



EL TRABAJO CON EL METODO P. FREIRE

Félix Chaparro

INTRODUCCION

El presente trabajo se inscribe en la problemática de la alfabetización y desarrolla los aspectos metodológicos originados en los enunciados de Paulo Freire.

El material básico de referencia es la obra del educador brasileño, y la fuente complementaria de este documento es la observación y la participación personal en experiencias educativas inspiradas en sus planteamientos.

El análisis de antecedentes condujo a la apreciación de que el tratamiento del método de Freire es prolijo en cuanto a sus fundamentos, pero no muestra la misma riqueza en relación con los procedimientos para su aplicación.

En función de lo expuesto, este trabajo tiene como objeto reseñar los puntos más importantes del método, haciendo énfasis en aquéllos vinculados con los mecanismos operativos.

Félix Chaparro

Todo lo que se refiere a la concepción es tratado de manera sucinta, bajo el supuesto de una lectura previa de los escritos de Freire o bien, con la recomendación de remitirse a ellos.

En lo particular, se busca dar máxima coherencia al procedimiento para el aprendizaje de la lectura y escritura denominado de la palabra generadora en la concepción freiriana.

La propuesta lleva implícita la intención de evitar alternativas de transferencia y de aplicación mecánicas y en cambio, ofrece elementos de confrontación que pueden dar origen a la creación propia de material útil para orientar tareas en el área de la alfabetización.

El presente documento está organizado en tres secciones que corresponden a las cuestiones principales del método: sus fundamentos y las fases preparatoria y operativa.

También cuenta con un anexo.

I. FUNDAMENTOS

Para tener una visión clara de la fundamentación del método se lo considerará en función de situaciones educativas concretas, y se analizarán, como factores destacados, los papeles atribuidos a educadores y educandos y las características del proceso de aprendizaje de los adultos.

Para comenzar, es necesario establecer una comparación entre la concepción dogmática y la concepción dialéctica de la educación.

En la primera, la dogmática, se distinguen el enseñar del aprender como dos momentos nítidamente separados, lo cual determina papeles rígidos para educador y educandos; el educador (el que sabe) enseña a los educandos (los que ignoran). En este caso, el educando es definido como objeto del proceso educativo.

En la concepción dialéctica, el educador se convierte en educando para que, a su vez, el educando se transforme en educador del educador.

Aquí, el educando se constituye en sujeto del proceso.

Esta posición define una acción solidaria y el esfuerzo conjunto de todos los participantes en el proceso de aprendizaje, es decir, tanto del coordinador como de los miembros del grupo (alfabetizandos).

De acuerdo con la última concepción, los procedimientos y los re-

cursos educativos son elementos subordinados a una determinada teoría del conocimiento y deben ser coherentes con ella y, como derivación, con su particular manera de entender el proceso de aprendizaje.

El argumento teórico central es que el conocimiento no se puede basar en un simple acto de transferencia de educador a educando.

Hay una continuidad en la acción de conocer y, si bien, en un proceso educativo siempre existe un momento inductivo en el cual es necesario aportar información, también se requiere desarrollar el pensamiento crítico para poder rehacer el conocimiento dado. Por tanto, el momento inductivo, la fase de información, debe ser problematizada para transformarla en un momento de colaboración que impulsa la búsqueda creadora del nuevo conocimiento.

El eje de esta tesis señala el carácter creador de la acción de conocer y en ese sentido, la problematización es un factor fundamental que procura estimular la curiosidad y desafía la capacidad de los educandos.

Dice Freire: “El aprendizaje de la lectura y la escritura como acto creador supone aquí, necesariamente, la comprensión crítica de la realidad. El conocimiento del conocimiento anterior, al cual llegan los alfabetizandos en el acto de analizar su práctica en el contexto social, le abre posibilidades para un conocimiento nuevo: un conocimiento que, yendo más allá de los límites del anterior, descubre la razón de ser de los hechos, desmitificando así las falsas interpretaciones de éstos”¹.

Por un lado, se trata de partir de las experiencias previas que el adulto posee con el fin de desarrollar su capacidad de conocer más.

Por otro lado, que el aprendizaje de la lectura y la escritura se apoye en la selección de contenidos educativos referidos al contexto social, en la perspectiva de desarrollar (críticamente) su análisis y alcanzar cada vez mayor profundidad en la comprensión de la realidad.

En síntesis, la participación del sujeto como principio, el diálogo como instrumento, la pregunta y el desafío como estímulos, orientados hacia la reflexión sobre la propia práctica, educativa y social, son los elementos que configuran el aprendizaje crítico y comprensivo de la lectura y la escritura.

1. “Cartas a Guinea Bissau” — Siglo XXI Editores. 1977.

II. FASE PREPARATORIA

En esta fase se organiza y se prepara el programa de acción y corresponde a todas las actividades previas al primer encuentro con el grupo de alfabetizandos.

En ella se puede distinguir los siguientes pasos:

a) *Investigación del universo temático y vocabular*

Es la primera tarea que se debe realizar y supone el contacto directo del equipo responsable de las acciones educativas con la comunidad. Contacto que implica la participación de organizaciones y miembros de la comunidad desde el comienzo del proceso.

Esta investigación se orientará hacia la detección de los principales problemas, intereses y necesidades existentes en la comunidad donde se va a trabajar. (Determinar cuáles son las cuestiones más importantes para la comunidad desde el punto de vista de las situaciones vitales concretas: alimentación, trabajo, vivienda, salud, educación, seguridad, recreación).

La indagación sobre esos temas se acompaña de un estudio sobre el vocabulario y lenguaje que la gente utiliza habitualmente cuando habla de las situaciones de su interés.

Así como se buscan las situaciones claves en una comunidad, también hay que registrar las palabras con la cuales usualmente se refieren a ellas.

A modo de ejemplo, en una comunidad se pueden manifestar problemas en el área de la salud que aparecen reflejados en palabras tales como "hospital", "médico", "vacuna", "diarrea".

Lo básico es reconocer las relaciones entre las referencias a la realidad y el lenguaje y el pensamiento de la gente.

La intención es encontrar los contenidos que se irán organizando y constituyendo a lo largo del proceso de aprendizaje. Contenidos que, tomados de las experiencias lingüística y social de los alfabetizandos, posean, tanto en su condición de palabras como en su valor de situaciones claves, la riqueza suficiente para permitir, por un lado, un aprendizaje comprensivo de la lectura y la escritura y por otro, una reflexión y un análisis extensivo de los hechos en la perspectiva de desarrollar el pensamiento crítico.

b) *Selección de palabras*

Sobre el conjunto de palabras obtenido en la investigación (en el que todas ellas indican una relación clara con problemas e intereses de la comunidad) es necesario hacer una selección.

