resultados se repitió el proceso con los alumnos que no lograron el aprendizaje (haciendo la variación del material de trabajo) y se continuaba avanzando con los que si lograban el aprendizaje.

4. *Fase de reflexión.* Consiste de dos pasos. El primero de ellos es compartir y comunicar los resultados logrados con la estrategia implementada. Esta comunicación debe informar a todos los miembros de la comunidad escolar, ya sea mediante presentaciones en reuniones con maestros, alumnos, padres de familia y autoridades escolares públicas, o bien, en otros medios con mayor alcance de audiencia: eventos académicos como congresos y convenciones, publicación de los resultados en revistas especializadas o libros. En tanto el último paso, es la reflexión del proceso, mediante una examinación crítica de la propia práctica formativa. Cada maestro-investigador reflexiona lo que ha hecho para determinar la efectividad de su hacer y, al mismo tiempo, tomar decisiones a implementarse en ocasiones futuras. Estas son características del hacer de un maestro efectivo, quien continuamente, durante el proceso didáctico, analiza y reflexiona sobre lo que se hizo y, sobre todo, como poder mejorar la formación de sus alumnos.

Esta fase se realizó al cierre del ciclo escolar 2021 – 2022, durante la reunión de padres de familia en la que se les dio a conocer las evaluaciones finales y se les informó de los resultados de manera general y particular del “método Kantor”. Así mismo se hicieron las recomendaciones necesarias para que continuaran con los ejercicios de aprendizaje.

La reflexión de la práctica docente se enfocó a iniciar el método en tiempo y forma en un próximo ciclo escolar, ya que como se hizo mención el presente estudio se realizó con ciertas adecuaciones por la presencia de la pandemia (COVID 19), por un lado, y

por el otro a anticipar los materiales dentro del salón de clases tales como los letreros en el mobiliario y actualizar algunos de los materiales impresos.

4.3 Participantes

Participaron 30 alumnos (18 niños y 12 niñas). Sus edades oscilaron entre los 5 años, 10 meses y los 6 años, 10 meses. 22 de ellos viven con ambos padres (mamá y papá), en tanto los 8 alumnos restantes viven sólo con su mamá, de los cuales 6 son madres solteras y 2 están separadas.

4.4 Escenario escolar

El salón de clases del grupo de 1ºA, se ubica en la planta baja del edificio uno, cuya área aproximada es de 24 m², dispone de 4 ventanales grandes, 2 de ellos dan al interior de la escuela y los otros dos al exterior. El mobiliario se compone de 17 mesas trapezoidales y 30 sillas. La iluminación es tanto natural como artificial (provista por cuatro lámparas). El salón está equipado con un pizarrón blanco, un estante, un escritorio y una silla para la profesora. En este mismo edificio hay un salón contiguo que corresponde al grupo de 2º A y en el primer piso se ubican dos salones, ocupados por el grupo de 5º A y el grupo de 4º B. En el edificio dos, en la planta baja se ubican: un salón que corresponde al grupo de 3º A, el salón de medios, la dirección y la subdirección. En la planta alta hay tres salones, ocupados por el grupo de 4ºA, el grupo de 3º B y el grupo de 6ºA. Los edificios se encuentran separados por el patio techado, cuyas dimensiones aproximadas son 299 m², en él se realizan las clases de educación física durante 4 días de la semana. Por tal razón, el ruido propio de esa actividad es una constante durante las actividades dentro del salón de clase, excepto por un día a la semana que no se realiza esa actividad.

4.5 Instrumentos

4.5.1 Sistema de Alerta Temprana (SisAt)

Este instrumento está dirigido para alumnos que cursan el tercer grado del nivel preescolar, se trata de una herramienta de “Exploración de habilidades básicas” en lectura, escritura y conteo. De acuerdo con el Manual Exploración de habilidades básicas (SEP, 2018), el propósito es identificar los avances de los alumnos de tercer grado de educación preescolar en alfabetización inicial y de las nociones numéricas, para la detección oportuna de los niños que requieren apoyo. En lo referente a la lectura se busca identificar que los alumnos hagan preguntas sobre la misma, así como la interpretación y producción de textos. El uso de esta herramienta en el presente estudio se realizó únicamente con la finalidad de identificar a los alumnos que leen y a los alumnos que no leen.

4.5.2 Evaluación diagnóstica de vocales y sílabas a enseñar

El propósito fue evaluar el aprendizaje de las sílabas a enseñar durante el periodo programado. Antes de la enseñanza formal de cada sílaba se evaluó de forma individual. Para ello, la maestra mostró cinco tarjetas con la escritura de cinco sílabas, tres de ellas pertenecían a las sílabas a enseñar (ejemplos) y dos más ajenas a éstas (contraejemplos). A continuación se ilustra un ejemplo en la Figura 5:



Figura 5. Presentación de sílabas mediante tarjetas impresas

Posterior al aprendizaje de las sílabas en turno, se procedió a aplicar la misma evaluación del inicio y a registrar nuevamente los resultados, es decir, una pos evaluación.

En un primer momento se inició con el aprendizaje de las vocales, en este orden: **e, a, o, i y u**. Posteriormente, la secuencia de las sílabas fue: **s, n, r (inicial), l, c (fuerte), d, m, g (suave), t, b, j, p, f, r (fuerte), y (sola), v, q, c (suave), r (suave), y (acompañada), ñ, z, ll, h, rr, ch, x, g (fuerte), g (suavizada), k –y– w**.

4.5.3 Cuestionario para padres de familia y alumnos

La finalidad fue obtener información que diera cuenta de los aspectos del ambiente lector en casa, así como del apoyo de los padres de familia. Al mismo tiempo, obtener la opinión de éstos sobre el método Kantor para el aprendizaje de la lectura.

4.6 Procedimiento

Unidad 1. Precurrentes para la lectura

Pre-lección1. Atención visual a labios. El objetivo fue que los alumnos observaran los movimientos labiales que realizó su mamá o papá, en la pronunciación de un sonido, mismo que el alumno reprodujo.

Material: Espejo de pared.

Procedimiento:

Con apoyo del padre de familia se trabajó en casa, mediante un video grabado por la maestra, la emisión de los sonidos de las vocales, consonantes y sílabas. Se enseñó al niño a distinguir mediante el apoyo visual, la posición de los labios de quien enseña mientras emite el sonido. Esta práctica se realizó de manera permanente, se

enviaron anticipadamente los videos junto con una lista de cotejo para que el padre de familia registrará los resultados de las prácticas.

1) Frente al espejo el padre de familia solicitó a su hijo que colocara los labios como él o ella lo harían. Después pronunció, gesticulando con claridad, cada uno de los sonidos de las vocales y de las consonantes, en el siguiente orden: e, a, o, i, u; m, d, t, l, f, n, j, ñ; ll, q, s, b, v, r (suave), rr, ch.

2) De frente a su hijo, el padre de familia le indicó que viera sus labios y que pronunciara el mismo sonido. Se pronunciaron sílabas simples, formadas con consonantes del primer grupo: me-ma-mo-mi-mu, de-da-do-di-du, te-ta-to-ti-tu, etc.

3) El padre de familia pronunció palabras frente a su hijo, y éste las reprodujo.

Pre-lección 2. Conceptos: arriba – abajo. El objetivo fue identificar la parte superior, inferior (arriba-abajo) y central de una hoja de trabajo en un plano horizontal.

Material: hojas de trabajo de tres tipos diferentes:

Procedimiento:

1) Se entregó a los alumnos una hoja del tipo 1 (Ver Figura 6), y se les indicó que marcaran de color verde el camino que lleva al conejo a la manzana que está **arriba**.

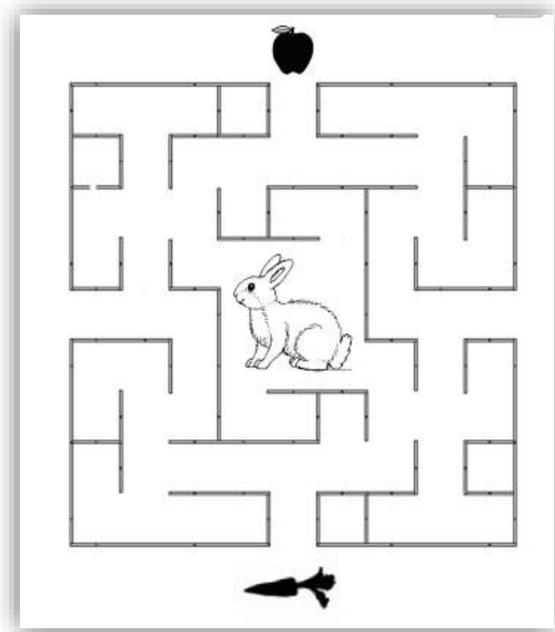


Figura 6. Hoja de trabajo tipo 1

2) Se entregó a los alumnos la hoja del tipo 2 (Ver Figura 7), y se les preguntó *¿qué había en ella?* En la parte de **arriba** están los pollos, en otra parte hay ratones y en otra hay perros. Se les pidió a los alumnos que colorearan a los pollos, mientras realizaban la actividad se les preguntó: *¿Qué estas coloreando?*
¿Están arriba?

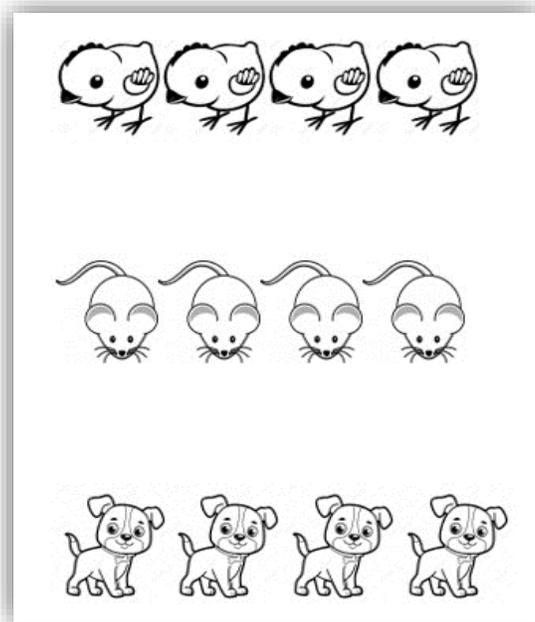


Figura 7. Hoja de trabajo tipo 2

3) Se les entregó a los alumnos una hoja del tipo 3 (Ver Figura 8), y se les indicó que la hoja estaba dividida en tres partes iguales; se les pidió que señalaran con su dedo índice la parte de **arriba** y que la colorearan de color verde. Después se les indicó que identificaran la parte de abajo, la cual iluminaron de rojo. Se les mencionó que la parte que quedó en blanco se llama centro.

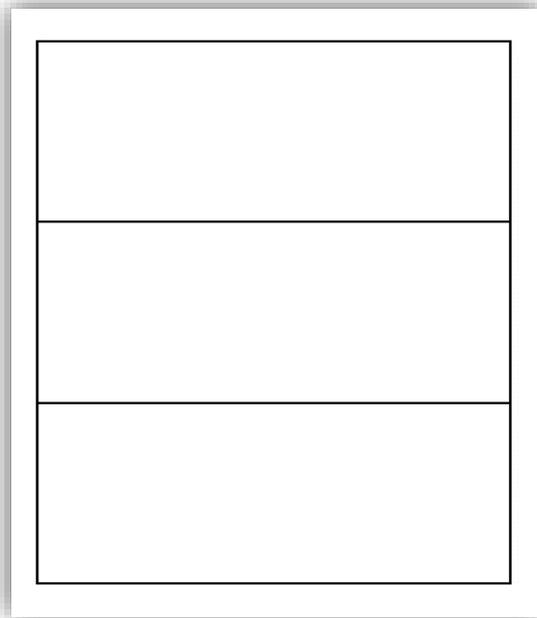


Figura 8. Hoja de trabajo tipo 3

Pre – lección 3. Conceptos: antes–después. El objetivo fue que los alumnos identificaran objetos ubicados antes y después, en un texto escrito o en una secuencia de figuras dibujadas.

