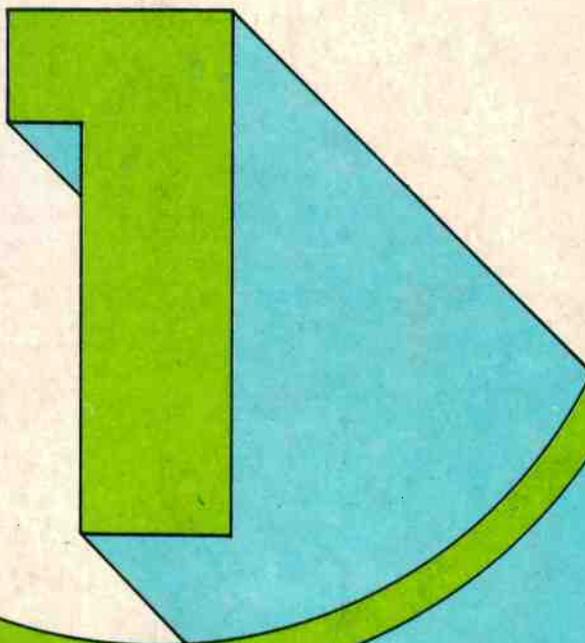


Guía del Maestro

Dame la mano

Lectura y Lenguaje 1° Básico



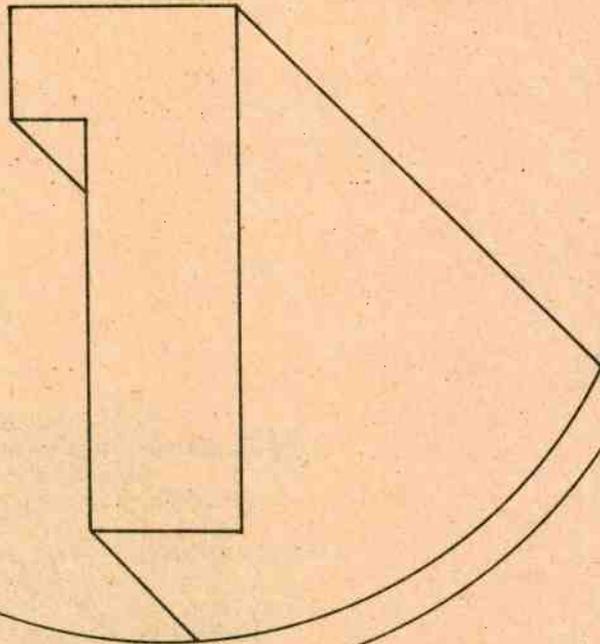
REPUBLICA DE CHILE.
MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA.
PROPIEDAD DEL ESTADO.
DISTRIBUCION GRATUITA. 1986.

ZIG-ZAG 

Guía del Maestro

Dame la mano

Lectura y Lenguaje 1° Básico



FELIPE ALLIENDE
MABEL CONDEMARIN
MARIANA CHADWICK

ZIG-ZAG 

NOTA IMPORTANTE

Señor(a) Profesor(a). Antes de iniciar el uso de este Libro y Guía, recordamos a Ud. la conveniencia de efectuar el *Apresto*, para facilitar la entrada al proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

MINISTERIO DE EDUCACION

Texto declarado
Material Didáctico Auxiliar de la Educación
Chilena por el
Ministerio de Educación Pública.

©1985, by Felipe Alliende, Mabel Condemarín
y Mariana Chadwick.
Inscripción N° 63.530. Santiago de Chile.
Derechos de edición reservados por
Empresa Editora Zig-Zag, S.A.
Las Amapolas 2075. Santiago de Chile.

Esta 1ª. edición
de 8.130 ejemplares
se terminó de imprimir en diciembre de 1985
en los talleres de la
Editorial Lord Cochrane, S.A.
Antonio Escobar Williams 590. Santiago de Chile.

INDICE GENERAL

INTRODUCCION

1. Presentación	5
2. Características del Libro	5
3. Uso del Libro	6
4. Algunas indicaciones generales sobre escritura	8
5. Algunas indicaciones generales sobre funciones básicas para la lectura y la escritura	9

APRESTAMIENTO

1. Motivación para la lectura	11
2. Lenguaje	11
3. Discriminación auditiva	12
4. Discriminación visual	12

LECTURA INICIAL

I. UNIDAD: Vocales. Consonantes <i>s</i> y <i>m</i> en sílaba directa. Palabras <i>VCV</i>	13
II. UNIDAD: Consonantes <i>p</i> , <i>l</i> , <i>f</i> en sílaba directa. Palabras funcionales: <i>en</i> , <i>y</i> , <i>de</i> , <i>es</i> , <i>el</i> , <i>la</i> , <i>un</i> , <i>una</i>	16
III. UNIDAD: Sílabas complejas con <i>s</i> y <i>l</i> . La consonante <i>n</i> . Elementos estructurales: <i>al</i> , <i>el</i> , <i>an</i> , <i>en</i> , <i>on</i> . Sílabas indirectas: <i>en</i> , <i>un</i>	18
IV. UNIDAD: Sílabas indirectas. Palabras funcionales: <i>hay</i> , <i>que</i> . Consonante <i>t</i> en sílaba directa y compleja. Elementos estructurales: <i>ito</i> , <i>ita</i>	20
V. UNIDAD: La letra <i>h</i> . Diptongos: <i>au</i> , <i>ua</i> , <i>ue</i> , <i>ui</i> , <i>ia</i> , <i>eu</i> , <i>ei</i> . Palabras funcionales: <i>algo</i> , <i>para</i> , <i>por</i> . La consonante <i>c</i> (sonido fuerte)	22
VI. UNIDAD: La consonante <i>d</i> . La letra <i>r</i> en sus diversas posiciones y sonidos. Elementos estructurales: sufijos	25
VII. UNIDAD: Las consonantes <i>b</i> , <i>j</i> , <i>ll</i>	27
VIII. UNIDAD: Las consonantes <i>z</i> y <i>ñ</i> . La consonante <i>g</i> en <i>ga</i> , <i>go</i> , <i>gu</i>	28
IX. UNIDAD: Las sílabas <i>ce</i> , <i>ci</i> . Las consonantes <i>v</i> , <i>ch</i> . Las sílabas <i>ge</i> , <i>gi</i>	28
X. UNIDAD: Los grupos consonánticos	29
XI. UNIDAD: Las sílabas <i>que</i> , <i>qui</i> : Las consonantes <i>y</i> , <i>x</i> , <i>k</i>	30

XII. UNIDAD: Situaciones de comunicación.	
Comprensión de lecturas.....	31
Abecedario en letras cursivas	34
Bibliografía	35
Anexo: Unidad de prevención de riesgos	36

Introducción

1. Presentación

La presente Guía del Maestro para **Dame la Mano**, libro de lectura inicial, constituye una agrupación sistemática de las instrucciones que en ediciones anteriores del libro se entregaban simultáneamente con la enseñanza de cada destreza a los alumnos.

Las instrucciones metodológicas de la presente Guía no constituyen un recetario, sino una "cartilla de muestra" que permite al profesor ser creativo y aplicar sus propias experiencias a la enseñanza de la lectura. Para un buen éxito de la metodología de **Dame la Mano**, es indispensable que sus características básicas sean respetadas en cada paso del proceso; por este motivo cada una de las indicaciones específicas señala la página del libro del alumno donde debe aplicarse. El profesor deberá usar esta Guía del mismo modo como utilizaba, paso a paso, las anteriores instrucciones incorporadas al libro del alumno.

2. CARACTERÍSTICAS DEL LIBRO

2.1. Es un método de lectura integrado con acento en lo fónico.

El método parte enseñando letras y sonidos en conjunción con palabras y luego con oraciones significativas para el niño. Hay controversia entre cuál método es mejor: si el que parte por palabras completas o el que parte por los sonidos (fónicos) que integran las palabras. Frente a esta controversia las investigaciones prueban (Chall, 1967; Bluth, 1979) que los métodos que ponen el acento inicial en el conocimiento del código (relación sonido-letra) obtienen mejor resultado a nivel de la comprensión lectora y del dominio de la ortografía.

Esto se facilita en el aprendizaje del español dado que existe una correspondencia entre el sonido y la letra (excepto en la **c** y en la **g**), lo cual ayuda al niño a descubrir las reglas que le permiten leer en forma independiente.

En **Dame la Mano** el enfoque no es estrictamente fónico dado que se incluyen una serie de palabras que los niños deben aprender como un todo: Por ejemplo: **y, el, de, por, algo, en, etc.** Estas palabras aparecen en la lectura con gran frecuencia y es necesario que el niño las reconozca a primera vista. Su inclusión, también permite elaborar oraciones que reflejen el habla natural del niño. Se recomienda, además, leer cada palabra nueva como una totalidad.

2.2. El método usa el gesto como intermediario entre el sonido y su representación gráfica (la letra).

El método se caracteriza porque introduce el gesto como mediador del aprendizaje entre la letra y el sonido. Está basado en el método gestual de Mme. Borel-Maisonny. El aprendizaje ligado a lo gestual es más resistente al olvido de la memoria de largo término. La prueba está que los aprendizajes motores como nadar, andar en bicicleta, tejer, etc., no se olvidan aunque se pase por largos períodos sin practicarlos. Al mismo tiempo, el aprendizaje a través de lo gestual es relativamente más fácil de aprender que el lenguaje puramente basado en lo visual y en lo auditivo, gracias a su apoyo en el esquema corporal.

Los gestos como elemento lúdico, representan a veces la forma de la letra. La **z**, por ejemplo, es una especie de rayo rápido dibujado en el espacio. En el caso de la **m** se colocan los dedos índice, mayor y pulgar sobre la mesa para recordar que la letra tiene tres apoyos. Otros gestos recuerdan al niño el punto donde se

articula. Por ejemplo, para efectuar la r se coloca el índice sobre el lado de la laringe donde el niño siente la vibración.

También el apoyo gestual facilita la ortografía dado que la asociación gesto-sonido-letra, por el hecho de tener una ordenación (secuencia) temporal, constituye para el niño un medio de memorización de cada letra dentro de la palabra tanto en su identificación como en el orden de apareamiento. El niño abandona el gesto en cuanto deja de serle útil, lo cual ocurre en cuanto la letra se reconoce por sí misma.

2.3. El método es gradual.

El método está diseñado paso a paso, como una jerarquía de destrezas que permiten tanto al profesor como al alumno saber exactamente cuáles destrezas han sido dominadas y cuáles faltan para leer en forma independiente. Es importante, en consecuencia, que el profesor tenga a la vista para cada paso del proceso las instrucciones correspondientes que aparecen en esta Guía.

2.4. El método presenta contenidos basados en los intereses y en las vivencias infantiles.

En el método se respeta la etapa de desarrollo que están atravesando los niños que comienzan a leer y escribir. En esa etapa ellos están interesados en contenidos de la vida diaria: los juegos, los animales reales e imaginarios, los objetos personificados, el humor, la sorpresa, la fantasía. Estos contenidos se presentan teniendo en cuenta el gusto de los niños por los juegos verbales tales como rimas, adivinanzas, trabalenguas, "limericks" o versos sin sentido pero con características divertidas.

2.5. El método permite una evaluación permanente con referencia a criterio a lo largo del proceso del aprendizaje lector y de la escritura.

Las páginas de Evaluación tienen el objeto de apreciar cualitativamente el dominio de los niños de cada una de las destrezas. Son especialmente útiles para personalizar la enseñanza.

3. USO DEL LIBRO

Para el mejor aprovechamiento del libro, conviene tener en cuenta las siguientes recomendaciones generales:

3.1. Todos los pasos del aprendizaje de la lectura y escritura deben estar motivados.

En todo momento, el niño tiene que querer aprender a leer y a escribir, es decir, tiene que estar comprometido psicológicamente con el proceso. Esto se logra adaptando los contenidos a los intereses y al ritmo de desarrollo del niño, proporcionando una base lúdica a las actividades y ligando sus experiencias vitales con la situación de la sala de clases a través de actividades tales como registros de experiencias, frases para completar, expresión espontánea, juegos con tarjetas y objetos, etc.

3.2. El aprendizaje de la lectura y escritura se da en íntima conexión con el desarrollo de la capacidad de escuchar y hablar.

Durante el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura el niño debe estar sometido a un gran caudal de actividades lingüísticas que estimulen estas dos habilidades. El niño debe escuchar muchas cosas: cuentos, noticias, versos, canciones, trabalenguas, órdenes, series de palabras y debe actuar y hablar

utilizándolas como punto de partida: repetir lo oído, variarlo, ordenarlo, completarlo, cumplir lo que se le manda. Por otro lado, el niño debe tener amplias oportunidades e incentivos para hablar y expresarse oralmente: hablar sobre su vida, sobre lo que se imagina, lo que vio, lo que oyó, lo que sintió, lo que espera, lo que sabe, expresarse, inventando juegos verbales: rimas, absurdos, chistes, series sonoras sin sentido pero divertidas, letras de canciones repetidas o alteradas jocosamente. Estas actividades, en un comienzo, sirven para basar la lectura, luego, la lectura y la escritura deberán dar base a estas actividades y una reforzar la otra.