Se estima que para satisfacer todos los requerimientos de un aprendizaje integral de la lectura y la escritura, según plantea el método, habrá que seleccionar un número de aproximadamente veinte palabras. Las palabras seleccionadas deben cumplir con las siguientes condiciones:

1. *Riqueza generadora*

Significa que cada una de las palabras al ser descompuestas en sílabas, formando las familias correspondientes y aprovechando las vocales, ofrezca la posibilidad de generar varias palabras nuevas. Por ejemplo la palabra “pala” posee las característica generadora que se busca:

pala, pelo, pila, polo, Lupe, lupa, papa, Pepe, pipa, Lola, Lalo, lila, ala, ola, pelea, apila . . .	pala		
	pa	la	
	po	le	e
	pi	lu	u
	pa	lo	o
	pu	la	a
	pe	li	i

En cambio, hay otras palabras como “frijol” que no satisfacen la condición generadora, en tanto no permiten la construcción de nuevas palabras o lo hacen en muy pequeño número.

	frijol	
	fri	jol
e	fre	jul
u	fru	jal
i	fri	jel
a	fra	jol
o	fro	jil

2. *Riqueza fonética*

Significa que con el conjunto de las veinte palabras se puedan representar a todas las consonantes del abecedario o a las más usuales.

Las consonantes del abecedario que en español no se utilizan frecuentemente y pueden excluirse de la lista de palabras son la “k” y la “w” (la “w” puede eliminarse, pues sólo aparece en nombres como Walter, Wilfrido y Wenceslao y ser tratada por separado con estos ejemplos). Por su parte la “k” también merece una consideración particular*.

Además, hay consonantes como la “h”, la “q” y la “y” cuya inclusión puede evitarse porque durante el proceso de aprendizaje van a aparecer cuando se formen nuevas palabras, aunque no estén contenidas en la palabra generadora.

El alfabetizando construye las palabras sobre su dominio del lenguaje hablado y por ejemplo, cuando dice “ilo” no sabe que se escribe con hache. Entonces puede resultar que a partir de la palabra “pala” (cuya escritura no incluye la hache) y de las vocales y familias derivadas de su descomposición silábica, el alfabetizando utilice la vocal “i” y la sílaba “lo” para formar la palabra “ilo” (“ilo” se pronuncia y suena igual que “hilo”). Sin embargo, cuando el coordinador traduce la propuesta oral (ilo) a la forma escrita, lo hace mostrando el modo correcto (hilo) y da lugar al conocimiento de la hache*.

En el mismo sentido se resuelven los casos de la “q” y la “y” que pueden aparecer en la etapa de construcción de nuevas palabras a partir de otras escritas con “c” o con “ll”, como “casa” o “llama”, y cuya descomposición silábica permite generar, por ejemplo “queso” y “yema” respectivamente*.

Finalmente, dada su particular dificultad, la “x” puede ser tratada en forma especial y por separado, sin incluirla en el conjunto de las veinte palabras*.

3. *Riqueza silábica*

Significa que las sílabas del conjunto de las diferentes palabras sean suficientemente variadas (que su estructura tenga distintas combinaciones de vocales y consonantes).

Existen diferentes combinaciones de vocales y consonantes:

Consonante más vocal — casa (*ca sa*)

Vocal más consonante — alba (*al ba*)

Consonante más diptongo — cuello (*cue llo*)

(*) Ver Anexo

Diptongo más consonante — Austria (*Aus tria*)

Consonante más vocal más consonante — canción (*can ción*)

Consonante más diptongo más consonante — recuerdo (*re cuer do*)

Grupo consonántico más vocal — libro (*li bro*)

Grupo consonántico más diptongo — trueque (*true que*)

Grupo consonántico más vocal más consonante — prensa (*pren sa*)

Grupo consonántico más diptongo más consonante — claustro (*claus tro*)

Grupo cons. más vocal más grupo cons. — transporte (*trans por te*)

Consonante más vocal más grupo cons. — construcción (*cons truc ción*)

Vocal más grupo consonántico — inspector (*ins pec tor*)

Como en el caso de las consonantes, en el total de las veinte palabras deben estar representadas las distintas estructuras silábicas o las más usuales.

Las sílabas directas (consonante más vocal) son tan frecuentes que quedan incluídas inevitablemente. En cambio, se pueden excluir las formadas por una vocal (aparecen al descomponer la palabra).

En cuanto a su importancia, es necesario incluir sílabas de estructuras tales como:

Consonante más vocal más consonante (pan, bon, ten)

Vocal más consonante (in, un, as)

Consonante más diptongo (cui, día, fue)

Grupo consonántico más vocal (pra, bla, cre, tro)

Grupo consonántico más vocal más consonante (plan, brin, clon)

c) Ordenamiento de las palabras

Una vez seleccionadas las palabras que se van a utilizar en el proceso de aprendizaje, se requiere ordenarlas de acuerdo con las dificultades fonéticas y las complejidades silábicas.

En el aspecto fonético, las palabras pueden estar formadas por consonantes que no ofrecen dificultades para su lectura. Por ejemplo, la d, f, l, m, n, ñ, p, t, no ocasionan problemas porque siempre se leen de la misma manera, tienen un solo sonido y no se confunden con ninguna otra letra.

En cambio, hay otras consonantes que tienen distinto sonido según

las vocales con las cuales se acompañan o bien, tienen sonido similar al de otras consonantes y pueden ser confundidas con ellas. Esto se ilustra con los siguientes ejemplos:

- la “b” y la “v” se escriben distinto y se pronuncian igual.
- la “c” junto a las vocales a, o, u, tienen el mismo sonido que la “k” y la “q”.
- la “c” junto a las vocales e, i, tiene sonido similar a la “s” y a la “z”.
- la “s” y la “z” se escriben distinto y se pronuncian igual (según la manera habitual de pronunciarlas en México).
- la “g” junto a las vocales e, i, tiene sonido similar a la “j”.
- la “h” no tiene sonido y se pronuncia igual que las vocales con las cuales se une.
- la “ll” y la “y” se escriben distinto y tienen sonido similar (según la manera habitual de pronunciarlas en México).
- la “r” y la “rr” se escriben distinto y tienen sonido similar cuando la “r” va al comienzo de la palabra.