Material: Hojas de trabajo de tres tipos diferentes:

Procedimiento:

1) Se les entregó a los alumnos una hoja del tipo 4 (Ver Figura 9), y se les preguntó qué hay en ella. Se describieron los componentes de la hoja, haciendo énfasis de la noción **antes** de la línea dibujada. Se les solicitó a los niños que colorearan los dibujos que están antes de la raya.

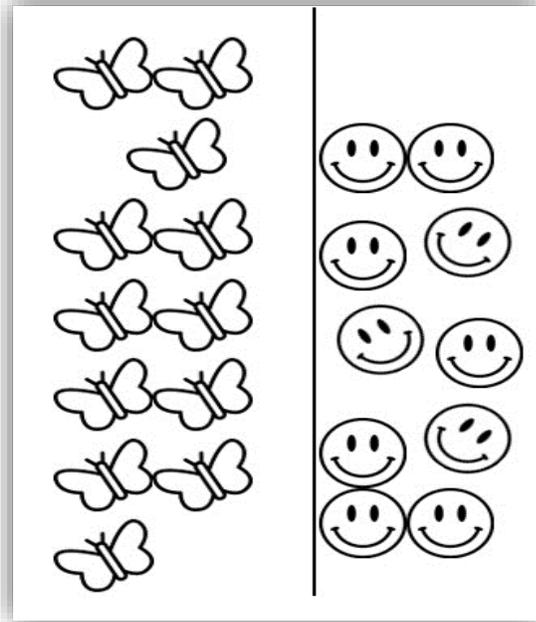


Figura 9. Hoja de trabajo tipo 4

2) Se les entregó a los alumnos una hoja del tipo 5 (Ver Figura 10), y se les pidió que describieran qué había en ella. Los alumnos colorearon con determinado color cierto dibujo, ubicado **antes** o **después** de la raya. Por ejemplo: colorea de verde el carro que está **antes** de la raya azul. Cuando los alumnos colorearon los nueve dibujos se les preguntó *¿de qué color es el pato que está antes de la línea morada? ¿de qué color iluminaste el coche que esta después de la línea azul?*

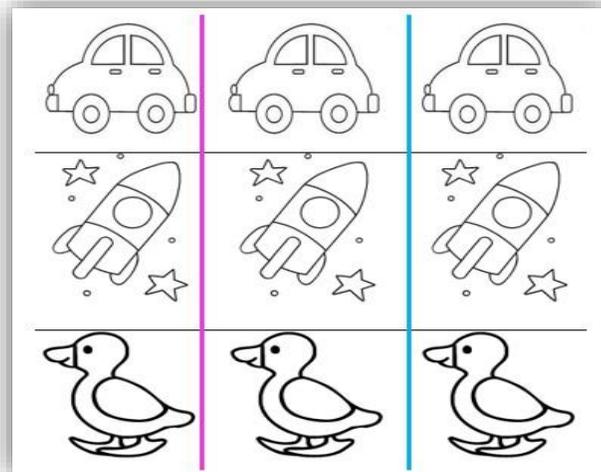


Figura 10. Hoja de trabajo tipo 5

3) Se les entregó a los alumnos una hoja del tipo 6 (Ver Figura 11). Se les preguntó, qué está después de cierta imagen, o bien antes de ésta.

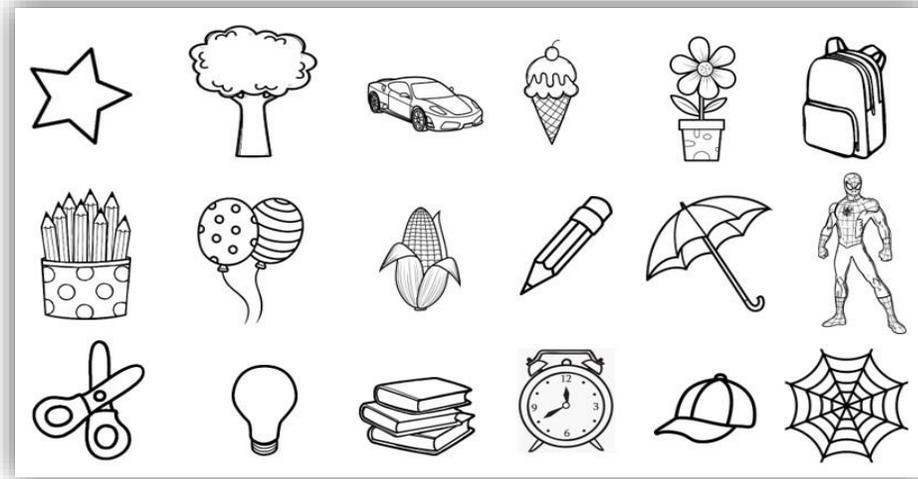


Figura 11. Hoja de trabajo tipo 6

4) Se les entregó a los alumnos una hoja del tipo 7 (Ver Figura 12), y se les indicó de qué color dibujarían el camino que los llevaría a determinado destino. Para ello se usaron las nociones *antes de* y *después de*.

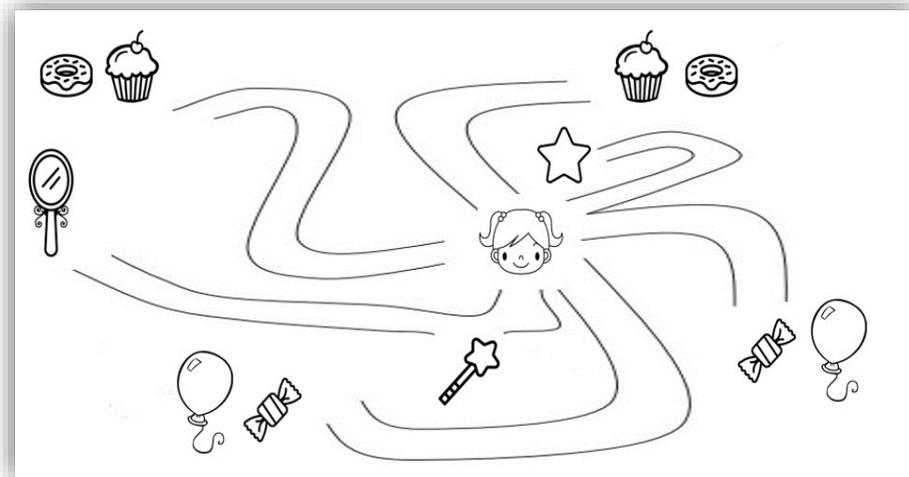


Figura 12. Hoja de trabajo tipo 7

Unidad 2. Lectura de vocales y sílabas

Las vocales. El objetivo fue que los alumnos identificarán las vocales por su sonido (fonema) y su dibujo (grafía), siguiendo la secuencia: **e, a, o, i, u**.

Para la enseñanza de la lectura se siguió la recomendación de evitar el uso de los términos: palabra, letra, sílaba, mayúscula, minúscula u otra referencia técnica. En su lugar se hizo referencia a los dibujos y sonidos. El criterio para poder enseñar un nuevo dibujo fue que el alumno distinguiera sin equivocaciones el que se estaba ejercitando.

El procedimiento que se describe a continuación se refiere al aprendizaje de la “e” (vocal) y la “sa” (sílabas), mismo que se realizó para las demás vocales y sílabas.

Material: Tres juegos de cartulinas (con los dibujos de las vocales en diferentes tamaños y colores).

Procedimiento:

1) En un lugar visible en el salón y frente a los alumnos se pegó la cartulina con el dibujo de un objeto cuyo nombre empezara con dicha letra (Ver Figuras 13–15). Esto se realizó para que los alumnos identificaran la letra con un objeto, relacionándolo con la **forma y la dirección** del dibujo (letra).

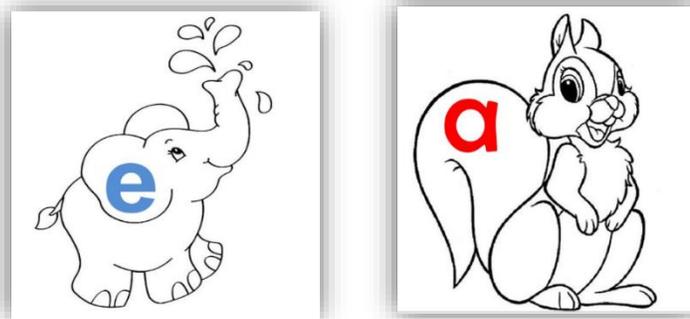


Figura 13. Hojas tipo 8

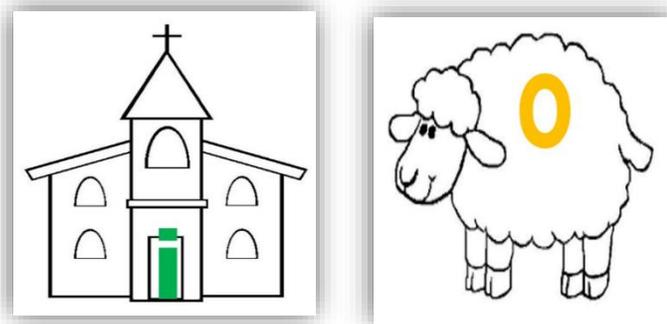


Figura 14. Hojas tipo 9



Figura 15. Hoja tipo 10

En cada ocasión se mostraron las distintas cartulinas (Ver Figura 16) del primer juego de dibujos (letras vocales) con diferente color y se les preguntó: *¿cómo se llama este dibujo?* (mostrando al mismo tiempo dos cartulinas más de diferente color): *¿es el mismo dibujo si cambia de color?* Se enfatizó que el dibujo no depende del **color** con que está escrito.



Figura 16. Hoja tipo 11

Posteriormente se presentó la siguiente cartulina (Ver Figura 17), en la que varió el tamaño y se realizaron las siguientes preguntas: *¿estos dibujos son iguales? ¿este dibujo tiene el mismo tamaño que este otro?* (mostrando dos láminas más simultáneamente) *¿por qué todos estos dibujos son iguales?* Los alumnos distinguieron que **ni el color, ni el tamaño** definen el dibujo (letra), sino que es la **forma** su característica importante.