3.3. Abandonar el gesto tan pronto como se haya logrado la adecuada identificación de la letra.

El presente libro introduce el gesto como apoyo para el aprendizaje de las letras. Es una clave más junto al aprendizaje de su forma, de su sonido y de su vinculación a ciertas palabras figurativas que tienen la letra en estudio como inicial. El gesto, al igual que las otras claves auxiliares, se abandona cuando la letra se reconoce por sí misma. El gesto puede usarse en forma muy flexible. El profesor puede modificar los gestos que trae el libro, si encuentra otros que le resulten más efectivos o fáciles. Eso sí, debe usarlos **consistentemente**: tener un solo gesto para cada letra y no una variedad de ellos. Cuando se ve que el gesto complica las cosas, se debe abandonar. A veces, un gesto, dejado de lado ya, puede ser retomado para ayudar a los niños en otras actividades, como dictados, escritura espontánea, dudas ortográficas, etc. En los casos en que el niño llega a primer año con dominio en el aprendizaje de las letras, naturalmente el gesto no se utiliza.

3.4. Dar todo el tiempo necesario a los primeros aprendizajes.

Los primeros aprendizajes de la lectura y escritura, es decir, la iniciación al proceso de decodificación y codificación, son complejos y lentos. De ahí que el profesor debe emplear más tiempo en los primeros aprendizajes de destrezas. El mayor tiempo empleado en la etapa inicial se recuperará con beneficio una vez que el niño haya logrado captar los mecanismos que le permiten regularizar, generalizar y automatizar los aprendizajes.

Esta atención cuidadosa a los primeros aprendizajes se justifica también por cuanto asegura una partida "limpia", sin errores que, más adelante, podrían convertirse en malos hábitos. Una vez que el niño ha logrado automatizar los mecanismos, podrá avanzar en el desarrollo de la comprensión lectora.

3.5. Distribuir las actividades por períodos de tiempos breves.

Conviene respetar los índices de fatiga y la capacidad de atención de los niños. Esto es particularmente válido en las actividades lingüísticas, con especialidad en las grafomotoras. Es conveniente intercalar actividades de canto, ritmo, desplazamientos físicos, entre una y otra actividad sistemática.

3.6. Utilizar adecuadamente las páginas de Evaluación junto a una evaluación constante de todo el proceso de aprendizaje.

Las páginas denominadas Evaluación evalúan las destrezas de lectura y escritura desarrolladas en cada una de las unidades. Su objeto es apreciar el progreso realizado por los niños en el dominio de las destrezas propuestas, ver cuáles necesitan más refuerzo, saber si los niños están listos para pasar a la unidad siguiente. Son especialmente útiles para aplicar los principios de la pedagogía personalizada. En ningún caso deben traducirse en una calificación cuantitativa. Cada página de lectura constituye en sí misma una oportunidad de autoevaluación desde el momento en que el niño siempre se puede dar cuenta si está leyendo en forma fluida y comprensiva.

3.7. Usar adecuadamente materiales complementarios.

La adecuada utilización de este libro supone el uso de materiales complementarios cuyas características, en definitiva, serán las que señalen las reales posibilidades de la situación. Para mejorar su utilización se recomienda el uso de:

- Una pequeña pizarra personal. Sirve para escribir las letras en gran dimensión (10 o más cms.). Puede ser reemplazada por hojas sueltas.
- Un cuaderno de escritura. Luego de realizados los modelos que el profesor le dé, el niño debe ejercitarlos hasta su automatización en el cuaderno; luego puede variarlos y complementarlos.
- En la misma Colección "Simiente" a las que pertenece la presente Guía, está publicado **Paso a Paso 1, 2 y 3, Cuadernos de Escritura Cursiva**. Estos cuadernos están diseñados para que el niño ejercite, gradual y sistemáticamente, el aprendizaje de la escritura. En estos cuadernos se recomienda el modelo cursivo o ligado de escritura porque favorece la continuidad y la flexibilidad del movimiento, lo cual permite una mayor soltura y rapidez al escribir. También tiene la ventaja de presentar al niño las palabras **completas** y no obliga al niño a adquirir nuevos patrones motores una vez automatizado su aprendizaje, como sucede en el paso del modelo "script" al cursivo. Los modelos que se presentan tienen un grado de simplicidad que facilita el aprendizaje de la forma y el recorrido del trazo.
- Tarjetas. Deben usarse en forma abundante; pueden ser de cartulina o, simplemente, media hoja de cuaderno.
Pueden contener: palabras figurativas ilustradas, elementos estructurales de palabras, ilustraciones, familias de palabras, sílabas. Se usan para juegos de clasificación, para actividades de combinación de sílabas y formación de palabras.
- Glosario. Hojas sueltas en las que el niño va escribiendo las palabras a medida que las aprende, ilustrándolas al comienzo, definiéndolas después, y ordenándolas alfabéticamente por último.
- Registros de experiencia. Materiales que representan las vivencias y el lenguaje de los niños; el profesor debe escribir textualmente lo que el niño le "dicta" respetando su vocabulario y su sintaxis, sólo debe agregar la puntuación y los signos de expresión se deben guardar en forma aparte para que el niño o el grupo que las inspiró las vaya leyendo progresivamente.
- Gráficos. A medida que los niños van aprendiendo letras, con sus respectivas palabras claves, éstas deben ir permaneciendo en la sala de clases en forma de gráficos. Del mismo modo pueden aparecer en gráficos, rótulos u otros tipos de letreros, los objetos de la sala, los nombres de los niños, algunas órdenes o normas; dibujos de los niños con títulos, etc. La sala de clases debe constituir un ambiente "letrado".

El profesor, de acuerdo con su grado de iniciativa, puede variar o agregar otros materiales complementarios a **Dame la Mano**, de modo que se cumpla el objeto de éste que es no sólo ser un libro, sino un punto de partida de variadas actividades.

4. Algunas indicaciones generales sobre escritura

4.1. Grafomotricidad

Para obtener un buen inicio en el aprendizaje de la escritura, el niño debe automatizar un patrón postural adecuado, realizar con soltura los movimientos

de progresión de izquierda a derecha y conservar una tonicidad que le permita realizar los movimientos grafomotores con flexibilidad y continuidad.

4.2. Aprendizaje de las letras

Las letras se aprenden a escribir una por una. Como rasgo general, hay que insistir en que las letras se ejecutan con un trazo continuo, es decir sin levantar el lápiz, con excepción de la x, que se escribe con dos trazos discontinuos.

4.3. Destrezas que favorecen la ejecución de las grafías

Implican la introducción de cada letra en un movimiento cursivo, utilizando guirnaldas con diversas funciones, tales como: facilitar las uniones entre letras, la regularidad de dimensiones y proporciones, la ejecución vertical del conjunto de las letras, el espaciamiento entre letra y letra y entre palabra y palabra.

Por las razones que dimos en el punto 3.7., recomendamos que desde un comienzo el niño escriba con letra cursiva, para la cual sugerimos utilizar el modelo que presentamos en página aparte.

4.5. Modalidades de expresión escrita.

Una vez que el niño haya aprendido la forma de las letras y pueda copiar palabras, debe ser capaz de copiar trozos escritos en letra de imprenta trasladándolos a letra cursiva, escribir sílabas, palabras, frases y textos breves al dictado y expresarse por escrito en forma personal y creadora en composiciones, registros de experiencia y otras modalidades de lenguaje escrito. Todas estas modalidades, naturalmente, deberán ir graduándose de acuerdo con el progreso de cada niño.

4.6. Escritura personal

Al comienzo, el niño debe copiar exactamente los modelos de letras que le presente el profesor. Debe respetar todos los aspectos: verticalidad, dirección de los trazos, proporcionalidad de los mismos, continuidad en la escritura de palabras (colocar puntos y tildes sólo después de haber terminado con el resto de la palabra). Cuando el niño ya domina totalmente el modelo, puede pasar gradualmente a una escritura personal más simplificada.

5. Algunas indicaciones generales sobre funciones básicas para la lectura y la escritura

Las siguientes consideraciones relacionadas con las funciones psicológicas básicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura pueden tomarse en cuenta.

1. La expresión oral puede ser desarrollada en forma permanente, a lo largo de todas las situaciones escolares y específicamente en la comprensión de las instrucciones y en la verbalización de las actividades que realice el niño en cada una de las páginas.

Se puede complementar con las actividades verbales derivadas de los juegos libres, de las experiencias planeadas (visitas o paseos), narraciones, dramatizaciones, pantomimas, títeres, comentarios, relatos, canciones y poesías. Estas mismas experiencias pueden servir de base para que los niños aprendan a escuchar en forma activa y consciente; es decir, que reaccionen significativamente frente a los sonidos.

2. La **percepción visual** debe ser una continuación natural de las experiencias táctiles y kinestésicas de los niños, y las páginas de aprendizaje de la lectura que se presentan en el libro deben ser complementadas con el desarrollo de la direccionalidad izquierda derecha de los movimientos de los ojos. También, la función perceptiva visual debe complementarse con ejercicios de memoria visual. Cubrir, por ejemplo, la página y recordar sus escenas o figuras para la memorización de los componentes de la lectura. Esto a su vez refuerza los procesos de atención.

3. La **percepción auditiva** debe preparar a los alumnos progresivamente a captar las diferencias y semejanzas de los fonemas que componen las palabras partiendo de la discriminación entre ruidos y sonidos. Así, las actividades destinadas a esta función deben complementarse con la toma de conciencia de los sonidos de la naturaleza, de los realizados por el hombre, en la discriminación de las diferencias de intensidad de los sonidos, de los contrastes entre diferentes tonos y en los aspectos de duración y secuencia de los sonidos. Tal como en la percepción visual, los distintos ejercicios destinados a lo auditivo, deben estimular también la memoria auditiva.

4. Los **ejercicios de esquema corporal** sirven simultáneamente para el desarrollo de la **orientación en el espacio**, dado que el cuerpo le sirve al niño como punto de referencia para las nociones de adelante, atrás, arriba, abajo, izquierda y derecha. No basta el simple reconocimiento y denominación de las partes del cuerpo sino también debe acompañarse de una correcta imitación de diferentes posturas segmentarias y de un conocimiento de la función. También el esquema corporal debe complementarse con la imagen corporal que se relaciona con la imagen que el niño tiene de sí mismo y con los aspectos psicológicos implicados en su autoestima. El aprendizaje de la lectura apoyado por el gesto realizado por el niño retroalimenta permanentemente las praxias y el esquema corporal.

5. La **orientación temporal** está implicada en todas las actividades que implican movimiento, dado que éste incluye un factor temporal además del espacial. El tiempo y el espacio son inseparables, pero deben ser tratados separadamente para su mejor desarrollo en el niño. Así, la función temporal debe ser desarrollada especialmente en las actividades de ritmo, en el aprendizaje de ordenaciones y secuencias y en el conocimiento social del tiempo hoy-mañana-ayer; días, meses, estaciones del año, fechas, etc.

6. La **coordinación motriz** está íntimamente relacionada con la evolución de la tonicidad muscular, con el desarrollo del equilibrio, el control y disociación de movimiento y el desarrollo de la rapidez y precisión de los segmentos distales como muñeca, mano y dedos. Este desarrollo debe darse con una dimensión no sólo motriz sino también afectiva y cognitiva. Todo movimiento implica el control de las relaciones espaciales y temporales y el dominio de las relaciones simbólicas manifestadas en la acción y en la verbalización de ésta.

7. El **desarrollo de la atención y de la muestra** son aspectos fundamentales para la retención de los aprendizajes instrumentales. Para facilitarlos es necesario que las distintas actividades determinen un alto nivel de motivación en los niños y se presenten en forma ordenada, jerarquizadas y categorizadas.

8. La **función cognitiva** se desarrolla a lo largo de todas las actividades del presente libro. Se especifica su desarrollo a través de ejercicios de la función simbólica en actividades tales como imitación, representación gráfica, reproducción verbal y comprensión de símbolos.

Aprestamiento

Motivación para la lectura. Lenguaje. Discriminación auditiva. Discriminación visual.
(Págs. 5-14)

Las páginas 5 a 14 aportan sugerencias para preparar el niño para enfrentar las actividades de la lectura inicial.

Un programa de aprestamiento para la lectura se basa en el desarrollo de las funciones psicológicas básicas más atingentes: lenguaje, desde el punto de vista fonarticulatorio, semántico y sintáctico; discriminación visual de letras y palabras; discriminación auditiva de sonidos (fonemas) iniciales, rimas y palabras cortas y largas. De la misma manera las funciones psicológicas básicas más relacionadas con la escritura son: el esquema corporal; la estructuración espacial y los aspectos psicomotrices de coordinación global, equilibrio y disociación de movimientos y motricidad fina.

Estas actividades son especialmente importantes para los niños que no han pasado por la educación preescolar. El profesor, sobre la base de lo que se dice a continuación, debe ampliar las actividades, creando otras similares.