En cuanto a las sílabas, las más frecuentes y de construcción más sencilla son aquellas llamadas simples directas (una consonante más una vocal).

En la medida que las sílabas contengan mayores combinaciones de vocales, diptongos y consonantes se van haciendo más complejas.

La recomendación general es ordenar las palabras partiendo de las más fáciles a las más difíciles fonéticamente y de las más simples a las más complejas por su estructura silábica. (El ordenamiento se justifica para brindar mayores facilidades en el proceso de aprendizaje de la lectura. El hecho de que se altere la secuencia progresiva no impedirá la obtención de logros positivos, pero puede crear dificultades evitables).

Finalmente, si bien el método es caracterizado por el uso de palabras generadoras, es factible incorporar gradualmente frases. Por ejemplo, entre las primeras palabras de la lista se puede agregar el artículo en su presentación (la pala, el trabajo) y las últimas palabras pueden ser reemplazadas por frases u oraciones sencillas.

d) *Codificación*

Para terminar con las actividades previstas en la fase preparatoria

es necesario pensar en cuáles pueden ser elementos de estímulo para que los alfabetizandos desarrollen la discusión temática.

En la etapa de investigación se habían buscado situaciones claves de la comunidad, y ahora se trata de encontrar la manera de representarlás para estimular el análisis y la reflexión sobre ellas.

Hay varias formas de representar las situaciones claves seleccionadas. Se puede recurrir a fotografías, diapositivas o películas; a láminas, dibujos o pinturas; a canciones o poesías populares; a dramatizaciones en las cuales participe directamente el propio grupo o a través de títeres o marionetas.

Sea cual fuere la forma de representación que se elija debe cumplir con las siguientes condiciones:

- no incluir entre sus elementos a la palabra escrita
- reflejar la realidad existencial concreta del grupo, para permitir que los participantes no sólo puedan discutir sobre el tema sino también identificarse con la situación. (Las características geográficas, étnicas, de vivienda, de vestido, las costumbres, definidas en la codificación estarán planteadas en correspondencia con los rasgos de la comunidad donde se trabaja).
- incluir elementos variados para lograr caracterizar la situación con la mayor riqueza de sus determinaciones, establecer distintos tipos de relaciones y señalar contradicciones y conflictos.

Además de las condiciones descritas, la codificación elegida tiene que dar lugar a una denominación clara en términos de una palabra. Esto es que, pese a no contener a la palabra escrita, se le pueda dar un nombre con una palabra y cuya asociación con la situación representada sea clara y fácilmente perceptible.

Tal exigencia plantea dos grandes alternativas para un mismo tema, por ejemplo, una situación laboral. Una, que la situación esté configurada alrededor de un elemento central o de destacado relieve en la representación (un grupo de obreros trabajando en una construcción y en primer plano uno de ellos utilizando una pala que, a su vez, aparece como objeto descollante). Otra, que la situación esté definida por el equilibrio y la armonía del conjunto de sus elementos (grupo de obreros trabajando en diferentes tareas pero ubicados en planos de similar importancia).

Cualquiera de las dos alternativas de representación debe indicar la vinculación de la situación o tema con la palabra que la designa, ya sea

“pala” como se plantea en el primer ejemplo, o “trabajo” como se expresa en el segundo.

La importancia de esa vinculación radica en que en el paso posterior a la discusión se inicie el aprendizaje de la lectura sobre la base de la asociación entre el contenido temático y la palabra generadora, cuyo significado se refiere a la situación analizada.

III. FASE OPERATIVA

La fase operativa comienza con la primera reunión del grupo de aprendizaje (coordinador y alfabetizandos). En esta fase se pueden distinguir los siguientes pasos:

a) *Presentación*

La presentación es la tarea inicial del coordinador en el primer día de trabajo con el grupo de alfabetizandos.

Esta presentación considerará los siguientes aspectos:

Para comenzar, el coordinador se dirigirá al grupo diciendo quién es él, su nombre y apellidos, y en forma breve, explicará su papel. Inmediatamente después invitará a los miembros del grupo a presentarse y decir qué es lo que esperan realizar y cuáles son sus expectativas para el desarrollo de las tareas de aprendizaje.

Luego de que los adultos hayan participado, el coordinador hará una síntesis de las principales aportaciones y de las propuestas del grupo sobre los objetivos de la actividad conjunta, cómo se va a trabajar, días, horario, lugar de reunión y duración total del proceso.

En cuanto a la información sobre el proceso, destacará que contempla dos aspectos principales. Uno, el de la discusión y reflexión sobre las situaciones claves de la comunidad que enfatizan la participación del propio grupo. Otro, el de las tareas para el aprendizaje específico de la lectura y escritura.

Es importante plantear al grupo que se pueden presentar dificultades cuyas alternativas de solución dependerán también del esfuerzo común y el compromiso mutuo adquirido para el trabajo programado.

b) *Discusión*

Terminada la presentación, el coordinador propondrá al grupo se comience a trabajar con una de las dos partes de la actividad prevista: la discusión de un tema de interés para ellos y para su comunidad.

Además, se comunicará a los alfabetizandos que una vez finalizada la discusión del tema se pasará al aprendizaje de la lectura y escritura (la otra actividad prevista).

La discusión se iniciará con la exhibición de la codificación elaborada para el tema seleccionado en la fase preparatoria. (A fines de la ejemplificación del lector de este documento se tomará a la lámina como modelo de codificación).

Con la lámina a la vista y para orientar el trabajo con el grupo se tendrán en cuenta los criterios siguientes:

En primer lugar, se intentará que el grupo pueda ponerle un nombre a la lámina, o sea, buscar una palabra que permita ubicar el tema principal. Se trata de relacionar el tema de la lámina con la palabra necesaria para el momento posterior del aprendizaje de la lectura. (El coordinador debe tener presente que la obtención del nombre de la lámina es un primer paso para introducir la discusión y no una meta final. En consecuencia, evitará apresuramientos que conduzcan a cancelar el proceso de discusión cuando el grupo encuentra la palabra de referencia. Recordará que la discusión es el fundamento del método y le imprime sentido al aprendizaje).