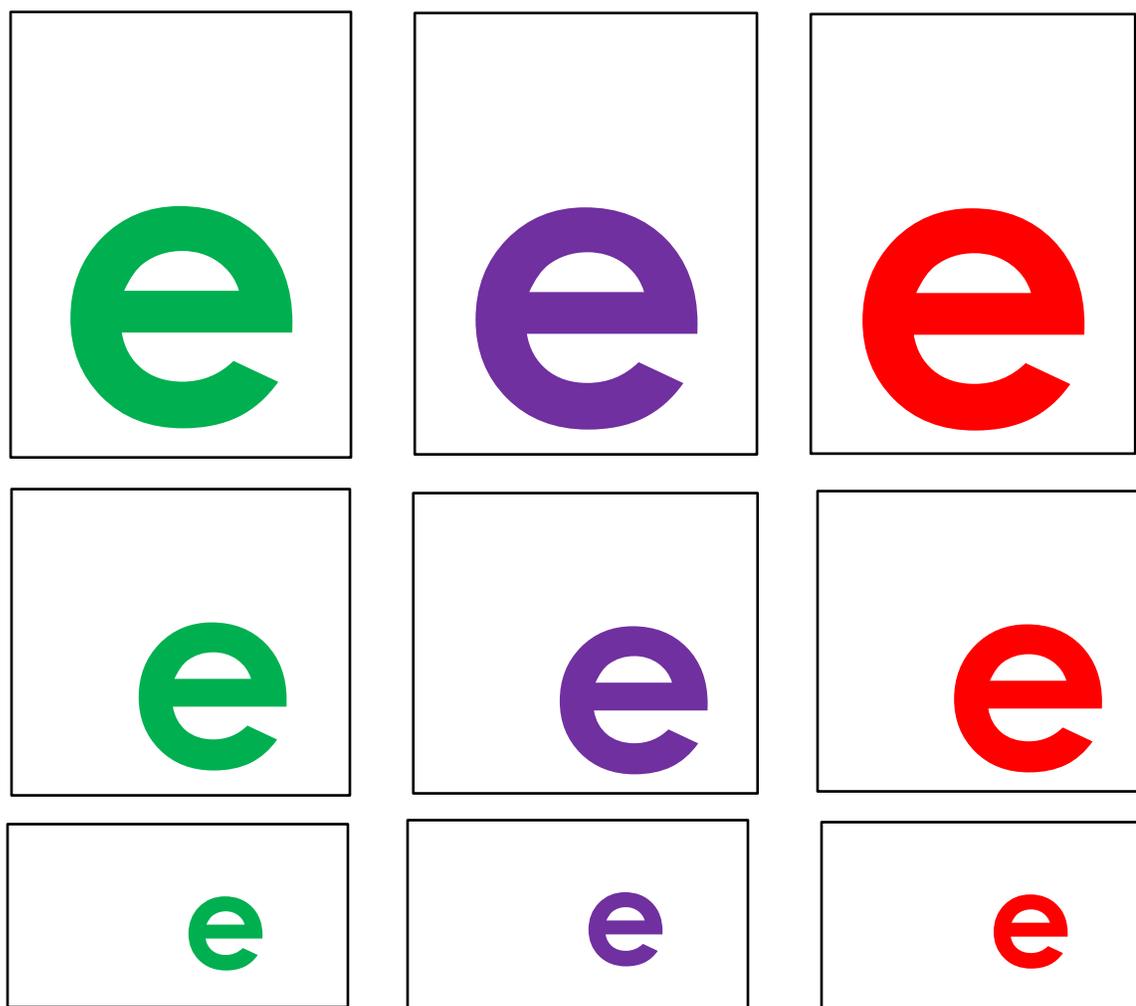


Figura 17. Hoja tipo 12

2) Se les entregó a los alumnos una hoja del tipo 13 (Ver Figura 18). Éstos observaron las palabras escritas que están alrededor del dibujo (letra) “e” para identificar aquellas que comenzaran con el mismo dibujo (letra) “e” que estaba en el centro de la hoja. Los alumnos encerraron el dibujo (letra) “e” en cada una de las palabras.



Figura 18. Hoja tipo 13

3) Se les proporcionó a los alumnos una hoja del tipo 14 (Ver Figura 19), y se les indicó que observaran todos los dibujos (palabras) que están alrededor del dibujo (letra) “e” para identificar aquellos que contuvieran el mismo dibujo en cualquier posición. Los alumnos encerraron el dibujo (letra) “e” en cada una de las palabras.

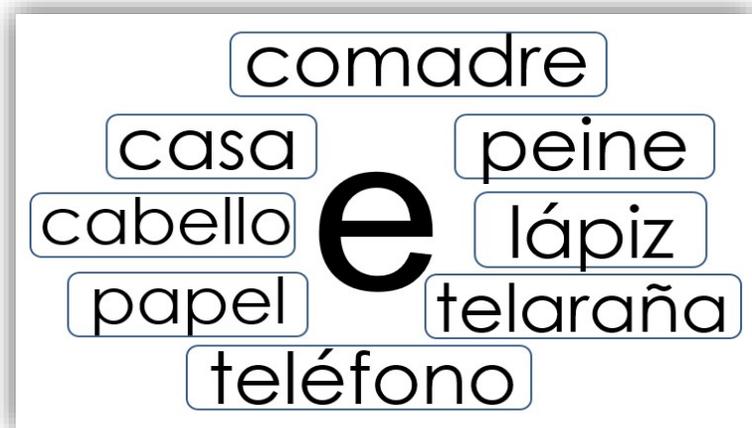


Figura 19. Hoja de trabajo tipo 14

4) Se entregó a los alumnos una hoja de revista, buscaron y encerraron todas las palabras que tuvieran en cualquier posición (inicio, intermedio o final) el dibujo (letra) “e”. Los alumnos confirmaron que la “e” siempre será la misma sin importar **el tamaño, el color y la posición** en la que está.

5) Se les proporcionó a los alumnos una hoja del tipo 15 (Ver Figura 20). Los alumnos observaron el dibujo que se encontraba en el centro (la letra “e”) y mencionaron su sonido, se les pidió que dijeran los nombres de todos los objetos que estaban alrededor del dibujo (letra) con el sonido “e”. Se les indicó que marcaran sólo las figuras cuyos nombres empezaran con el sonido “e”.

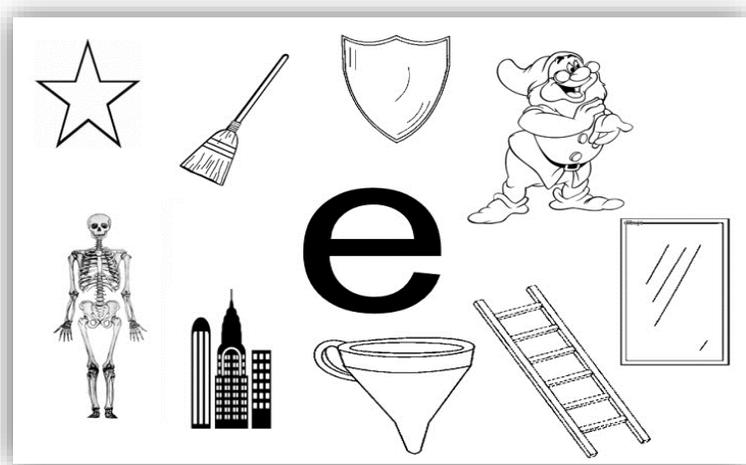


Figura 20. Hoja de trabajo tipo 15

6) Se entregó a los alumnos una hoja del tipo 16 (Ver Figura 21). Se les pidió que identificaran dónde se encontraba el dibujo (letra) “e” y que dijeran el nombre de cada objeto. Se les preguntó: *¿cómo se llama este objeto?* (señalando cualquiera de ellos) *¿crees que este dibujo (indica la letra “e”) suene igual, aunque no esté al principio?* *¿crees que este dibujo (indica la letra “e”) suene igual, aunque esté en medio?* *¿crees que este dibujo (indica la letra “e”) suene igual, aunque esté al final?*

La profesora confirmó todas las respuestas que aludían a que ese dibujo (letra) “e” suena igual sin importar en qué lugar esté colocado. A continuación, el alumno coloreó los objetos cuyos nombres tenían “e” en la posición final y/o intermedia.

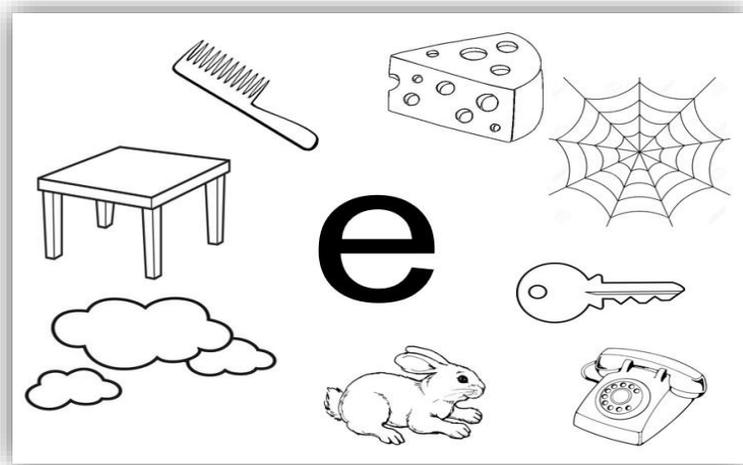


Figura 21. Hoja de trabajo tipo 16

Primera sección: formando sílabas y palabras. El objetivo fue leer sílabas y palabras sencillas formadas con las letras del primer grupo de consonantes: **s, n, r** (inicial), **l, c** (fuerte: ca – co – cu), **d, m, g** (suave: ga – go – gu), **t, b, j, p, –y– f**.

Material: Tres juegos de cartulinas (con los dibujos de cada sílaba y las sílabas en diferentes tamaños y colores).

Procedimiento:

1) En un lugar visible en el salón y frente a los alumnos se pegó la cartulina con el dibujo del objeto cuyo nombre empezaba con dicha sílaba. En este caso se ejemplifica con la imagen de una rebanada de sandía que tiene impresa la letra “s” (Ver Figura 22), para que el alumno aprendiera a identificar el dibujo (sílabas) “sa”.



Figura 22. Hoja tipo 21

Se les presentó a los alumnos el dibujo “sa” (Ver Figura 23), impresa en igualdad de tamaños, modelando su sonido de manera clara y se les preguntó: *¿cómo se llama este dibujo?*, mostrando al mismo tiempo dos cartulinas que tenían impreso “sa” en diferente color, y se les preguntó *¿es el mismo dibujo si cambia de color?* Los alumnos distinguieron que el dibujo **no depende del color** con que se escribe.



Figura 23. Hoja tipo 11

Posteriormente, se les presentó una cartulina (Ver Figura 24), con el dibujo impreso (sílabas) “sa” en la que se varió el tamaño. Se les preguntó a los alumnos: *¿estos dibujos son iguales? ¿este dibujo tiene el mismo tamaño que este otro?* (mostrando dos láminas simultáneamente) *¿por qué estos dibujos son iguales?*

Con este ejercicio los alumnos distinguieron claramente que **ni el color ni el tamaño** definen el dibujo (sílabas), sino que es la **forma** su característica importante.



Figura 24. Hoja tipo 12

2) La profesora pidió a sus alumnos que le dijeran con qué sonidos empieza “sapo”, pronunciándola con claridad, los alumnos indicaron: “empieza con sa”.

3) Se nombraron objetos, personas o acciones que iniciaran con dichos sonidos. Por ejemplo: satélite, sábalo, sábana, sabor, salchicha, salida, saliva, salsa, sanatorio, sandalia, sándwich. Se pidió a los alumnos que dijeran qué cosas o personas conoce que empiecen con dichos sonidos.

4) La profesora escribió en el pizarrón “sa”, la pronunció en una sola emisión de voz, y se les indicó a los alumnos que la leyeran. Esta parte fue el punto de referencia para dirigir el sentido de la lectura de izquierda a derecha.

5) En las hojas del tipo 17 (Ver Figura 25) los alumnos identificaron aquellos recuadros cuyos nombres empiezan con el sonido “sa” y los alumnos encerraron las sílabas.

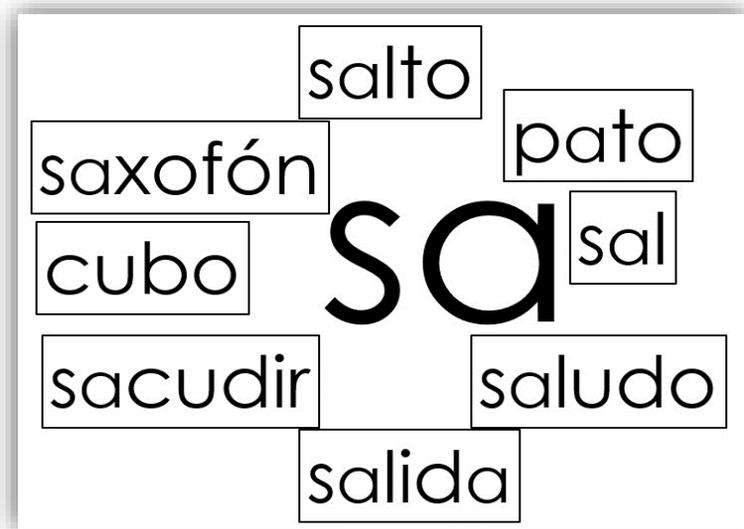


Figura 25. Hoja de trabajo tipo 17

6) En las hojas del tipo 18 (Ver Figura 26) los alumnos identificaron aquellos recuadros cuyos nombres tenían el sonido “sa” en posición intermedia o final y los alumnos encerraron las sílabas

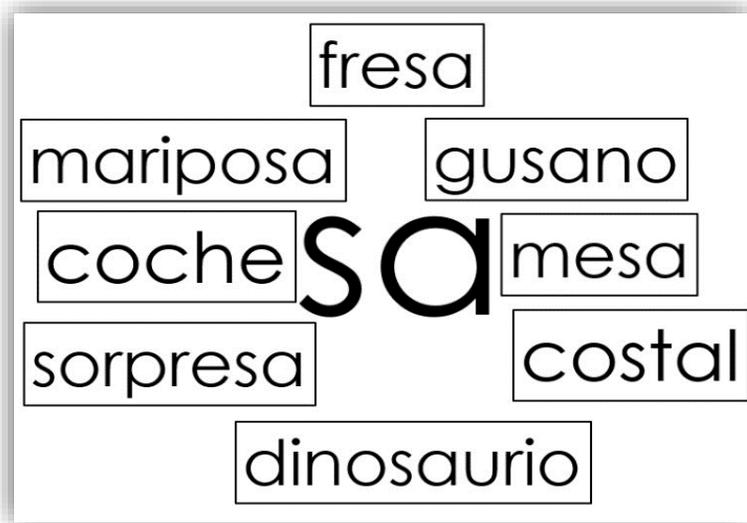


Figura 26. Hoja de trabajo tipo 18

7) El alumno mencionó todos los nombres de las figuras que aparecieron en su hoja tipo 19 (Ver Figura 27), para identificar aquellos que tenían el sonido “sa” al inicio y los alumnos las encerraron.