La aplicación del programa de aprestamiento debe considerar los siguientes aspectos:

1. Motivación para la lectura.

La lectura se puede motivar a través de procedimientos que pueden ser compartidos por los maestros y padres; por ejemplo:

- Proporcionar un modelo de lectura: los niños deben observar que sus padres y profesores disfrutan de la lectura y la emplean como una fuente de agrado y de información.
- Leer cuentos en voz alta, tratando en lo posible que los niños sigan la lectura con sus ojos. Las investigaciones sobre niños que aprenden a leer antes de su ingreso a la educación formal confirman que, en el hogar, sus padres o hermanos mayores les leen frecuentemente mientras ellos miran las palabras leídas. También informan sobre un ambiente afectivo donde los padres proporcionan a sus hijos muchas experiencias comentadas y siempre están dispuestos a responder sus preguntas. Este ambiente favorable al desarrollo del lenguaje oral y escrito también puede aplicarse a la sala de clases.
- Recorrer con los niños bibliotecas y librerías. Hojear y comentar libros.
- Proporcionar a los niños un "ambiente letrado". Los principales elementos de la sala de clases deben estar rotulados: en ella debe haber una biblioteca, donde, con la colaboración de los padres, existan revistas y materiales de lectura variados e interesantes sobre animales, plantas y cuentos de hadas, etc. La página 5 proporciona un ejemplo de "sala de clases letrada".

pág. 5

2. Lenguaje.

La página 6 proporciona un ejemplo ilustrado de estimulación de distintas estructuras sintácticas. El profesor dice una oración y el niño debe identificar el dibujo que corresponde a ella. También el alumno debe decir las oraciones que corres-

pág. 6

ponden a las ilustraciones, el niño puede reemplazar los sustantivos. Por ejemplo, puede decir "trabajador" u "obrero" en vez de "minero".

Aparentemente, sólo se dedica una página al desarrollo del lenguaje, pero en verdad su estimulación es permanente a lo largo de todo el texto. Cabe destacar que el carácter fónico del método favorece la toma de conciencia del niño de los elementos articulatorios que componen su habla.

3. Discriminación auditiva.

Un excelente medio para desarrollar en el niño la conciencia y la discriminación auditiva está constituido por actividades tales como: el desarrollo de las destrezas de escuchar con atención; diferenciar entre sonidos y ruidos de la naturaleza o producidos por el hombre; las variaciones entre la intensidad, duración, timbre e inflexión.

pág. 7 En la página 7 se presenta un ejemplo de discriminación auditiva de fonemas vocálicos iniciales. Este ejercicio debe ser reforzado a través de tarjetas fónicas; es decir, de tarjetas de 10 por 10 cm., en las cuales se peguen recortes de palabras figurativas que comiencen con las distintas vocales. Estas tarjetas pueden servir para que el niño junte los dibujos que comiencen con el mismo sonido; diferencie dentro de una serie el que comience con sonido distinto, etc.

pág. 11 El mismo objetivo se cumple en la página 11, esta vez con los sonidos consonánticos **s, m, p, l**, y en la página 13, con las consonantes **f, n, t, r** y **c**. Los juegos presentados pueden complementarse con otros como "Ha llegado un buque cargado de..." o "Simón manda" (Simón manda que encuentres en la sala cosas o personas que comiencen con r). Las tarjetas fónicas también apoyan el desarrollo de la discriminación de sonidos consonánticos iniciales.

pág. 9 Dentro de la función auditiva, también cabe estimular la memoria auditiva. Un ejemplo se presenta en la página 9. Este ejercicio puede complementarse con juegos tales como: "Este es el hombre de la pata de palo", en el cual cada niño va agregando una nueva palabra que debe ser recordada por el siguiente; el juego del restaurante, en el cual el niño que hace de mozo tiene que recordar el menú que le dice el compañero. El aprendizaje de poesías y de libretos de pequeñas dramatizaciones también favorece la memoria auditiva.

4. Discriminación visual.

Generalmente, los niños llegan a la escuela conociendo una gran cantidad de palabras impresas usadas en la propaganda de productos, letreros, envases de alimentos, ventas de helados y golosinas. El niño desarrolla desde muy temprano la habilidad de diferenciar una palabra de otra. Con este conocimiento de base, la discriminación progresivamente más fina de letras y palabras puede ser afinada en la práctica de la sala de clases.

pág. 8 Para ello son los ejercicios de las páginas 8 (discriminación de letras como la **n**,
pág. 10 **m, u, ñ** que poseen ciertas semejanzas de rasgos distintivos), de la página 10
pág. 12 (discriminación de letras con distinta ubicación del círculo en relación al trazo recto) y de la página 12 (discriminación de palabras iguales y diferentes). Otras sugerencias para estimular la discriminación visual de letras y palabras son las siguientes:

- Identificar letras o palabras iguales en una línea o columna.
- Identificar palabras que comiencen o terminen con la misma letra o sílaba.
- Diferenciar entre palabras cortas, medianas y largas.
- Identificar una letra o una palabra tantas veces como se repita en una corrida de palabras, en una oración o en un pequeño párrafo.

Naturalmente, las actividades de discriminación visual en la etapa de aprestamiento no implica que los niños lean letras y palabras, sino que las "vean" como elementos visuales semejantes o diferentes.

Una vez iniciado el aprendizaje de la lectura inicial, puede ser necesario insistir en algunas actividades de aprestamiento. El profesor debe proceder flexiblemente, según las necesidades de cada niño. Esto es particularmente importante para aquellos niños que han carecido de educación preescolar.

Lectura inicial

I Unidad: Vocales.

Consonantes S y M en sílaba directa.

Palabras VCV. (Págs. 15-16)

1. Las vocales.

Las cinco **vocales** pueden aprenderse en forma rápida. El reconocimiento del sonido y la letra, apoyado por el gesto, puede tomar uno, dos o, a lo más, tres días. La ejecución **gráfica** llevará más tiempo.

págs. 15-16

a) Actividades dirigidas por el profesor (en grupo):

- Reproducir la letra en estudio en el pizarrón.
- Colocarse frente a los niños y hacer el gesto de la letra con la mano izquierda, de modo que los niños, al imitarlo, lo hagan con la mano derecha. Simultáneamente, mostrar con un puntero la letra en el pizarrón y pronunciar su sonido. Si al profesor le es difícil hacer las letras "en espejo", puede hacerlas con la mano derecha, de espalda a los niños.
- Pedir a los niños que realicen el gesto y pronuncien el sonido de la vocal, **simultáneamente**, con la ejecución del profesor.
- El profesor realiza el gesto y pide a los niños que pronuncien el sonido.
- El profesor pronuncia el sonido y pide a los niños que realicen el gesto.
- El profesor muestra la letra y pide a los niños que realicen el gesto y pronuncien el sonido.

b) Actividades personales de los niños:

- **Buscar objetos o láminas de palabras** que comiencen por la vocal que se está estudiando. Pegar en los objetos la letra inicial; recortar y pegar las láminas, formar conjuntos.
- Jugar a la pelota. Disponer a los niños en círculos y colocar a uno en el centro provisto de una pelota. El niño del centro (o el profesor) dice: —estoy pensando en la palabra uva (o ala, elefante u oso). A continuación él tira la pelota al niño que dice otra palabra que comienza con el mismo sonido. Este se la tira a otro que dice otra palabra correcta. Cuando se equivocan, la pelota retorna al que está en el centro.
- Elaborar dos conjuntos de tarjetas: uno con ilustraciones con un contenido específico y figurativas, y otro con letras. Hacer con ellos ejercicios tales como:
 - Colocar algunas tarjetas con ilustraciones tales como elefante, osa, uva. Presentar y dar las tarjetas desordenadas y pedirle al niño que junte la ilustración con la letra que representa el sonido inicial.
 - Efectuar lo inverso. Colocar las letras frente al niño y pedirle que coloque las ilustraciones.

- Colocar una serie de ilustraciones con un mismo sonido y una que no corresponda a la serie. Pedir al niño que reconozca cuál está de más. Por ejemplo: oso, ola, imán, ojo.
- Colocar una serie de tarjetas que representen objetos con un mismo sonido inicial y presentar otra serie de tarjetas, en la cual una tiene el mismo sonido que el conjunto colocado sobre la mesa. Tratar que el niño la seleccione.

Nota: estos mismos ejercicios con tarjetas pueden aplicarse en el aprendizaje de las consonantes.

2. Técnicas para la lectura de la s y de la m.

págs. 17-25

- Seguir los pasos indicados en el aprendizaje de las vocales, es decir:
 - reproducir la letra en estudio en el pizarrón.
 - colocarse frente a los niños y efectuar el gesto con la mano izquierda, de modo que los niños lo realicen con la mano derecha. Mostrar simultáneamente, con un puntero, la letra en el pizarrón y pronunciar el sonido.
 - tratar que los niños realicen, simultáneamente, el gesto y pronuncien el sonido.
 - realizar el gesto y los niños deben pronunciar el sonido; pronunciar el sonido y los niños deben realizar el gesto; mostrar la letra y los niños deben realizar, simultáneamente, el gesto y el sonido correspondientes.
- Efectuar juegos fónicos como los indicados para las vocales: juntar láminas que representen objetos que comienzan con **s**; discriminar el sonido entre grupos de palabras; discriminar el sonido **s** final como en tomate-tomates.
- Para los juegos fónicos pueden utilizarse las siguientes palabras figurativas con **s** y **m**: silla, sol, serrucho, salero, sobre, suma, saco, sandalia, sandía; mesa, mano, manzana, mono, moneda.

3. El juego de la alfombra mágica.

Hacer con género o cartón o bien con tiza sobre el suelo una "alfombra" en la que se colocan distintas letras repetidas. Hacer actividades tales como:

- un niño muestra un dibujo y otro niño pone ambos pies sobre la alfombra en las letras con que comienza el objeto señalado.
- el profesor o un niño dice una palabra y el otro hace lo ya indicado.
- un niño puede caminar sobre la "alfombra", detenerse a una orden y decir una palabra que comienza con la letra que quedó bajo su pie derecho o izquierdo.

4. Técnicas para la lectura de las sílabas directas.

págs. 27-31

- Realizar sucesivamente, ligando los movimientos, el gesto de la consonante y el de la vocal. Emitir, simultáneamente con los gestos, los sonidos que correspondan.
- Presentarles modelos de las sílabas sobre el pizarrón y pedir a los niños que reproduzcan los gestos al mismo tiempo que pronuncian la sílaba.
- Repetir los ejercicios todas las veces que sean necesarias hasta que los niños dominen la lectura de las sílabas.
- Reproducir los modelos en el pizarrón.
- Lograr que los niños pronuncien la sílaba de una sola vez sin separar la consonante de la vocal.
- Reproducir en tarjetas separadas (o en medias hojas de cuaderno) las diez sílabas resultantes de la combinación de **s** y **m** con las vocales. Dotar a cada niño con un conjunto de tarjetas.

Realizar los siguientes ejercicios:

- Pronunciar una sílaba y pedir a los niños que levanten la tarjeta correspondiente eligiéndola entre cuatro que se les presentan.
- Pedir a los niños que jueguen al "burro" con las tarjetas; es decir, que las utilicen como naipes para formar parejas. Un niño pone una tarjeta con una sílaba sobre la mesa; el niño que sigue, a todos los demás deben poner una tarjeta igual. Pierde el que pone una sílaba distinta.
- Escribir en el pizarrón una secuencia de dos o más sílabas. Por ejemplo **mi-so-mu**. Pedir a los niños que las observen durante 10 segundos. Tapar o borrar las sílabas y pedir a los niños que reproduzcan la secuencia con sus tarjetas.
- Dar oportunidad a que los niños combinen las sílabas como si fueran "bloques" y lean las palabras que se forman: misa - momí - masa - suma - etc.

5. Técnicas para la lectura de palabras formadas por la combinación vocal-consonante-vocal (vcv).

- En estos ejercicios y en los siguientes, los gestos se siguen usando para introducir a los niños a destrezas nuevas (nuevas letras, o nuevos patrones). Al tratarse de sílabas o palabras, el profesor sigue realizando los gestos con la mano izquierda; con la derecha, muestra los modelos con el puntero, y pronuncia simultáneamente, de una sola vez, la sílaba o palabra en estudio.
- Se presentan a los niños, por primera vez, palabras formadas por la combinación vocal-consonante-vocal (vcv).
- El profesor procede, primero, a ejercitar palabras con dicha combinación una por una. Escribe el modelo en la pizarra y se lo hace leer a los niños ayudándose con técnica gestual.
- Luego presenta a los niños, una por una, las series que aparecen en el libro y las ejercita hasta que las dominen.
- Por último, se presenta el conjunto de las series y se les ejercita valiéndose del libro y del pizarrón.
- A continuación, los niños proceden a fabricar quince tarjetas (pueden ser de cartulina o simples hojas de cuaderno divididas en cuatro). Las quince tarjetas son: a, e, i, o, u (en color) ma, me, mi, mo, mu, sa, se, si, so, su (en negro).
- (El profesor debe ayudar a los niños que no puedan escribir sus tarjetas, escribiéndoselas él con letra imprenta como la de los modelos del libro para las lecciones de lectura.)
- Una vez fabricadas las tarjetas, se permite a los niños jugar libremente con ellas para que descubran posibles combinaciones.
- Realizar juegos dirigidos con las quince tarjetas elaboradas:
 - seleccionar cuatro tarjetas y reconocer la que se va nombrando;
 - indicar si una palabra que se nombra corresponde o no a una tarjeta o a un conjunto de tarjetas que se tiene delante;
 - ordenar un conjunto de tarjetas de acuerdo con la secuencia en que el profesor las va nombrando oralmente;
 - seleccionar una tarjeta y decir una palabra en la que aparezca la sílaba representada;
 - seleccionar una tarjeta que contenga una palabra monosilábica (me, mi, se, si, su) y decir una oración en la que esa palabra aparezca.
- Formar palabras juntando una tarjeta de vocal y una tarjeta de sílaba. Repetir primero las palabras de la página 13. Luego formar otras palabras que no aparecen en el libro, tanto las que pertenezcan al español (asa, ase, ese, osa, ose, uso, use, ama) como formas sin significado (osu, emi, umi, emo). Formar y reconocer este tipo de palabras sin significado es importante para el aprendi-

págs. 43-46

zaje del código, por este motivo, conviene utilizarlas en forma constante hasta que el niño lo domine completamente.