Cumplido este paso y siguiendo el principio de ir de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, se estimulará la participación del grupo mediante la pregunta como recurso. Pero si el grupo organiza la discusión de manera rica y productiva con iniciativas propias que alteran y trascienden la secuencia y orientaciones señaladas debe respetarse y aprovecharse la situación tal como se presenta. Por el contrario, siempre que el grupo encuentre dificultades para profundizar el análisis durante la discusión es válido plantearle interrogantes para avanzar paulatinamente de los puntos más evidentes hacia los aspectos más oscuros y subyacente de la temática tratada. Por ejemplo, desde una pregunta inicial ¿qué se vé?, pasando por ¿qué pasa, dónde, cuándo, a quiénes les pasa?, hasta ¿hay algún problema, cuál es el problema más importante, por qué pasa, cómo se podría solucionar?

Lo importante es comenzar por lo más fácilmente identificable, lo que no demanda mayores esfuerzos de abstracción, como es la descrip-

ción de los contenidos de la lámina. Desde ese primer reconocimiento se tratará de que el grupo establezca la vinculación entre lo planteado en la lámina y lo que pasa en el propio grupo y en su comunidad.

A partir de ahí, se buscarán todos los elementos incluidos en el problema y sus relaciones, se analizarán las razones que lo provocan y se definirán alternativas de solución, en las cuales el mismo grupo pueda participar.

Finalmente, se deben orientar los comentarios para que trasciendan al ámbito puramente local y se proyecten en extensión cada vez más amplia, a los fines de validar generalizaciones en juicios y conceptos.

c) *Lectura*

Cuando se ha terminado la discusión del tema representado en la lámina se comunicará al grupo que se va a comenzar con el aprendizaje de la lectura y que luego se continuará con la escritura. (Se aclara que siempre es conveniente anunciar los pasos a seguir para el conocimiento y orientación del grupo. Además en el presente punto de este documento, se indica el procedimiento correspondiente a la lectura considerada como fase previa de la escritura, pero se advierte que en el capítulo posterior se explica la variante para el aprendizaje simultáneo).

Conservando la lámina a la vista se presenta al grupo la palabra que lingüísticamente representa el tema sobre el cual acaba de desarrollar la discusión. (En este momento la lámina todavía es necesaria para dar continuidad al proceso y relacionar el tema discutido con la palabra que se va a aprender a leer).

- La palabra se puede presentar de cualquiera de los siguientes modos:
- Uno, colocar en el pizarrón un cartel donde aparezca la palabra escrita en letras minúsculas de imprenta, (de molde).
 - Otro, escribir la palabra con gis (tiza) en el pizarrón, también usando letras minúsculas de imprenta.

Este último procedimiento es más recomendable porque permite al alfabetizando ver los movimientos realizados por el coordinador para escribir, y aprovechar esa observación para su posterior aprendizaje de la escritura.

En uno u otro caso, la palabra se colocará junto a la lámina y en la

parte más alta del pizarrón. (A los fines de la ejemplificación para el lector se tomará como modelo a la palabra "pala" escrita en el pizarrón).

LAMINA pala

A continuación se le pregunta al grupo sobre lo que se le está mostrando.

Puede que responda que se trata de letras o de una palabra. (Si no surge esa respuesta se explica que es una palabra escrita). Luego, se vuelve a preguntar a los alfabetizados si saben qué dice esa palabra.

Para orientar al grupo es conveniente recordarle cuál fué el tema de discusión, cuál fué el nombre que se le había dado a la lámina o cómo se le había bautizado. (Se trata de establecer la relación semántica entre lo codificado en forma no lingüística y lo codificado lingüísticamente, entre lámina y palabra).

Es necesario estimular al grupo para que descubra por sí mismo la palabra, pues es importante la obtención de un primer logro en el proceso de aprendizaje como resultado de su propio esfuerzo y capacidad.

Cubierto ese paso de reconocimiento, se señala la palabra y se lee junto con los miembros del grupo. (Debe insistirse en que la propuesta metodológica destaca la participación del alfabetizando para adjudicarle el papel protagónico en su aprendizaje. Esta posición se opone a la tendencia docente a "enseñar" tomando siempre la iniciativa de dar información, pues aún cuando bien intencionada deteriora las posibilidades de que el alfabetizando se constituya en el verdadero sujeto del proceso).

Posteriormente, se retira la lámina y sólo se deja la palabra para confirmar su identificación y se invita a leerla nuevamente. (La lámina se quita porque ya no es necesaria para el proceso de lectura y hasta podría constituir un factor de distracción).

Después, se solicita al grupo que pronuncie lentamente la palabra. O bien, se puede pedir a los miembros del grupo que observen cuántas veces deben abrir y cerrar la boca para pronunciar la palabra. (Esto se hace para que el propio grupo separe la palabra en sílabas).

Cuando se logró que el grupo distinga verbalmente las sílabas de la palabra, se las escribe en el pizarrón. En este paso de la separación silábica nuevamente se reivindica la participación del alfabetizando para que a partir de su propia experiencia lingüística "descubra" la estructura de composición de las palabras).

El modo correcto de mostrar la separación en sílabas de la palabra “pala”, que se presentó inicialmente, es el siguiente:

pa la

Se recomienda subrayar las sílabas, no separar con guiones, no encerrar en círculos ni usar colores diferentes. (Son recursos innecesarios que podrían inducir a la estimación de que en tanto signos, también forman parte de la palabra).

La escritura de las sílabas en el pizarrón se ubicará debajo y a los costados de la palabra completa con la cual se había comenzado la lectura. (Es necesario conservar la palabra original para permitir la percepción de sus relaciones con las sílabas derivadas y dar continuidad al aprendizaje).

 pala
pa la

Se explica al grupo que la palabra “pala” puede separarse en trozos o pedazos a los cuales se les llama sílabas. (El énfasis debe recaer en el aspecto funcional de la separación y no en el nombre de “sílabas” con el cual se reconoce a las partes).

También se informará que todas las palabras tienen pedazos o sílabas, advirtiéndole que se pueden encontrar tanto palabras de un solo pedazo como otras de dos, tres o más sílabas. (En este punto se considera oportuna la intervención del coordinador y adecuado el carácter informativo de su papel, dada la situación de conocimiento que se plantea. Es un ejemplo para ilustrar que hay ocasiones en las cuales su función es explicar, sin invalidar el principio general de recurrir a la capacidad de descubrimiento del grupo).

Finalizada la explicación, se señalan cada una de las sílabas separadas de la palabra “pala” y se solicita a los alfabetizandos que las lean en orden directo (“pa” “la”) e inverso (“la” “pa”).