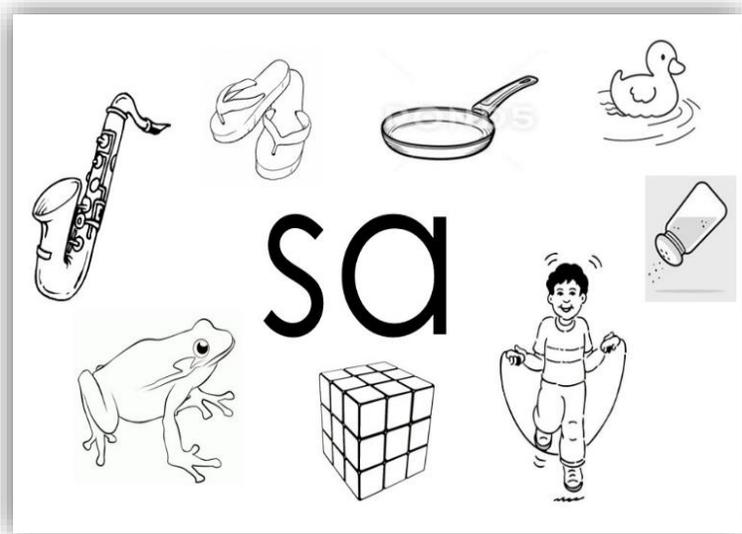


Figura 27. Hoja de trabajo tipo 19

8) El alumno mencionó todos los nombres de las figuras que aparecieron en su hoja tipo 20 (Ver Figura 28), para identificar aquellos que tienen el sonido “sa”, en medio o al final y los alumnos las encerraron.



Figura 28. Hoja de trabajo tipo 20

9) Los alumnos reconocieron los dibujos de la sílaba en las palabras que aparecían en revistas, periódicos o libro de texto. Se enfatizó que el dibujo (sílaba) **suena igual**, independientemente del **color, tamaño y lugar** que ocupen dentro de cada dibujo (palabra).

10) Con este primer dibujo (sílaba) que ya podían leer, la profesora formó palabras simples como: su, se, si —y— susi.

Cada vez que se aprendió una nueva sílaba (dibujo), se agregó a la formación de palabras para su lectura.

Segunda sección: Formando sílabas y palabras. El objetivo fue leer sílabas y palabras formadas con las letras del segundo grupo de consonantes: *r* (fuerte: final e intermedia), *y* (*sola*), *v*, *q*, *c* (*suave: ce-ci*), *r* (*suave*), *y* (acompañada), *ñ*, *z*, *ll*, *h*, *rr*, *ch*, *x*, *g* (fuerte: ge-gi), *g* (suavizada: gue-gui), *k*—*y*— *w*.

Al igual que en la primera sección, se respetó el principio general de la formación de sílabas simples (consonante-vocal). Sin embargo, se presentaron excepciones, dados los accidentes propios de algunas sílabas. Por ello se recurrió a la formación de sílabas inversas y compuestas.

Material: Se empleó el mismo material que en la sección anterior, haciendo la variación de contenido según los dibujos (sílabas).

4.7 Resultados

Se presentan en cuatro apartados. Inicialmente se describen aquellos obtenidos por el instrumento SisAt. Posteriormente se describe el aprendizaje de la lectura de vocales y sílabas, en tanto, en el tercer apartado se analizan las respuestas del cuestionario que los padres de familias realizaron. Finalmente, en el cuarto apartado, se analizan las respuestas del cuestionario aplicado a los alumnos.

4.7.1 Resultados de la evaluación SisAt

- Nivel esperado: *15 alumnos*. De 8 a 10 puntos. Manifiesta interés y gusto por la lectura, seguridad para expresarse, dialogar, conversar y argumentar. Conoce las convencionalidades del lenguaje escrito, realiza anticipaciones y predicciones durante la lectura, manipula el libro de manera convencional, reconoce que se lee en el texto.

- En desarrollo: 12 alumnos. De 5 a 7 puntos. Manifiesta interés y gusto por la lectura, se muestra inseguro o titubeante ante el manejo del libro y los cuestionamientos que se le realizan, elabora anticipaciones y predicciones con errores, no reconoce las convencionalidades del lenguaje escrito que se le solicitan, no logra manipular y sostener el libro de manera convencional, dice que las imágenes se leen, busca el apoyo y aprobación constante del adulto.
- Requiere apoyo: 3 alumnos. De 0 a 4 puntos. No hay interés por seguir la lectura, se dispersa, trata de revisar el cuento él solo, sus respuestas son erróneas.

Con base en la suma total de puntos obtenidos en el formato de registro por cada alumno se identificó que, 15 alumnos obtuvieron el nivel esperado, sin embargo, sólo 7 de ellos, reconocen “*que se lee en el texto*”, como se expresa en la última de las características del nivel esperado y no así los 8 restantes. De tal forma que la población de alumnos para trabajar con el método Kantor fueron 23 alumnos del total del grupo de 30.

4.7.2 Resultado del aprendizaje de vocales y sílabas

Se analizaron las respuestas en términos de porcentaje de respuestas correctas, comparando la ejecución de los alumnos, a partir de una pre evaluación, y después del entrenamiento (descrito en el apartado de método), se aplicó la pos evaluación.

En la pre evaluación de las vocales se observan respuestas correctas alrededor del 40% de aciertos. Existe coincidencia en las vocales **e, o, i, u** con igualdad de resultado (43%), y la **a**, se encuentra ligeramente arriba (47%) (Ver Figura 29). En cambio, en la pos evaluación, se observó que en la lectura de todas las vocales se obtuvo el 100 % de respuestas correctas.



Figura 29. Porcentaje de respuestas correctas ante vocales

Aprendizaje de sílabas: primera sección

La primera sección de sílabas se conformó por trece consonantes: **s, n, r (inicial), l, c (fuerte), d, m, g (suave), t, b, j, p** y **f**. En la pre evaluación se observó una ejecución por debajo del 20% de respuestas correctas, con excepción de las sílabas conformadas por las consonantes **m** y **t**, (34% y 26% respectivamente).

En la pre evaluación se observaron ejecuciones que oscilan entre el 10 y 40%, en tanto en la pos Evaluación se observaron desempeños por arriba del 80%, a excepción de la letra **t**. Se identificaron cuatro patrones distintos en términos del porcentaje de respuestas correctas (Ver Figura 30). El primer caso, se observó en las sílabas conformadas por **t, b, j, p** y **f** que en conjunto promedian 70% de respuestas correctas.

El segundo caso, ante las sílabas **c (fuerte), d, m** y **g (suave)** se encontró un promedio de 83% de respuestas correctas. El tercer caso, con un 91% de respuestas

correctas, las sílabas *r (inicial)* y *l*. Finalmente, el caso de las sílabas con *s* y *n* se observó el 100% de respuestas correctas.

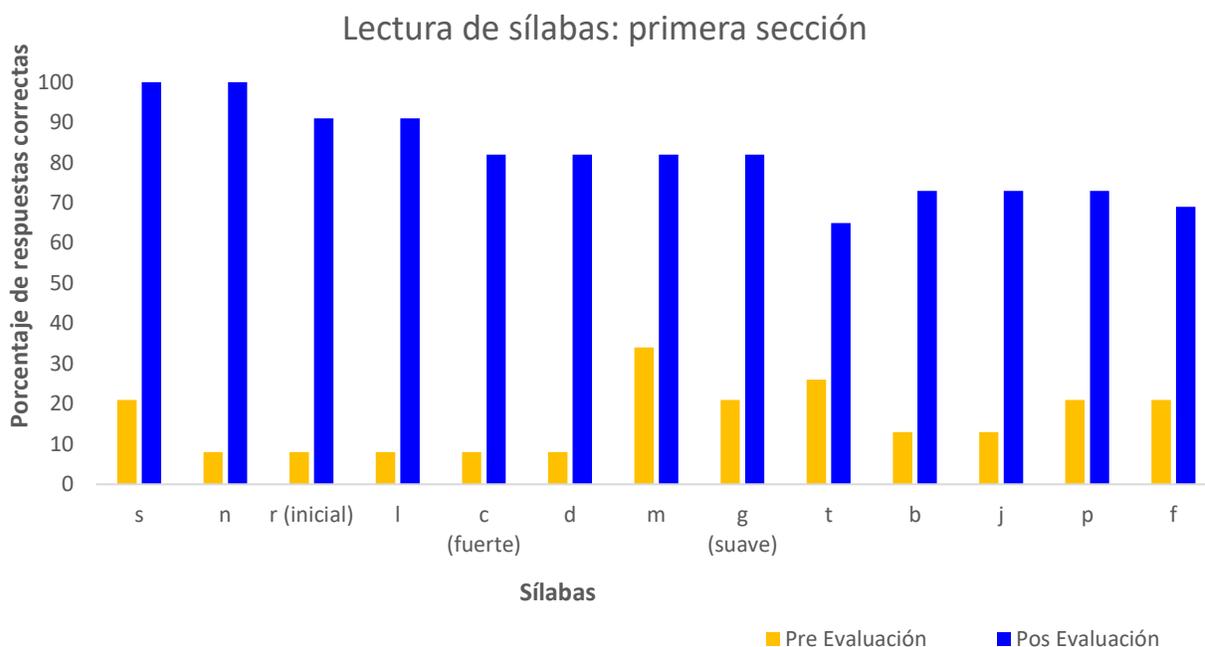


Figura 30. Porcentaje de respuestas correctas ante sílabas (primera sección)

Aprendizaje de sílabas: segunda sección

Esta sección de sílabas se conformó de 18 consonantes: *r (fuerte)*, *y (sola)*, *v*, *q*, *c (suave)*, *r (suave)*, *y (acompañada)*, *ñ*, *z*, *ll*, *h*, *rr*, *ch*, *x*, *g (fuerte)*, *g (suavizada)*, *k* y *w*. En la pre evaluación se observó la mayor variación del porcentaje de respuestas correctas, en comparación con la primera sección de sílabas y vocales en la misma evaluación (Ver Figura 31). El porcentaje de respuestas correctas en la pre evaluación osciló entre el 0 y el 34%. Tres sílabas no fueron leídas por los alumnos (*r -suave-*, *h* y *g -suavizada*) por tanto se observó un 0% de respuestas correctas. Por su parte, las sílabas *v*, *q*, *c (suave)*, *ñ*, *z*, *ll*, *ch*, *x*, *g (fuerte)*, *k* y *w* presentan una ejecución por

debajo del 20%. Un tercer bloque conformado por cuatro grafos (*r -fuerte-*, *y -sola-* y *acompañada-* y *rr*) tuvieron una ejecución promedio del 30% de respuestas correctas.