- "Jugar al luche" con palabras. Pintar en el libro cada casillero a partir de "oso" a medida que se leen las palabras. Reproducir el "luche" en el piso y pedir a los niños que avancen saltando en la forma habitual. Una vez que lean las palabras del casillero en que se apoyen sus pies, pueden seguir avanzando.
- Jugar a "La Pesca Milagrosa". Se recorta una serie de pescaditos de cartón o cartulina y al dorso se escriben palabras (o letras o sílabas según sea la destreza de lectura que se pretende ejercitar). Se le agrega un "clip" para sostener el papel. Los niños, provistos de una cuerda a cuyo extremo se ata un imán, se dedican a "pescar". Para obtener el pescadito deben ser capaces de leer la palabra (o de decir una que comience con la letra, si es el caso).
- Hacer "familias fónicas de palabras". Presentar una palabra con una vocal omitida y una tira vertical con las vocales. El profesor va colocando la tira en el espacio en blanco con el fin de formar distintas palabras.

II. Unidad: Consonantes **p, l, f**, en sílaba directa.

Palabras funcionales: **en, y, de, es, el, la, un, una**
(Págs. 27-42).

1. Técnicas para la lectura de: **p, l, f**.

págs. 27-31

- Realizar las indicaciones que acompañan a las fotos, siguiendo los pasos de las consonantes anteriores.
- Discriminar la **p** al comienzo de palabras en trabalenguas como: "Pedro Pablo Pérez Pereira, pobre pintor portugués, pinta paisajes por poca plata para pasar por París".
- Recortar o dibujar una figura en tamaño grande con **p** inicial, por ejemplo: pescado o pino. Tratar que los niños recorten en revistas viejas o bien dibujen objetos que comiencen con **p**: pelota, pan, pantalón, puma, pincel, parrón, perro, peso, pala, etc. y los peguen al dorso de la figura grande.
- Seguir las indicaciones que van con la foto para la letra **l**, sólo cuando los niños dominen ese sonido, pasar a la letra **f**.
- Efectuar ejercicios de discriminación fónica como los indicados en los juegos: "La Alfombra Mágica" o "La Pesca Milagrosa".
- Hacer un círculo provisto de una flecha a manera de juego de ruleta. Dividir el círculo en diez secciones y escribir una letra vocal o consonante, en cada sección: m-a-p-e-f-o-l-s-u-i. Colocar un puntero terminado en flecha, como el de los relojes, en el centro, de tal manera que se pueda mover. Cada niño mueve la ruleta y tiene que decir una palabra que comience con el sonido de la letra a que apuntó la flecha. Si acierta gana un punto. Otras palabras figurativas para ejercitar la discriminación auditiva de **l** y **f**, con **l**: luna, libro, lupa, loma, lápiz, lana, loro, lámpara, letras; con **f**: faro, fantasma, foca, farol, fósforos, fideos, fuente, fotografía.

2. Técnicas para la lectura de sílabas directas con: **p, l, f**.

- Tratar de que pronuncien las sílabas de una sola vez, **fa**, sin decirlas en dos tiempos, ff... a.
- Ejercitar cada sílaba directa, consonante más vocal, **cv**, hasta que el niño la reconozca sin dificultad. Repasar, si es necesario, las sílabas anteriores, ya sea en el pizarrón, con las tarjetas o con los ejercicios del libro.

- Elaborar tarjetas con las nuevas sílabas. Con esto, los niños llegan a tener 30 tarjetas cada uno.
- Jugar con las tarjetas:
 - elegir una vocal y agregar una sílaba; anteponer, primero, la vocal, formando palabras como: ala, upa, oso, ola, oma, ema; colocar, luego, la vocal después de la sílaba y leer lo que resulta: leo, feo, púa, pía;
 - juntar dos tarjetas de sílabas y leer las palabras que resulten, significativas o no; pueden resultar: fome, fuma, foso; mala, milo, loma, mula; pala, palo, lupa, pila; sala, solo, liso, lesa, etc.

3. Técnicas para la lectura de las palabras funcionales: el, la, un, una, en, y, de, es.

Las palabras: **el, un, una, la, y, de, su, mi, en, no**, y otras, como las preposiciones para, por, según, las conjunciones (que, sí) aparecen con gran frecuencia en todo texto escrito o hablado. La función de estas palabras es servir de nexos o marcar una relación.

Se introducen en este momento para que la lectura corresponda al lenguaje real de los niños y se eviten oraciones como: mi mamá. En esta parte del libro se inician pequeñas lecturas para las que es indispensable el uso y reconocimiento inmediato de dichas palabras.

Con las letras **s, m** y **l**, los niños han quedado capacitados para leer: me, mi, se, su, si, so, la, le, lo.

A partir de este momento, es indispensable, además, que los niños puedan leer (aunque no hayan sido tratadas sistemáticamente) las palabras: **el, de, y, es, un, una, en, no**, que aparecen en las páginas que vienen a continuación.

Para dominar estas palabras funcionales hay que usar la siguiente técnica de lectura:

- El profesor presenta un par de palabras; por ejemplo: **el, la**. Las escribe en el pizarrón. Las lee y al mismo tiempo se las muestra a los niños con el puntero.
- Los niños se ejercitan en el reconocimiento visual del par de palabras, repitiéndolas después del profesor y pronunciándolas solos después.
- A continuación, se utiliza el libro. Los niños leen una palabra conocida; por ej.: **el oso**; luego leen la frase con la palabra nueva: **el oso**. Continúan ejercitando la lectura de palabras, agregando luego, según corresponda, **el** o **la**.
- Una vez que los niños reconocen **instantáneamente el** y **la**, se pasa a enseñar un nuevo par de palabras: **un, una** por ejemplo.
- Después que los niños dominan el nuevo par, se combina con las palabras anteriores, tratando **siempre** de que los niños reconozcan inmediatamente estas palabras funcionales.
- A continuación se puede entregar a los niños un texto breve (títulos de diarios, avisos, afiches) y se les pide que encierren en un círculo las palabras en estudio, aunque no puedan leer el resto del texto.

El profesor puede reproducir estas palabras en una hoja de papel (o bien en el pizarrón). El profesor pronuncia una palabra funcional y el niño debe enmarcarla con un círculo.

- Jugar al "Luche" o a la "Pesca Milagrosa" utilizando estas palabras.

Nota: El reconocimiento y lectura de estas palabras funcionales se apoya, fundamentalmente, en la memoria visual y se omite el empleo de los gestos correspondientes a las letras.

págs. 32-40

4. Sugerencias para la lectura de trozos.

Con las letras, sílabas y palabras aprendidas, los niños ya están en condiciones de leer comprensivamente pequeños trozos agrupados en torno a un sentido. Antes de llegar a la lectura de conjunto del trozo, puede ser necesario ejecutar algunas destrezas motoras con palabras aisladas de los mismos. Conviene tener en cuenta las siguientes sugerencias para ejecutar esas destrezas motoras.

- Alterar la vocal final para convertir palabras masculinas en femeninas, o viceversa: oso-osa; fofó-fofa.
- Utilizar palabras que tienen una doble función gramatical: por ej. **pasa** (sust. y verbo). En lecturas anteriores han aparecido: **piso, suma, asa, pesa**.
- Destacar el uso de mayúsculas en los nombres propios.
- Hacer leer expresivamente a los niños destacando el uso de los signos de admiración e interrogación.

III. Unidad: Sílabas complejas con **s** y **l**. La consonante **n**.

Elementos estructurales: **al, el, an, en, on**.

Sílabas indirectas: **en, un**.

(Págs. 43-51)

1. Técnicas para la lectura de sílabas complejas con: **s** y **l**.

págs. 43-46

- Se presentan aquí, por primera vez, sílabas complejas: consonante, más vocal, más consonante (cvc).
- En primer lugar, el profesor escribe cada sílaba en la pizarra y realiza, con la mano izquierda, sucesivamente y en forma ligada, los tres gestos de la sílaba y la pronuncia de una sola vez. Al mismo tiempo apunta con el puntero hacia toda la sílaba.
- Una vez conocidas todas las sílabas, los niños las leen en el libro siguiendo las flechas: el profesor les ayuda con los gestos y con los procedimientos usados en otras ocasiones.

Nota: No pasar a este ejercicio si los niños no dominan previamente las sílabas directas con **m, s, p, l, f**, que le sirven de base.

- Utilizar los gestos y leer los conjuntos que aparecen en el libro.
- Duplicar estas palabras (o sílabas complejas) en hojas aparte o bien escribirlas en el pizarrón en letra cursiva. Decir en voz alta una palabra cada vez y pedir a los niños que hagan un círculo a la que corresponde. Acostumbrar a los niños a leer lo escrito tanto en letra de imprenta como en cursiva.
- Jugar a la **pesca milagrosa**, y agregar palabras funcionales, tales como: **es, en, un, el**.
- Dar oportunidad a los niños para que hagan combinaciones de estas sílabas complejas (consonante - vocal - consonante: CVC) con las vocales y sílabas directas (CV) conocidas, de manera que puedan leer palabras tales como: **olas, alas; malta, misal; misma; soles, malos, males; palos, pelos**. Tratar, en lo posible, que los niños descubran las palabras nuevas por sí solos.

Se presenta aquí la **s** como desinencia del plural, destreza que venía anticipándose en las sílabas complejas con **s**: **las, les, los, más, mis, sus**.

En esta oportunidad, se utiliza el plural para reforzar las destrezas previas de reconocimiento de palabras.

Sugerencias:

- Tratar que los niños lean oraciones tales como: **amas a Pelusa; peso mis**

palomas; puso masas en la mesa, escritas en letra cursiva en el pizarrón o en hojas aparte.

- Utilizar las posibilidades de expresión de títeres de animales o personajes de cuentos "que hablen", poniéndolos al servicio del desarrollo de destrezas lectoras. Por ejemplo, puede dramatizarse el siguiente tema: Los niños creen que los van a llevar al zoológico; los títeres de animales (sapo, puma, oso) imitan los movimientos y ruidos de los animales vivos. Pero en lugar de llevarlos al zoológico, los llevan a un museo con animales disecados. Los títeres animales toman la inmovilidad de los animales embalsamados. Los niños gritan enojados:

¡sapos pelados!

¡pumas fomes!

¡osos peludos!

Estas frases se escriben en el pizarrón para que los niños las lean como un todo, aunqu aparezcan algunas letras, como la **d**, aún no tratadas sistemáticamente.

Nota: Recordar que los títeres pueden ser muy simples. Basta un palo de escoba a cuyo extremo se pega una figura recortada o dibujada en una bolsa de papel. Los mismos niños pueden hacer estos dibujos o recortes.

2. Técnicas para la lectura de la n en sílabas directas e indirectas.

- Seguir los pasos ya aplicados en la presentación y desarrollo de las letras anteriores.
- En esta ocasión se presenta no sólo la **n** en sílaba directa, sino también en sílaba indirecta: vocal más consonante (VC): in, en, un. Esta destreza, anticipada en las palabras funcionales, se debe apoyar gestualmente.
- Tratar que los niños lean oraciones con técnicas de jeroglíficos; es decir, reemplazando palabras por dibujos.
- Utilizar estos mismos jeroglíficos, pero colocar dos o más personajes, de modo que el verbo se transforme: **amen, usan, pone**. Colocar una tarjeta con la **n** al final del verbo. Por ejemplo: Pinina y Manolo ponen... en el **panel**, misa-misal; fin-final. Retomar las palabras **mal-mil**.
- Utilizar las familias fónicas de palabras para repasar el aprendizaje de la **n** y las consonantes anteriores en distintos tipos de sílabas. Ejemplos: pina, pena, puna, pana; lana, lona, lina, luna; lana, sana, pana, mana; lina, pina, mina, fina, nina.

págs. 47-51

3. Técnicas para la lectura de los elementos estructurales: -al-el-an-en-on.

Las partes de las palabras constituidas por una combinación de elementos fónicos y gráficos que sirven de base para su reconocimiento global suelen llamarse **elementos estructurales**. Los elementos estructurales más comunes en las palabras son: desinencias verbales, como **-an, -en** (pasan, salen); desinencias nominales, como **-al, -on** (final, limón); prefijos, como **-in**; sufijos, como **-ito**; palabras componentes (en las palabras compuestas).

Para ejercitar, en este momento del aprendizaje, a los niños en la lectura de elementos estructurales se recomiendan las siguientes técnicas:

- Transformar, con ayuda de una tarjeta con una -n, verbos en tercera persona singular a tercera plural. Hacer, por ejemplo, que los niños lean una oración con un solo sujeto y luego la transformen en una oración con dos sujetos. (Pinina sale. Manolo y Pinina salen).
- Transformar palabras colocando al final tarjetas con -n, -s, -l. (pena, penal; usa, usan; sano, sanos).

págs. 52-53

4. Consolidación de lo aprendido.

Hasta este momento, los alumnos conocer: las vocales; las consonantes s-m-l-p-f-n en sílaba directa (la), en sílaba indirecta (al) y en sílaba compleja (mal); algunas palabras funcionales.

Si hay niños a los cuales les cuesta discriminar letras y sílabas, recurra a técnicas tales como: pídale al niño que vea el comportamiento de sus labios, lengua y dientes al pronunciar los sonidos de la m-l-n y las otras letras, mirándose en un espejo.