Se recomienda asegurarse de que todos los participantes pueden reconocer las sílabas antes de pasar a la siguiente etapa de aprendizaje.

A continuación se borra la palabra “pala” y conservando las dos sílabas (“pa” “la”) a la vista del grupo, se explica que cada uno de esos

pedazos o trozos tiene una familia. Inmediatamente, se escribe la familia de la sílaba “pa”.

pa la
po
pa
pi
pu
pe

Se recomienda ubicar la familia debajo y al costado de las sílabas “pa” y “la”, ordenadas verticalmente y sin conservar la secuencia alfabética del pa, pe, pi, po, pu, (orden que se irá modificando en cada nueva familia para evitar un aprendizaje mecánico).

Primero, se pregunta al grupo si conoce alguno de los trozos o pedazos que se presentan. (Es esperable que los alfabetizandos puedan identificar la sílaba “pa”. Si esto no ocurre, se señala la relación entre las dos primeras sílabas “pa” y “la” y la sílaba “pa” de la familia que se les está mostrando. Este carácter gradual que se le imprime al proceso de aprendizaje también revela la determinación de preservar el principio de participación planteado como sustento del método).

Obtenida la identificación de la sílaba “pa”, se pregunta si hay algo para comparar entre los trozos de la familia, si son todos iguales o diferentes. Esto conduce, obviamente, a distinguir que cada sílaba es diferente de las demás.

En este punto y dado que se reconoció la sílaba “pa” y, además, se estableció la diferencia entre las sílabas de la familia, cabe preguntar a los participantes si a todos los trozos se les podrá llamar “pa”.

A partir de la respuesta negativa del grupo, el coordinador confirma que cada sílaba se llama de modo diferente y las lee. (Ese descubrimiento de las diferencias silábicas que los alfabetizandos realizan les da el conocimiento del molde con el cual se construye sistemáticamente el idioma).

Posteriormente se invita a los participantes a que todos juntos o individualmente lean las sílabas en orden y desorden.

En el paso siguiente, se vuelve a preguntar en qué se parece o se diferencia cada sílaba de la familia de “pa”, cuáles son sus partes iguales y cuáles las distintas. (Esto se hace para reconocer las vocales).

Una vez que son señaladas las partes distintas (las vocales) se las escribe al costado de la familia de “pa”.

	pa	la
o	po	
a	pa	
i	pi	
u	pu	
e	pe	

El coordinador las lee, luego las hace pronunciar al grupo y le informará que se trata de las vocales. Además explicará que estas letras son las únicas que como tales se utilizarán a los fines del aprendizaje de la lectura, (en todos los otros casos la unidad de análisis será la sílaba y no la letra), porque las vocales tienen una característica muy especial, cual es la de estar incluidas en todas las palabras. Es conveniente agregar que cuando la vocal “i” está sola, es decir cuando no va acompañada por otra letra, se escribe “y”.

A continuación se borra la familia silábica de “pa” y las vocales y se conservan las sílabas “pa” y “la”, ubicadas en la parte superior del pizarrón.

Se comunica a los alfabetizandos que como en el caso de “pa”, también el trozo o pedazo “la” tiene su familia, y de inmediato se la escribe en el pizarrón.

pa	la
	le
	lu
	lo
	la
	li

En este paso se repite el procedimiento seguido con la familia de “pa”.

Se comienza por preguntar si conocen alguno de los trozos o pedazos, se identifica la sílaba “la”, se establece la diferencia con las otras sílabas

y se leen en orden y desorden hasta que todo el grupo las pueda reconocer con seguridad.

También se hace la identificación de las vocales y se leen, aunque ya no es necesario dar nuevamente explicaciones sobre sus características.

Luego, se borran las sílabas “pa” y “la” de la parte superior, se conserva la escritura de la familia de “la” y las vocales, y se vuelve a escribir la familia de “pa”.

po	le	e
pi	lu	u
pa	lo	o
pu	la	a
pe	li	i

Con las dos familias silábicas y las vocales a la vista del grupo se hace un ejercicio final de lectura.

Luego se indica que con las vocales y las sílabas se tratará de construir nuevas palabras. Se intentará combinar las vocales y las sílabas para descubrir palabras que formen parte del vocabulario habitual del grupo, es decir, que tengan tanto significado lingüístico como vivencial.

Si el grupo no puede inicialmente construir una palabra, se le puede orientar señalando la relación entre la sílaba “pa” y “la” que constituyen la palabra original (pala).

A medida que se forman nuevas palabras, el coordinador las irá escribiendo en el pizarrón e inmediatamente las hará leer al grupo.

Si se forman palabras como Pepe, Lola, Lupe, u otro nombre propio, se presentarán con la primera escrita con mayúscula.

Al mostrar la palabra escrita con ese cambio de una mayúscula en lugar de la minúscula ya conocida, se debe esperar hasta que el grupo señale la diferencia. Si ello no ocurre, se solicitará a los participantes que observen e indiquen si ven algo distinto en lo escrito.

Resuelto este punto, se explica que para escribir es posible usar tanto letras minúsculas o pequeñas, como letras mayúsculas o grandes. Además se informa que las mayúsculas se utilizan en la primera letra de los nombres propios, es decir, los de personas, países, ciudades, ríos.

Otra cuestión que puede aparecer es la de las palabras escritas con

acento (por ejemplo papá). En estos casos, también se aguarda hasta que los alfabetizandos observen la diferencia de escritura, o se les solicita su atención para que la señalen.

Luego, se explica que algunas palabras llevan un acento escrito en la parte cuya pronunciación es más fuerte. (En este caso se puede dar al grupo la regla de acentuación de las palabras agudas terminadas en vocal porque su reciente conocimiento de estas letras hace comprensible la norma y además, porque es coherente con el uso verbal de los sujetos. En otros casos, donde no existan referencias concretas e inmediatas de conocimiento y uso, es preferible no dar reglas ortográficas).

Cuando el grupo terminó de formar nuevas palabras, que quedaron escritas en el pizarrón, se invita a leerlas en orden y desorden hasta estar seguro de su conocimiento por parte de los alfabetizandos.

El paso siguiente consiste en conducir al grupo a formar frases y oraciones.

Teniendo a la vista las vocales, las familias silábicas de “pa” y “la” y la lista de palabras que se acabó de formar, el grupo intentará combinar palabras para construir frases.