En cambio, en la pos evaluación, se observaron tres patrones distintos en función del porcentaje de respuestas correctas. El primero de ellos integrado por las sílabas con *c (suave)*, *x, g (suavizada)* y *w*, con una ejecución por debajo del 50% de respuestas correctas. Por otra parte, las sílabas *v, q, y (acompañada), ñ, z, ll, ch, g (fuerte)* y *k* se ubican entre el 60 y 70% de respuestas correctas. Finalmente, también se observaron sílabas con un porcentaje de respuestas correctas de alrededor del 80%, entré estas se encuentran: *r (fuerte), y (sola), r (suave), h* y *rr*.

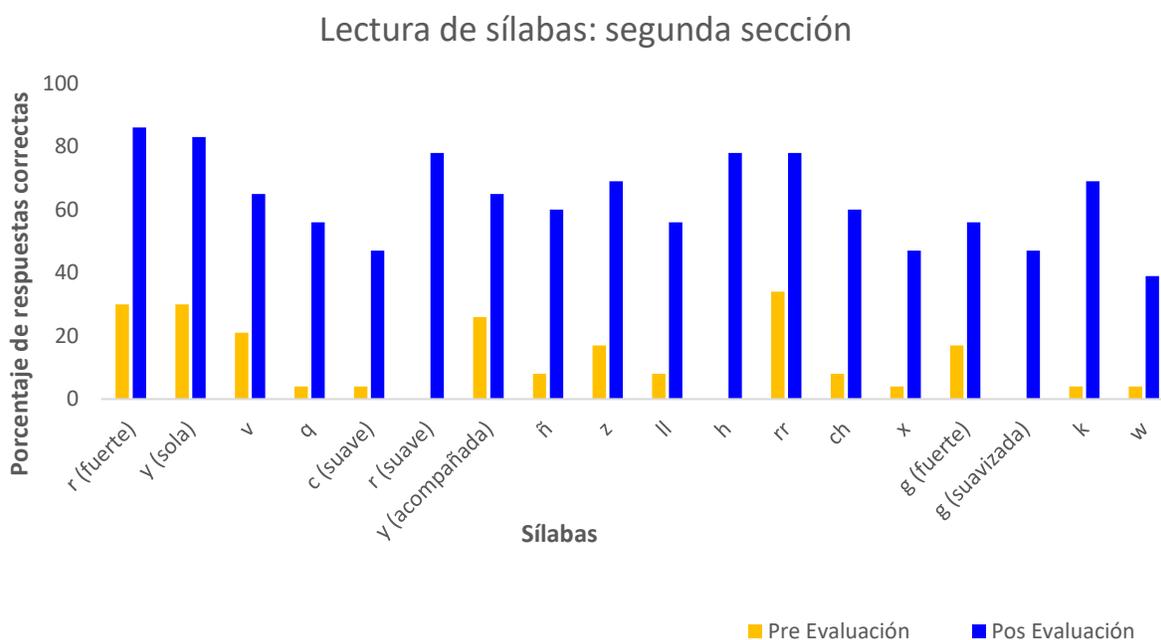


Figura 31. Porcentaje de respuestas correctas ante sílabas (segunda sección)

Es necesario destacar que los porcentajes obtenidos, tanto en la pre evaluación, como en la pos evaluación, muestran una mayor variabilidad si se comparan con la

sección de sílabas previa. Lo anterior puede tener una relación directa con la complejidad del grafo, en términos del número de las funciones a aprender. Por ejemplo, la **c** tiene dos funciones: sonido fuerte y débil, la **g** tiene tres funciones respecto a sus sonidos: **fuerte (ge, gi)**, **suave (ga, go, gu)** y **suavizada (gue, gui)**. El caso más extremo es el de la **x** que no hay una regla para sonarla correctamente. Cabe señalar que los registros de porcentajes más bajos en la pos evaluación se observan en dos vertientes, por un lado, las sílabas con más de una función a aprender: **c – q, r (suave) – r (fuerte) – y – rr**; y por el otro, las sílabas que tienen una sola función, pero comparten el mismo sonido: **b – v, y – ll, s – z**.

4.7.3 Respuesta de los padres de familia al cuestionario

El cuestionario dirigido a los padres de familia constó de 8 reactivos, mismos que pudieron responderse a partir de opciones de respuesta, o bien, con respuestas libres. El cuestionario tuvo el propósito de evaluar el ambiente lector en casa. Los cuestionarios se enviaron a casa, para ser contestados y devueltos por los padres de familia. La información que se presenta a continuación es sobre 23 instrumentos.

Los reactivos 1 y 2 indagaron sobre cuáles son las tres materias más importantes y sobre aquella materia que más les gustaba cuando ellos estaban en la escuela.

Materia más importante

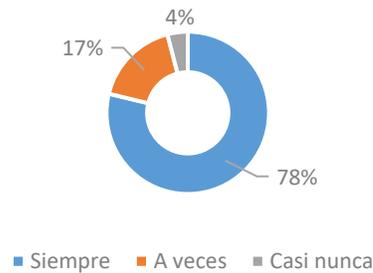


Materia que me gustaba más



El reactivo 3 preguntó si el padre de familia apoya a su hijo en las actividades escolares.

Apoyo a mi hijo en actividades escolares

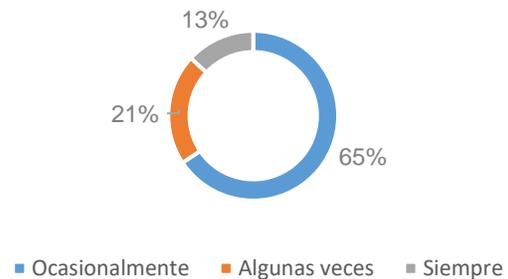


El reactivo 4 exploró los motivos por los que es importante leer, según los padres de familia, en tanto el reactivo 5 preguntó al padre de familia sobre sus hábitos de lectura en términos de frecuencia.

Motivos para aprender a leer



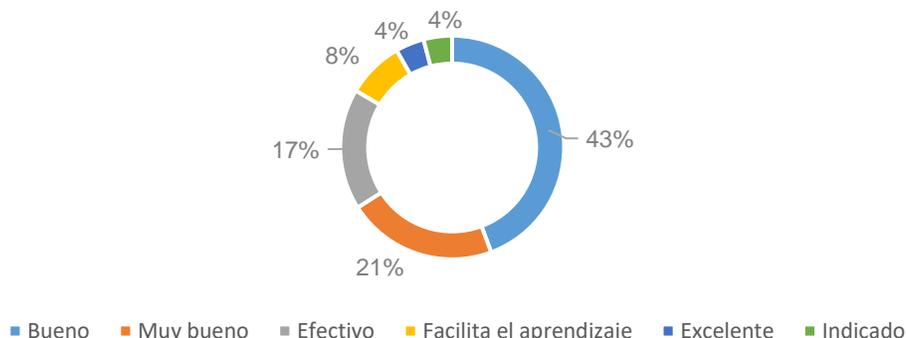
Frecuencia de lectura personal



El reactivo 6 indagó si los padres de familia favorecieron la lectura en sus hijos antes de ingresar a la primaria y de qué forma, en tanto que el reactivo 7 identificó el porcentaje de aprendizaje de lectura, según los padres de familia.

Finalmente, el reactivo 8 recuperó la opinión sobre el método de lectura que se empleó para que los niños aprendieran a leer en primero de primaria. Se observa que todas las respuestas referidas por los padres de familia son positivas.

Opinión sobre el método de lectura

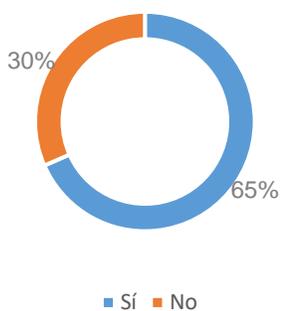


4.7.4 Respuestas de los alumnos al cuestionario

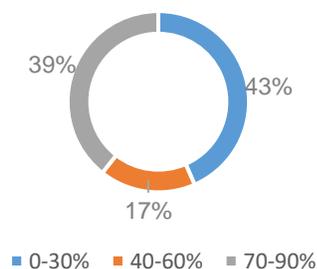
El cuestionario dirigido a los alumnos constó de 8 reactivos, mismos que pudieron responderse a partir de opciones de respuesta, o bien, con respuestas libres. El cuestionario tuvo el propósito valorar el interés de la lectura y la práctica lectora de cada alumno.

El reactivo 1 indagó sobre las tres materias que, a juicio de los alumnos, son las que más gustan. El 21% de las respuestas de los alumnos refieren que la materia de español es la que más les gusta, pero como segunda opción.

Ejercicios de lectura antes de que mi hijo entrara a primaria

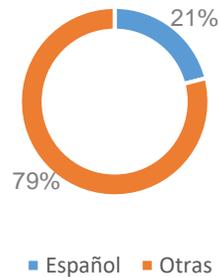


Estimación del aprendizaje de lectura antes de la primaria

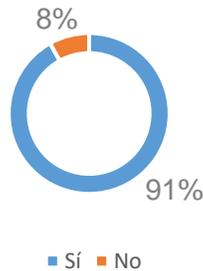


El reactivo 2 preguntó a los alumnos si sus papás les ayudan a realizar sus tareas escolares y el reactivo 3 exploró las razones de por qué es importante leer.

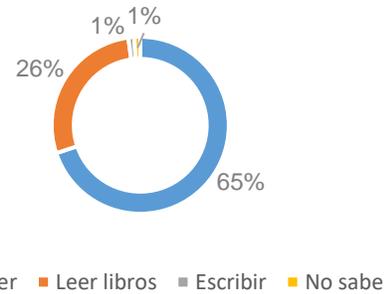
Materia que más me gusta



Mis papás me ayudan con las tareas



Razones para leer



El reactivo 4 preguntó a los alumnos si les gusta leer, y al mismo tiempo, indagó sobre el tipo de lectura de su preferencia. Por su parte, el reactivo 5 exploró sobre la disponibilidad de libros en su casa.

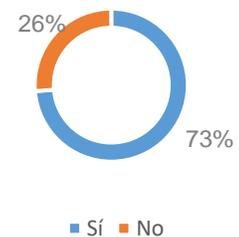
¿Qué te gusta leer?



¿Me gusta leer?



¿Tienes libros en casa?



El reactivo 6 pidió la opinión sobre las actividades que promueve el método de lectura Kantor. En contra parte, el reactivo 7 indagó qué actividades no les han gustado y, finalmente, el reactivo 8 exploró si a juicio de los alumnos han aprendido con el método de lectura empleado.



4.8 Discusión

Ante la pregunta ¿Qué circunstancias auspician el aprendizaje de la lectura en niños de primer grado de primaria, empleando el método Kantor? se tratará de responder a ella, aludiendo a algunos factores que se consideran clave. Un factor importante a considerar es la historia lectora previa al ingreso de la primaria y se estableció a partir de lo referido por los padres de familia. Ellos consideraron que la asignatura de Español es la asignatura más importante, quizá debido a esto la mayoría de ellos brindaron el apoyo a sus hijos en la realización de las actividades en casa, que prioritariamente estuvieron enfocadas al aprendizaje de la lectura. Esto también se vincula con la respuesta sobre la importancia de aprender a leer, la que relacionaron como fuente de conocimiento, de aprendizaje y necesaria e indispensable para la vida. Una circunstancia no favorable es que la mayoría de los padres de familia no tienen el hábito de la lectura, de lo que puede desprenderse que no es una actividad que sea parte de la dinámica familiar.

Por su parte, 21% de los alumnos refirieron que el Español era la materia que más les gustaba, pero como segunda opción, aunque el 65% de los alumnos manifestó que leer es importante para aprender. La mayoría de los alumnos (91%) afirmaron que sí les gusta leer, siendo los cuentos su opción de lectura favorita (86%). El 73% de alumnos refirió que tenían libros en casa.

Otro factor a considerar es que, durante el estudio, se presentó el confinamiento por la pandemia COVID 19, lo que influyó en la frecuencia de las clases y, de manera general, no fue posible llevar a cabo un proceso de enseñanza sistemático. La pandemia anuló las clases presenciales con el grupo completo, por lo que fue necesario dividir al grupo de alumnos en dos módulos que asistieron de manera alternada y, con ello, se rompió la continuidad del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, antes de iniciar el proceso formal de la enseñanza de la lectura fue necesario desarrollar habilidades precurrentes para la misma, considerando el plano horizontal: arriba – abajo; antes – después; centro – derecha – izquierda y; horizontal – vertical. Además de ejercicios de rasgado, boleado, amasado, cortar con dedos y tijeras.