- Presente las consonantes en un conjunto de sílabas ordenadas, o bien separadas en bloques, y haga combinaciones para formar palabras de dos o más sílabas.

sa	se	si	so	su
ma	me	mi	mo	mu
la	le	li	lo	lu
fa	fe	fi	fo	fu
pa	pe	pi	po	pu
na	ne	ni	no	nu

- Recordar que el niño debe identificar a primera vista palabras funcionales y figurativas. Estas últimas pueden servir para ir formando un diccionario ilustrado, y para desarrollar funciones de clasificación. Para esto conviene incluirlas en tarjetas a medida que van apareciendo.

Hasta este movimiento, han aparecido, entre otras, las siguientes palabras figurativas y susceptibles de ser ilustradas y de servir para ejercicios de clasificación.

Objetos: pipa, mesa, piso.

Vegetales: pino, melón, limón, papas, pasas.

Alimentos: papas, pasas, sopa, sal, pan, limón.

Animales: mula, puma, paloma, asno.

Acciones: amo, usan, pisan, salen.

Unidades de tiempo: mes, semana, lunes.

Cualidades: fofo, sano, mala.

IV. Unidad: Sílabas indirectas.

Palabras funcionales: **hay, que.**

Consonante **t** en sílaba directa y compleja.

Elementos estructurales: **ito, ita.**

(Págs. 52-60)

1. Técnicas para la lectura de sílabas indirectas: vocal-consonante (vc).

págs. 52-53

- Para el desarrollo de la lectura de sílabas y palabras con sílabas indirectas: vocal consonante (VC), los alumnos tienen como antecedentes: el-al; es; an-en-on-un.
- Es necesario dar apoyo gestual a la vocal y a la consonante.
- Para desarrollar y ejercitar esta destreza, se recomiendan los siguientes pasos:
 - el profesor realiza los gestos y dice simultáneamente la sílaba;
 - los alumnos hacen lo mismo;

- el profesor muestra la sílaba; los alumnos la dicen;
 - el profesor dice la sílaba; los alumnos la muestran;
 - el profesor dice la sílaba; los alumnos la escriben.
- La ejercitación se completa haciendo diferenciar a los niños la sílaba indirecta de la directa, apoyándose en los ejemplos dados en la lectura: el-le; alma-lama, etc.

2. Técnicas para lectura de las palabras funcionales hay y que.

- Recordar que las palabras deben ser aprendidas basándose especialmente en la memoria visual y que por lo tanto no requieren apoyo de gestos. págs. 54-55
- Utilizar técnicas ya empleadas en otras ocasiones, como el juego del "luche", la "alfombra mágica", la "pesca milagrosa" para reforzar el aprendizaje de estas dos palabras, discriminándolas de otras palabras tales como: **a, es; en; eso, esa, ese; el; un, una; su; si; se; mi; lo; la, le; mas; mis; las, los, les; sus; uno; sin; son; de; y.**
- Repasar palabras conocidas en singular y plural, haciendo frases con **hay**: hay pinos; hay limones; hay sol.
- Formar frases interrogativas, utilizando **hay y que** y otras palabras funcionales. Leerlas, ilustrarlas.
Ejemplos:
 - ¿Qué hay?
 - Hay sopa de papas.
 - Hay mil espinas en su pata.
 - Hay una luna que pasa.
- Hay ejercicios orales con oraciones interrogativas y exclamaciones.
- Al final de esta lección ir a leer la próxima página de lectura.

3. Técnicas para la lectura de la t.

- Aprender el fonema con apoyo gestual, siguiendo los pasos habituales. pág. 56
- Discriminar el fonema **t** al comienzo o al medio de palabras. Por ejemplo: ¿Qué compañeros tienen nombre o apellido que comiencen con **t**? (Teresa, Torres, Tomás). ¿Qué compañeros tienen una **t** en sus nombres o apellidos aunque no esté al comienzo? (Matías, Soto).
Pintar o recortar dibujos de palabras figurativas que contengan **t**: toro, pato, taza, teléfono, tina, gato.
- Ejercitar rimas tales como: gato-pato; mono-foto; mito-tito; gatita-patita.
- Enseñar, con apoyo gestual, las sílabas directas **ta, te, ti, to, tu** y tratar de que los niños las combinen para formar palabras: Tito, Tita, tuto, Tato, tití.
- Combinar las sílabas directas de la **t** con sílabas conocidas y formar palabras que puedan ser ilustradas: pato, pito, tapa, tina, tuna, tilo, teléfono, topo, moto, foto, tomate, pelota, palote.
- Enseñar con apoyo gestual las sílabas complejas: **tal, tos, tus, tan.**

4. Técnicas de lectura para los sufijos -ito, -ita.

- En esta lección se presentan los sufijos **-ito, -ita** como elementos estructurales. págs. 57-60
Para su aprendizaje se recomiendan las siguientes actividades:
- Seleccionar tarjetas con palabras conocidas que tengan diminutivo en **-ito, -ita**. Dotar a cada niño con dos **tarjetas** nuevas en las que figuren **ito** e **ita**. Hacer que los niños las combinen con las tarjetas de palabras y formen y lean los diminutivos que resulten. Además de los que aparecen en la página,

- pueden servir: mesa-mesita; sopa-sopita; pino-pinito; isla-islita; espina-espinita; tonto-tontito.
- Denominar animales conocidos con nombres tales como: **el sapito din-don; el patito pin-pín; el pumita tin-tán.**

5. Elaboración de narraciones y utilización de las mismas para el aprendizaje de la lectura.

A este nivel de lectura, el profesor debe tratar de estimular y ayudar a los niños a que elaboren narraciones. Las narraciones son composiciones originales que surgen de las experiencias personales de cada niño o de un grupo de ellos. Con la ayuda y guía del profesor, los niños pueden elaborar pequeñas composiciones acerca de paseos, el tiempo, una fiesta, saludos, mensajes, recados, instrucciones, reglas de juego, descripción de personas de su familia, etc.

El profesor utiliza el lenguaje espontáneo de los niños y escribe la "carta" en una cartulina o en el pizarrón. Si es posible, reproduce un ejemplar para cada niño (a máquina o mimeógrafo).

El profesor lee lentamente la narración mostrando el texto, para que los niños ejerciten la dirección izquierda-derecha.

En el texto de la carta, naturalmente, aparecen muchas palabras o sílabas que los niños conocen, el profesor puede pedir a los niños que las lean.

Las narraciones deben permanecer a la vista de los niños durante un tiempo prolongado. Los niños quedan felices cuando van descubriendo, cada vez en mayor número, palabras y frases creadas por ellos en la "carta".

Las narraciones sirven también para incrementar el vocabulario a primera vista del niño. Esta habilidad se refuerza también rotulando todos los objetos de la sala de clase con letra de imprenta y manuscrita. También puede ser útil que el nombre de cada niño figure en su lugar de trabajo o que el mismo niño lo lleve como tarjeta de identificación prendido a su ropa.

V. Unidad: La letra h.

Diptongos: **au, ua, ue, ui, ia, eu, ei.**

Palabras funcionales: **algo, para, por.**

La consonante **c** (sonido fuerte).

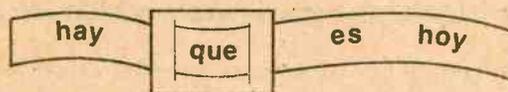
(Págs. 61-69)

1. Técnicas para leer palabras con h.

págs. 61-62

- Destacar que la **h** "se ve" pero "no suena". Como antecedente, los niños ya conocen la palabra funcional **hay**. La primera línea de lectura que se entrega: **hay, hoy, ¡huy!** utiliza la técnica de las "familias de palabras fónicas"; con sólo cambiar la vocal, la palabra conocida **hay** se va transformando.
- Escribir en el pizarrón, o en otro lugar, oraciones como:
Hoy es lunes. Hoy hay sol. ¡Huy, qué feo!
- Hacer que los niños las lean.
- Tratar de que los niños formen oraciones manteniendo una estructura dada, por ejemplo, cambiando sólo una palabra y dejando el resto igual:
¡Huy, qué feo! ¡Huy qué fome! ¡Huy, qué metete! ¡Huy, qué monona!
- Utilizar la **h** para ejercitar sílabas ya conocidas, formando nuevas palabras, frases y oraciones.
- Repasar las palabras funcionales: **que, hay, es, un**, etc., mediante técnicas tales como: mostrar cada palabra funcional en una tarjeta lo más rápidamente.

posible y pedir al niño que la reconozca. Si se hace en forma individual, el niño puede ganar puntos por cada palabra reconocida a primera vista; —escribir una palabra funcional en el pizarrón, dejarla un instante a la vista, luego borrarla. Preguntar: ¿Qué palabra era? (Este tipo de ejercicio debe hacerse preferentemente para desarrollar la memoria visual, función necesaria para el aprendizaje de la lectura y la ortografía). Utilizar una cartulina con una ventanilla; hacer pasar rápidamente una serie de palabras por la ventanilla. Los niños deben reconocer las palabras a primera vista:
Ejemplo:



Nota: Estas técnicas son útiles para el aprendizaje y ejercitación de todas las palabras que los niños vayan leyendo y descubriendo.

— Descubrir palabras que contengan **h** en páginas de revistas o diarios.

— Descubrir la **h** en avisos, letreros o rótulos comerciales.

— Diferenciar entre: **ahí - hay; oí - hoy.**

Ubicar estas palabras en contextos significativos.

(Las palabras como **hoy, hay, ¡huy!**, sirven de antecedentes para preparar la próxima lección: los diptongos).

Palabras figurativas en las que aparece la **h** en diversas posiciones:

huevo, zanahoria, almohada, hombre, helados, hueso, huaso, honda, hoja, hijos, hamaca, hangar, habas, hebillas, helecho.

2. Técnicas para la lectura de los diptongos.

— Presentar los modelos de diptongos en el pizarrón. Enseñarlos realizando los gestos correspondientes a las vocales, en forma continua y rápida.

— Seguir los pasos habituales hasta que los niños automaticen la lectura de los diptongos.

— Dibujar o recortar láminas que representan palabras en cuyas sílabas aparezcan diptongos. Tratar de que los niños escriban el diptongo que puede presentarse omitido, mientras se entrega el resto de la palabra, escrito en cursiva.

Pueden ser útiles las siguientes palabras figurativas:

au: jaula, sauce, gaucho, flauta;

ai: naípe, paila, baile, caimán, jaiba, paisaje;

ia: piano, diario, viajero, aviador, diamante;

ie: hielo, cielo, pie, siete, diente, piedra, asiento;

ei: seis, peineta, reina, afeitarse, aceite;

io: violín, piola, gaviota, labios, radio;

oi: boina, coipo;

eu: neumático, peumo, Europa;

ue: muela, fuego, nueve, hueso, cuervo, cuerpo, Manuel.

— Presentar pares de palabras semejantes, una de las cuales no contiene sílabas con diptongo:

piano-pino; liana-lana; hielo-hile; muela-mula; mente-mente; ala-aula; pila-piola; pasa-pausa; pala-paila.

— Cambiar el tiempo de una oración:

Ejemplos: el elefante no sale de paseo hoy

el elefante no salió de paseo el lunes

el mono mete la pata

la monita no metió la pata.

3. Técnicas para la lectura de la c (sonido fuerte).

- Enseñar la **c** gestualmente, siguiendo los pasos habituales.
- Hacer sentir a los niños que, tal como lo indica el índice de Felipe, el sonido de la **c** fuerte se forma en la garganta.
- Graduar el aprendizaje de la letra del siguiente modo:
 - aprendizaje de las sílabas directas: ca, co, cu.
 - sílabas con diptongo: cua, cue, cui, cuo.
 - sílabas complejas: can, con, com, tic, tac, pac.
- No seguir adelante hasta no estar seguro que los niños dominen la etapa previa.
- Presentar sílabas separadas y tratar que los niños formen y escriban palabras en las que aparezca la **c** fuerte.
Por ejemplo: ca co sa fo pa fe na cu ta
- Palabras que el niño puede formar con estas sílabas:
casa, capa, café, cana, cosa, coca, copa, cuca, casaca, saca, taca-taca, cuna, cucú, foca.
- Usar la misma técnica para formar palabras más largas o con sílabas con diptongo y complejas.
- Presentar dos palabras; pedir a los niños que las separen en sílabas y descubran y marquen otras palabras escondidas.

Ejemplo:

paloma-casita;
cama
palo
capa
mata
tapa

hipopótamo-loco
polo
poco
hipo
molo
hilo

- Para las sílabas complejas, recordar las onomatopeyas del sonido del reloj: **tic-tac**, y de los golpes de la puerta: **toc-toc**, y a partir de ellas, leer palabras como **tacto**, **pacto**.
- Aprender **con** y pasar a integrarlo al conjunto de palabras funcionales. Formar frases tales como: sopa con pan; palomas con alas; islas con osos; puma con pipa.
- Anteponer una tarjeta con el prefijo **con-** o **com-** a formas verbales tales como: **-sumo**, **-pone**, **-tiene**.
Ejemplo: El consume café; la sopa contiene tomates; el papá compone la pata de la mesa.
- Ejercitar la lectura de las sílabas **cue**, **cua**, **cai**, **cui**; apoyarse para su reconocimiento en palabras ilustradas con la sílaba del diptongo omitida.
- A medida que los niños van progresando en el reconocimiento de palabras, retomar las "cartas de experiencia" que gustan mucho a los niños al ver que cada vez pueden leer más palabras en ellas.
- Adornar la sala de clases con láminas que contengan conjuntos clasificados de palabras que puedan ser leídas por los niños: animales (paloma, hiena, asno, caimán); alimentos, acciones, vegetales, ropa.
- Tratar de descifrar, valiéndose de lo ya aprendido, la lectura "El caimán Tic-tac".
Esta actividad anticipatoria de las lecturas siguientes, se recomienda como sugerencia general cada vez que se ha aprendido algo nuevo.