En el caso de la primera reunión de trabajo es esperable que sólo se obtengan frases sencillas, tales como:

Lupe pela la papa

Pepe pule la pala

Como en la etapa anterior, cada vez que se forman frases u oraciones se deben escribir en el pizarrón y leerlas.

Cuando el grupo finalizó la tarea y como las frases quedaron escritas en el pizarrón, se invita a los participantes a leerlas individualmente y en grupo.

Al terminar la primera reunión dedicada al aprendizaje de la lectura y cuando ya el grupo ha llegado a leer palabras y frases, es motivacionalmente importante destacar ese logro para que cada alfabetizando pueda apreciar su capacidad de superar la condición previa de analfabeto.

Conviene aclarar que el procedimiento descrito para la palabra “pala”, tomada como ejemplo de la primera de una lista, se repite para todas las siguientes en forma similar en cuanto a la secuencia.

Sin embargo, cada palabra de acuerdo con su estructura y las letras

que la componen presentará dificultades particulares, cuyos mecanismos de resolución se proponen en el anexo.

Además a medida que se avanza en el desarrollo de la lista de palabras se debe flexibilizar el procedimiento. Por ejemplo, evitando la repetición de acciones de reconocimiento obvias, tales como la identificación en la familia de la sílaba de la cual se derive, o la comparación entre las sílabas de la familia para establecer similitudes y diferencias y distinguir las vocales.

Otra variante general de importancia es que al tratar cada una de las otras palabras de la lista, y en el paso del proceso del aprendizaje correspondiente a la generación o construcción de nuevas, es recomendable distinguir dos tiempos.

Uno, el primero, en el cual la formación de palabras se apoya sobre las vocales y las familias silábicas que se tienen a la vista.

Otro, segundo, cuando se agotaron las posibilidades de generar palabras a partir de los datos presentes y que consiste en intentar nuevas construcciones tomando en cuenta la información obtenida en el pasado (las familias silábicas aprendidas en las palabras anteriores de la lista).

Para concluir, es recomendable que paulatinamente se vayan realizando ejercicios de aplicación de la lectura sobre material accesible y de interés para el grupo, (desde periódicos hasta contratos de trabajo, obras sencillas de la literatura nacional, etc).

La finalidad es lograr el mejor nivel de comprensión en la lectura de cualquier tipo de texto que los alfabetizandos necesitan leer en su vida cotidiana.

d) Escritura

Para el tratamiento del tema de la escritura se requiere definir alternativas.

La primera es cómo plantear la relación entre la lectura y la escritura, en un desarrollo sucesivo o de modo simultáneo (o inclusive, de una forma que combine ambos criterios).

La segunda es qué tipo de letra se va a utilizar en el aprendizaje de la escritura: cursiva o de imprenta (de molde).

La resolución de esta última alternativa está influenciada fundamentalmente por el uso y la costumbre vigentes en el ámbito donde actúen los

Félix Chaparro

alfabetizandos. (En México, en los últimos tiempos se expresó una tendencia a que en la comunicación manuscrita se utilice la letra tipo Script, al menos, así se plantea en la escuela primaria para niños. En general, en la mayoría de los países de América Latina es más frecuente el uso de la letra cursiva, sobre todo en el área de la educación de adultos).

Desde un punto de vista amplio, resulta más beneficioso utilizar la letra cursiva. Como el aprendizaje de la lectura se hace sobre la tipografía de imprenta, el uso de la cursiva enriquece las posibilidades de la comunicación. Quien aprende a escribir en cursiva sobre la base de la lectura en imprenta, también puede escribir en este último tipo de letra aunque no se haya específicamente capacitado para ello, y además aprende a leer en cursiva. En cambio, quien aprende a leer y escribir en imprenta no sólo no puede escribir en cursiva sino tampoco leerla.

En cuanto a la primera alternativa, aprendizaje sucesivo o simultáneo de la lectura con la escritura (o combinación de ambos) depende, entre otros factores, del tipo de letra que se vaya a utilizar (cursiva o de imprenta).

Si se utiliza la letra cursiva es recomendable que el aprendizaje de la escritura sea sucesivo al de la lectura en letra de imprenta (al menos en las primeras fases). En cambio, si sólo se emplea la letra de imprenta (de molde) para la lectura y la escritura, es factible desarrollar un aprendizaje simultáneo.

El procedimiento a seguir para el caso de escritura con cursiva es el siguiente:

Terminadas las tareas correspondientes a la lectura de cada palabra, con la formación de frases u oraciones, el coordinador informará al grupo que comenzará el aprendizaje de la escritura.

El primer paso consiste en escribir en el pizarrón la palabra con la cual se inició el proceso de la lectura con letras minúsculas de imprenta (“pala” como ejemplo de la primera palabra) y la hace leer.

Luego explicará a los alfabetizados que hay diferentes tipos de letra o de escritura.

Uno, el tipo usado en los libros o en los periódicos. Otro, el que utilizan las personas para escribir, por ejemplo, cuando quieren comunicarse con otras mediante una carta.

Inmediatamente después, el coordinador escribe nuevamente “pala”

con letra cursiva debajo de la palabra escrita con imprenta (las comillas que se colocan en este documento no deben utilizarse en el pizarrón).

Debe tener especial cuidado en que mientras escribe en el pizarrón, los participantes puedan ver cuáles son los movimientos de la mano para dibujar las letras.

Una vez escrita la palabra, el coordinador pide al grupo que la lea. Le solicita que observe cómo se escribe y entonces repite dos o tres veces la escritura (en cursiva) de la palabra en el pizarrón.

Luego invita a los alfabetizandos a que la escriban en sus hojas o cuadernos.

A partir de este primer ejercicio de escritura, se sigue un procedimiento similar al utilizado para el aprendizaje de la lectura. Esto es, se escriben las sílabas "pa" y "la", se leen y se solicita a los participantes que las copien. Así, de modo semejante, se sigue con las familias silábicas, la formación de palabras y finalmente, con la frases y oraciones, siempre escribiendo con cursiva.

Para el caso de la escritura con letras de imprenta o de molde, que plantea la alternativa de aprendizaje simultáneo con la lectura obviamente, reproduce el procedimiento ya indicado para ese último aspecto (se lee la palabra y después se escribe, igual para las sílabas, familias silábicas, nuevas palabras, frases y oraciones, siempre con imprenta).

Para desarrollar el aprendizaje de la escritura con cualquiera de los dos tipos de letras (cursiva o imprenta), es conveniente adoptar una estrategia que combine las formas sucesiva y simultánea.