Un factor importante y favorecedor en el aprendizaje de la lectura fue la disposición de los alumnos para realizar las actividades que son parte del método. Una de las actividades que más disfrutaron los alumnos fue identificar la relación que existía entre la sílaba y el dibujo.

Por otra parte, la participación de los padres de familia tuvo una contribución importante en el proceso de la enseñanza, por las condiciones de salud que generó la pandemia COVID-19. Una de las primeras actividades del método es la lectura de labios de la maestra, cuyo propósito es que los alumnos observen el movimiento de la boca,

labios y lengua para producir los sonidos de las vocales y las sílabas. Durante la pandemia, el uso obligatorio del cubrebocas obligó a modificar esta actividad. Para ello, la profesora grabó videos para modelar los movimientos de su boca, articulando de forma correcta los sonidos. Los videos se hicieron llegar a los padres de familia, quienes apoyaron mostrándoselos a sus hijos, además de verificar que se realizaran los ejercicios correctamente frente a un espejo. Posteriormente en el salón de clases se hacía la emisión de los sonidos, pero sin retirarse el cubrebocas.

La asistencia, cuando se regularizó, fue otro elemento que favoreció el avance en el programa. De acuerdo a los registros, 17 alumnos (73 %) contaron con asistencia, disposición y apoyo, de los cuales 14 tuvieron resultados de lectura favorables, pero 3 no. En ellos se observó un menor avance y requirieron de mayor tiempo de entrenamiento en cada sílaba. Dos de ellos requirieron una práctica variada mayor en términos de forma de letra, tamaño y fondo.

Por otra parte, 4 alumnos (17 %) no contaron con el apoyo en casa. Esto limitó su aprendizaje al no realizar algunas o ninguna de las actividades, como la práctica de la emisión adecuada de los sonidos propios de las grafías. En un caso, 1 alumno (4 %) contó con disposición y apoyo, aunque sus asistencias fueron pocas por el temor a la pandemia. Finalmente, otro alumno (4 %) contó sólo con disposición, pero no tuvo las suficientes asistencias a clase y tampoco hubo apoyo en casa.

Complejidad del aprendizaje de algunos grafos cuando conforman sílabas

Con base en los resultados obtenidos, se observaron algunos efectos que replican lo que Varela y Ríos (2015) denominaron accidentes al aprender a leer. Estos se configuran cuando hay más de una relación entre el grafo y su sonido. En el caso de la *r*, por

ejemplo, su forma se mantiene, no así su sonido, ya que éste puede variar a partir de su posición en una palabra y de las letras que la acompañan, inmediatamente antes o después: *perro*, *rodilla* (sonido fuerte, posición inicial.); *araña*, *pera* (sonido suave, *r* ubicada entre dos vocales); *acampar*, *salir* (sonido fuerte, posición final). Por si fuera poco, la **rr** implica la repetición del grafo con un sonido fuerte.

Los autores referidos, identificaron 15 accidentes, mismos que se configuran a partir de tres tipos de similitud al momento de aprender a leer: 1) Morfológico-visual, es decir hay un parecido de forma entre las letras (*m-n*, *b-d*); 2); Acústico-auditivo, cuando su sonido es el mismo (*ce-se-ze*; *que-ke*; *je-ge*) y; 3) Articulatoria, que aparece cuando se pronuncia el sonido de las letras, como en el caso de **l** (ele) y **n** (ene).

A partir de esta lógica se analizan los siguientes nueve casos observados:

1) Sílabas con grafos: s – z, c (suave): similitud acústico-auditiva

Las sílabas conformadas por los siguientes grafos **s**, **z** – **y** – **c (suave)**, se enseñaron en la secuencia establecida, cuyo porcentaje de aciertos fueron 100%, 70% y 48% respectivamente. Las características de estos grafos, implican el aprendizaje de tres funciones de respuesta cuya similitud es **acústico – auditiva**. Es decir, diferente forma del grafo, pero con el mismo sonido.

Las sílabas conformadas con la letra **s**, no contaron con ningún antecedente de grafos que tuvieran el mismo sonido, salvo las vocales, por lo tanto, no hay una historia escolar que interfiera con su aprendizaje. A diferencia de la **z**, que ya tenía el antecedente de las sílabas con **s**, presentan un 30% menor, con respecto a la primera. En el caso de la **c (suave)** implica para el alumno aprender otro grafo más, con el mismo sonido de las sílabas con **s** y **z**, lo que hace más complejo su aprendizaje. Por ende, puede explicarse

el porcentaje de respuestas correctas, el 100% que los alumnos tuvieron ante las sílabas con **s** vs el 48% obtenido ante las sílabas con **c** (**suave**). Teóricamente, el aprender estos tres grafos y sus sílabas, implicó que el alumno aprendiera tres funciones de respuesta distinta. Una implicación lógica de esto es que la misma historia de aprendizaje de una sílaba puede interferir con el nuevo aprendizaje de otra, lo que puede explicar los porcentajes de respuesta en decrecimiento ante estas tres sílabas.

2) Sílabas con grafos: *r* (fuerte: final e intermedia), *r* (suave) y doble *rr*: Similitud visual

La lectura de la grafía **r** cumple con tres funciones de respuesta, conservando la misma forma, pero con sonido distinto. La **r** (**fuerte: posición final e intermedia**), alcanzó el 87% de aciertos, a diferencia de la **r** (**suave**) y la **doble rr**, que obtuvieron el 78% de aprendizaje. En el caso de la **r** (**fuerte: final e intermedia**), y la **doble rr**, el sonido es fuerte y éste se presentó en 4 posiciones distintas del vocablo: (1) al inicio, (2) al final; (3) en la posición intermedia entre una vocal y una consonante, y (4) cuando la **rr** va entre dos vocales. Por su parte, la **r** (**suave**), se configura cuando se encuentra entre dos vocales. Se trata de situaciones de complejidad ambigua, lo que requiere de la atención suficiente en la ubicación del grafo para emitir correctamente el sonido. La mayor confusión que se presentó fue el cambio de sonido de fuerte a suave en la posición intermedia. La particularidad de este grafo es la similitud visual, lo que implica el aprendizaje de tres funciones, en las que predomina el sonido fuerte.

3) Sílabas con grafo: *g* (suave), *g* (fuerte), *g* (suavizada): Similitud visual

La lectura del grafo **g** requiere de tres sonidos distintos **g** (**suave**), **g** (**fuerte**), **g** (**suavizada**). Los porcentajes de aciertos, respectivamente, fueron 83%, 57% y 48%. Se

trata de un mismo grafo con respuestas fonéticas diferentes. El sonido es suave cuando las sílabas son **ga, go y gu**; el sonido es fuerte cuando se trata de las sílabas **ge y gi**; el sonido es suavizado cuando entre la g y las vocales **e, i** se encuentra la “**u**”, (con omisión de sonido), que sólo sirve de puente para suavizar la fonación, es decir **gue y gui**. Por tanto, este grafo tiene 3 funciones de respuesta, siendo éstas, las diferencias de sonido, que representan una mayor complejidad para su aprendizaje, situación que se refleja en los resultados de porcentaje de aciertos.

4) Sílabas con grafos: c (fuerte), k, q: Similitud fonética

Las grafías **c – k – q** comparten la igualdad en sonido con forma distinta, que representa una complejidad considerable. Los porcentajes de aciertos obtenidos fueron 83%, 70%, 57%, *respectivamente*. Se puede observar que, ante estos casos de sílabas con mayor número de funciones, el aprendizaje entre la primera y la última difiere en un 26%, además de que la grafía **q**, cuenta con la omisión de la “**u**” que *per se* es otro accidente, de acuerdo con el análisis de Varela y Ríos (2015).

5) Sílabas con grafos: b y v: Similitud auditiva

Los grafos **b** y **v**, morfológicamente distintos, comparten la igualdad fonética. El logro de aprendizaje, entendido como porcentaje de aciertos, fue de 74% y 65%, respectivamente. Su aprendizaje implica la consideración de una doble función de respuesta, misma que tuvo efectos en su aprendizaje. El aprendizaje de las sílabas con el grafo **v** se vio afectado por el antecedente del grafo **b**, que como ya se mencionó la similitud auditiva ocasiona que la complejidad se incremente. Por su parte, el aprendizaje del grafo **b**, puede ser interferido por la historia del grafo **d**, mismo que fue enseñado

previamente. Se infiere que la complejidad ocurre por la similitud morfológica que ambos grafos comparten.

6) Sílabas con grafos: *y* (acompañada) y *ll*: Similitud fonética

A las sílabas compuestas con la grafía ***y* (acompañada)** 65%, les precede la historia de la grafía ***y* (sola)** 83%, que comparten igualdad de forma, pudo haber influido en el aprendizaje del grafo ***ll*** cuyo porcentaje de respuestas correctas fue del 57%. De acuerdo a la secuencia de aprendizaje y al porcentaje de respuestas correctas, se observa: 83% ***y* (sola)**; 65% ***y* (acompañada)** y; 57% ***ll***. Se observa un efecto similar al caso anterior, de decrementos en los porcentajes de respuestas correctos.

7) Sílabas con grafo: *ch* Dos grafías – un sonido

Las grafías ***c-h*** al unirse (***ch***) producen un solo sonido, cuya complejidad radica, por una parte, en que se aprenda como una sola grafía y con un sonido único; y por el otro, implica la disociación que existe con respecto del grafo ***h*** solo, mismo que ya ha sido enseñado y que no produce sonido alguno. El porcentaje de respuestas correctas a la ***h*** fue de 78%, en cambio cuando se configura como ***ch***, que es posterior, se observó un porcentaje de respuestas del 60%. Aquí también se observa un efecto de acarreo, que el aprendizaje inicial del grafo ***h***, pudo influir en el posterior aprendizaje de la ***ch***.

8) Sílabas con grafo: *x* Diferencia fonética

Este grafo presenta cuatro funciones de respuesta, que dependen de los vocablos en las que se emplea; sonido ***/cs/*** - éxito; sonido ***/sl/***, Xóchitl; sonido ***/jl/***, Ximena; sonido ***/sh/***, mixiote. Esto implica una complejidad mayor para su aprendizaje, quizá por ello, se observó un 44% de porcentaje de aciertos.

9) Sílabas con grafo: *w* Diferencia fonética.

La lectura de palabras con el grafo **w**, presenta al menos dos funciones de respuesta. Cuando a la **w** le sigue una vocal, el sonido del grafo es **wa: gua, we: gue, wi: gui, wo: guo**. Otra función del grafo, es cuando se encuentra después de la vocal, ésta se pronuncia como **u**, por ejemplo: sándwich. El porcentaje de respuesta correctas ante este grafo fue de 39%. Una observación importante, es que este grafo es poco usado en el español.

Conclusiones

De acuerdo con lo analizado, en términos de los accidentes antes descritos, se pueden concluir los siguientes hechos: 1) El aprendizaje de la lectura de estos grafos, al conformar sílabas, sí es un elemento a considerar como lo apuntaron Varela y Ríos (2015) para el aprendizaje de la lectura; 2) La historia en el aprendizaje de un grafo, puede interferir con el aprendizaje de un grafo posterior, cuando comparte una similitud, ya sea morfológico-visual o acústico-auditiva; 3) Es necesario diseñar estrategias didácticas que atiendan estos accidentes para lograr un aprendizaje efectivo, así como valorar el tiempo requerido para el aprendizaje de estas sílabas de mayor complejidad, como resultado de aprender más de una función de respuesta.