VI. Unidad: La consonante **d**.

La letra **r** en sus diversas posiciones y sonidos.

Elementos estructurales: sufijos

(págs. 70-79)

1. Técnicas para la lectura de la **d**.

- Dar el modelo gestual tal como lo ilustra la fotografía de Felipe. Seguir los pasos conocidos para el aprendizaje de la **d** en sílaba, directa, compleja y con diptongo. Los niños ya tienen como antecedente la palabra funcional **de** y el título del libro. Al realizar el gesto, hacer ver a los niños que la mano izquierda corresponde a la posición del círculo de la **d**, situado al lado izquierdo, abajo, de la vertical. Es importante destacar esta referencia espacial, apoyándola en el propio cuerpo para prevenir cualquier confusión con la **b**. Las siguientes palabras figurativas pueden servir para realizar distintas actividades que conduzcan al fácil reconocimiento de la letra **d**: dado, dedo, dos, disco, ducha, dormir, dientes, doctor, diario, desfile, durazno, dentista, doce, diez, delantal. Con estas palabras se puede ejercitar la discriminación de la **d** como sonido inicial. Conviene dar un carácter lúdico a estas actividades de reconocimiento. Jugar, por ejemplo, al "Ha llegado un buque cargado de".
- Incrementar el conjunto de palabras funcionales con **desde** y **donde**. Jugar a hacer preguntas sin hablar, utilizando sólo oraciones escritas. Ej.: ¿Dónde está la mesa? ¿Dónde están tus dientes? ¿Dónde está tu delantal? ¿Dónde está...? (Delia, Daniel, etc.).
- Esta misma técnica puede usarse con instrucciones. El profesor o un niño muestran o escriben un cartel con una instrucción. Otro niño lee la instrucción y la obedece. Ejemplos:
 - Toca la mesa con dos dedos.
 - Pasa tu delantal a Delia.
 - Suma uno más dos.
 - Tócate el pelo con una mano.
 - Ponte la casaca de... (Tito)
 - Pásame tu café.
- Utiliza **de-**, **des-**, **dis-** como prefijos y anteponerlos (en tarjetas) a acciones. Ejemplos: **detiene**, **despide**, **dispone**, **descose**. Integrar estas formas verbales a oraciones significativas orales o escritas. Formar palabras con los sufijos: -ado, ido.
- Colocar las nuevas formas en frases y oraciones significativas, creadas en lo posible por los propios niños. Ejemplos: mi mono se ha comido todo el maní; el hipopótamo se ha pesado ¡uff!, qué pesado!, he salido con un caimán. Integrar el **ha** y el **he** en formas verbales compuestas activas y pasivas.
- Cambiar los tiempos de las oraciones con ayuda de adverbios y expresiones temporales, con ejercicios orales y escritos. Ejemplos: El lunes no pasó. Hoy pasa. Mañana no.

págs. 70-71

2. Técnicas para la lectura de **r** y **rr**.

a) **r** fuerte.

- Aprender la **r** fuerte, sucesivamente: al comienzo de palabra, en sílabas directas, complejas o con diptongo, con apoyo gestual, hasta lograr que los niños automaticen su reconocimiento.

págs. 72-74

- Integrar sílabas con **r** fuerte a otras sílabas conocidas para formar palabras.
- Formar familias fónicas de palabras.
Ejemplos: risa; rosa; rusa; rasa; roca.
- Utilizar la sílaba **re** como prefijo. Anteponerlo a: pone; puso; pasa; pasó; tiene; tenía.
- Repasar los prefijos conocidos: de-, dis-, des-, con-, com-, re-.
Ejemplo: anteponer a la palabra **pone** prefijos y formar repone; compone; dispone; depone.

b) **rr** intervocálica.

Recordando que los niños están ejercitando la **r** fuerte en diversas posiciones, automatizar la lectura de la **rr** intervocálica.

- Usar primero palabras figurativas:
perro carreta carro turrón aserrín tarro.
- Combinar las sílabas con otras ya conocidas: pa-, po-, fa-, co-sa y formar nuevas palabras.
- Agregar el elemento estructural **ito**: carro-carrito; perro-perrito.
- Formar familias de palabras. Ejemplos: perro, perra, perrito, aperrado.
- Formar familias fónicas de palabras (palabras con varios elementos fónicos en común): carro, tarro, sarro.

c) **r** suave.

Para el aprendizaje de la **-r-** suave los niños tienen como antecedentes las palabras funcionales.

para, por

En lecciones anteriores ya se incorporó la **-r-** fuerte con apoyo gestual. Para introducir palabras con **-r-** suave, proceder del siguiente modo:

- Cantar o recitar con los niños la canción de la ranita enferma. Escribir en el pizarrón la palabra **sana**; hacer que los niños la lean. Escribir ahora **sanará** y mostrarla en el momento de recitar el verso:

y no sé si sanará.

- A continuación, escribir formas conocidas sin **-r-** de diversos verbos como:

suma, pasa, pesa, como, palpita.

y transformarlas en formas con **-r-**, como:

sumará, pasarás, pesaron, comerán, palpitarán.

Incluir dichas formas en oraciones.

- A partir de sílabas y palabras conocidas incluir palabras con **-r-** suave que puedan ser conocidas por el contexto. Ejemplos: La mona está sentada. El mono está parado.
- Leer nombres de niños que contengan **-r-**: María, Sarita, Mario, Teresa.

3. Los sufijos **-cito** **-ando** **-cillo**.

págs. 75-79

Los sufijos **-cito**, **-ando** y **-cillo** son elementos estructurales que deben ser aprendidos del mismo modo que las palabras funcionales, sin apoyo gestual, basándose en la memoria visual del niño. Seguir los pasos indicados para **-ito** **-ita**.

- Usando las tarjetas o el pizarrón en la forma que se indica, lograr que los niños formen diminutivos de palabras como:

limón, pan, sai, café, melón, turrón, parrón, sol

- Retomar formas verbales que no presenten dificultades de reconocimiento y agregarles el sufijo **-ando**. Ejemplos:

amando, sumando, paseando, usando, dudando.

VII. Unidad: Las consonantes **b, j, ll**. (págs. 80-87)

1. Técnicas para la lectura de la **b**.

- Colocarse de espalda a los niños, imitando el gesto de Felipe, mientras la mano izquierda muestra el modelo y **simultáneamente** se dice el sonido. El eje del cuerpo equivale a la línea vertical y el brazo en arco alude al círculo de la **b** situado a la derecha.
- Aprender, con apoyo gestual, la **b** en sílabas directas. Hacer, si es posible, que los niños miren en un espejo la posición de los labios cuando emiten el sonido **b**.
- Buscar, recortar, pegar, dibujar palabras que empiecen con **b** y discriminarlas de las que comienzan con **m** y **p**. Pueden servir palabras tales como: boca, bota, beso, billete, buzón, bastón, balde, bomba, bombín.
- Reconocer auditivamente la **b** en palabras que comienzan con **br** y **bl**, blusa, blanco, bruja, brazo; así se adelanta el reconocimiento de los grupos consonánticos.
- Formar palabras combinando sílabas conocidas o sustituyendo letras:

b
p
m

 oca su

p
m
b

 e

Trabaja esta parte con todos el curso - excepto Juan Carlos porque es el jefe.

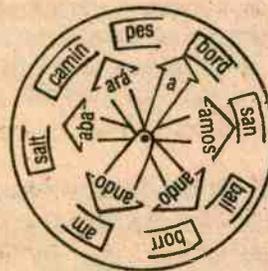
- Ejercitar la **b** en palabras con sílabas complejas. Presentar al niño palabras con una letra omitida y pedirle que la escriba con el apoyo de un dictado o de un dibujo.
Ejemplos: **bo...ba(m)**; **ba...co(r)**; **bo...só...(l, n)**; **ba..tó...(s, n)**; **subí...(r)**.
- Escribir **aba** en una tarjeta separada y agregarla a raíces de acciones de fácil lectura. Formar frases y oraciones.
- Leerlas.
Ejemplo: El oso sumaba dos más dos.
- Ejercitar elementos estructurales (desinencias verbales y sufijos).
Ejemplos:

cant

a
o
aba
amos
aré
ando

 perr

ito
illo
ita
illa



2. Técnicas para la lectura de la **j** y de la **ll**.

- Proporcionar apoyo gestual para el aprendizaje de la **j** en sus distintas posiciones (Inicial, intervocálica, postconsonántica final).
- Dejar avanzar en forma independiente a los alumnos más adelantados. Con

págs. 82-87

- los que lo requieran, ejercitar reconocimientos fónicos de la **j** en palabras como: jabón, julio, jueves, lentejas, jinete, Juan, José, japonés, rejas, reloj.
- Retomar palabras figurativas conocidas, agregar nuevas como **j**, y realizar ejercicios de clasificación. Ejemplos:
 - Colocar la palabra en el casillero que corresponda.
 - Proporcionar apoyo gestual. Repasar los sufijos **-ito**, **-cito**, **-cillo**, **-illo** y el diptongo **ue**.
 - Palabras con **ll** que pueden utilizarse en diversas ejercitaciones: lluvia, llave, toalla, callado, gallo, gallina, tallarines
 - Ayudar al niño en la palabra **vuela**.

VIII. Unidad: Las consonantes: z y ñ.
 La consonante **g** en **ga, go, gu**. (págs. 88-94)

1. Técnicas para la lectura de la z,

- págs. 88-90
- Proporcionar apoyo gestual para el aprendizaje de la **z**. Formar palabras combinando sílabas con **z** con sílabas conocidas y mediante familias fónicas.
 - Repasar permanentemente las palabras funcionales: agregar **quien, vez y yo**.
 - Palabras con **z** que se pueden utilizar: azul, ajedrez, raíz, mozo, zoquete, cazador, rezar, zurdo, panza.
 - Aprender el sufijo **mente** y agregarlo a adjetivos femeninos: **lentamente, rápidamente**.

2. Técnicas para la lectura de la ñ.

- págs. 91-92
- Proporcionar apoyo gestual. Proceder como en casos anteriores.
 - Discriminar visualmente la **ñ** de la **n**.
 - Palabras con **ñ**: paño, puño, uña, tañido, maña, mañana, cuñado, empeño, señor, señora, señorita.
 - Formar frases y oraciones con **hoy** y **mañana**. Apreciar el factor temporal.

3. Técnicas para la lectura de la g en ga, go, gu.

- págs. 93-96
- Proporcionar apoyo gestual y seguir los pasos ya conocidos.
 - Explicar que la **g** en las combinaciones **gue, gui** va seguida de una **u** muda. No es necesario insistir en la lectura de palabras con **gue gui**, porque el niño pronto las leerá por su contexto; su sistematización se logrará en segundo año.
 - Palabras con **g**: galleta, gorro, gorila, mago, laguna, Olga, Olguilla, langosta, santiaguino, guitarra.

IX. Unidad: Las sílabas ce, ci.
 Las consonantes **v** y **ch**.
 Las sílabas **ge, gi** (págs. 97-104).

1. Técnicas para la lectura de la c suave.

- pág. 97
- Actualizar el sufijo **-cito, -cita**. Explicar a los niños que la **c** cambia de sonido ante la **e** y la **i** y que suena como **s**. No proporcionar apoyo gestual. Colocar **ca**

- **co cu** y **ce ci** en el pizarrón. Decir palabras que contengan esas sílabas y pedir a los niños que muestren la sílaba que apareció.
- Escribir palabras con las sílabas **ce** o **ci** omitidas para que los niños las completen.
- Utilizar palabras como: cinta, celoso, dice, hace, mecer, merecer, cerca, cacerola, cafecito, silloncito.
- Anteponer los prefijos **des** y **re** a **hacer**.
Ejemplo: Cecilia rehace su tejido. Celina lo deshace.

2. Técnicas para la lectura de la v.

- Actualizar las palabras funcionales: **va, vas, ve, voy**.
- Proporcionar apoyo gestual a la **v**. Recordar que en el español de Chile no hay diferencia entre la pronunciación de **b** y **v**.
- Sobre la base de la adivinanza, buscar otras. Jugar con homónimos.
vino(v)-vino(s); traje(v)-traje(s); baño(v)-baño(s); teja(v)-teja(s).

3. Técnicas para la lectura de la ch.

- Proporcionar apoyo gestual. Discriminar la **ch** de la **ll** desde el punto de vista auditivo y de la **c** y la **h** desde el punto de vista visual.
- Hacer frases con: hacer, hace, hice, hecho. Formar familias de palabras (fónicas y por derivación).
Palabras con **ch**: chino, choque, Pancho, chueco, chuzo, techo, mancha, chispas, muchacho, cuchillo, mucho, chicha, chaucha, chivo, coche.

4. Técnicas para la lectura de las sílabas ge-gi

Explicar a los niños (como en el caso de la **c**) que la **g** cambia de sonido ante la **e** y la **i** y suena como **j**. No proporcionar apoyo gestual. La ortografía deberá aprenderse por memoria visual. El dominio de esta combinación se continúa ejercitando en el segundo año.