Esto porque en las primeras fases del proceso de aprendizaje de la lectura se presentan complicaciones coyunturales (por ejemplo, en la lectura de las palabras pueden aparecer elementos nuevos como los acentos, las mayúsculas y palabras escritas con hache).

En la medida en que se avance en el proceso y se vayan reduciendo las dificultades emergentes en la lectura, es posible y recomendable pasar a tratar simultáneamente la escritura. (Esto puede corregirse en un lapso más breve cuando sólo se usa la letra de imprenta).

Sea cual fuere la alternativa escogida existen consideraciones generales que el coordinador debe tener en cuenta durante la etapa de la escritura.

Antes de comenzar debe asegurarse que los miembros del grupo estén preparados y dispongan de todo lo necesario para poder escribir:

cuadernos, hojas de papel y lápices o plumas. Cuando se comienza a escribir debe prestar atención a cada uno de los integrantes del grupo y ayudarlos a resolver sus dificultades. En todos los casos debe estimular a los participantes, y las indicaciones que les haga siempre tendrán la intención de orientarlos sin forzarlos. Paulatinamente, irá introduciendo correcciones sobre el modo de escribir, el tamaño de la letra, el tipo de trazos y la horizontalidad de la escritura y la separación entre letras y palabras.

Procurará que, progresivamente, se realicen ejercicios de aplicación de la escritura referidos a situaciones vitales del grupo y dirigidos a la resolución de necesidades, tales como escribir sus nombres y apellidos, nombre del lugar donde viven, solicitudes y formas habituales en los trámites burocráticos, cartas a familiares y amigos.

Al terminar con las tareas de cada reunión se puede sugerir a los miembros del grupo que realicen ejercicios de escritura en sus casas, pero sin darle un carácter obligatorio.

IV. ANEXO

Las principales dificultades que el coordinador puede encontrar en el grupo se producen en el momento de formar nuevas palabras a partir de la presentación de las familias silábicas.

Los casos más frecuentes son:

a) *El uso de la "h"*

Tómese como ejemplo la familia silábica de la palabra "lote".

i	li	to
u	lu	ta
o	lo	tu
a	la	te
e	le	ti

Es probable que algún miembro del grupo construya la palabra "ilo" en lugar de "hilo" (la hache no tiene sonido propio, por tanto, las sílabas escritas con esta letra se pronuncian igual que la vocal a la cual acompañan).

En tal caso, el coordinador escribirá “hilo” correctamente en el pizarrón. Al presentar “hilo” escrito con una sílaba diferente de las dos utilizadas originalmente para construir las palabras, es esperable que el grupo se dé cuenta de esa variante. Si no lo advierte, es necesario pedirle que observe la palabra e indique si ve algo distinto.

Resuelto ese punto se procederá a presentar la familia silábica de “hi” junto a las vocales que ya estaban escritas en el pizarrón.

hi	i	li	to
hu	u	lu	ta
ho	o	lo	tu
ha	a	la	te
he	e	le	ti

Luego se explicará que la familia de “hi” se escribe distinto pero se pronuncia igual a las vocales (“hi” se lee ‘i’, “ho” se lee ‘o’ y así sucesivamente).

También se informará a los alfabetizandos que algunas palabras se escriben con las vocales y otras con la familia de “hi” y en la medida en que se vayan conociendo más palabras podrán aprender cuál es el modo correcto de escribirlas (no es recomendable querer enunciar las reglas idiomáticas sobre el uso de la hache).

b) *El uso de la ‘b’ – ‘v’ y de la ‘ll’ – ‘y’*

Tómese como ejemplo la familia silábica de la palabra “venado”.

vo	ni	de	e
va	nu	do	o
vu	na	di	i
ve	no	du	u
vi	ne	da	a

Si el grupo propone la palabra “nube”, al igual que en el caso de “hilo”, el coordinador escribe correctamente “nube” en el pizarrón.

Espera que se le señale la diferencia y si no sucede así, él la indica.

Luego presenta la familia silábica “be” junto a las que ya estaban escritas:

bo	vo	ni	de	e
ba	va	nu	do	o
bu	vu	na	di	i
be	ve	no	du	u
bi	vi	ne	da	a

Informa que la familia de “be” se escribe distinto pero se pronuncia igual a la de “ve”.

Finalmente, explica que algunas palabras se escriben con las sílabas de la familia “be” y otras con la familia de “ve”, y que con la práctica se aprenderá el modo correcto de escribirlas.

Si la palabra original está escrita con “bo” (boda) y el grupo forma la palabra “vida” se sigue un procedimiento similar al anterior, construyendo la familia silábica de “ve” junto a la de “bo”.

Para las palabras escritas con “y” o con “ll”, se utiliza el mismo tipo de mecanismo ya descrito.

Tómese como ejemplo la familia silábica de una palabra como “yema”.

ye	mo	o
yo	ma	a
yi	mu	u
yu	me	e
ya	mi	i

En el momento de la construcción puede aparecer la palabra “llama” (Esto es válido para aquellas comunidades en las cuales habitualmente la “ll” y la “y” se pronuncian de modo similar).

El coordinador escribe “llama”. El grupo debe señalar la diferencia, si no lo hace, se le indica y se forma la familia silábica correspondiente.

lle	ye	mo	o
llo	yo	ma	a
lli	yi	mu	u
llu	yu	me	e
lla	ya	mi	i

Se vuelve a aclarar que aunque las familias de “lle” y de “ye” se escriben de modo distinto, se pronuncian de manera similar.

Si la palabra original está escrita con “ll” y el grupo forma una nueva palabra escrita con “y” se sigue el procedimiento ya explicado.

c) *El uso de la “r” – “rr”*

Tómese por ejemplo la familia silábica de una palabra como “perro”.

o	po	ri
a	pa	ru
u	pu	ro
e	pe	ra
i	pi	re

El grupo puede formar la palabra “ropa” en la cual se conserva el sonido fuerte de la “r” sin necesidad de escribirla doble (“rr”).

En este caso no se necesita la familia silábica de la nueva palabra. Sólo se explica que cuando “ro” va al principio de la palabra se escribe de ese modo para conservar el sonido de “ro” y que lo mismo ocurre con todos los otros trozos de la familia.

Conviene aclarar que cuando la palabra original incluye la letra “r” con su sonido débil (por ejemplo “aro”) no puede dar lugar a confusiones con la “r” inicial de sonido fuerte (por ejemplo “ratón”).