Finalmente, las circunstancias que auspiciaron el aprendizaje de la lectura en este estudio, apuntan a la relevancia de los siguientes factores: a) la historia lectora previa, es decir, los primeros acercamientos a la lectura que los padres pueden favorecer, como el contar cuentos a sus hijos de manera frecuente; enseñar algunos sonidos de grafos, etc.; b) la práctica sistemática de las actividades del programa de lectura en casa, ya que los alumnos con mejores desempeños fueron quienes tuvieron el apoyo de sus papás; c) la actitud, disposición e interés de los alumnos por aprender a leer; d) la asistencia regular del alumno; e) el dominio de la maestra sobre la aplicación del método de lectura y; f) la consideración de que no todos los grafos tienen la misma complejidad. Ante ello, habrá que tomar en cuenta las consideraciones de Varela y Ríos (2015) sobre los accidentes al aprender a leer, así como los posibles efectos de acarreo, es decir que, el aprender la lectura de un grafo, puede interferir con el aprendizaje de otro grafo posterior.

Además de identificar las circunstancias que están alrededor del aprender a leer, el estudio tuvo como un segundo propósito valorar su efectividad empleando una muestra etaria distinta. En este caso, participaron niños que cursaron el primer grado de primaria. Como se ha señalado, el Método Kantor fue diseñado para niños en edad preescolar, de manera que este estudio fue también una réplica para valorar el procedimiento con niños más grandes. De acuerdo a los resultados obtenidos se puede concluir lo siguiente: 1) El procedimiento establecido en el Método Kantor fue efectivo también en niños de primero de primaria; 2) A diferencia de su empleo en preescolar, que se lleva a cabo durante los tres grados, con niños de primer grado de primaria parece que el mismo desarrollo psicológico de los niños, posibilita que puedan aprender a leer en un solo ciclo escolar. Estas son consideraciones preliminares que deberían confirmarse por estudios posteriores.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, México, disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf> [consulta: mayo de 2023].
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación, México, disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> [consulta: mayo de 2023].
- Ciudad de México, 2022. <https://www.ciudadanos.cdmx.gob.mx/vive-cdmx/post/conoce-la-alcaldia-venustiano-carranza> [consulta: mayo de 2023].
- Gómez, M., Villarreal, M., González, L., López, M., Jarillo, R. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México, SEP.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ta. Edición)*. McGraw Hill.
- INEE (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018. México: INEE <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11243.pdf>
- INEE (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- INEGI (2020), Cuéntame de México https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=09
- Kantor, J. y Smith, N. (2015). *La ciencia de la psicología. Un estudio interconductual* (J. Varela y D. Delgado, Trad.). Univesity Press of the South. (Obra original publicada en 1975).
- Mertler, C. (2017). *Action research. Improving schools and empowering educators (5ga edición)*. Sage.
- OCDE (2005). La definición y selección de las competencias clave. Resumen ejecutivo.

<https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

OCDE (2006). PISA 206. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. España, OCDE.

Ong, W. (1982/1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.

Rojas, R. (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales (7ma edición)*. Plaza y Valdés.

SEP (1993) Plan y Programas. México, SEP.

SEP (2011) Plan y Programas 2011. México, SEP

SEP (2017). *Plan y Programas de Estudio. Aprendizajes Clave*. México, SEP.

SEP (2022). Consejo Técnico Escolar. Tercera sesión ordinaria. México, SEP.

SEP (2018). Manual. Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo. Herramienta para la escuela. Educación preescolar. Sep, Ciudad de México.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. Recuperada de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Varela, J. (2014). *Psicología educativa: Lectura para profesores de educación básica*. México.

Varela, J. (2008). *Conceptos básicos del interconductismo*. Ediciones de la noche.

Varela, J., Ríos, A. y Gómez Llanos, J. (2013). *Aprender a leer. Programa Kantor para niños en edad preescolar*. Ediciones de la noche.

Varela, J. y Ríos, A. (2015). Diferenciabilidad entre objetos de estímulo y las funciones de respuesta en un programa para aprender a leer. En F. Cabrera, O. Zamora, H. Martínez, P. Covarrubias, V. Orduña (editores), *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones. Volumen IV* (pp. 171-193). SINCA.

Vieiro, P.& Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21.
file:///D:/Users/lulab/Downloads/Dialnet-RelacionEntreHabilidadesDeLecturaDePalabrasYCompre-5521298%20

ANEXO 1. SisAt

Instrucciones:

1. Solicite al niño que se siente a la diestra de usted, para que ambos puedan visualizar el cuento. Después de presentarse con el alumno y propiciar un ambiente de confianza, pregunte: “¿Te gustan los cuentos?” Espere la respuesta y continúe comentando al niño que explorarán un libro, lo van a leer, y que usted le hará algunas preguntas y registrará las respuestas.
2. Muestre la portada del cuento y diga: “Este libro es el que vamos a leer. Su título es: Iba caminando. Fue escrito por Sue Machin y las ilustraciones las elaboró Julie Vivas”.

Pregunte:

- a) “¿De qué piensas que va a tratar este cuento?”
 - b) “Esta es la portada. ¿Dónde crees que diga: ‘Iba caminando’?”
 - c) Muestre la portadilla, señale con su dedo el título y pregunte: “¿Y aquí que dice?”
3. Diga: “Voy a iniciar la lectura del cuento. Necesito que pongas mucha atención, porque te voy a ir haciendo algunas preguntas. ¿Comenzamos?” Inicie la lectura del cuento tal y como está escrito (sin modificar el texto), de manera expresiva que transmita entusiasmo, con cambios de voz y volumen. Aproveche las pausas que marca la lectura para provocar suspenso y levantar la vista para observar al niño.

d) Al llegar a la página 4 del libro, muestre el texto y pida al niño que, con su dedo, le señale dónde se debe iniciar la lectura de ese párrafo, y luego hacia dónde tiene que seguir para leerlo completo. Realice la lectura del texto de esta página.

e) Lea la página 5. Haga una breve pausa para esperar la anticipación de la lectura por parte del niño, mientras señala con su dedo la ilustración de la página 6. De no darse la anticipación, continúe con la lectura de la página 6.

f) Señale la ilustración de la página 6 y pregunte: “¿Qué piensas que vio el niño?” Registre la respuesta y continúe la lectura.

g) En las páginas 9 y 10 pregunte: “¿Qué piensas que dice aquí?” Registre las respuestas.

h) En la página 11 pregunte: “¿Aquí dónde debo leer?” Espere la respuesta y pregunte: “¿Por qué?” Si el niño le dice o señala el texto, usted señale la imagen y pregunte: “¿Y aquí, puedo leer?”

i) Continúe la lectura. Al llegar a la página 13, nuevamente haga una breve pausa en espera de que el niño anticipe tanto el texto como la imagen de las páginas 13 y 14. De no darse la anticipación, continúe la lectura mientras señala con su dedo la imagen y pregunte: “¿Qué piensas que vio el niño?”

j) En la página 21, ofrezca el libro al niño para que él lo maneje. Dígale: “Ahora te toca a ti leer el resto del cuento”. Si el niño no prosigue la lectura, puede apoyarlo preguntando: “¿Y aquí qué piensas que dice?” Preste especial atención y registre la forma en que el niño sujeta, sostiene y manipula el libro.

k) En la página 28, pregunte: “¿Y aquí qué piensas que dice? ¿Cómo crees que termina el cuento?” Espere la respuesta y registre su predicción. Terminen de pasar las páginas que faltan para concluir el cuento.

4. Al terminar, pregunte: l) “¿Te gustó la lectura? ¿Por qué?” Dé tiempo para que el niño manifieste y explique si le gustó o no. En caso de que el alumno no exprese ninguna respuesta, puede apoyarlo mencionando alguno de los personajes: “¿Por el niño? ¿Por el pato? Cuéntame, ¿por qué te gustó el cuento?, o ¿por qué no te gustó?”
5. Al final, agradezca al alumno su participación. Acompáñelo de regreso al aula y continúe con el siguiente niño.

TABLA DE REGISTRO			
Nombre del alumno: _____ Grupo: _____		Registro de cumplimiento	
No.	Aprendizajes que se manifiestan	Sí (1)	No (0)
1	Elabora predicciones a partir del nombre del cuento y la ilustración de la portada.		
2	Identifica el título del libro en la portada y portadilla.		
3	Sabe que se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo.		
4	Realiza anticipaciones sobre las frases que se reiteran en el texto.		
5	Reconoce que el mismo conjunto de grafías representan el mismo mensaje.		
6	Identifica que se lee en el texto y no en las imágenes.		
7	Pasa las páginas del libro de una en una y de derecha a izquierda.		
8	Sujeta, sostiene y manipula el libro de manera correcta.		
9	Realiza predicciones a partir de las imágenes y sobre el final del cuento.		
10	Expresa su opinión y la argumenta.		
Total			
Observaciones:			
Resultados	Esperado 8 a 10 puntos	En desarrollo 5 a 7 puntos	Requiere apoyo 4 puntos o menos

ANEXO 2. Evaluaciones (pre y pos) de vocales y sílabas.

Vocales												
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	e		e		a		a		o		o	
1	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
2	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
4	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
5	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
6	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
7	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
8	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
10	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
11	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
12	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
15	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
16	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
17	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
18	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
19	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
20	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
21	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
22	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
23	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
Total	10	43.4	23	100	11	47.8	23	100	10	43.4	23	100

Vocales								
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	i		i		u		u	
1	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
2	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
4	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
5	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
6	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
7	x	0	✓	100	x	0	✓	100
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	✓	100	x	0	✓	100
10	x	0	✓	100	x	0	✓	100
11	x	0	✓	100	x	0	✓	100
12	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	✓	100	x	0	✓	100
15	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
16	x	0	✓	100	x	0	✓	100
17	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
18	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
19	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
20	x	0	✓	100	x	0	✓	100
21	x	0	✓	100	x	0	✓	100
22	x	0	✓	100	x	0	✓	100
23	x	0	✓	100	x	0	✓	100
Total	10	43.4	23	100	10	43.4	23	100

Primera sección: Sílabas

	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	s		s		n		n		r (inicial)		r (inicial)	
1	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
2	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
4	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
5	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
6	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
7	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
8	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
10	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	x	0
11	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
12	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
15	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
16	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	x	0
17	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
18	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
19	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
20	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
21	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
22	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
23	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
Total	5	21.7	23	100	2	8.6	23	100	2	8.6	21	91.3

Primera sección: Sílabas								
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	l		l		c: Fuerte (ca-co-cu)		c: Fuerte (ca-co-cu)	
1	x	0	✓	100	x	0	✓	100
2	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
4	x	0	✓	100	x	0	✓	100
5	x	0	✓	100	x	0	✓	100
6	x	0	✓	100	x	0	✓	100
7	x	0	✓	100	x	0	✓	100
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	✓	100	x	0	✓	100
10	x	0	x	0	x	0	x	0
11	x	0	✓	100	x	0	x	0
12	x	0	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	✓	100	x	0	✓	100
15	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0
17	x	0	✓	100	x	0	✓	100
18	x	0	✓	100	x	0	✓	100
19	x	0	✓	100	x	0	✓	100
20	x	0	✓	100	x	0	✓	100
21	x	0	✓	100	x	0	✓	100
22	x	0	✓	100	x	0	✓	100
23	x	0	✓	100	x	0	x	0
Total	2	8.6	21	91	2	8.6	19	83

Primera sección: Sílabas												
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	d		d		m		m		g: Suave (ga- go-gu)		g: Suave (ga-go- gu)	
1	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
2	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
3	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
4	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
5	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
6	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
7	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	x	0
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
10	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
11	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
12	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
15	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
17	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
18	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
19	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
20	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
21	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
22	x	0	✓	100	x	0	✓	100	✓	100	✓	100
23	x	0	x	0	x	0	✓	100	x	0	✓	100
Total	2	8.6	19	83	8	34.7	19	83	5	21.7	19	83

Primera sección: Sílabas												
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	t		t		b		b		j		j	
1	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	✓	100	✓	100
2	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	✓	100	✓	100
4	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
5	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
6	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
7	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
10	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
11	x	0	x	0	x	0	✓	100	x	0	✓	100
12	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	x	0	x	0	✓	100	x	0	✓	100
15	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
17	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
18	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
19	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
20	x	0	x	0	x	0	✓	100	x	0	✓	100
21	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	x	0
22	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
23	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
Total	6	26	15	65	3	13	17	74	3	13	17	73.9