Palabras con **ge-gi**: gitano, gemelo, general, mágico, gigante, agente, generoso, agencia.

X. Unidad: Los grupos consonánticos.

(págs. 105-108)

1. Técnicas para la lectura de los grupos consonánticos.

- Enseñar los grupos consonánticos uno por uno con apoyo gestual. Se recomienda el orden siguiente, que puede ser modificado por el profesor: fl, dr, gl, fr, br, pl, cr, bl, cl, gr, tr, pr. Es importante recordar que los grupos consonánticos se perciben como una unidad. Si requieren apoyo gestual, los gestos de ambas consonantes se deben hacer en forma continua.

– La siguiente lista de palabras puede ser utilizada por el profesor para ejercicios de discriminación auditiva o bien para ejercitar memoria visual o dictado:

fl	dr	gl	fr	br	pl
flor	dragón	globos	frutas	bruja	pluma
florero	madre	iglú	frío	brazo	plumero
flauta	padre	iglesia	frazada	brújula	soplido
flecha	dromedario	gladiolos	frutilla	abrigo	platillo
flotador	ladrón	glotón	Africa	libro	plátanos
flojo	golondrina	Gloria	fresco	sombrero	playa
rifle	padrino	regla	frasco	hombre	plantas
inflado	Andrés	gladiador	cofre	sombras	planeta
flan	Alejandra	Gladis	sufrir	octubre	cumpleaños
flete	catedral	inglés	frente	palabras	plaza
cr	bl	cl	gr	tr	pr
cruz	blusa	clavo	grúa	tren	profesora
crema	bianco	clase	gruta	tres	preso
cráter	sable	clarín	tigre	traje	princesa
crisis	oblea	ancla	negro	trigo	primo
crespo	muebles	choclo	cangrejo	teatro	primavera
crystal	Pablo	claro	ogro	cuatro	premio
micrófono	temblor	club	grillo	trompa	siempre
microscopio	neblina	Claudia	lágrima	estrella	pregunta
escribir	emblema	clima	alegría	triángulo	temprano
microbio	república	clarinete	telegrama	Patricio	propio

2. Ordenación alfabética.

Es importante que a estas alturas los niños conozcan de memoria el orden de las letras en el abecedario. Con eso se les facilitará el uso del diccionario, la clasificación y seriación de materiales de lectura y escritura, la consulta de la guía telefónica. Como primer paso es suficiente que los niños sepan ordenar utilizando la letra inicial solamente. Una vez que sean capaces de este orden, pueden pasar a ordenar utilizando las dos primeras letras. Esta destreza deberá continuar perfeccionándose en el segundo año y en los siguientes.

XI. Unidad: Las sílabas **que, qui**.

Las consonantes **y, x, k**. (págs. 109-117)

1. Técnicas para la lectura de las sílabas **que, qui**.

- Actualizar las palabras funcionales: **que, quien**.
- Recordar a los niños que la **c** tiene dos sonidos, y que como ante la **e** e **i** suena como la **s**, para lograr la combinación del sonido /k/ con estas letras se recurre a **que** y **qui**.
- Presentar en la pizarra el siguiente esquema:

ca que qui co cu
ce ci

Decir palabras que comiencen con estas siete sílabas.

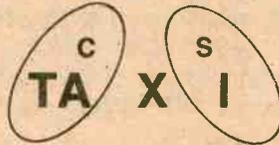
- Escribir: **roca** y **roquita** y otros diminutivos de palabras terminadas en **-co** y **-ca**. (Poco, poquito).
- Palabras con **qu**: que, quien, zoquete, raqueta, quédate, quítate, quemado, paquete, lquique, Roque, queso, queque.

2. Técnicas para la lectura de la y.

- Explicar a los niños que la **y** tiene dos sonidos: uno vocálico igual a la **i**, que ya conocen a través de las palabras: **y, hay, voy, soy, hoy** y otras; y un sonido consonántico, igual (en el español de Chile) a la **ll**. Poner en el pizarrón: **ya ye yo yu** y hacer que los niños lean la serie y luego la integren a las palabras que aparecen en la página.
Palabras con **y**: yate, yema, ayuda, apoyo, haya, tuyo, yuyo, mayo, rayo, yegua.

3. Técnicas para la lectura de la x.

La **x** es una letra difonemática; representa simultáneamente dos fonemas: **k** y **s**. No es necesario aprenderla con apoyo gestual; basta la memoria visual. Para facilitar la lectura se puede presentar al niño, sólo hasta automatizar la lectura, el siguiente esquema:



- A esta altura, los niños deben leer correctamente las palabras con **x**. El dominio ortográfico se sistematizará en segundo año.
Palabras con **x**: xilófono, taxi, Ximena; expreso, extraño, exacto, sexto, máximo.

4. Técnicas para la lectura de la k.

- Por ser una letra que se usa rara vez y porque su sonido es conocido a través de la **c** seguida de **a, o, u**, la **k** se aprende sin apoyo gestual.
- La mayoría de las palabras con **k** se escriben más frecuentemente con **qu**: kepis: quepis; kermesse: quermesse; kimono: quimono; kiosco: quiosco.
- La **k** va a ser utilizada más adelante en nombres y apellidos de origen extranjero: Nick, Vicki y en términos técnicos en los que aparece el prefijo **kilo**. Por el momento basta con que los niños lean correctamente las palabras que aparecen en la página.

XII. Unidad. Situaciones de comunicación. Comprensión de lecturas.

1. Creación de situaciones de comunicación.

Es importante que a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura se estén creando situaciones que permitan que el niño se comunique en forma oral y escrita.

Algunas sugerencias:

- pedir a los niños que dibujen objetos o personas y describan sus características, sus sentimientos o relaten hechos relacionados con ellos;
- recortar historietas mudas y colocarles leyendas o diálogos;
- escribir letreros, rótulos e instrucciones útiles para el desarrollo de actividades dentro de la sala de clases;
- jugar a obedecer instrucciones escritas dadas por los mismos niños; un niño, por ejemplo, escribe una orden simple ("salta", "tócate un ojo") y el otro obedece; luego se intercambian los papeles. "Esconder un tesoro" y dar indicaciones por escrito para que otros lo encuentren; mandar recados por escrito a la sala del lado;
- contar en forma oral y escrita experiencias de la vida diaria enriquecidas por observaciones del medio: qué vi en el correo, en una construcción, en un taller; cómo se cosecha el trigo, cómo se crían los animales, cómo nacen los pollitos, cómo se plantan los árboles, cómo se siembran las semillas, etc.
- comprometer emocionalmente al niño, presentándole una serie de contenidos que faciliten la expresión espontánea de sus sentimientos.

Se le puede pedir al niño que complete frases. Es importante aceptar las oraciones tal como las completan los niños sin alterar el contenido. Cuando los niños se limiten a responder con una sola palabra, el profesor puede pedir al niño que amplíe su respuesta preguntándole: ¿por qué? ¿cómo? Las respuestas que se obtengan permitirán al profesor tener una comprensión más profunda de sus alumnos. Es necesario utilizarlas en forma moderada e intercalar de vez en cuando expresiones emocionalmente neutras. La siguiente lista puede dar una idea de las frases incompletas que se les puede presentar a los niños:

- Cuando tengo que hablar delante del curso, yo
- A veces yo
- Escribir es para mí
- Me gustaría que mi mamá
- Lo que más me gusta leer es
- Yo me enojo cuando
- Me cuesta mucho
- En el recreo yo

2. Indicaciones para desarrollar la comprensión lectora.

Con la Evaluación N° 11, los niños han demostrado dominar ya todas las letras del alfabeto y las principales combinaciones de letras tanto en lectura como en escritura. Ahora pueden ya los niños hacer un uso pleno de lo aprendido leyendo trozos literarios e informativos. El fin fundamental de estas lecturas es convertir a los niños en lectores fluidos: es decir, capaces de leer con rapidez comprendiendo lo que leen. Para probar la capacidad de comprensión se han puesto instrucciones al pie de algunas lecturas y se han intercalado algunas fichas de trabajo. El conjunto de estas fichas representa la evaluación de esta última unidad.

Fuera de las actividades señaladas, conviene tener presente que en cada trozo de lectura de tipo narrativo o informativo se puede apelar a las siguientes actividades relacionadas con la comprensión de lo leído:

- Hacer que los niños reconozcan o recuerden hechos, detalles, nombres, datos.
- Reconstruir el trozo de diversos modos: resumiéndolo; por escrito; ordenando una secuencia de hechos tomada de él; ilustrándolo; repitiéndolo oralmente; dramatizándolo.
- Formular las preguntas que se pueden hacer sobre lo leído.
- Hacer inferencias relacionadas con lo leído: determinar si es real o fantástico, deducir el lugar y la hora en que los hechos suceden; deducir el carácter de los

- personajes. Relacionar los hechos que aparecen con otros que no se dicen.
- Enjuiciar lo leído: opinar sobre las actitudes de los personajes; señalar la importancia de los datos que se dan.
 - Hacer apreciaciones sobre el trozo: su comicidad, las emociones que provoca, las sensaciones que se tienen al leerlo en voz alta.
 - Crear otros textos orales o escritos similares al leído o inspirados por él (cuentos, personajes, adivinanzas, informaciones, trabalenguas, rimas usadas en los juegos, etc.).

Abecedario en letras cursivas

Aa Bb Cc Chch

Dd Ee Ff Gg

Hh Ii Jj Kk

Ll Lll Mm Nn

Ññ Oo Pp Qqu

Rr Ss Tt Uu

Vv Ww Xx Yy Zz

Sugerencias Bibliográficas

APRESTAMIENTO PARA LA LECTURA

- Alliende, F. y Condemarín, M.: *Ene-tene-tú*, Ed. Zig-Zag, Santiago, 11a. ed., 1982.
Cohen, R.: *Aprendizaje precoz de la lectura*. Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
Downey, J. y Thackeray, D.V.: *Madurez para la lectura*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.
Olilla, O.: *¿Enseñar a leer en preescolar?* Ed. Narcea, Madrid, 1981.

APRESTAMIENTO PARA LA ESCRITURA Y PSICOMOTRICIDAD

- Ajuriaguerra, J. et. al.: *La escritura en el niño*. Ed. Laia, Barcelona, 1973.
Bucher, H.: *Trastornos psicomotores en el niño*. Ed. Toray-Masson, Barcelona, 1973.
Condemarín, M. y Chadwick, M.: *Paso a paso. Cuadernos de escritura cursiva*. Ed. Zig-Zag, Santiago, 1979.
Condemarín, M.; Chadwick, M. y Milicić, N.: *Madurez escolar*. Ed. Andrés Bello, Santiago, 1978.
Chall, Jeanne: *Learning to Read. The Great Debate*. Ed. Mc.Graw-Hill Book Co. New York, 1967.
Downey, A.R. y Soltanovich, A.: *Manual de ejercitación psicomotora postural*. Ed. Gal-doc, Santiago, 1980.
Stamback, M.: *Tono y psicomotricidad*. Ed. Pablo del Río, Madrid, 1963.
Vayer, P.: *El diálogo corporal*. Ed. Científico Médica, Barcelona, 1973.

LECTURA INICIAL

- Alliende, F. y Condemarín, M.: *La lectura, Teoría, evaluación y desarrollo*. Ed. Andrés Bello, Santiago, 1982.
Bluth, A.M. et. al.: *Aplicación del método fónico gestual para la enseñanza de la lectura y escritura en alumnos de Primer año Básico*. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile, Santiago.
Borel-Maissonny, S.: *Langage oral et écrit*. Ed. Delachaux et Niestlé, París, 1966.
Braslawsky, B.P.: *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1962.
Brooks S.E.; Goodman, K.S. & Meredith, R.: *Language and Thinking in the Elementary School*. Rinehart & Winston Inc., New York, 1970.
Condemarín, M.: *Consideraciones sobre la lectura inicial en América Latina*. En *Revista Latinoamericana de Lectura*. Año I. N° 1. Buenos Aires, 1983.
Gray, W.S.: *La enseñanza de la lectura y la escritura: un estudio internacional*. UNESCO, París, 1957.
Milicić, N.: *Enseñando a leer*. Ed. Universidad Católica, Santiago, 1984.

ESCRITURA INICIAL

- Antonijević, N. et al.: *Hola I, Hola O*. Ed. Zig-Zag, Santiago, 3ª ed., 1982.
Auzías, M.: *Niños diestros y niños zurdos*. Ed. Pablo del Río, Madrid, 1977.
Condemarín, M. y Chadwick, M.: *La escritura creativa y formal*. Ed. Andrés Bello, Santiago (en prensa).
Condemarín, M. y Chadwick, M.: *Paso a Paso. Cuadernos de escritura cursiva*. Ed. Zig-Zag, Santiago, 1979.

ORTOGRAFIA INICIAL

- Beauchat, C. et al.: *Pablito aprende ortografía solito*. Ed. Universitaria, Santiago, 1979.
Beauchat, C. y Baeza, P.: *La enseñanza de la ortografía en la educación básica*. Ed. Andrés Bello, Santiago, 1983.
Urría, A.: *Si tenemos que aprender ortografía, entretengámonos*. Ed. Pedagógicas, Santiago, 1982.

Anexo: Unidad de prevención de riesgos.

El Ministerio de Educación ha considerado necesario aplicar en los establecimientos educacionales del país la Unidad de Prevención de Riesgos y Accidentes. (Decretos 14 y 61 de 1984).