En caso de que el grupo exprese dudas se le hace escuchar la diferencia de pronunciación de una y otra, dando los ejemplos adecuados.

d) *El uso de la “c”*

Tómese por ejemplo la familia silábica de una palabra como “cola”.

co	li	i
ca	lu	u
cu	le	e
	la	a
	lo	o

Cuando el grupo indique o se le haga notar que faltan trozos en la familia de “co”, el coordinador procederá a completarla.

co	li	i
ca	lu	u
cu	le	e
qui	la	a
que	lo	o

Se le explica que aunque en la familia silábica hay trozos escritos en forma diferente, todos conservan un sonido similar.

A partir de la familia de la palabra “cola”, el grupo puede formar palabras con “k”, como por ejemplo “kilo”. En tal caso, se le presentará escrita en el pizarrón y se procederá del mismo modo y con aclaraciones semejantes a las anteriores.

ko	co	li	i
ka	ca	lu	u
ku	cu	le	e
ki	qui	la	a
ke	que	lo	o

Debido a las características particulares del uso de la “a” es conveniente aclararle al grupo que son muy pocas las palabras escritas con esta letra.

Por un lado, se recomienda advertirle que la presentación de la familia silábica completa se realiza a los fines de representar a todos los sonidos. Pero esto no significa que todos los trozos de esta familia se encuentran formando parte de palabras del lenguaje cotidiano.

Esta advertencia se hace para evitar que la fase de construcción de palabras se convierta en un mero ejercicio combinatorio.

(En general este tipo de advertencia debe plantearse cuando se presenten familias en donde figuren sílabas que no puedan ser encontradas formando parte de ninguna palabra).

Por otro lado, dadas las pocas palabras que se escriben con “k” se recomienda dar los ejemplos de aquellas usuales en el lenguaje habitual del grupo. Esto incluye a palabras como:

kilo
kiosko
kermese

También puede incluir a palabras de uso corriente, tales como:

kinder
karate

Lo importante es que con la pequeña lista de ejemplos quede agotado el tratamiento de la “k” y se la elimine como alternativa de la “c” (fuerte) y de la “qu”.

e) El uso de la "s" — "z" y de "ce" — "ci"

Tómese por ejemplo la familia silábica de una palabra como "saludo".

so	li	de	e
sa	lo	di	i
su	le	do	o
se	la	du	u
si	lu	da	a

Si el grupo propone la palabra "laso", el coordinador escribe "lazo" correctamente en el pizarrón.

Debe esperar que el grupo señale la diferencia, y si ésto no ocurre, pedirá se observe la palabra y se indique si hay algo distinto.

Resuelto ese punto presentará la familia silábica de "zo" junto a las que ya estaban escritas en el pizarrón.

zo	so	li	de	e
za	sa	lo	di	i
zu	su	le	do	o
* ze	se	la	du	u
* zi	si	lu	da	a

Si en el momento de formar nuevas palabras el grupo propone "dise" (en lugar de "dice") se sigue un procedimiento similar al anterior.

	so	li	de	e
	sa	lo	di	i
	su	le	do	o
ce	se	la	du	u
ci	si	lu	da	a

Si se forman palabras como "lazo" y "dice", o sea que tanto incluyen la "z" como la "c" con sonido suave, deben quedar escritas las siguientes familias silábicas:

	zo	so	li	de	e
	za	sa	lo	di	i
	zu	su	le	do	o
ce	ze	se	la	du	u
ci	zi	si	lu	da	a

* En esta familia se propone incluir las sílabas "ze", "zi", porque existen palabras como zeta, zima zenit, azimut, nazi, que están aceptadas en el idioma español y además porque en México se utilizan palabras como Zihuatanejo y otras de origen náhuatl, en las cuales se encuentran aquellas sílabas.

Félix Chaparro

Si la palabra original está escrita con “z” o con “ce - ci” y el grupo forma una nueva palabra escrita “s”, se sigue un procedimiento igual al ya explicado.

f) *El uso de la “g”*

Tómese como ejemplo la familia silábica de la palabra “ganado”.

go	ni	de	e
ga	nu	do	o
gu	na	di	i
	no	du	u
	ne	da	a

Cuando el grupo indique o se le haga notar que faltan trozos en la familia silábica de “ga”, el coordinador procederá a completarla de la siguiente manera:

go	ni	de	e
ga	nu	do	o
gu	na	di	i
gue	no	du	u
gui	ne	da	a

Se explica que aunque en la misma familia silábica hay trozos escritos de forma diferente, todos conservan una pronunciación similar.

Si la palabra original está escrita con “gue” o con “gui”, se sigue un procedimiento similar al ya descrito.

Conviene aclarar que si aparece una palabra como “güero”, (rubio), el coordinador la escribirá correctamente en el pizarrón. Cuando el grupo indique la diferencia le informará que se colocan dos puntos encima de la “u” para permitir se pronuncie su sonido y no se confunda con “gue”. (Del mismo modo se procede con la sílaba “güi”).

g) *El uso de la “j”*

Tómese por ejemplo la familia silábica de una palabra como “jinete”.

i	ji	no	tu
u	ju	na	ti
a	ja	nu	te
o	jo	ne	ta
e	je	ni	to

Supóngase que se construye la palabra “gitano”. El coordinador escribe “gitano” correctamente en el pizarrón, espera a que se le señale la diferencia y si no sucede así, él la indica.

Luego presenta las sílabas “ge” y “gi” junto a las que ya estaban escritas:

i	ji	gi	no	tu
u	ju		na	ti
a	ja		nu	te
o	jo		ne	ta
e	je	ge	ni	to

Se explica que aún cuando “ge” – “je” y “gi” – “ji” se escriben diferente, se pronuncian de la misma manera.

Si la palabra original está escrita con las sílabas “ge” o “gi” y el grupo forma una nueva palabra escrita con “j” se sigue un procedimiento similar al ya explicado.

h) *El uso de la “x”*

En México, la letra “x” tiene tres formas distintas de pronunciación.
Suena como “sh” en la palabra Xola
Suena como “j” en la palabra México
Suena como “cs” en la palabra Huamuxtitlán.

Debido a estas características especiales de la “x”, para aprender su lectura no resulta práctico tomar una palabra que la contenga y presentar la familia silábica correspondiente.

Es más conveniente dar ejemplos como los arriba mencionados, en los cuales se pueden aprender los distintos sonidos de la “x”.