Primera sección: Sílabas								
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	p		p		f		f	
1	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
2	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
4	x	0	✓	100	x	0	✓	100
5	x	0	✓	100	x	0	✓	100
6	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
7	x	0	x	0	x	0	x	0
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	x	0	x	0	x	0
10	x	0	x	0	x	0	x	0
11	x	0	x	0	x	0	✓	100
12	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	✓	100	x	0	x	0
15	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0
17	x	0	✓	100	x	0	✓	100
18	x	0	✓	100	x	0	✓	100
19	x	0	✓	100	✓	100	✓	100
20	x	0	✓	100	x	0	x	0
21	x	0	✓	100	x	0	✓	100
22	x	0	✓	100	x	0	✓	100
23	x	0	x	0	x	0	x	0
Total	5	22	17	73.9	5	21.7	16	69.5

Segunda sección: Sílabas				
	Pre	%	Pos	%
Alumno	r: Fuerte (Final e intermedia)		r: Fuerte (Final e intermedia)	
1	✓	100	✓	100
2	✓	100	✓	100
3	✓	100	✓	100
4	✓	100	✓	100
5	x	0	✓	100
6	x	0	✓	100
7	x	0	✓	100
8	x	0	✓	100
9	x	0	x	0
10	x	0	x	0
11	x	0	✓	100
12	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100
14	x	0	✓	100
15	x	0	✓	100
16	x	0	x	0
17	✓	100	✓	100
18	x	0	✓	100
19	✓	100	✓	100
20	x	0	✓	100
21	x	0	✓	100
22	✓	100	✓	100
23	x	0	✓	100
Total	7	30.4	20	86.9

Segunda sección: Sílabas												
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	y Sola		y Sola		v		v		q		q	
1	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100
2	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
4	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
5	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
6	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
7	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	x	0
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	x	0
9	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
10	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
11	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	x	0
12	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	✓	100	✓	100	x	0	x	0	x	0	x	0
15	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
17	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	x	0
18	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
19	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
20	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
21	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	x	0
22	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
23	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	x	0
Total	7	30.4	20	86.9	5	21.73	15	65.2	1	4.34	13	56.5

Segunda sección: Sílabas								
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	c Suave		c Suave		r Suave		r Suave	
1	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
2	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	x	0	✓	100	x	0	✓	100
4	x	0	✓	100	x	0	✓	100
5	x	0	✓	100	x	0	✓	100
6	x	0	✓	100	x	0	✓	100
7	x	0	x	0	x	0	x	0
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	x	0	x	0	x	0
10	x	0	x	0	x	0	x	0
11	x	0	x	0	x	0	✓	100
12	x	0	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	x	0	x	0	✓	100
15	x	0	✓	100	x	0	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0
17	x	0	x	0	x	0	✓	100
18	x	0	x	0	x	0	✓	100
19	x	0	✓	100	x	0	✓	100
20	x	0	x	0	x	0	✓	100
21	x	0	x	0	x	0	✓	100
22	x	0	x	0	x	0	✓	100
23	x	0	x	0	x	0	x	0
Total	1	4.3	11	47.8	0	0	18	78.2

Segunda sección: Sílabas

	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	y acompañada		y acompañada		ñ		ñ	
1	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
2	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	x	0	✓	100	✓	100	✓	100
4	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
5	x	0	x	0	x	0	x	0
6	x	0	✓	100	x	0	✓	100
7	x	0	x	0	x	0	x	0
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	x	0	x	0	x	0
10	x	0	x	0	x	0	x	0
11	✓	100	✓	100	x	0	x	0
12	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
15	x	0	✓	100	x	0	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0
17	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
18	x	0	x	0	x	0	✓	100
19	x	0	✓	100	x	0	✓	100
20	x	0	✓	100	x	0	x	0
21	x	0	x	0	x	0	x	0
22	x	0	✓	100	✓	100	✓	100
23	x	0	x	0	x	0	x	0
Total	6	26	15	65.2	2	8.6	14	60.8

Segunda sección: Sílabas												
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	z		z		ll		ll		h		h	
1	x	0	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
2	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
4	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
5	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	✓	100
6	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
7	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
10	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
11	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	✓	100
12	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	✓	100
15	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
17	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
18	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	✓	100
19	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
20	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
21	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	✓	100
22	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
23	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
Total	4	17.3	16	69.5	2	8.6	13	56.5	0	0	18	78.2

Segunda sección: Sílabas

	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	rr		rr		ch		ch		x		x	
1	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
2	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
3	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
4	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
5	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	x	0
6	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	x	0
7	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
10	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
11	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	x	0
12	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	✓	100	✓	100	x	0	x	0	x	0	x	0
15	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
17	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	✓	100	✓	100
18	x	0	✓	100	x	0	✓	100	x	0	x	0
19	✓	100	✓	100	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
20	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	x	0
21	x	0	✓	100	x	0	x	0	x	0	✓	100
22	✓	100	✓	100	x	0	✓	100	x	0	x	0
23	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0	x	0
Total	8	34.7	18	78.2	2	8.6	14	60.8	1	4.3	11	47.8

Segunda sección: Sílabas								
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	g Fuerte: ge-gi		g Fuerte: ge-gi		g Suavizada: gue-gui		g Suavizada: gue-gui	
1	x	0	✓	100	x	0	✓	100
2	x	0	✓	100	x	0	x	0
3	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
4	x	0	✓	100	x	0	✓	100
5	✓	100	✓	100	x	0	x	0
6	✓	100	✓	100	x	0	x	0
7	x	0	x	0	x	0	x	0
8	x	0	✓	100	x	0	✓	100
9	x	0	x	0	x	0	x	0
10	x	0	x	0	x	0	x	0
11	x	0	x	0	x	0	x	0
12	x	0	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	x	0	x	0	✓	100
15	x	0	✓	100	x	0	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0
17	x	0	✓	100	x	0	✓	100
18	x	0	x	0	x	0	x	0
19	x	0	✓	100	x	0	✓	100
20	x	0	x	0	x	0	x	0
21	x	0	x	0	x	0	x	0
22	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
23	x	0	x	0	x	0	x	0
Total	4	17.3	13	56.5	0	0	11	47.8

Segunda sección: Sílabas								
	Pre	%	Pos	%	Pre	%	Pos	%
Alumno	k		k		w		w	
1	x	0	✓	100	✓	100	✓	100
2	x	0	✓	100	x	0	x	0
3	x	0	✓	100	x	0	✓	100
4	x	0	✓	100	x	0	✓	100
5	x	0	✓	100	x	0	x	0
6	✓	100	✓	100	x	0	✓	100
7	x	0	x	0	x	0	x	0
8	x	0	✓	100	x	0	x	0
9	x	0	x	0	x	0	x	0
10	x	0	x	0	x	0	x	0
11	x	0	x	0	x	0	x	0
12	x	0	✓	100	x	0	✓	100
13	x	0	✓	100	x	0	✓	100
14	x	0	✓	100	x	0	x	0
15	x	0	✓	100	x	0	✓	100
16	x	0	x	0	x	0	x	0
17	x	0	✓	100	x	0	✓	100
18	x	0	✓	100	x	0	x	0
19	x	0	✓	100	x	0	x	0
20	x	0	✓	100	x	0	x	0
21	x	0	x	0	x	0	x	0
22	x	0	✓	100	x	0	✓	100
23	x	0	x	0	x	0	x	0
Total	1	4.3	16	69.5	1	4.3	9	39.1

ANEXO 3. Cuestionario Padres de familia

Se enviaron 23 cuestionarios a la casa de los alumnos para que fueran contestados y todos fueron devueltos y analizados.

1. Señale 3 materias que a su juicio sean las más importantes. En el número 1 escriba la más importante.

Primer materia seleccionada		Segunda materia seleccionada		Tercer materia seleccionada	
Materia	Frecuencia	Materia	Frecuencia	Materia	Frecuencia
Español	17	Matemáticas	16	Inglés	5
Matemáticas	6	Español	5	Conocimiento del Medio	4
		Inglés	1	Ciencias Naturales	2
		Historia	1	Educación física	2
				Socioemocional	2
				Artes	2
				Español	1
				Matemáticas	1
				Historia	1
				Sin respuesta	3
Total	23		23		23

2. ¿Cuál es la materia que a usted le gustaba más cuando estaba en la escuela?

Materia	Frecuencia
Matemáticas	9
Español	7
Educación Física	2
Historia	2
Ciencias Naturales	1
Inglés	1
Geografía	1
Total	23

3. ¿Apoya a su hijo en las actividades escolares en casa?

Opción	Frecuencia
Siempre	18
Algunas veces	4
Casi nunca	1
Total	23

4. Señale tres motivos del porqué es importante aprender a leer:

Categorías	Frecuencia de respuesta
Conocimiento y aprendizaje	27
Necesaria e indispensable para la vida	10
Comunicación	8
Imaginación	5
Comprensión	4
Ayuda a escribir y en ortografía	2
Ejercitar cerebro y la memoria	3

*En esta pregunta cada padre de familia expuso 3 motivos y estos se agruparon en categorías, por esta razón se excede la frecuencia a más de 23.

5. ¿Usted tiene el hábito de leer?

Opción	Frecuencia
Ocasionalmente	15
Algunas veces	5
Todos los días	3
Total	23

6. ¿Antes de que su hijo(a) ingresara a la escuela tuvo algún acercamiento a la lectura? Si su respuesta es sí ¿de qué manera fue?

Respuesta	Frecuencia	De qué manera	Frecuencia
Si	15	Lectura de cuentos y libros	6
		Antes de dormir	3
		En el preescolar	4
		Letreros y etiquetas	1
No	8		
Total	23		

7. ¿En qué porcentaje cree que su hijo(a) aprendió a leer?

Porcentaje	Frecuencia
0	6
7	1
25	1
30	2
40	1
50	2
60	1
70	4
80	4
90	1
Total	23

8. ¿Qué opina del método de lectura que se empleó para que los niños aprendieran a leer?

Respuesta	Frecuencia
Bueno	10
Muy bueno	5
Efectivo	4
Facilita el aprendizaje	2
Excelente	1
Es el indicado	1
Total	23

ANEXO 4. Cuestionario Alumnos

1. Escribe las 3 materias que te gustan más. En el número 1 escribe tu favorita.

Primer materia seleccionada		Segunda materia seleccionada		Tercer materia seleccionada	
Materia	Frecuencia	Materia	Frecuencia	Materia	Frecuencia
Artes	6	Español	5	Educación física	7
Español	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5
Matemáticas	5	Inglés	5	Artes	3
Educación física	5	Artes	4	Inglés	3
Inglés	2	Educación Física	1	Conocimiento del Medio	1
		Historia	1	Español	1
		Sin respuesta	2	Sin respuesta	3
Total	23		23		23

2. ¿Tus papás te ayudan a realizar tus tareas?

Opción	Frecuencia
Si	21
No	2
Total	23

3. ¿Por qué crees que es importante aprender a leer?

Respuesta	Frecuencia
Aprender	15
Leer libros	6
Escribir	1
No sabe	1
Total	23

4. ¿Te gusta leer? ¿Qué lecturas prefieres?

Respuesta	Frecuencia	Tipo de lectura	Frecuencia
Si	21	Cuentos	19
		Revista	1
		Súper héroes	1
		Aventuras	1
Más o menos	1		
Aún no se	1		
Total	23		

5. ¿Tienes libros en casa que leas frecuentemente, distintos a los de la escuela?

Respuesta	Frecuencia
Sí	17
No	6
Total	23

6. ¿Qué opinas de las actividades que has realizado para aprender a leer?

Respuesta	Frecuencia
Difíciles	1
Buenas	5
Me gustan	12
Muy bien	4
Excelentes	1
Total	23

7. ¿Qué es lo que menos te ha gustado hacer?

Respuesta	Frecuencia
Copiar mucho	10
Todo me gusta	13
Total	23

8. ¿Aprendiste a leer?

Respuesta	Frecuencia
Si	7
No	9
Poquito	7
Total	23