Se entrega este documento, de apoyo al profesor, quien lo realizará cuando lo considere útil, conveniente y adecuado.

El objetivo general de esta Unidad es ayudar a la formación de hábitos y actitudes para prevenir riesgos y accidentes en los educandos.

Se enunciarán las situaciones de riesgos y accidentes más frecuentes en los niños, que pueden ocurrir dentro y fuera del establecimiento.

1. Situaciones y elementos que pueden ocasionar riesgos y accidentes en la sala de clase, en el patio y escaleras del colegio.

- a) Mascar o chupar lápices, gomas o cualquier elemento que pueda dañar.
- b) Introducir objetos extraños en los enchufes.
- c) Asomar la cabeza y partes del cuerpo por ventanas (con vidrios rotos) y otros.
- d) Correr y jugar en lugares destinados a pasillos.
- e) Encaramarse en panderetas, árboles y techos.
- f) Asomarse, meter cualquier parte del cuerpo a través de mallas, rejas, huecos o pequeños espacios.

2. Riesgos y accidentes por inhalación de tóxicos: bencina, parafina, cloro, diluyente, neoprén.

3. Riesgos y accidentes producidos por caídas, golpes:

- a) Caída por exceso de cera en el piso.
- b) Malas condiciones de los pisos (tablas levantadas o sueltas, pisos mojados).
- c) Hacer piruetas y malabarismos innecesarios.

4. Riesgos y accidentes producidos por el uso indebido de fuego.

- a) Incendios producidos por jugar con fósforos.
- b) Usar inadecuadamente estufas, velas, braseros.

5. Riesgos y accidentes originados por el mal uso de la electricidad:

- a) Usar enchufes, interruptores y conductores en mal estado.
- b) Hacer conexiones eléctricas sin ser experto.
- c) Uso de artefactos eléctricos en mal estado.

6. Riesgos y accidentes por temblores, terremotos.

7. Riesgos y accidentes por inmersión. (Áreas de mayor riesgo: mar, ríos, lagos, lagunas, tranques, piscinas).

RECOMENDACIONES GENERALES

- No bañarse inmediatamente después de comer.
- No bañarse en estado de ebriedad.
- No bañarse en zonas prohibidas o inaptas.
- No hacer bromas en el agua (chinitas).
- No hacer acrobacias innecesarias.
- No hacerse el campeón de natación.
- No permanecer durante mucho tiempo en el agua helada.
- No bañarse solo.
- No exponerse demasiado al sol.
- No alejarse demasiado de la playa.
- No tirarse "de piquero" en lugares desconocidos o muy bajos.
- Respetar las indicaciones de los salvavidas y señalizaciones.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

El profesor adoptará la metodología que considere adecuada para el tratamiento de estos

temas con el fin de despertar interés, en los niños, y una actitud adecuada para prevenir cualquier riesgo y accidente.

Por ejemplo:

- a) Dialogar acerca de cada una de estas situaciones.
- b) Narrar experiencias.
- c) **Dibujar escenas que muestren** la situación riesgosa y sin riesgos.
- d) **Usar láminas motivadoras.**
- e) Dar a conocer la escuela y **lugares adecuados** para jugar.
- f) Señalar primeros auxilios **para cada accidente.**
- g) Tener un botiquín y explicar a los alumnos la **responsabilidad** de su uso y qué medicamentos debe contener.
- h) Dar informaciones sobre el origen y conducción de la electricidad.
- i) Instruir cómo preveer todo accidente.
- j) Inculcar el respeto por las señalizaciones de lugares de uso público y del tránsito.

El profesor, de acuerdo a su realidad adoptará las medidas necesarias para prevenir situaciones de riesgos.

Frente a una toma de decisiones **por un accidente de tránsito**, se sugiere recurrir a lo estipulado en el Decreto del Seguro Escolar, adjunto.

SEGURO ESCOLAR

– El seguro escolar protege a todos los alumnos regulares de establecimientos fiscales, municipales, particulares subvencionados, **particulares** no subvencionados de enseñanza parvularia, básica, media, técnica, agrícola, comercial, industrial, universitaria e institutos profesionales dependientes del Estado o reconocidos por éste.

– El **seguro escolar** protege a los estudiantes de los accidentes que sufran con ocasión de **sus estudios o en** la realización de su **práctica educacional** y en el trayecto directo, de ida o regreso, entre su casa y el establecimiento educacional o el lugar donde realice su práctica profesional.

– Los alumnos están afectos a los beneficios del seguro escolar, desde el instante en que se matriculan en alguno de los establecimientos señalados anteriormente.

– Los beneficios del seguro escolar se suspenden cuando no realicen sus estudios o su práctica educacional o profesional, en vacaciones o al regreso.

– Los casos especiales que cubre el seguro escolar son:

- Estudiantes con régimen de internado.
- Estudiantes que deban pernoctar fuera de su residencia habitual, bajo la responsabilidad de autoridades educacionales, con motivo de la realización de su práctica educacional.
- Estudiantes en visitas a bibliotecas, museos, centros culturales, etc.
- Estudiantes en actividades extraescolares.

– Accidente escolar es toda lesión **que un estudiante sufra a causa o con ocasión de sus estudios**, o de la realización de su **práctica profesional o educacional** y que le produzca incapacidad o muerte; también se consideran los accidentes de **trayecto** directo de ida o regreso que sufran los alumnos, entre su casa y el **establecimiento** educacional.

– Los administradores del seguro escolar son:

- El **Sistema Nacional de Servicios de Salud (ex S.N.S.)** es el que otorga las prestaciones médicas gratuitas.
- El **Servicio de Seguro Social** es el que otorga las prestaciones pecuarias por invalidez o muerte.

– Los beneficios médicos gratuitos del seguro escolar son:

- Atención médica, quirúrgica y dental en establecimientos externos o a domicilio, en establecimientos dependientes del Sistema Nacional de Servicios de Salud (ex S.N.S.).
- Hospitalización, si fuere necesario, a juicio del facultativo tratante.
- Medicamentos y productos farmacéuticos.

- Prótesis y aparatos ortopédicos y su reparación.
 - Rehabilitación física y reeducación profesional,
 - Los gastos de traslados y cualquier otro necesario para el otorgamiento de estas prestaciones.
- Los beneficios mencionados duran hasta su curación completa o mientras subsistan los síntomas de las secuelas causadas por el accidente.
- El estudiante que, como consecuencia de un accidente escolar, perdiere su capacidad para trabajar, actual o futura, según evaluación que deberá hacer el Sistema Nacional de Servicios de Salud (S.N.S.S.), puede tener derecho a una pensión por invalidez, según el grado o porcentaje de invalidez que presente.
- Todo estudiante inválido, a consecuencia de un accidente escolar, que experimentare una merma apreciable en su capacidad de estudio, calificada por el Servicio Nacional de Salud, tendrá derecho a recibir educación gratuita de parte del Estado.
- Todo accidente escolar deberá ser denunciado al Sistema Nacional de Servicios de Salud en un formulario aprobado por dicho servicio.
- Estará obligado a denunciar el accidente escolar el jefe del establecimiento educacional respectivo, tan pronto como tenga conocimiento de su ocurrencia.
- El propio accidentado, o quien lo represente, también puede denunciar el accidente escolar, si el establecimiento educacional no efectuare la denuncia antes de 24 horas o cualquier persona que haya tenido conocimiento de los hechos.
- Para acreditar un accidente de trayecto directo, de ida o regreso, entre la casa y el establecimiento educacional, servirá el parte de carabineros, la declaración de testigos presenciales o cualquier otro medio de prueba igualmente fehaciente.
- Ante la ocurrencia de un accidente escolar:
Se debe enviar de inmediato al alumno accidentado a la posta de urgencia u hospital más cercano al establecimiento educacional y que pertenezca al Sistema Nacional de Servicios de Salud, debiéndose adoptar todas las medidas precautorias cuando el accidentado presente fracturas graves, expuestas o traumatismo encéfalo craneano (T.E.C.).
- La denuncia se debe efectuar en el formulario 207. Ejemplares que deberán estar en poder de los establecimientos educacionales y en el centro asistencial que atienda al accidentado.
- El director del establecimiento educacional deberá enviar cuatro formularios al centro asistencial donde es atendido el alumno accidentado, los cuales una vez timbrados deberán distribuirse de la siguiente forma:
- Una copia se entregará en el centro asistencial.
 - Una copia quedará en el colegio.
 - Una copia se enviará a la Dirección de Educación Provincial que corresponda.
 - Una copia se entregará al apoderado.
- El director del establecimiento educacional, designará a un profesor o funcionario, en caso de no contar con un Asistente Social, para que recopile los antecedentes de los alumnos accidentados (circular N° 781/79).
Sus obligaciones serán las siguientes:
- a) Formular las denuncias correspondientes.
 - b) Informar a los apoderados de los beneficios que otorga el seguro escolar (Decreto N° 313) y del seguro social para pasajeros y peatones de la locomoción colectiva del país.
 - c) Seguimiento del alumno accidentado hasta su total recuperación procurando que se le otorguen los beneficios a que tenga derecho.
- Si en alguna posta, hospital o consultorio dependiente del Sistema Nacional de Servicios de Salud, no se entregara la atención gratuita especificada en el seguro escolar de accidentes y exigiesen la cancelación de las atenciones médicas prestadas a un alumno víctima de un accidente escolar o no se le entregasen los medicamentos necesarios para su recuperación, el director del establecimiento educacional informará por escrito, de esta situación al director del centro asistencial donde fue atendido el menor accidentado, solicitando se le otorguen los beneficios a que tiene derecho.

- Cualquier duda o consulta relacionada con la aplicación del Seguro Escolar de accidentes, deberá realizarse a la Secretaría Ministerial que corresponda o a la Comisión Nacional Permanente de Seguridad Escolar (Av. L. B. O'Higgins N° 1371, Of. 618, 6° piso, Santiago, Fono: 6983351, anexo 160).

- Se sugiere que el profesor entregue a cada alumno, el texto extractado del Seguro de Accidentes de Pasajeros y Peatones de la locomoción colectiva.

- Todo pasajero o peatón que sufra un accidente ocasionado por un vehículo de la locomoción colectiva, está protegido por el seguro de accidentes de pasajeros de la locomoción colectiva.

- El seguro obligatorio de accidentes de los pasajeros de la locomoción colectiva del país está a cargo del Instituto de Seguros del Estado (I.S.E.).

- El seguro alcanza a los siguientes medios y servicios de transporte colectivo de personas:

- Locomoción colectiva urbana (buses, taxibuses, taxis colectivos, etc).
- Servicios interprovinciales y rurales.
- Servicios de transporte especial de trabajadores.
- Servicios de transporte especial de escolares.
- Servicio de turismo.
- Viajes especiales y ocasionales.
- Servicio de transporte colectivo terrestre internacional (dentro del territorio de Chile).
- Servicio Metro-Santiago.
- Transporte marítimo de pasajeros.

- Se considera pasajero para los efectos del Seguro a toda persona que sea transportada por un vehículo de locomoción colectiva, haya o no pagado pasaje.

- Se considera peatón para los efectos del seguro, a todo aquel que transite a pie o en vehículos de tracción humana por vías o parajes públicos.

- El Instituto de Seguros del Estado queda exento de pagar indemnización cuando la muerte o las lesiones se produzcan:

- Por acto intencional del accidentado, por causas naturales, por embriaguez de la víctima o por inobservancia manifiesta por parte del pasajero o peatón de las leyes, reglamentos o disposiciones destinadas a proteger su vida o salud.
- Por suicidio aunque éste se produzca a consecuencia de enajenación mental de la víctima.
- Cuando se compruebe que el accidente se debió a culpa exclusiva e inexcusable del perjudicado o por actos delictuosos cometidos directamente en la persona de la víctima, por terceros.

- La muerte de pasajeros o peatones acaecida a consecuencia directa de un accidente de tránsito, da derecho a los beneficiarios de la víctima a percibir del Instituto de Seguros del Estado, una indemnización.

-Instrucciones para obtener los beneficios en caso de accidente:

- Todo pasajero o peatón que sufra un accidente ocasionado por un vehículo de transporte colectivo de personas, debe preocuparse que del hecho quede constancia en la Comisaría de Carabineros más cercana, es decir, se pase el "PARTE", Carabineros lo enviará al juzgado respectivo y una copia al Instituto de Seguros del Estado.
- En caso que el accidentado, por la gravedad de las lesiones o por otra causa, sea retirado del lugar del suceso, sin que intervenga un funcionario de carabineros, dentro del plazo de 30 días deberá hacer el denuncia en la comisaría de carabineros que corresponda y en el Instituto de Seguros del Estado. El derecho a indemnización por causa de muerte o lesión prescribirá en el plazo de un año.

- El aviso puede darse personalmente o por correo, en lo posible a máquina o con letra de imprenta, a la oficina más cercana del Instituto de Seguros del Estado.

En Santiago, calle Monjitas N° 654, Casilla 185 "D"

En Antofagasta, calle Washington N° 2548, Casilla 1370.

En Iquique, calle Aníbal Pinto N° 525.

En Valparaíso, calle Errázuriz esquina Melgarejo, Casilla 104-V.
En Talca, calle 1 Oriente N° 1254.
En Concepción, calle Barros Arana N° 1065, Casilla 547.
En Temuco, calle Bulnes N° 699.
En Punta Arenas, calle Roca N° 817, Casilla 398.

Antecedentes extractados del "Proyecto PRIES". Revista Educación. Mayo - 1985.